

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 89



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пагула 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, академік НАПН України

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

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

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

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 (A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта,
A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями),
A5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), A6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

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

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

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

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

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

ISSN 2663-6085

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**Надім'янова Т.В., Мацигін В.С.**

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПІДГОТОВКИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА.....13

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)**Воловик Л.М., Ковальська К.В., Водяний О.М., Бондаренко Р.І.**ЕКОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ РЕГІОНІВ СВІТУ
У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ГЕОГРАФІЯ: РЕГІОНИ ТА КРАЇНИ».....17**Драч Т.Л.**ПІДГОТОВКА ДО ЗМАГАНЬ З ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ
ТА ПІЛОННОГО СПОРТУ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ..... 23**Зелінська О.Ю., Тищенко Т.М.**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ
З ТЕМИ «СИНОНІМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ДЛЯ УЧНІВ З ОПП..... 27**Іванова О.В.**ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ.....32**Ірхіна Ю.В.**ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД»
У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ГАЛУЗІ ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ.....36**Ковальська К.В., Воловик Л.М., Водяний О.М.**ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (НА ПРИКЛАДІ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ).....40**Мелешченко О.О., Олійник Н.А.**НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ РІВНЯ В2 РОЗПІЗНАВАННЮ ДИСКУРСИВНИХ СТРАТЕГІЙ
У АНГЛОМОВНОМУ ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ (НА ПРИКЛАДІ ПЛАТФОРМИ X) 44**Пономаренко Н.М., Смуглякова М.К.**

ІДІОМИ ЯК ВИКЛИК І РЕСУРС У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....51

Спичак Т.С., Токило Т.С.ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ
«УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ І КОМПЛЕКСАМИ»
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЕНЕРГЕТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ.....56**Суслов Р.В.**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ЗДАТНОСТІ
ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ.....65**Хромова В.С., Панфілова О.А.**ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....71**Яцюк С.М.**ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ ЗЗСО
В РОЗРІЗІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ.....75**РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА****Нечитайло С.В.**КЛЮЧОВІ НАПРЯМИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ
МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....79

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Авдєєва С.О., Мінакова І.В., Швець І.В.

СКЛАДОВІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ
ЗДОРОВОЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ».....83

Базилівська К.В., Тітова О.А.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ 88

Боровик І.О., Коваль Б.М.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КЛАСИФІКАЦІЇ ВИДІВ ПІДГОТОВКИ
ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....94

Бубній С.М.

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА «ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ».....100

Волкова І.В., Пухальська Г.А.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....103

Гетманенко Л.М.

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ МАТЕМАТИКИ – ДОСЛІДНИК, КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР.....107

Hnatyk K.B., Fodor K.Y., Molnar Y.R.

PEDAGOGICAL AND OTHER ASPECTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....113

Головачук В.В., Первухіна С.М.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІТНЕС-ПРОГРАМ ДЛЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ФІТНЕСУ
СЕРЕД ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ.....117

Голопич І.М.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
МЕТОДОЛОГІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.....122

Горбунова К.М., Улітіна К.А.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....127

Грибеник О.І.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....131

Драпей І.М.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ФАХІВЦЯ ТА ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ГАЛУЗІ «ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я ТА СОЦІАЛЬНЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ»: СИСТЕМАТИЧНИЙ ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ.....135

Капінус О.С., Кузик І.Б.

ПРОФЕСІЙНА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ТАКТИЧНОГО РІВНЯ.....142

Капустіна О.І.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....147

Ковальська В.С., Старков К.І.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕСІ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....152

Ковальчук І.С., Гайдай І.О., Суховецька С.В., Левківська К.В.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА».....157

Корнєшук В.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕЖАХ ДИСЦИПЛІНИ «ПРОФЕСІЙНА НАДІЙНІСТЬ ПЕРСОНАЛУ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ».....	163
Короляничук А.В. ФУТБОЛ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОБ'ЄКТИВНІ ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНЯТКОВOSTІ І ПОПУЛЯРНOSTІ.....	167
Крамаренко А.П. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ.....	173
Левко М.І., Нанівський Р.А. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РОЗУМІННЯ ВИМОГ ТЕСТУ STANAG 6001 НА АКАДЕМІЧНУ МОТИВАЦІЮ КУРСАНТІВ І СЛУХАЧІВ КУРСІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	178
Луцишин Р.О. КЛЮЧОВІ МЕТОДИЧНІ ІДЕЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗВО ДО ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТИВНИХ СИСТЕМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	183
Негреску О.М. АКТАНТНА МОДЕЛЬ ГРЕЙМАСА-ЮБЕРСФЕЛЬД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-РЕЖИСЕРІВ.....	187
Ольшанський Д.В., Кисельова І.І., Терещук М.О. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	194
Onyschuk I.Yu., Hryhorash V.S. TEACHING DIPLOMATIC CORRESPONDENCE TRANSLATION THROUGH THE FLIPPED CLASSROOM: A CASE STUDY OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS.....	199
Осадець М.М., Петричук П.А. СИСТЕМАТИЗАЦІЯ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ СЕКЦІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ: ОБҐРУНТУВАННЯ ФЕНОМЕНУ ПОПУЛЯРНOSTІ ФУТБОЛУ.....	203
Палагнюк Т.В., Ківерник О.В. ПРИЧИНИ ПОПУЛЯРНOSTІ ВОЛЕЙБОЛУ ТА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ У СЕКЦІЇ ВОЛЕЙБОЛУ (НА БАЗІ ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА).....	208
Пристінський Р.В. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОДУКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДИСЦИПЛІНИ «РОЗВІДКА ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ СПРОТИВ»	212
Сердюк Г.А. МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАУКОВОМУ ЛІЦЕЇ НА І ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЄКТУ НУШ.....	216
Сидоренко Л.В., Лашта Р.Б. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СКЛАДОВОЇ КУЛЬТУРНОЇ РЕКРЕАЦІЇ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....	222
Сопіга В.Б., Гаврищак Г.Р., Уруський А.В., Бочар І.Й. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	228
Спасібухов Н.І. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ.....	234

Стукало О.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	240
Токило Т.С., Спичак Т.С. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	244
Чепель М.О., Данилюк І.М. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ	248
Чиж С.Г. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МОРСЬКОМУ ТА ВНУТРІШНЬОМУ ВОДНОМУ ТРАНСПОРТІ	252
Chuienko V.L. ENHANCING STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.....	256
Шемчук В.А. МЕТОДОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	261
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Бокша Н.І. ЗНАЧЕННЯ СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ СТАТУСОМ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНОЇ ОСОБИ.....	267
Гончаренко О.В., Іонова І.М., Полянничко А.О. ВРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ЗДОРОВ'Я ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК У МЕДИКО-СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	272
Мяло В.М., Данильченко О.А., Василенко Л.А. РОЛЬ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ.....	276
Парфанович А.Я. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА І СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ.....	282
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Brovko K., Skenderi L. USING INTERNET MEMES TO DEVELOP UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	287
Марчук Д.В., Марчук В.М., Бабюк С.М., Юрчишин Ю.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ З ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ.....	291
Маценко Л.М., НАСТАВНИЦТВО В СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	298
РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Курчатова А.В. РОЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ: СІМЕЙНИЙ БЮДЖЕТ, БАЖАННЯ ТА ПОТРЕБИ.....	303

Шапаренко Х.А., Сирова Ю.В., Пивоваренко М.С. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	308

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ємельянова Д.В. ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	312
Лящук Д.В., Федчишин О.М. ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ТА РЕАЛЬНІ ПРАКТИКУМИ: СИНЕРГІЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ STEM-ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	317
Мельник Л.В., Майданик О.В. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	321
Міщенко О.А. ВИКЛИКИ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	326
Мовчан М.О. ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ПРОГРАМУВАННЯ БЕЗПІЛОТНИХ ЛІТАЛЬНИХ АПАРАТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ.....	330
Соколюк О.М. ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	338

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**Nadim'ianova T.V., Matsyhin V.S.**

HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ACTIVITIES AND TRAINING OF A CLASS HEAD.....13

**SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)****Volovyk L.M., Kovalska K.V., Vodiany O.M., Bondarenko R.I.**ECOLOGICAL DIMENSIONS OF THE ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REGIONS
OF THE WORLD IN THE SCHOOL COURSE «GEOGRAPHY: REGIONS AND COUNTRIES».....17**Drach T.L.**PREPARATION FOR AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS COMPETITIONS
IN UKRAINE AND THE WORLD.....23**Zelinska O.Yu., Tyshchenko T.M.**FEATURES OF ADAPTING TEACHING MATERIALS ON THE TOPIC OF 'SYNONYMS
IN THE UKRAINIAN LANGUAGE' FOR STUDENTS WITH SEN.....27**Ivanova O.V.**THE PEDAGOGICAL MODEL OF FOSTERING SAFETY CULTURE
THROUGH THE LENS OF ETHICAL VALUES.....32**Irkhina Yu.V.**DEFINING THE ESSENCE OF THE CONCEPT "MULTIMODAL APPROACH"
IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO HIGHER EDUCATION
STUDENTS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT.....36**Kovalska K.V., Volovyk L.M., Vodiany O.M.**TOURISM AND LOCAL HISTORY ACTIVITIES IN THE PROCESS OF GEOGRAPHY EDUCATION:
CHALLENGES AND PROSPECTS (BASED ON THE EXAMPLE OF THE KYIV REGION).....40**Meleshchenko O.O., Oliinyk N.A.**TEACHING B2-LEVEL STUDENTS TO RECOGNISE DISCOURSE STRATEGIES IN THE ENGLISH-
LANGUAGE DIGITAL ENVIRONMENT (THE X PLATFORM AS A CASE STUDY).....44**Ponomarenko N.M., Smuhliakova M.K.**

IDIOMS AS A CHALLENGE AND RESOURCE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH.....51

Spychak T.S., Tokovylo T.S.FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS
IN THE SPECIALIZATION «MANAGEMENT OF MARINE TECHNICAL SYSTEMS AND COMPLEXES»
THROUGH THE STUDY OF MATHEMATICAL MODELLING OF ENERGY PROCESSES.....56**Suslov R.V.**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE ABILITY OF FUTURE
OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO APPLY ELECTRONIC WARFARE MEANS...65**Khromova V.S., Panfilova O.A.**COMBINING OF TRADITIONAL AND INTERACTIVE TEACHING METHODS
IN ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOL.....71**Yatsiuk S.M.**PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS
IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING IN COMPUTER SCIENCE.....75**SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY****Nechytailo S.V.**KEY STRATEGIES FOR TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT.....79

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Avdieieva S.O., Minakova I.V., Shvets I.V.

COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE TRAINING «METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF HEALTHY EATING BEHAVIOR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS».....83

Bazylivska K.V., Titova O.A.

SUBSTITUTION OF THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL-TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING.....88

Borovyk I.O., Koval B.M.

THEORETICAL PRINCIPLES OF CLASSIFICATION OF TYPES OF TRAINING OF OFFICERS OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE.....94

Bubnii S.M.

A SET OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR DIGITAL COMPETENCE FORMATION OF JUNIOR BACHELORS OF PROFESSIONAL EDUCATION (SPECIALIZATION “PROFESSIONAL EDUCATION (DIGITAL TECHNOLOGIES)”).....100

Volkova I.V., Pukhalska H.A.

PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION.....103

Hetmanenko L.M.

THE MODERN MATHEMATICS TEACHER – RESEARCHER, COMPETENCE DIMENSION.....107

Hnatyk K.B., Fodor K.Y., Molnar Y.R.

PEDAGOGICAL AND OTHER ASPECTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....113

Holovachuk V.V., Pervukhina S.M.

IMPROVING FITNESS PROGRAMS TO PROMOTE FITNESS AMONG MIDDLE-AGED WOMEN.....117

Holopych I.M.

FORMATION OF SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION APPLICANTS: METHODOLOGY, CHALLENGES, PROSPECTS.....122

Horbunova K.M., Ulitina K.A.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....127

Hrybenyk O.I.

PROJECT – BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE STUDIES FOR STUDENTS OF TECHNICAL DISCIPLINES.....131

Drapei I.M.

STRUCTURE AND CONTENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF A SPECIALIST AND PHD IN MEDICINE: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW.....135

Kapinus O.S., Kuzyk I.B.

PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TACTICAL-LEVEL OFFICER.....142

Kapustina O.I.

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES.....147

Kovalska V.S., Starkov K.I.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REFLECTION OF VOCATIONAL TRAINING TEACHERS IN THE PROCESS OF DIGITAL COMMUNICATION.....152

Kovalchuk I.S., Haidai I.O., Sukhovetska S.V., Levkivska K.V.

THE USE OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE SPECIALTY “ENGLISH LANGUAGE AND FOREIGN LITERATURE”.....157

Korneshchuk V.V. TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK FOR MANAGERIAL ACTIVITIES WITHIN THE DISCIPLINE "PROFESSIONAL RELIABILITY OF PERSONNEL IN THE SOCIONOMIC SPHERE".....	163
Korolianchuk A.V. FOOTBALL IN THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: OBJECTIVE REASONS FOR ITS EXCEPTIONALITY AND POPULARITY.....	167
Kramarenko A.P. FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE AGRICULTURAL SPECIALISTS IN VOCATIONAL TRAINING: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES.....	173
Levko M.I., Nanivskyi R.A. A STUDY OF THE IMPACT OF UNDERSTANDING STANAG 6001 TEST REQUIREMENTS ON THE ACADEMIC MOTIVATION OF CADETS AND FOREIGN LANGUAGE COURSE PARTICIPANTS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	178
Lutsyshyn R.O. KEY METHODOLOGICAL IDEAS FOR IMPROVING THE TRAINING OF FUTURE DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS REGARDING THE USE OF ADAPTIVE SYSTEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	183
Nehresku O.M. THE GREIMAS–HUBERSFELD ACTANT MODEL AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING IN STUDENT DIRECTORS.....	187
Olshanskyi D.V., Kyselova I.I., Tereshchuk M.O. DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCIES OF THE STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES BY MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	194
Onyschuk I.Yu., Hryhorash V.S. TEACHING DIPLOMATIC CORRESPONDENCE TRANSLATION THROUGH THE FLIPPED CLASSROOM: A CASE STUDY OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS.....	199
Osadets M.M., Petrychuk P.A. SYSTEMATIZATION OF MOTIVATIONAL FACTORS IN SECTIONAL SPORTS ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS: JUSTIFICATION OF THE PHENOMENON OF FOOTBALL POPULARITY.....	203
Palahniuk T.V., Kivernyk O.V. REASONS FOR THE POPULARITY OF VOLLEYBALL AND STUDENTS' MOTIVATION TO PARTICIPATE IN THE VOLLEYBALL SECTION (BASED ON THE CHERNIVTSINATIONAL UNIVERSITY NAMED AFTER YURI FEDKOVICH).....	208
Prystynskyi R.V. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF PRODUCTIVE METHODS OF TRAINING FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN DISCIPLINE.....	212
Serdiuk H.A. MODEL OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A SCIENTIFIC LYCEUM AT THE FIRST STAGE OF THE NUSH PILOT PROJECT.....	216
Sydorenko L.V., Lashta R.B. THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING THE CREATIVE ACTIVITY OF MILITARY PERSONNEL AS A COMPONENT OF CULTURAL RECREATION IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	222
Sopiha V.B., Havryshchak H.R., Uruskyi A.V., Bochar I.Y. HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION STUDENTS' SAFETY COMPETENCES FORMATION IN BLENDED LEARNING CONDITIONS.....	228
Spasibukhov N.I. APPLICATION OF THE ROLE-PLAYING METHOD IN THE TRAINING OF LAW STUDENTS.....	234
Stukalo O.A. FEATURES OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF SPECIALISTS IN AGRICULTURE.....	240

Tokovylo T.S., Spychak T.S. INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING MATHEMATICAL ABILITIES.....	244
Chepel M.O., Danyliuk I.M. PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING CADETS IN ORGANIZING INDIVIDUAL WORK WITH MILITARY SERVANTS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	248
Chyzh S.H. SOME ASPECTS OF IMPROVING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN SEA AND INLAND WATER TRANSPORT TECHNOLOGIES.....	252
Chuienko V.L. ENHANCING STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.....	256
Shemchuk V.A. METHODOLOGY FOR CONDUCTING A PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE RESERVE OFFICERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	261
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Boksha N.I. THE IMPORTANCE OF THE OUT-OF-SCHOOL EDUCATION SYSTEM FOR THE SOCIAL ADAPTATION OF SENIOR STUDENTS WITH THE STATUS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS.....	267
Honcharenko O.V., Ionova I.M., Polianychko A.O. INCORPORATING GENDER HEALTH DETERMINANTS OF MEN AND WOMEN IN MEDICO-SOCIAL WORK.....	272
Mialo V.M., Danylchenko O.A., Vasylenko L.A. THE ROLE OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION IN THE FORMATION OF AN ACTIVE CIVIC POSITION.....	276
Parfanovych A.Ya. DIFFERENTIATION OF DIAGNOSTIC TOOLS IN THE ACTIVITIES OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST AND A SOCIAL EDUCATOR OF A PSYCHOLOGICAL SERVICE.....	282
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Brovko K., Skenderi L. USING INTERNET MEMES TO DEVELOP UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	287
Marchuk D.V., Marchuk V.M., Babiuk S.M., Yurchyshyn Yu.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND CRITERIA FOR THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION-INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING COMPETENCIES OF SPECIALISTS IN HEALTH-RECREATIONAL MOTOR ACTIVITY.....	291
Matsenko L.M. MENTORING IN THE SYSTEM OF HIGH ROBOTICS OF HIGH EDUCATION: HISTORY, EXISTENCE, PROSPECTS.....	298
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Kurchatova A.V. THE ROLE OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND PARENTS IN TEACHING CHILDREN FINANCIAL LITERACY: FAMILY BUDGET, DESIRES, AND NEEDS.....	303
Shaparenko Kh.A., Syrova Yu.V., Pyvovarenko M.S. THEORETICAL SUBSTITUTION OF THE PROBLEM OF EDUCATING VALUE ORIENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN.....	308

SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**Yemelianova D.V**THE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH
TO STUDENTS-PHILOLOGISTS.....**312****Liashchuk D.V., Fedchyshyn O.M.**VIRTUAL LABORATORIES AND REAL WORKSHOPS: SYNERGY FOR IMPROVING
THE EFFECTIVENESS OF STEM EDUCATION IN TRAINING FUTURE PROFESSIONALS..... **317****Melnyk L.V., Maidanyk O.V.**THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MODERN CONTEXT.....**321****Mishchenko O.A.**CHALLENGES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....**326****Movchan M.O.**SPECIFIC ASPECTS OF PREPARING STUDENTS FOR PROGRAMMING UNMANNED AERIAL
VEHICLES FOR EDUCATIONAL PURPOSES.....**330****Sokoliuk O.M.**THE CONTENT ASPECT OF THE METHODOLOGY FOR USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES
TO SUPPORT BLENDED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....**338**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПІДГОТОВКИ
КЛАСНОГО КЕРІВНИКАHISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ACTIVITIES
AND TRAINING OF A CLASS HEAD

У статті представлений процес трансформації цільових орієнтирів, змісту (мети, функцій та основних напрямів), форм та результатів виховної діяльності класного керівника в навчальних закладах України (наприкінці XX – початку XXI століть). Виокремлено тенденції в теорії та практиці виховної діяльності класного керівника у сучасній школі. Звернення до історичного досвіду виховної діяльності покликане збагатити теоретичний та практичний потенціал, який може реалізувати класний керівник у сучасних умовах, удосконалюючи традиційні форми та методи роботи, створюючи нові способи, прийоми та засоби педагогічної взаємодії з учнями. Основними тенденціями діяльності класного керівника на сучасному етапі є унормованість основними документами про освіту; подолання авторитарного характеру взаємодіяльності педагога та вихованців; наявність широкої науково-теоретичної бази та діагностичного упорядкування дозволяє забезпечити організацію соціально-спрямованої диференційованої допомоги дитині; створення нової культури взаємодії, співпраці сім'ї та школи; гуманізація характеру сучасних відносин класного керівника та вихованців; ефективне використання виховного потенціалу навчальних предметів. Доведено, що підвищення якості професійної діяльності майбутніх вчителів – класних керівників повинна будуватися на основі випереджальних наукових ідей і передових новаторських практик. Охарактеризовано портфоліо як засіб визначення готовності здобувача освіти до виховної роботи у школі. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації виховних завдань, що дозволяють здолати розрив між цільовими орієнтирами передбачає забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей суспільства та реалізацію виховного потенціалу закладу вищої освіти.

Ключові слова: класний керівник, виховна система, виховна діяльність, підготовка класного керівника, портфоліо.

The article presents the process of transformation of target guidelines, content (goals, functions and main directions), forms and results of the educational activities of the class teacher in educational institutions of Ukraine (late XXth – early XXIst centuries). Trends in the theory and practice of the educational activity of the class teacher in a modern school are highlighted. Appeal to the historical experience of educational activity is designed to enrich the theoretical and practical potential that the class teacher can realize in modern conditions, improving traditional forms and methods of work, creating new ways, techniques and means of pedagogical interaction with students. The main trends in the activity of a class teacher at the present stage are normalization by the main documents on education; overcoming the authoritarian nature of the interaction between the teacher and the pupils; the presence of a broad scientific and theoretical base and diagnostic system allows for the organization of socially directed differentiated assistance to the child; creation of a new culture of interaction, cooperation between family and school; humanization of the nature of modern relations between the class teacher and students; effective use of the educational potential of educational subjects. It has been proven that improving the quality of professional activity of future teachers – class teachers should be built on the basis of advanced scientific ideas and advanced innovative practices. The portfolio is characterized as a means of determining the readiness of the student for educational work at school. Preparing future teachers for the implementation of educational tasks, that allow to overcome the gap between target benchmarks involves ensuring the personal and professional development of the future specialist on the basis of socio-cultural, spiritual and moral values of society and the realization of the educational potential of the higher education institution.

Key words: class teacher, educational system, educational activity, class teacher training, portfolio.

УДК 378.011.3-057.177-047.44(091)(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.1>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Надім'янова Т.В.,
orcid.org/0000-0002-4330-304X
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Мацігін В.С.,
orcid.org/0009-0002-6538-7034
аспірант кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сьогоднішньому етапі розвитку системи вищої освіти виховання визнано однією з пріоритетних напрямів діяльності щодо підготовки «умотивованого учителя, який має свободу творчості й розвивається професійно» [9, с.16]. Априорі відомо, що виховні функції у загальноосвітній школі виконують усі педагогічні працівники. Проте ключова, провідна роль організації виховного процесу належить класному керівникові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті дослідження проблеми підготовки класних керівників до виконання професійних обов'язків ми звертаємось до наукових розвідок стосовно духовного розвитку та підготовки майбутніх педагогів (І. Бех, В. Андрущенко, В. Лутай, В. Вікторова та ін.).

Потенціал та інструментарій відповідного розгляду проблеми професійної підготовки здобувачів освіти до виконання функцій класного керівника

забезпечують наукові студії В. Іови, О. Гречаник, І. Дем'янюк, Н. Савінової, Є. Коваленко та ін.

Окремий кластер складають дисертаційні дослідження українських вчених стосовно таких питань, як: розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності (І. Мирна) [10], підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи (І. Казанжи) [6], особливостей виховних функцій класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття) (О. Кірдан) [8], підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої діяльності старшокласників (Ю. Бардашевська) [1], організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації (Є. Бачинська) [2], система виховної роботи класного керівника (Т. Галич) [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ми вважаємо, що успішна реалізація функцій класного керівника у сучасній школі, оновлення змісту його діяльності передбачає осмислення та узагальнення історичного досвіду у вирішенні цих проблем в теорії та практиці вітчизняної педагогіки. Звернення до історичного досвіду виховної діяльності покликане збагатити теоретичний та практичний потенціал, який може реалізувати класний керівник у сучасних умовах, удосконалюючи традиційні форми та методи роботи, створюючи нові способи, прийоми та засоби педагогічної взаємодії з учнями. Окрім того, результати дослідження історико-педагогічного процесу становлення та розвитку інституту класного керівництва можуть використовуватись та враховуватись при підготовці сучасного педагога-вихователя, класного керівника, тьютора.

Тому **метою статті** є аналіз особливостей трансформації системи виховної діяльності наприкінці XX – початку XXI століть та визначення основних напрямів підготовки класних керівників у сучасному закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку І. Бежа «важливою стороною професійної діяльності сучасного вчителя виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями і вміннями, але і вміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з врахуванням власної індивідуальності» [3].

Отже, сутність, цілі, зміст виховної діяльності класного керівника змінюються залежно від потреб суспільства та соціального замовлення.

Аналіз наукових досліджень (О. Дубасенюк [5], О. Отич [11], В. Киричук [7] та ін.) дозволяє нам

узагальнити основні напрями діяльності класних керівників наприкінці XX – початку XXI століть. Основною метою роботи класного керівника з учнями було систематичне спостереження за індивідуальним розвитком школяра, створення оптимальних умов для формування його особистості в процесі взаємодії з навколишнім світом та з людьми.

Основними функціями виступали:

1. Контролююча функція, а саме – контроль успішності та відвідування уроків, взаємодія з вчителями-предметниками, з кожним учнем та колективом класу в цілому, стимулювання та облік різних видів навчальної діяльності.

2. Організаційно-координуюча функція передбачала ведення нормативної документації (класний журнал, особисті справи, план роботи класного керівника), турботу про здоров'я та безпеку учнів, пропаганду здорового способу життя та забезпечення зв'язку із сім'єю (проведення консультацій, бесід із батьками, батьківських зборів).

3. Виховна функція визначала пріоритетні стратегії у виховному процесі: виховання духовно та фізично здорової особистості; виховання патріота та гуманіста; виховання працелюбної та конкурентоспроможної, ініціативної та особистості спроможної до творчого саморозвитку.

Основними формами виховної роботи виступали: організація пізнавальної, трудової, художньої, спортивної, ціннісно-орієнтованої діяльності школярів та спілкування у позаурочний час.

Результатом виховної роботи вважалася всебічно розвинена особистість із сформованими інтелектуальними, фізичними, моральними, естетичними та трудовими якостями, яка усвідомлювала та дотримувалась основних правил поведінки у суспільстві, із сформованим почуттям відповідальності, розвинутою волею та суспільно прийнятною поведінкою.

Слід зазначити, що на сучасному розвитку системи освіти основним орієнтиром у вихованні молоді виступає розвиток соціально компетентної особистості із сформованими ціннісними орієнтирами, соціально-громадянською компетентністю та прагненням до самовдосконалення.

Аналіз теорії та практики виховної діяльності класного керівника наприкінці XX – початку XXI століть дозволив нам виявити низку основних тенденцій у підвищенні якості взаємодії вчителя та дітей.

По-перше, діяльність класного керівника на сучасному етапі унормована основними документами. Це закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», Державна національна програма «Освіта», Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні, Концепція реалізації державної політики стосовно реформування середньої школи в межах «Нової української школи»,

Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти.

По-друге ми спостерігаємо тенденцію подолання авторитарного характеру взаємодійності педагога та вихованців, що проявляється у відмові від авторитарних методів і форм спілкування, що суперечать гуманістичному вихованню та пригнічують особистість дитини, а також у визнанні педагогів і вихованців рівними суб'єктами освітньо-виховного процесу. Адже за умови організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії класного керівника та вихованців досягається максимальний розвиток у дітей процесів самовизначення, самореалізації, саморозвитку, здатності до рефлексії.

По-третє, наявність широкої науково-теоретичної бази та діагностичного упорядкування дозволяє забезпечити організацію соціально-спрямованої диференційованої допомоги дитині; організацію виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей учнів, створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей кожної дитини. Індивідуалізація та диференціація в організації виховного процесу забезпечують можливість систематичного вивчення кожного учня, фіксацію та аналіз отриманих результатів, їх облік та застосування у виховній діяльності класного керівника. Специфіка цієї тенденції в сучасних умовах полягає в наявності широкої науково-теоретичної бази, діагностичного оснащення.

По-четверте, на сучасному етапі утворюється нова культура взаємодії, співпраці сім'ї та школи, що базується на визнанні необхідності забезпечення психолого-педагогічного партнерства, методичної підтримки учнів та їх батьків. Якісна взаємодія сім'ї та школи в особі класного керівника є умовою успішної соціалізації дитини.

По-п'яте, діяльність класного керівника ґрунтується на взаємній повазі суб'єктів виховного процесу, визнанні їхніх прав та свобод. Гуманістичний характер сучасних відносин класного керівника та вихованців свідчить про визнання індивідуальних особистісних якостей, мотивів та потреб, інтересів суб'єктів виховання.

По-шосте, спостерігається ефективно використання виховного потенціалу навчальних предметів, інтегрованих уроків, що стимулює пізнавальну активність учнів.

З урахуванням вищезазначених тенденцій підвищення якості професійної діяльності майбутніх вчителів – класних керівників повинна будуватися на основі випереджальних наукових ідей і передових новаторських практик.

Підготовка у вузі повинна передбачати: вивчення та аналіз історичного досвіду виховної діяльності класних керівників, а також ознайомлення здобувачів освіти з функціями та основними

напрямами діяльності класного керівника, технологіями його роботи; сучасними підходами та концепціями змісту виховання.

Значну увагу слід приділяти психолого-педагогічному супроводу процесу виховання, вивченню основ проєктної діяльності класного керівника, організації позакласної діяльності вихованців, а також підготовці до професійної діяльності під час літньої педагогічної практики.

Професійна педагогічна та виховна діяльність має носити комунікативний характер і передбачати вивчення таких модулів, як «Культура педагогічного спілкування», «Професійна діяльність класного керівника в системі інклюзивної освіти тощо».

Основним результатом освітньої діяльності здобувачів є портфоліо, яке виступає засобом визначення готовності студента до виховної роботи у школі на посаді класного керівника. Студентам необхідно зібрати певну кількість матеріалів, які можуть продемонструвати їх компетентність та досягнення в галузі педагогіки та психології.

Зміст портфоліо передбачає обов'язковий блок, куди включаються плани, конспекти, характеристики, звіти про педагогічну практику та мобільний блок, який включаються додаткові матеріали (аналіз діяльності вчителів, класних керівників, адміністрації школи; фото, відеоматеріали виховних заходів, самоаналіз педагогічної діяльності), що підтверджують прогрес у професійному становленні здобувача освіти.

Висновки. Сучасні класні керівники є координаторами спільної діяльності сім'ї, школи, та інших освітніх установ. Класні керівники проводять збори, консультації, розмови з батьками. На сучасному етапі виховні акценти на перший план у роботі класного керівника висувають виховання духовно і фізично здорової особистості; виховання патріота та гуманіста; виховання працелюбної та конкурентоспроможної особистості.

Основним критерієм оцінки роботи сучасного класного керівника є формування загальної культури вихованців.

Підготовка майбутніх педагогів до реалізації виховних завдань, що дозволяють здолати розрив між цільовими орієнтирами передбачає забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей суспільства та реалізацією виховного потенціалу закладу вищої освіти.

Успішність професійно-педагогічної підготовки залежить від рівня та якості науково-методичного забезпечення, залучення здобувачів освіти до позааудиторної діяльності, яка спрямована на розвиток компетенцій організації виховної діяльності з дітьми; залучення студентів до науково-дослідних проєктів з проблем класного керівництва; підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бардашевська Ю.О. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої діяльності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінниця, 2006, 180 с.
2. Бачинська Є.М. Організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2014. 20 с.
3. Бех І.Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12080688.pdf> (дата зверення 20.11.2025 р.).
4. Галич Т.В. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2011. 261 с.
5. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 91–95.
6. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позааурочної виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Миколаїв, 2002. 230 с.
7. Киричук В.О. Технологія діяльності класного керівника з учнівським колективом (діагностика, аналіз, планування, організація корекційної роботи): Експериментально-методичний посібник. Ковель. 2000. 88 с.
8. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття) : дис...канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2002. 225 с.
9. Концепція Нової української школи. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата зверення 20.11.2025 р.).
10. Мирна І.О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 184 с.
11. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : автореф. дис... кан. пед. наук : 13.00.04. Київ. 1997. 18 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

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

ЕКОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ РЕГІОНІВ СВІТУ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ГЕОГРАФІЯ: РЕГІОНИ ТА КРАЇНИ»

ECOLOGICAL DIMENSIONS OF THE ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REGIONS OF THE WORLD IN THE SCHOOL COURSE «GEOGRAPHY: REGIONS AND COUNTRIES»

УДК 502.1 + 37.06] : 314.116.3–044. 62 (100)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.2>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Воловик Л.М.,
orcid.org/0000-0001-6914-4561
канд. геогр. наук, доцент,
завідувачка кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Ковальська К.В.,
orcid.org/0000-0003-3288-0121
канд. іст. наук,
доцент кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Водяний О.М.,
orcid.org/0000-0003-3585-8296
канд. іст. наук,
доцент кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Бондаренко Р.І.,
orcid.org/0000-0001-6325-8613
ст. викладач кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Стаття присвячена питанню екологічних вимірів економічного розвитку у шкільному курсі «Географія: регіони та країни», які розглядаються як інтегрована частина вивчення суспільно-економічного розвитку регіонів світу. З'ясовано, як економічна діяльність впливає на довкілля та розглядаються екологічні аспекти в комплексі з геополітичними, соціальними та економічними. Характеризуються основні напрями, що висвітлюють взаємозв'язок економічного розвитку та довкілля. Особлива увага здобувачів освіти акцентується на екологічних проблемах, пов'язаних з рівнем економічного розвитку країн і регіонів, ілюструючи це на прикладах з різних куточків світу.

Досліджується екологічна складова світового господарства на прикладі густозаселених регіонів світу, включаючи проблеми забруднення, виснаження природних ресурсів, а також шляхи їх вирішення, що є частиною комплексного аналізу економічного розвитку регіонів та країн.

Характеризовані чинники впливу на довкілля внаслідок економічного розвитку регіонів світу: промислове виробництво, сільське господарство, забруднення повітря, ґрунтів, водних ресурсів, демографічне навантаження, поселенська мережа, урбанізація.

Досліджено характер екологічних і соціальних проблем густозаселених регіонів світу. Акцентовано увагу на людській діяльності, що давно вийшла за межі біосфери, породжуючи соціальні проблеми. Сучасні екологічні виклики, такі як зміна клімату, виснаження ресурсів, зникнення видів і забруднення середовища, вимагають не тільки технічних рішень, а й глибоких змін у світогляді людей.

Важливого значення набуває проведення кардинальних змін в суспільстві, формування екологічної культури, свідомості, відповідальності людини як частини біосфери, а не її володаря саме через освіту та виховання. Це сприятиме усвідомленому ставленню до природи, проте, розглядаючи дану проблему на прикладі густозаселених регіонів світу, зауважимо, що рівень розвитку суспільної відповідальності за довкілля в окремих державах і країнах далекий від бажаного.

Сучасна екологічна криза є прямим наслідком неконтрольованого розвитку науково-технічного прогресу та швидкого зростання чисельності населення. Забруднення природних компонентів регіонів світу та виснаження ресурсів поставили під загрозу стабільність екосистем і майбутню цивілізацію. Щоб подолати цю кризу, людству потрібна нова філософія життя, що обґрунтовується гармонійною взаємодією з при-

родою, сталим (збалансованим) розвитком світового господарства.

Розуміння екологічних вимірів економічного розвитку є ключовим для формування екологічної свідомості учнів у процесі вивчення шкільного курсу : «Географія: регіони та країни», їхньої здатності орієнтуватися у світових соціально-економічних та екологічних процесах.

Ключові слова: екологічні виміри, економічний розвиток, шкільний курс «Географія: регіони та країни», довкілля, світове господарство, чисельність населення, природо-користування.

The article is devoted to the issue of environmental dimensions of economic development in the school course «Geography: regions and countries», which are considered as an integrated part of the study of socio-economic development of the regions of the world. It is clarified how economic activity affects the environment and considers environmental aspects in combination with geopolitical, social and economic ones.

The main directions highlighting the relationship between economic development and the environment are characterized. The special attention of education seekers is focused on environmental problems related to the level of economic development of countries and regions, illustrating this with examples from different parts of the world.

The ecological component of the world economy is studied on the example of densely populated regions of the world, including problems of pollution, depletion of natural resources, as well as ways to solve them, which is part of a comprehensive analysis of the economic development of regions and countries.

Characterized factors affecting the environment as a result of the economic development of the regions of the world: industrial production, agriculture, pollution of air, soils, water resources, demographic load, settlement network, urbanization. The nature of environmental and social problems of densely populated regions of the world has been studied. Attention is focused on human activity, which has long gone beyond the biosphere, causing social problems. Today's environmental challenges, such as climate change, resource depletion, species extinction and environmental pollution, require not only technical solutions, but also profound changes in people's worldview.

It is important to carry out radical changes in society, to form an ecological culture, consciousness, responsibility of a person as a part of the biosphere, and not its owner precisely through education and upbringing. This will contribute to a conscious attitude to nature, however, considering this problem on the example of densely

populated regions of the world, we note that the level of development of social responsibility for the environment in individual states and countries is far from desirable.

The current environmental crisis is a direct consequence of the uncontrolled development of scientific and technological progress and rapid population growth. Pollution of the natural components of the world's regions and depletion of resources have jeopardized the stability of ecosystems and future civilization. To overcome this crisis, humanity needs a new philosophy of life, which is justified by harmonious interaction with

nature, sustainable (balanced) development of the world economy.

Understanding the environmental dimensions of economic development is key to forming the environmental awareness of students in the process of studying the school course : «Geography: regions and countries», their ability to navigate world socio-economic and environmental processes.

Key words: *environmental dimensions, economic development, school course «Geography: regions and countries», environment, world economy, population, nature management.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна екологічна ситуація висуває нові вимоги до формування екологічної компетентності молодого покоління. Загальною метою географії в 10 класі є формування в школярів географічної картини світу на прикладі вивчення систем розселення та просторової організації економічної діяльності в окремих регіонах і країнах з урахуванням сучасних геополітичних, соціальних, економічних та екологічних аспектів. Реалізація даної мети передбачена вирішенням низки завдань серед яких: розкриття ролі географії у розв'язуванні економічних, екологічних і соціальних проблем суспільства, розвиток у школярів геопросторового мислення та вміння логічно висловлювати свої думки щодо сучасних процесів у світі та обґрунтування доцільності наукового підходу до природокористування [7].

Світовий суспільний розвиток характеризується серйозним порушенням природної рівноваги, викликаній негативним впливом людської діяльності: виснаженням природних ресурсів, забрудненням довкілля, зміною клімату, втратою біорізноманіття тощо. Екологічні зміни не були рідкістю впродовж всієї історії цивілізації, проте у XX столітті ці зміни набули характеру екологічної кризи.

Екологічна криза – це напружені відносини між людським суспільством і природою, що характеризуються невідповідністю розвитку продуктивних сил і виробничих відносин ресурсам і екологічній ємності біосфери, внаслідок чого порушуються природні умови життєдіяльності людини [10].

Необхідною умовою формування екологічних знань здобувачів освіти є не тільки освітній процес, але й виховні та практичні заходи: освітні програми, екологічні акції, конкурси, вікторини, проекти, учнівські дослідження тощо. Враховуючи сучасний стан довкілля, шкільним курсом «Географія: регіони та країни» передбачено використання низки прийомів, методів, спрямованих на розвиток екологічної свідомості, знань здобувачів освіти про вплив людини на природу, розуміння сучасних проблем та формування відповідального ставлення до довкілля.

Екологічна криза нинішнього століття якісно відрізняється від попередніх криз. Вона охопила

всю планету і викликана не стільки природними процесами, як техногенними та індустріальними причинами. Швидкість зміни параметрів біосфери, викликана екологічною кризою, в сотні і тисячі разів перевищує швидкість природної еволюції. Шириться глобальна деградація навколишнього середовища. Основними причинами якої є: надмірне використання природних ресурсів; забруднення атмосфери, води та ґрунтів; вирубка лісів і погіршення екосистем; глобальне потепління та зміни клімату; нераціональне ведення сільського господарства, а причиною виникнення цих негативних процесів є людина та її діяльність. Надмірне соціальне навантаження на навколишнє природне середовище відчувають країни з найбільшою чисельністю населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню ключових теоретичних положень концепції екологічно безпечного довкілля, екологізації суспільного розвитку, фундаментальних засад екологічної політики держав світу, екологічної етики й екологічно безпечних моделей розвитку національних економік, формуванню екологічної культури, екологічної етики, екологічної компетентності, які є сутністю екологічних вимірів економічного розвитку регіонів світу присвячено чимало праць науковців.

Формуванню екологічної компетентності учнів, інтеграції екологічної тематики у шкільні курси географії, розвитку екологічної свідомості через позакласну діяльність, впровадженню STEM та проєктних технологій в екологічну освіту присвячені праці вітчизняних дослідників: (І. Андрусенко, С. Скрипник та ін.); підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів (В. Гончарук, О. Задорожна, В. Федотенко та ін.) [5, 13,14].

Дослідження різних чинників впливу на зміни в природному середовищі знайшли своє відображення у працях вітчизняних науковців: Руденка Л.Г., Лісовського С.А., Маруняк Є.О., у яких поставало питання критичного загострення взаємин між суспільством та природою у другій половині XX століття та активного об'єднання зусиль світової спільноти, щоб знайти вихід із ситуації, що склалася. Негативні наслідки взаємодії суспільства та природи на різних рівнях призвели до втрати цілісності біосфери, змін клімату, надмірного

використання природно-ресурсного потенціалу, порушення біохімічних циклів, що стало поштовхом до прийняття світовою спільнотою на XXI століття парадигми сталого (збалансованого) розвитку [11].

А.Г. Шапар у своїх дослідженнях акцентує увагу на зростаючому індустріальному розвитку, який базується на необмеженому будь-чим науково-технічному прогресу, у зв'язку з постійним збільшенням чисельності населення, а, отже, зростаючому попиті в задоволенні низки людських потреб [19].

Дослідження екологічних та соціальних проблем країн світу знайшли відображення у працях зарубіжних вчених: Daly, H. & Farley, J., розглядали проблеми економічного зростання та досліджував можливість запровадження економіки сталого розвитку – концепції трансформації суспільного розвитку в сталий, французького геолога Тейяр де Шардена, Fellmann J., Timothy J. Fik бельгійського вченого Гюнтера Паулі, який пропонує нову екологічну модель – «зелену» економіку, що враховує фундаментальні закони природи, широкий спектр сценаріїв вирішення різних екологічних проблем, пов'язаних з накопиченням відходів, енергетикою та сільськогосподарським виробництвом [1, 2, 3, 4].

Незважаючи на вагомі дослідження вітчизняних і зарубіжних учених з даної проблематики, залишилися недостатньо дослідженими чинники, що породжують екологічні та соціальні проблеми регіонів світу в умовах глобальних викликів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Беручи до уваги, що проблемі збереження природних ресурсів, формуванню екологічної свідомості, екологічної культури, екологічної етики у здобувачів освіти у шкільних курсах «Географія» присвячено низку праць як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, слід зазначити, що ситуація з природокористуванням, охороною довкілля, екологічною свідомістю соціуму потребує подальшого вивчення, й особливої уваги в освітньому процесі молоді.

Мета статті. Дослідити та обґрунтувати екологічні виміри економічного розвитку регіонів світу у шкільному курсі «Географія: регіони та країни», чинники впливу на зміни навколишнього природного середовища упродовж XX–XXI століття, що призвели до сучасних екологічних і соціальних проблем на прикладі регіонів світу, а саме, Азії, з різною чисельністю населення, руйнації екосистем та погіршення якості життя людей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відносини між суспільством і природою стали особливо складними у 20 столітті, коли науково-технічна революція різко збільшила антропогенний вплив на довкілля. Зі стрімким збільшенням обсягів виробництва, інтенсивною індустріалізацією та урбанізацією на планеті економічне навантаження почало випереджати здатність екосистем до очищення та відновлення. Відносини

між людиною та природою дійшли до кризи, що спричинила глобальні проблеми.

Населення світу стрімко зростає, і деякі країни стають лідерами за кількістю населення. Вони стикаються з унікальними викликами та можливостями, що мають вплив на світову економіку, політику, екологію.

Навколишнє середовище безперервно трансформується, зокрема через діяльність людей. Навіть незначні зміни в екосистемі здатні викликати масштабні катастрофи та трагедії – тепер і в майбутньому. Щоб ефективно протидіяти небезпеці, необхідно розуміти, як має діяти світова спільнота, щоб упередити її, і в цьому контексті важливою умовою є навчання підростаючого покоління бережливому використанню природно-ресурсного потенціалу та збереження довкілля.

У шкільному курсі «Географія: регіони та країни», розділ II. Азія, тема 1. Загальна характеристика Азії передбачено з'ясування особливостей економіко-географічного положення Азії. Склад регіону. Сучасна політична карта Азії. Форми державного правління і територіального устрою країн Азії. Типи країн Азії за рівнем економічного розвитку. Міжнародні організації в Азії: АСЕАН, Ліга арабських держав. Райони збройних конфліктів та проявів тероризму. Природні умови і ресурси регіону. Населення Азії. Урбанізаційні процеси. Світові міста, міські агломерації в Азії, мегаполіси Японії та Китаю. Працересурсний потенціал. Особливості економіки країн Азії. Первинний сектор економіки. Добувна промисловість. Сільське і лісове господарство. Вторинний сектор економіки. Основні промислові осередки і регіони. Третинний сектор економіки. Найважливіші міжнародні транспортні коридори та вузли. Нерівномірність економічного розвитку субрегіонів Азії та особливості їх участі у міжнародному поділі праці. Зв'язки України з країнами Азії [7].

Вивчивши окреслені завдання, учням пропонується орієнтовна тема для дослідження «Екологічні виміри економічного зростання в країнах Азії». Для успішної реалізації задач, здобувачі освіти мають опанувати глибокими знаннями не тільки цього регіону, але й інших, щоб зрозуміти масштаби екологічної кризи, ресурсо споживання, навантаження на довкілля та вплив цих процесів на суспільство.

З метою якісного виконання даного дослідження недостатньо мати теоретичні знання, важливо використати сучасні інноваційні технології, що їх пропонують такі платформи, як EdWay, Еконавчання – сприяння впровадженню в навчальну теорію та практику вчителя сучасних підходів щодо екологічного споживання, становленні екологічної культури. Навчання умінням, необхідним для формування екологічного мислення. Об'єднання екологічних проєктів у предмети природничого циклу.

Швидке зростання чисельності населення, промисловий розвиток Китаю та Індії яскраво підтверджують антропогенний вплив людської діяльності на довкілля, його негативну зміну. Китай є найбільш густонаселеною країною світу з населенням понад 1,4 мільярда осіб. Площа країни 9,6 мільйона квадратних кілометрів. Великі міста, такі як Пекін і Шанхай, є промисловими центрами. Східні регіони країни густо заселені, а урбанізація стимулює економічне зростання. Враховуючи постійно зростаюче промислове виробництво країни слід зазначити, що саме промисловість і транспорт є найголовнішими забруднювачами повітря, викидаючи в атмосферу різні гази і токсини, забруднюючи воду і ґрунт нітратами, стоками, промисловими відходами тощо [12].

Промислові підприємства викидають в атмосферу парникові гази, які призводять до парникового ефекту (діоксид вуглецю, метан, закис азоту, гідрофторвуглецеві сполуки, перфторвуглецеві сполуки, гексафторид сірки тощо).

Європейською комісією та Нідерландським агентством з оцінювання якості довкілля наведені абсолютні показники країн світу з викидів CO₂. У 2023 році 10 найбільших країн-забруднювачів збільшили промислові викиди до рекордних 24,5 млрд т CO₂ у порівнянні з 23,9 млрд т (+2,5% р.р.) за підсумками 2022 року. Трьома найбільшими забруднювачами були Китай, Сполучені Штати Америки та Індія, на які разом припало понад 53% усіх промислових викидів минулого року.

Китай викинув рекордні 11,2 млрд т CO₂, що більше порівняно з 2022 роком на 642 млн т та є найбільшим щорічним приростом з 2011 року.

Досить гостро постає проблема забруднення водойм. Янцзи – третя за довжиною річка світу, водночас найдовша в Азії, має 6300 кілометрів. Попри це, вона посідає друге місце в рейтингу найбрудніших річок планети. Річ у тім, що 17 тисяч китайських міст, розташованих на берегах Янцзи, не мають очисної інфраструктури. Відтак, всі відходи потрапляють у велетенську річку, яка для найбільших мегаполісів Китаю – Шанхаю, Уханю та Нанкіну – Янцзи є єдиним джерелом водопостачання. Тому стан цієї річки є нагальною проблемою для Китаю. На її берегах проживає близько 500 мільйонів жителів, а в річці зосереджено 40% усіх водних ресурсів країни [12].

Хуанхе – це славетна китайська Жовта річка. Вона є другою за довжиною річкою Азії та Китаю, має протяжність 5464 кілометри та займає 9 місце у світі за забрудненням. Проте нині колір її води став бурим, а подекуди й червоним. Усьому виною – хімічні речовини, котрі скидають у річку заводи. Постійне зведення дамб та зміна течії Хуанхе призводить до її пересихання на окремих відрізках. А швидке зростання китайських міст тільки погіршує ситуацію.

Упродовж багатьох років Індія займала друге місце у світі за чисельністю населення після Китаю. Демографічна ситуація цієї країни характеризується позитивним природним приростом населення, і на кінець 20-х років ХХІ століття населення Індії зрівнялося з чисельністю населення Китаю та становить понад 1,4 мільярда осіб. Мумбай та Нью-Делі є багатолюдними мегаполісами і відіграють важливу роль у житті країни, відповідно впливають на екологічні зміни не тільки країни, але й регіону в цілому [12].

Абсолютні показники викидів CO₂ в Індії становлять більше 2 мільйонів тон, а на душу населення близько 2 тис. т. Головна індійська річка Ганг є третьою у світі за кількістю води та шостою за рівнем забруднення. На її берегах відбуваються паломництва, кремації та ритуальні обмивання. В басейні цієї індійської річки живе та забруднює довкілля понад 700 мільйонів людей. Перенаселені міста з низьким рівнем життя та багаточисельні промислові підприємства щодня зливають у воду мільйони тон відходів і нечистот.

Аналізуючи вплив антропогенної діяльності на довкілля азійських країн, слід зазначити, що в списку забруднювачів є Індонезія з населенням понад 270 мільйонів осіб та найбільшою країною Південно-Східної Азії, що охоплює понад 17 000 островів і займає площу близько 1,9 мільйона квадратних кілометрів [12].

Більшість населення зосереджена на великих островах Ява і Суматра. В економіці переважають сільське господарство та гірничодобувна промисловість. Абсолютні показники викидів CO₂ Індонезії становлять 452 тисячі тон та 1,8 тис. т на душу населення. На індонезійському острові Ява протікає найбрудніша річка на планеті – Цітарум, яка посідає за забрудненням 1 місце у світі. Її довжина складає 300 кілометрів, а вздовж берегів розміщено понад 500 фабрик. Всі вони скидають свої відходи у води річки Цітарум.

4 місце у світі за забрудненням навколишнього природного середовища займає Бангладеш. Її річка Буріганга схожа на брудні маси липкої чорної рідини. Біологічно – річка вже визнана мертвою. Населення використовує річку для перевезення пасажирів та вантажів. Сюди доставляють кокоси, частина їх обробляється безпосередньо в порту, від чого всюди залишені відходи від переробки [12].

Розвиток технологічно інноваційної цивілізації зі стрімко зростаючим населенням вимагає залучення у суспільно-виробничий процес все більшої кількості природних ресурсів, негативно трансформуючи природні ландшафти.

Для дослідження даної проблематики учнями у шкільному курсі «Географія: регіони та країни» пропонують регіони світу з великою кількістю населення, оскільки не тільки виробнича діяльність змінює довкілля, але й чисельність населення та його

щільність. Саме вони неминуче поглиблюють екологічні та соціальні проблеми. Країни світу з розвитком первинного сектору економіки та сільськогосподарським виробництвом більш негативно змінюють довкілля, практично не розвивають технології переробки відходів, характеризуються низьким рівнем освіченості та екологічної культури населення.

Економічно високорозвинені країни світу впливають на екологічну ситуацію не тільки своєї країни, але й світу в цілому, оскільки новітні технології, якими вони володіють, дають можливість запозичувати досвід удосконалення виробничих процесів інших країн [11].

Масове споживання ресурсів і матеріалів призводить до збільшення кількості відходів. В середньому лише 1–1,5% ресурсів, що споживаються в промисловості, в кінцевому підсумку перетворюються на корисні продукти. Екологічна криза 21 століття стала результатом сукупного впливу багатьох чинників. Один з них фокусується на радикальній трансформації людської ментальності, формування біосферної етики та екологічної трансформації всіх сфер людської діяльності.

Важливо акцентувати увагу здобувачів освіти на ролі українських громадських організацій, які роблять свій внесок у захист довкілля України. Прикладом є команда Let's do it Ukraine, яка зібрала кращі українські веб-ресурси для української екоспільноти, навчає брати участь у нових проєктах та ініціативах, дізнаватися про нові впровадження в екологічній сфері України, приклад якої є зразковим.

Висновки. Екологічні виміри є невід'ємною інтегративною складовою шкільного курсу географії, зокрема в 10 класі за програмою «Географія: регіони та країни», де вони вивчаються в контексті сталого розвитку та просторової організації господарської діяльності. Вивчення даної тематики сприяє формуванню в учнів уявлення про взаємозв'язок між економічним зростанням та станом довкілля, а також здатності орієнтуватися у світових і регіональних екологічних процесах.

Ключовими аспектами висвітлення є концепція сталого розвитку; учні знайомляться з цією концепцією як провідною парадигмою, що передбачає збалансований розвиток економічної, соціальної та екологічної сфер.

Значна увага приділена регіональним екологічним проблемам. При вивченні конкретних регіонів світу аналізуються типові для них екологічні проблеми, спричинені індустріалізацією, інтенсивним сільським господарством, видобутком ресурсів тощо.

Розглядається вплив різних моделей господарювання на використання природних ресурсів та екологічний стан територій, зокрема питання виснаження запасів палива та пошуку альтернативних джерел енергії тощо.

Вивчення екологічних вимірів економічного розвитку готує учнів до життя в сучасному світі,

де екологічна грамотність та відповідальне ставлення до навколишнього середовища є критично важливими. Це допомагає формувати свідомих громадян, здатних приймати обґрунтовані рішення щодо збереження природних ресурсів для майбутніх поколінь.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Daly, H. & Farley, J. *Ecological Economics. Principles and applications*. Washington : Island Press, 2004. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=20R9_6rC-LoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=1.%09Daly,+H.+%26+Farley,+J.+Ecological+Economics.+Principles+and+applications.&ots=yoPBG5PMXT&sig=ISqfS8eGrpwPe9pGeDIXSZsmfgU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата звернення 13.01.2025).
2. Fellmann J. *Human Geography : Landscapes of human activities*. Boston : McGraw Hill, 2009. 546 p.
3. Timothy J. Fik. *The Geography of Economic Development. Regional Changes, Global Challenges*. Boston, 2000. 294 p.,
4. Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication URL : <https://www.unep.org/resources/report/towards-green-economy-pathways-sustainable-development-and-pov-erty-eradication-10> (дата звернення 12.01.2025)
5. Гончарук В. В. Формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки: реалії та перспективи: науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Випуск 67. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 62–65.
6. Зара А.Є. Світова автомобілебудівна індустрія в умовах електрифікації транспорту: розвиток концепції та становлення нового центру виробництва. *Економічний вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут»*. № 24, 2022. С. 43–50.
7. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. ГЕОГРАФІЯ 10–11 класи. Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-10-11-standart.pdf> (дата звернення 27.01.2025)
8. Новіков А.Г., Черніченко В.В. Емпіричні дослідження проблем соціальної стабільності. Київ : Наукова думка. 2024. 148 с.
9. Паулі Г. Синя Економіка. 10 років, 100 інновацій, 100 мільйонів робочих місць. URL : https://www.yakaboo.ua/ua/the-blue-economy.html?srltid=AfmBOopzN5L975uPPW7usqeQa6TOMhAUf5wVDHOR_ZSgbxk4bb816Vn9 (дата звернення 14.01.2025).
10. Програма дій «Порядок денний на XXI століття»: Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992 р.): Пер. з англ. 2-ге вид. К. : Інтелсфера, 2000. 360 с
11. Руденко Л.Г., Лісовський С.А., Маруняк Є.О. Проблема природокористування та сталого розвитку в працях Інституту географії Національної академії наук України. *Український географічний журнал*. 2015. № 2. С. 3–9.
12. Серія Аналітичних довідок ООН. URL : https://ukraine.un.org/uk/key-initiatives?afd_azwaf_tok=eyJra

WQioiJFNEEyOEJcQ0VDQTJCMUNEREEzRkU5MU
JGNEIyMjJGNUNEMzCwNjZEQTgyQzcNjU0OUQxNj
c1Q0Y5QjBDQUE0liwiYWxnljoiUIMyNTYifQ.eyJhdWQi
OiJ1a3JhaW5LnVuLm9yZyIsImV4cCI6MTc2NDI1MjM4
MywiaWF0IjoxNzY0MjUyMzczLCJpc3MiOiJ0aWVvMS
01ZGY2NGY0Nzc1LW1iZmZmliwic3ViljoiNzguMTM3LjI
uMzQiLCJkYXRhIjpw7lnR5cGU0iJpc3N1ZWQilCJyZW
YiOilyMDI1MTEyN1QxNDA2MTNaLTE1ZGY2NGY0Nz
c1bWJmZmZoQzFGUkF2d2g4MDAwMDAwMHB0ZzA
wMDAwMDAwOWdodilsImliOiJwUWJxYXNUNQzVhYV
VPV1lid0NLMG9qQVRsbXQ5dU9JNEpyWk5sR0R5T
UVrliwiaCI6Ikp3QnpXb1dVvVjBmRkdhNE5uMTZWNEU
3ajg5MEJQeFZFclExY3VEU282ZDgifX0.fyisOxAYwW
12bUan8zmaYwRjfxTEx99dA20dmaSOTK33r3jZtx4at
djhSW56_48uRhfhfzTvwdlXNOZunx3in0absbepVcYjN
JeCJgb10bdzpmJhCmPzLtX8DvlhyFX9ydJ0utj9fqYkE5
KG5AWlr-mttbtQN0WGvwWM8msF3gbfuADEp6h5
qzs8VIXQqQzhWjJQNtQGrWbFoHD9gup4CTX3y2
DyPYMGU6-IIOYSBs0_88z-fS8rWKI6q-eMX1kW3
X9084nou0_nUP-c52xDrbsJcBQ2X3MzsVy4V-
Xkf0gjzZ9pSK9Fz_xlZGiRnLwImQawZ8maj3HvEf0
Rp1bqFw.WF3obl2lDtqgvMFRqVdYkD5s (дата звер-
нення 26.04.2025).

13. Скрипник С. В. Особливості формування активної екологічної позиції учнів старших класів. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 20. С. 167–171.

14. Скрипник С. В. Фундаментальність формування ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів. *Нова педагогічна думка*. Науково-методичний журнал Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2014. № 1. С. 72–76.

15. Тейяр де Шарден. Феномен людини. URL : <https://psylib.org.ua/books/shard01/index.htm> (дата звернення 16.05.2025).

16. Федулова Л.І Тенденції розвитку та впровадження цифрових технологій для реалізації цілей сталого розвитку. *Економіка природокористування і сталий розвиток*. 2020. № 7. С. 6–14.

17. Хвесик М.А. Інституціональна модель природокористування в умовах глобальних викликів : монографія. К. : Кондор. 2008. 480 с

18. Цілі сталого розвитку. URL : <https://globalcompact.org.ua/tsili-stijkogo-rozvytku/> (дата звернення 19.05.2025).

19. Шапар А.Г. Сталий розвиток та досвід його обґрунтування інститутом проблем природокористування та екології НАН України. URL: <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/academicdepartment/kafedra-ekologiyi-zbalansovanogo-pryrodokorystuvannya-ta-zahystu-ovkillya-zbirnyk2020cherven1-szhatyy.pdf> (дата звернення 21.05.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ПІДГОТОВКА ДО ЗМАГАНЬ З ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ ТА ПІЛОННОГО СПОРТУ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

PREPARATION FOR AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS COMPETITIONS IN UKRAINE AND THE WORLD

У статті розглянуто феномен повітряної акробатики та пілонного спорту як новітніх форм синтезу мистецтва, спорту та сценічної дії. Проаналізовано процес становлення цих напрямів у світі та в Україні, зокрема їх інтеграцію в циркове мистецтво, фітнес-індустрію та систему спортивних змагань. Висвітлено діяльність міжнародних організацій POSA та IPSF, які регулюють розвиток і стандарти змагань, а також проаналізовано художні аспекти постановок, у яких поєднуються технічна майстерність і естетична виразність. Розглянуто мистецтвознавчі аспекти створення сценічного образу в повітряній акробатиці та пілонному спорті як синтетичних видах мистецтва, що поєднують технічну майстерність, пластику руху та естетичну виразність. Метою дослідження постало дослідити специфіку розвитку повітряної акробатики та пілонного спорту в Україні й світі як феноменів сучасної спортивної культури, а також виявити особливості їхнього художнього потенціалу в контексті змагальної діяльності. Було проаналізовано вплив хореографії, костюму, музичного супроводу, колористики, міміки та драматургії руху на формування цілісного художнього образу. У статті розглянуто феномен повітряної акробатики та пілонного спорту як новітніх форм синтезу мистецтва, спорту та сценічної дії. Проаналізовано процес становлення цих напрямів у світі та в Україні, зокрема їх інтеграцію в циркове мистецтво, фітнес-індустрію та систему спортивних змагань. Висвітлено діяльність міжнародних організацій POSA та IPSF, які регулюють розвиток і стандарти змагань, а також розкрито художні аспекти постановок, у яких поєднуються технічна майстерність і естетична виразність. Акцентовано на ролі українських чемпіонатів та фестивалів у популяризації цих напрямів як синтезу спорту та мистецтва. Проведений науковий аналіз засвідчує, що поул денс та повітряна акробатика в Україні є молодими, але стрімко прогресуючими напрямками, які інтегруються у культурно-мистецький простір. Починаючи з 2010 року, поул денс набув системного розвитку завдяки діяльності ентузіастів і тренерів нового покоління. У 2017 році спостерігається активізація

процесів у сфері повітряної акробатики, створення студій, федерацій і регулярних чемпіонатів.

Ключові слова: повітряна акробатика, пілонний спорт, сценічний образ, хореографія, пластика, міжнародні змагання, техніко-естетичні види спорту.

The article examines the phenomenon of aerial acrobatics and pole sports as the latest forms of synthesis between art, sport, and stage performance. It analyzes the development of these disciplines around the world and in Ukraine, particularly their integration into circus arts, the fitness industry, and the sports competition system. It highlights the activities of the international organizations POSA and IPSF, which regulate the development and standards of competitions, and analyzes the artistic aspects of performances that combine technical skill and aesthetic expressiveness. The article considers art-historical aspects of creating a stage image in aerial acrobatics and pole sports as synthetic art forms that combine technical skill, plasticity of movement, and aesthetic expressiveness. The influence of choreography, costume, musical accompaniment, coloristics, mimicry, and dramaturgy of movement on the formation of a holistic artistic image is analyzed. The article examines the phenomenon of aerial acrobatics and pole sports as the latest forms of synthesis of art, sport, and stage action. The process of the formation of these trends in the world and in Ukraine is analyzed, in particular their integration into circus art, the fitness industry, and the system of sports competitions. The article highlights the activities of the international organizations POSA and IPSF, which regulate the development and standards of competitions, and reveals the artistic aspects of performances that combine technical skill and aesthetic expressiveness. Emphasis is placed on the role of Ukrainian championships and festivals in popularizing these disciplines as a synthesis of sport and art.

Key words: aerial acrobatics, pole sports, stage image, choreography, plastic arts, international competitions, technical and aesthetic sports.

УДК 796.417.2.012.43:797.551.2(100+477)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.3>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Драч Т.Л.,
orcid.org/0000-0002-7657-7004
аспірантка кафедри теорії та методики
фізичної культури
Львівський державний університет
фізичної культури імені Івана
Боберського,
тренер-хореограф
Школи танцю та повітряної акробатики
«Шоколад»

Постановка проблеми. Сучасна спортивно-мистецька культура характеризується розширенням форм синтезу тілесної виразності та естетичної дії. У цьому контексті повітряна акробатика та пілонний спорт посідають особливе місце, оскільки вони об'єднують акробатику, танець і театральне мистецтво в єдину цілісну систему. Незважаючи на зростаючу популярність цих напрямів, питання їхнього становлення, художнього потенціалу та розвитку системи змагань в Україні й світі досі залишаються недостатньо вивченими.

Аналіз попередніх досліджень. Методику підготовки виступів у пілонному спорті розглядається у працях І. Собко (2022), Г. Олійник (2017), І. Kartali (2018). Технічні аспекти акробатики аналізували С. Сантос (2013), А. Невелика, О. Сутула (2022). Проте в цих працях образ розглядається переважно як допоміжний компонент змагального номеру, без розкриття його естетичної семантики. У той час, як науковці Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва (Шариков Д.І., Кашеварова В.О., Дахновська А.С. та ін., 2021)

підкреслюють значення художнього мислення виконавця, що перетворює спортивну вправу на мистецький акт. Саме цей підхід визначає актуальність подальшого вивчення теми.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження постало дослідити специфіку розвитку повітряної акробатики та пілонного спорту в Україні й світі як феноменів сучасної спортивної культури, а також виявити особливості їхнього художнього потенціалу в контексті змагальної діяльності.

Завдання дослідження: проаналізувати історичні передумови становлення повітряної акробатики та пілонного спорту, визначити діяльність міжнародних організацій POSA та IPSF у системі регулювання змагань, охарактеризувати український досвід проведення чемпіонатів і фестивалів; виявити естетичні особливості постановок у межах пілонного спорту та повітряної акробатики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна культура характеризується активним розвитком форм синтезу мистецтва і спорту, у яких тілесна виразність поєднується з естетичною побудовою сценічного образу. До таких форм належать повітряна акробатика та пілонний спорт – напрями, що поєднують акробатичну, хореографічну та театральну складові. Вони виникли на основі традицій циркового мистецтва, але згодом трансформувалися у самостійні жанри, що мають як спортивний, так і мистецький статус.

Починаючи з початку XXI століття, повітряна акробатика й танець на пілоні активно розвиваються у світовій фітнес-індустрії, отримуючи визнання як види спорту міжнародного рівня. Водночас у сценічному просторі вони стають потужним засобом художнього самовираження, розкриваючи нові можливості пластичної драматургії [1, с.25].

Пілонний спорт, як організований напрям, сформувався на початку 2000-х років. Спочатку пілон сприймався виключно як елемент розважального танцю або фітнес-практики. Проте вже у 2006 році Кері Коутс та Тім Траутман започаткували ідею створення Міжнародної федерації пілонного спорту (International Pole Sport Federation, IPSF). Метою організації було стандартизувати критерії змагань, розробити систему суддівства та підготувати пілон до визнання олімпійським видом спорту [12].

Перший чемпіонат світу відбувся у 2012 році, коли у змаганнях взяли участь 43 спортсмени з 14 країн. Відтоді кількість учасників невпинно зростала: у 2017 році на світовому рівні вже змагалися понад 200 спортсменів із 36 держав. IPSF поступово досягла офіційного визнання у спортивному світі, адаптуючи свої стандарти до вимог GAISF та МОК [12].

Паралельно із розвитком пілонного спорту активно розвивається повітряна акробатика, що включає виступи на полотнах, кільцях, ременях

та інших снарядах. Міжнародна організація POSA (Pole Sport and Arts World Federation) координує проведення чемпіонатів із цих напрямів, поєднуючи спортивну та мистецьку компоненти. Таким чином, у світовій практиці формується подвійна природа цих дисциплін – як спорту високих досягнень і як сценічного мистецтва [12].

Сучасні міжнародні змагання з пілонного спорту та повітряної акробатики проводяться у двох основних форматах: спортивний (athletic) – з акцентом на технічну складність, силові елементи, точність виконання; артистичний (artistic) – орієнтований на хореографічну та театральну побудову композиції, використання музичної драматургії, образності та сценічного костюму.

У системі оцінювання IPSF і POSA передбачено розподіл балів за технічні, хореографічні та артистичні критерії. Суддівські панелі складаються з кількох груп експертів: технічних суддів, художніх суддів та головного арбітра. Такий підхід гарантує об'єктивність та всебічну оцінку виступу.

Глобальний розвиток дисципліни підтверджується проведенням щорічних World Pole and Aerial Championships, де беруть участь спортсмени всіх вікових категорій – від дітей до професіоналів елітного рівня. Також активно розвиваються континентальні першості (European Pole Sport Championship, Asian Pole Championship тощо).

Україна посідає важливе місце у розвитку цих напрямів у Східній Європі. Змагання проводяться як у столиці, так і в регіонах: Львів – Fusion Air Cup, Five Stars; Київ – Art Dance – Pole and Aerial Champ, Ukrainian Open Pole Sport & Art Championship "AIR DREAM"; Одеса – Кубок Одеси з повітряної акробатики; Харків – Air Smile Festival; Дніпро – Flight Festival; Хмельницький – Dream Champ; Півне – Повітруля; Ужгород – Showdown.Champ та Magic Air Championship, які мають статус міжнародних турнірів і слугують відбірковими етапами до чемпіонатів POSA.

Особливої уваги заслуговує Fusion Air Cup (Львів) – один із наймасштабніших українських турнірів, що проводиться тричі на рік. Учасники виступають на різних снарядах: полотнах, кільцях, пілоні, ременях. Система поділу за рівнями (дебют, аматор, напівпрофесіонал, професіонал, еліт) та віком забезпечує доступність участі для спортсменів усіх категорій – від дітей трьох років до дорослих професіоналів.

Змагання з повітряної акробатики та пілонного спорту оцінюються за комплексом показників: технічна складність (виконання трюків, фіксацій, переходів); чистота виконання (контроль тіла, лінії, безпека); хореографія (композиційна логіка, музичність, синхронізація руху); артистизм (емоційна виразність, передача образу, контакт із глядачем); загальне враження (костюм, музичний супровід, цілісність постановки).

Особливістю цих змагань є вимога досягнення мінімального порогу балів, навіть якщо спортсмен виступає без конкурентів у категорії. Це забезпечує високий стандарт підготовки та сприяє розвитку культури виконання на рівні професійної сцени.

Таким чином, змагальні номери мають подвійну природу – спортивну і мистецьку. Вони поєднують силу, гнучкість, координацію та водночас передають ідею, емоцію, історію через пластику тіла. Такий підхід формує новий тип виконавця – спортсмена-артиста, для якого важливим є не лише результат, а й сценічне враження.

Діяльність POSA та IPSF свідчить про глобальний тренд синтезу естетики й спорту, у межах якого розширюються поняття «змагання» і «виступ». Відбувається естетизація спортивної діяльності, коли рух стає формою художнього висловлювання.

Цей процес змінює уявлення про спорт як про виключно фізичну дисципліну, відкриваючи шлях до визнання нових типів сценічної тілесності.

Поул денс як явище в українському мистецькому полі трансформувався від фітнес-дисципліни до форми сценічного мистецтва, у якому важливими є не лише технічна досконалість, а й драматургія руху, емоційна напруга, композиційна логіка. Пластика тіла стає засобом художньої комунікації: вона розповідає історію, створює образ, передає внутрішній стан виконавця. Такий синтез фізичного й духовного наближає поул денс до театризованих форм – сучасного танцю, циркового шоу, перформансу [7, с. 26].

Особливість української школи полягає у поєднанні емоційної відкритості, драматичної глибини та технічного вдосконалення. Це робить її вагомोю частиною європейського мистецького простору, а проведення регулярних чемпіонатів (зокрема у Львові) – сприяє професіоналізації галузі.

Особливою популярністю користується турнір Fusion Air Cup, який проходить у Львові тричі на рік. Учасники змагаються у виконанні номерів на різних снарядах: повітряних полотнах, кільцях, пілоні, ремнях тощо. Змагання мають чітку градацію за рівнями (дебют, старт, аматор, напівпрофесіонал, професіонал, еліт) і віковими категоріями – від дітей трьох років до дорослих спортсменів.

Критерії оцінювання включають технічну майстерність, правильність виконання елементів, хореографічну побудову, естетику руху, створення сценічного образу та артистизм. Високий рівень естетичного оформлення номеру є необхідною умовою для досягнення успіху, адже навіть за відсутності конкурентів у категорії спортсмен має набрати мінімальну кількість балів, щоб отримати призове місце [13].

Виступ у повітряній акробатиці або на пілоні – це не лише демонстрація фізичних можливостей, а й акт художнього самовираження. Особливо яскраво це проявляється у категорії art, де акцент

робиться на образності, драматургії руху, поєднанні пластики, музики та світлового дизайну [13].

Зразковим прикладом інтеграції повітряної акробатики у театральну дію стала львівська циркова постановка «Мавка», заснована на мотиві однойменної п'єси Лесі Українки. Вистава об'єднала елементи повітряної акробатики, танцю і драми, створивши цілісний синтетичний художній продукт. Подібні практики свідчать про тенденцію розширення художнього потенціалу акробатичних дисциплін у площині сценічного мистецтва.

У світовій культурі аналогічні процеси спостерігаються у творчості Cirque du Soleil, де повітряна акробатика є ключовим елементом художнього образу. Китайський цирк, у свою чергу, інтегрує танець на пілоні у традиційні циркові жанри, демонструючи унікальне поєднання технічної майстерності та культурної символіки [15].

Повітряна акробатика й пілонний спорт вирізняються двоплановою природою: поєднанням фізичної сили й поетичної легкості, небезпеки й краси. Саме це створює підґрунтя для формування складних художніх образів – від романтичних і казкових до драматичних і філософських.

Рух у цих видах спорту має пластичну семантику: кожна траєкторія, жест, зміна ваги тіла набувають символічного змісту. Так, у повітряному полотні «падіння» може символізувати втрату, а «зліт» – духовне очищення чи свободу. У пілонному спорті спіральні рухи тіла довкола снаряда створюють візуальну метафору єдності сили й грації [15].

Повітряна акробатика та пілонний спорт є яскравими прикладами техніко-естетичних видів спорту, де результат оцінюється не лише за об'єктивними технічними показниками, але й за художньою виразністю виконання.

Така двоєдність – спорт і мистецтво – формує новий тип сценічного виконавця: спортсмена-артиста, який має володіти як тілом, так і емоційною пластикою, здатністю передати ідею через рух.

Змагання на міжнародному рівні, зокрема ті, що проводяться під егідою POSA та IPSF, демонструють глобальний тренд інтеграції мистецтва у спортивне середовище. Цей процес поступово змінює уявлення про спорт як про виключно фізичну дисципліну, відкриваючи нові можливості для естетизації людського руху [12].

Висновки. Повітряна акробатика та пілонний спорт – це явища на межі між спортом і мистецтвом, що репрезентують сучасну тенденцію до синтезу тілесності, естетики та технічної майстерності. В Україні ці напрями не лише розвиваються як спортивні дисципліни, але й інтегруються у театральне та циркове мистецтво, формуючи унікальний пласт сучасної сценічної культури. Проведений науковий аналіз засвідчує, що поул денс та повітряна акробатика в Україні є молодими, але

стрімко прогресуючими напрямками, які інтегруються у культурно-мистецький простір.

Починаючи з 2010 року, поул денс набув системного розвитку завдяки діяльності ентузіастів і тренерів нового покоління. У 2017 році спостерігається активізація процесів у сфері повітряної акробатики, створення студій, федерацій і регулярних чемпіонатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гур'єва О. Н. Витоки виникнення основних жанрів циркового мистецтва. Маріуполь, 2009. 125 с.
2. Невелика А., Сутула О. Історія виникнення повітряної акробатики, як виду спорту. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*, 2022. № 7(1). С. 38–40.
3. Сосіна В.Ю. Хореографія в спорті: навч. посіб. Київ: Олімпійська література; 2021. 276 с.
4. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту : монографія. Львів : ЛДУФК, 2018. 252 с.
5. Agans J.P., Davis J.L., Vazou S. & Jarus T. Self-determination through circus art: the study of youth development in the context of new activities. *Youth Dev.*, 2019. № 14 т. 3. С. 110–129.
6. Dale J.P. The future of pole dance. *Australasian Journal of Popular Culture*, 2013, № 2 т. 3. С. 381–396.
7. Kartali I. Pole dance fitness. 1st edition. Meyer & Meyer Media, 2018. 416 p.
8. Kozina Z.H., Shepelenko T.V., Sobko I., et al. Factor structure of the integral readiness of aerobics athletes (women). *Journal of Physical Education and Sport*, 2017. Vol. 5, № 227. P. 2188–2196.
9. Saldana C.G.O, Gavira J.F., Oliver A.J.S. Evaluation of motivational factors in the practice of pole sport: preliminary validation. *Revista de psicologia del deporte* 2017, Vol. 26. P. 62–67.
10. Santos S. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus : Inc., 2013. 218 p.
11. Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. Factors of special physical fitness of athletes involved in Pole Sports. *Health, Sport, Rehabilitation*. 2022. Vol. 8, № 4. P. 42–53.
12. POSA Pole sports and art federation [Internet]. URL: <https://www.posaworld.org/documents/> (дата звернення: 21.05.2024 р.)
13. Pole UNIVERSE 2021 [Internet]. URL: <http://www.royalpoledance.com/pu.html> (дата звернення: 21.05.2024 р.)
14. Ukrainian Pole sport and Aerial acrobatics Federation [Internet]. URL: <https://www.polesportua.org/sport-na-piloni>. (дата звернення: 21.05.2024)
15. Pony Poison. Simply Circus. Aerial silk. [Internet]. URL: <http://www.simplycircus.com.au/face-painting--balloons.html>. (дата звернення: 21.05.2024)

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ТЕМИ «СИНОНІМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ДЛЯ УЧНІВ З ОПП

FEATURES OF ADAPTING TEACHING MATERIALS ON THE TOPIC OF 'SYNONYMS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE' FOR STUDENTS WITH SEN

Важливою умовою успіху шкільної інклюзії є компетентність учителів у роботі з учнями з особливими освітніми потребами, що зумовлює необхідність розробки методичних прийомів відповідно до конкретного предмета вивчення.

У статті зауважено, що адаптування навчальних матеріалів відповідно до потреб дитини є однією з головних умов її успішного навчання; проаналізовано матеріал шкільних підручників за темою «Синоніми», включно із підручником за нозологією F70, та запропоновано способи адаптації завдань із теми «Синоніми» для учнів 5 класу з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня; Учителю та асистенту учителя, які працюють з учнями з ООП п'ятого класу, важливо дотриматися принципу наступності в освітньому процесі, бо чимало завдань, які потрібно вирішувати вчителям початкової школи, залишаються актуальними і в середній школі. Для збагачення словника кожної дитини з ООП необхідно адаптовувати навчальні матеріали. Різновидами адаптації є спосіб подання матеріалів, виконання та спрощення завдань тощо. У статті акцентовано на способах роботи і завданнях, які можна впроваджувати для всіх учнів інклюзивного класу, проте враховувати, що діти з інтелектуальними порушеннями потребують більше часу на вдосконалення набутих навичок. Для учнів з ООП під час вивчення теми «Синоніми» пропонуємо методичні прийоми маркування тексту, зменшення завдань, подачу довідкових слів для продовження синонімічних рядів, зменшення кількості рядів, кількості слів у кожному з них та добору слів із конкретним значенням, використання як візуальної опори інтелект-карт, які можуть бути застосованими для всього інклюзивного класу, тому що інтелект-карти візуалізують, класифікують, структурують та виділяють зв'язки, залежності, причини та наслідки, допомагають структурувати складні теми, що підвищує ефективність запам'ятовування.

Ключові слова: інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, легка інтелекту-

альна недостатність, українська мова, синоніми, адаптація завдань.

An important condition for the success of school inclusion is the competence of teachers in working with students with special educational needs, which necessitates the development of methodological techniques specific to the subject being studied.

The article notes that adapting educational materials to the child's needs is one of the main conditions for their successful learning; analyses the material in school textbooks on the Ukrainian language on the topic of 'Synonyms', including the textbook on nosology F70, and proposes ways of adapting tasks on the topic of 'Synonyms' for 5th grade students with mild intellectual disabilities.

It is important for teachers and teaching assistants working with fifth-grade students with SEN to adhere to the principle of continuity in the educational process, as many of the tasks that primary school teachers have to solve remain relevant in secondary school. In order to enrich the vocabulary of each child, it is necessary to adapt teaching materials for children with SEN. Types of adaptation include the method of presenting materials, performing and simplifying tasks. The article focuses on methods of work and tasks that can be implemented for all students in an inclusive class, but it should be noted that children with intellectual disabilities need more time to improve their acquired skills.

For students with SEN, when studying the topic 'Synonyms,' we suggest methodological techniques for marking text, reducing tasks, providing reference words to continue synonym series, reducing the number of series, the number of words in each of them, and selecting words with specific meanings, using mind maps as visual aids, which can be applied to the entire inclusive class, because mind maps visualize, classify, structure, and highlight connections, dependencies, causes, and effects, helping to structure complex topics, which increases memorization efficiency.

Key words: inclusive education, special educational needs, mild intellectual disability, Ukrainian language, synonyms, task adaptation.

УДК 376-056.36:811.161.2'373.421-044.332](045)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.4>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Зелінська О.Ю.,

orcid.org/0000-0002-7965-428X

докт. філол. наук, професор,
професор кафедри української мови
та методики її навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Тищенко Т.М.,

orcid.org/0000-0003-1601-2543

канд. філол. наук, доцент,
професор кафедри української мови
та методики її навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Упровадження інклюзивної освіти має на меті стати позитивним досвідом, який приносить користь як дітям з особливими освітніми потребами, так і їхнім одноліткам без таких потреб. Важливою умовою успіху шкільної інклюзії є компетентність учителів у роботі з учнями з особливими освітніми потребами, що зумовлює необхідність розробки методичних прийомів відповідно до конкретного предмета вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині маємо чимало наукових праць, автори яких торкаються проблем навчання в інклюзивних класах. Науковці аналізують правові засади інклюзивного

навчання, наголошують на вагомості забезпечення рівного доступу до освіти, аналізують загальношкільні стратегії, що передбачають співпрацю між різними установами, підтримку та участь батьків, описують специфіку організації освітнього середовища, моделі взаємодії між педагогічними працівниками, а саме учителем та асистентом учителя.

Більшою мірою розроблено теоретичні та практичні аспекти навчання дітей із особливими освітніми потребами для початкової школи. До прикладу, сучасні підходи до навчання української мови в початковій школі проаналізовано в статтях С. Стеблюк і О. Хоми. Висновки авторів статті ґрунтуються на спостереженнях за діяльністю вчителів

початкової школи, асистентів учителя, бесід під час організації педагогічних практик [9, с. 51]. В іншій статті дослідниці виокремлюють блоки з методики навчання мовно-літературної освітньої галузі в інклюзивному освітньому середовищі (загальнотеоретичний; психолого-педагогічний; методичний) та дають їм загальну характеристику. У публікації С. Стеблюк і О. Хома описують моделі співпраці вчителя та асистента вчителя, з-поміж яких виокремлюють консультування, навчання та співпрацю [8, с. 225].

Г. Блеч аналізує підходи до навчання української мови школярів з інтелектуальними порушеннями і зауважує, що «надзвичайно важливо навчити дітей сприймати і правильно розуміти фактичний зміст сприйнятого висловлювання (тексту, завдання, пояснення, інструкції тощо)» [3, с. 20]. Чимало завдань, які потрібно вирішувати вчителям початкової школи, залишаються актуальними і в середній школі. У статті Г. Блеч йдеться про завдання «навчати школярів будувати власні висловлювання»; «формувати...навички діалогічного та монологічного мовлення», «розширення словника». Суттєвим є зауваження авторки статті про те, що «робота з лексикою має індивідуальний характер і зорієнтована на збагачення словника кожної дитини» [3, с. 21].

І. Даценко, Р. Павлюк зазначають, що «кожна тема з української мови повинна включати методи і прийоми, які будуть використані вчителем чи асистентом вчителя, мають сприяти засвоєнню умінь, навичок, знань учня з урахуванням його/її особливостей навчання» [5]. Автори наголошують на необхідності адаптування навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами [5] та зауважують, що асистент учителя разом із учителем здійснює роботу з адаптації навчальної програми для учня з особливими освітніми потребами й допомагає вчителю у виготовленні наочного приладдя [5].

У навчально-методичному посібнику «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» до ключових компетентностей, які необхідно сформулювати в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, віднесено такі: володіння державною мовою, що передбачає елементарні вміння та навички (у межах мовленнєвих можливостей) усно і письмово висловлювати свої думки; усвідомлення ролі мови для спілкування та культурного самовираження; можливість спілкуватися рідною мовою (у межах пізнавальних можливостей), що передбачає використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння: спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослим та однолітками, сприймати інструкції та навчальні

завдання, керувати емоціями, регулювати власну поведінку [7, с. 5–6]. Різновидами адаптації є спосіб подання матеріалів, виконання та спрощення завдань. Практичний аспект цієї проблеми є менш розробленим.

Формулювання цілей статті. Адаптування навчальних матеріалів відповідно до потреб дитини є однією з головних умов її успішного навчання. Мета публікації – проаналізувати матеріал шкільних підручників з української мови та запропонувати способи адаптації завдань з теми «Синоніми» для учнів 5 класу з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час навчання мови дітей з особливими освітніми потребами вирішальне значення має забезпечення їхнього успіху та самооцінки. Важливо розвивати їхню впевненість у собі, сильні сторони та інтереси, оскільки вони часто відчувають стрес, неповноцінність і соромляться своїх слабкостей.

Розглянемо подання матеріалу для учнів 5 класу з ООП на прикладі теми «Групи слів за значенням: синоніми», викладеної в рекомендованому МОН України підручнику [10, с. 26]. Автори підручника О. М. Семеног, Т. І. Дятленко, М. Д. Білясник, В. В. Волницька для ознайомлення з цією темою застосовують текстоцентричний підхід та методичний прийом маркування тексту. С. Стеблюк і О. Хома на підставі проведеного дослідження переконують, що «застосування текстоцентричного методу навчання сприяє засвоєнню української мови на всіх її рівнях. Окрім того, текст несе різноманітну інформацію: про історію нашої країни, її сьогодення, про навколишній світ, природу, роль людини в ній тощо. Він забезпечить інтеграцію на уроках української мови та читання» [9, с. 51]. А. Колупасєва зауважує про те, що «забезпечення ефективного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями потребує добору відповідних і різноманітних стратегій навчання. Проте прийнятними можуть бути чимало навчальних стратегій, що використовуються для учнів з типовим розвитком. Під час роботи в класі можна використовувати ті самі методи роботи, що й з іншими дітьми. Утім треба виділяти учням з інтелектуальними порушеннями більше часу на вдосконалення вмінь» [5, с. 83]. Із запропонованим у підручнику текстом можуть працювати і діти з особливими освітніми потребами, які мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня, отже, одночасно всі діти інклюзивного класу виконуватимуть те ж завдання.

Методичний прийом маркування тексту допомагає дітям з ООП правильно сприйняти зміст тексту та структурувати інформацію, розвинути навички аналізу матеріалу. Це вид роботи з текстом передбачає виокремлення ключових слів, фраз, абзаців або частин тексту за допомогою кольору, символів, підкреслення чи позначок.

Адаптація завдання із застосуванням прийому маркування полягає в тому, що для дитини з ООП ми можемо запропонувати меншу кількість маркерів та способи маркування. Наприклад, для всіх учнів запропонуємо п'ять маркерів 1) «я це знаю», 2) «цього не знав (ла)»; 3) «я здивований (на)», 4) «я думав (ла) по-іншому»; 5) «мені це не зрозуміло, треба пояснити». Для школярів з ООП запропонуємо два або три маркування (наприклад, 1, 2, 5). Діти без особливих освітніх потреб можуть маркувати текст у таблиці за допомогою спеціальних позначок, а учням з ООП запропонуємо колірні відповідники позначок, які вони можуть робити безпосередньо в тексті підручника. Використовуючи прийом маркування тексту, асистент учителя роздає дітям картки з маркерами. Отже, усі виконують однакове завдання.

За допомогою синонімів на основі знайомих слів діти збагачують словниковий запас і вчать ускладнювати свої висловлювання. У підручнику подано синонімічний ряд слів на позначення процесів мовлення: «говорити, казати, мовити, розмовляти, гомоніти, балакати, бурмотіти, мурмотати, бубоніти, белькотати, шептати, шамкати, цвенькати, базікати, бовкати, теревенити, торочити, натякати, варнякати» [10, с. 26]. У цьому переліку є слова, які, безперечно, знайомі учням, вони можуть їх позначити кольоровим маркуванням.

Розмаїття вправ до теми «Синоніми» у підручнику з української мови для 5 класу пропонує О. Авраменко [1, с. 43 – 45]. У вправі 2 [1, с. 44] подано чотири ряди слів, по п'ять у кожному, і поставлено завдання визначити, у якому з них усі слова є синонімами. Таке завдання можемо пропонувати дітям з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, але зменшити кількість рядів, кількість слів у кожному з них та дібрати слова із конкретним значенням. Наприклад, не будемо використовувати рядок А, бо в ньому абстрактна лексика: добрий, чуйний, співчутливий, людяний, чесний; можемо залишити рядок Б, у якому дієслова на означення процесів мовлення: говорити, мовити, верзти, балакати, базікати, але зменшити кількість слів, не будемо використовувати рядок В зі словами багато, чимало, безліч, тьма-тьмуца, темрява, залишимо рядок Г зі словами віхола, хуртовина, завірюха, метелиця, сніг, зменшивши кількість до трьох, наприклад, метелиця, завірюха, сніг.

Для опрацювання теми «Синоніми» та адаптації подання матеріалу і завдань можемо використати матеріал підручника «Українська мова: для осіб з особливими освітніми потребами (F70)» (автори – О. А. Анохіна, В. В. Ляшенко, К. С. Тороп) [2, с. 44–48]. Тут представлено різні способи адаптації завдань. У вправі № 4 [2, с. 45] подано текст, виділено слова, до яких треба дібрати синоніми з довідкового блоку. У довідці подано таку

ж кількість слів, скільки виділено синонімів. Для учнів без особливих потреб можемо також запропонувати це завдання, але в довідковому блоці значно збільшити кількість слів, щоб вони обрали з них потрібне слово.

Кращому запам'ятовуванню і збагаченню словника учнів сприяє те, що спочатку передбачено усну відповідь, а потім запис слова з тексту і віднайденого до нього синоніма у стовпчик. Такий прийом передбачає повтор навчального матеріалу з подальшим структуруванням. Отже, у цьому випадку спостерігаємо адаптацію способу отримання відповіді. Написання слів у стовпчик увиразнює перелік слів, які перебувають у синонімічних відношеннях. За допомогою блоку для довідок є можливість вводити до лексики учнів нові слова.

Загальна характеристика рівнів навчальних досягнень учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня для середнього та достатнього рівнів передбачає, що «учень (учениця) в основному здатний /на відтворити більшу частину навчального матеріалу, застосовує знання, уміння й навички в аналогічних та відносно нових умовах. Здатний самостійно і правильно виконувати дії, аналогічні та відносно нові завдання» [7, с. 12].

З-поміж навчальних стратегій для дітей із інтелектуальними порушеннями А. Колупаєва радить вдаватися до повторення, конкретного називання, використання різноманітних опор [5, с. 84]. Такими опорами можуть бути інтелектуальні карти. Цей різновид візуальної опори також може бути застосованим для всього інклюзивного класу, або ж учитель може розробити спеціальну карту для дітей з ООП, і з нею буде працювати асистент учителя. Інтелект-карта – це спосіб графічного позначення тем, що вивчаються на цей момент, з'єднання ключових слів системою стрілок або ліній, що підкреслюють зв'язки між ними. Інтелект-карти візуалізують, класифікують, структурують та виділяють зв'язки, залежності, причини та наслідки, допомагають структурувати складні теми, що підвищує ефективність запам'ятовування. Вони барвисті, засновані на асоціаціях та мають нелінійну структуру, що розходить від центру, тому вони не переобтяжують мозкову діяльність. Завдяки візуальному поділу інформації учні можуть швидше побачити зв'язки між темами та міжпредметні зв'язки. Пропонуємо для опрацювання теми «Синоніми» такі інтелектуальні карти.

Укладачі різних підручників, не порушуючи принципу науковості, по-різному подають інформацію про синоніми. Так, наприклад, у підручнику Н. Голуб і О. Горошкіної визначення синонімів не подано зовсім, у підручнику О. Авраменка – «синоніми – це слова, що звучать по-різному, але однакові або близькі за значенням» [1, с. 43], О. Семеног та ін. методом маркування виокремлюють,

що «синоніми – слова, різні за звучанням і написанням, але близькі або однакові за лексичним значенням» [10]. У підручнику О. А. Анохіної та ін. – «синоніми – слова, різні за звучанням та написанням, але однакові або близькі за значенням» [2, с. 45]. Отже, щоб учні засвоїли це правило варто, на нашу думку, подати його у вигляді інтелект-карти, наприклад,



Інтелект-карта «Поняття про синоніми»

О. Семенов та ін., визначаючи функцію синонімів у мовленні, вказують, що «синоніми допомагають: а) точніше висловити думку; б) уникнути повторів; в) зв'язати речення в тексті; г) зробити мовлення виразним, образним» [10, с. 26]. У підручнику О. Авраменка вказано, що «синоніми використовують • для пояснення інших слів, • для уникнення небажаного повтору того самого слова або спільнокореневих слів (тавтологія); • як засіб зв'язку речень у тексті; • для точнішого вираження думки, • як засіб підсилення у фольклорних творах [1, с. 44]. Підручник Н. Голуб та О. Горошкіної подає таке визначення ролі синонімів у нашому мовленні: «1) синоніми допомагають чітко, ясно, різнобічно висловлювати свою думку; 2) посилюють емоційне забарвлення тексту; 3) сприяють уникненню невинуватених повторів [4, с. 19]. Якщо учні навчаються за одним із цих підручників, то, на нашу думку, цей теоретичний матеріал можна адаптувати для ОПП у такій інтелект-карті:



Інтелект-карта «Роль синонімів в українській мові»

Учні з ОПП мають також знати, що за своїм спільним лексичним значенням синоніми об'єднуються в синонімічні ряди. У синонімічному ряді є ключове слово (тобто слово стилістично не забарвлене). Таку інформацію подають

підручники О. Авраменка та О. Семенова і колективу. У підручнику для учнів з ОПП така інформація відсутня, хоч укладачі подають вправи на підбирання синонімів та на вилучення із синонімічного ряду зайвого слова. Для того щоб учні краще засвоїли поняття «синонімічний ряд», пропонуємо таку інтелект-карту:



Інтелект-карта «Поняття про синонімічний ряд»

Висновок. Учителів та асистентів учителя, які працюють з учнями з ООП п'ятого класу, важливо дотриматися принципу наступності в освітньому процесі, оскільки чимало завдань, які потрібно вирішувати вчителям початкової школи, залишаються актуальними і в середній школі. Для збагачення словника кожної дитини необхідно адаптовувати навчальні матеріали для дітей з ООП. Різновидами адаптації є спосіб подання матеріалів, виконання та спрощення завдань. Під час роботи в класі можна використовувати ті самі методи роботи, що й з іншими дітьми, проте враховувати, що учні з легкою інтелектуальною недостатністю потребують більше часу на вдосконалення набутих навичок. Для учнів з ОПП під час вивчення теми «Синоніми» пропонуємо методичні прийоми маркування тексту, зменшення обсягу і кількості завдань, додавання довідкових слів для продовження синонімічних рядів, зменшення кількості рядів, кількості слів у кожному з них та добору слів із конкретним значенням, використання як візуальної опори інтелект-карт, які можуть бути застосованими для всього інклюзивного класу.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці практичних рекомендацій учителям української мови та літератури, які працюють в інклюзивних класах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко О. Українська мова : підруч. для 5 кл. закл. загальн. середн. освіти. Київ : Грамота, 2022. 208 с. <https://surl.li/unqzob>
2. Анохіна О., Лященко В., Тороп К. Українська мова. 5 клас: підручник для осіб з особливими освітніми потребами (F 70). Київ : ТОВ «Видавництво Атлант», 2024. 256 с.
3. Блеч Г. О. Навчання української мови школярів з інтелектуальними порушеннями. *Діти з особли-*

вими потребами в освітньому просторі : зб. матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10–11 жовтня 2019 року. Чернівці, 2019. С. 19–22.

4. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Українська мова : підр. для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 256 с

5. Даценко І., Павлюк Р. Особливості адаптування навчальних завдань з української мови для учнів середнього шкільного віку з порушенням мовлення. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.414>

6. Колупаєва А. А., Тараненко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

7. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку : навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 120 с.

8. Стеблюк С. В., Хома О. М. Наукові підходи до методики навчання мовно-літературної освітньої галузі в контексті інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 66, т. 3. 2023. С. 222–226. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-32>.

9. Стеблюк С. В., Хома О. М., Сучасні підходи до навчання української мови у початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 68, т. 2. 2024.

10. Українська мова. Підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти / О. М. Семенов та ін. Астон, 2022. <https://surl.li/nwutpe>

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

THE PEDAGOGICAL MODEL OF FOSTERING SAFETY CULTURE THROUGH THE LENS OF ETHICAL VALUES

У статті досліджено теоретико-методичні основи формування культури безпеки життєдіяльності здобувачів освіти крізь призму етичних цінностей, які визначають гуманістичний зміст сучасної освіти. Підкреслено, що у XXI столітті проблема безпеки набуває багатовимірного характеру й виходить за межі технічних або правових аспектів, постаючи як морально-етичне й соціокультурне явище. У цьому контексті культура безпеки розглядається не лише як сукупність знань і навичок, а як система світоглядних переконань, моральних орієнтирів та особистісної відповідальності за власне життя і життя інших.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення педагогічної моделі виховання культури безпеки, заснованої на етико-ціннісному підході, що інтегрує знання з педагогіки, етики, психології та філософії освіти. Методологічну основу становлять принципи гуманізації, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, а також використання методів аналізу наукових джерел, педагогічного моделювання, порівняння, узагальнення та системного підходу. У ході дослідження розроблено структурну модель, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти: цільовий (формування внутрішньої мотивації до безпечної поведінки як морального вибору), змістовий (інтеграція знань про безпеку з гуманістичними цінностями), процесуальний (використання активних методів – рольових ігор, моделювання ситуацій ризику, моральних дилем), результативно-оцінювальний (визначення рівня сформованості культури безпеки за когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим критеріями).

Доведено, що впровадження етичних цінностей – відповідальності, гідності, співчуття, поваги до життя, чесності, турботи про довкілля – створює передумови не лише для підвищення рівня особистої безпеки, але й для розвитку морально зрілої, соціально активної особистості, здатної до етичного саморегулювання поведінки. Запропонована модель може бути використана в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти, у програмах підготовки педагогів, викладанні курсів «Безпека життєдіяльності», «Громадянська освіта» та «Етика».

Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності запропонованої моделі, розроблення інструментів педагогічної діагностики рівня сформованості культури безпеки, а також створення етико-гуманістичного освітнього середовища, у якому цінність людського життя виступає провідною педагогічною категорією.

Ключові слова: педагогічна модель, культура безпеки, етичні цінності, педагогіка, виховання, гуманізація освіти.

The article explores the theoretical and methodological foundations of the formation of a culture of safety in the life of education seekers through the prism of ethical values, which determine the humanistic content of modern education. It is emphasized that in the 21st century, the problem of safety acquires a multidimensional nature and goes beyond technical or legal aspects, appearing as a moral-ethical and socio-cultural phenomenon. In this context, the culture of safety is considered not only as a set of knowledge and skills, but as a system of worldview beliefs, moral guidelines and personal responsibility for one's own life and the lives of others.

The aim of the article is to theoretically substantiate and develop a pedagogical model of educating a culture of safety, based on an ethical and value approach, which integrates knowledge from pedagogy, ethics, psychology and philosophy of education. The methodological basis is the principles of humanization, personality-oriented and competency-based approaches, as well as the use of methods of analysis of scientific sources, pedagogical modeling, comparison, generalization and a systemic approach.

The study developed a structural model that includes four interrelated components: target (formation of internal motivation for safe behavior as a moral choice), content (integration of knowledge about safety with humanistic values), procedural (use of active methods - role-playing games, modeling of risk situations, moral dilemmas), result-based and evaluative (determination of the level of formation of a safety culture according to cognitive, emotional-value and behavioral criteria). It is proven that the introduction of ethical values - responsibility, dignity, compassion, respect for life, honesty, care for the environment - creates the prerequisites not only for increasing the level of personal safety, but also for the development of a morally mature, socially active personality capable of ethical self-regulation of behavior. The proposed model can be used in the educational process of secondary and higher education institutions, in teacher training programs, teaching courses on "Life Safety", "Civic Education" and "Ethics".

The prospect of further research is the empirical verification of the effectiveness of the proposed model, the development of pedagogical diagnostic tools for the level of formation of a safety culture, as well as the creation of an ethical and humanistic educational environment in which the value of human life is the leading pedagogical category.

Key words: pedagogical model, safety culture, ethical values, pedagogy, upbringing, humanization of education.

УДК 37.013.42:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.5>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Іванова О.В.

orcid.org/0000-0002-0682-5607

асистент кафедри філософії,
соціально-гуманітарних наук
та фізичного виховання;
Хмельницького університету управління
та права імені Леоніда Юзькова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасних умовах соціальної нестабільності, воєнних загроз і глобальних ризиків питання формування культури безпеки набуває ключового

значення. Традиційні підходи, що базуються переважно на знаннях про технічні чи правові аспекти безпеки, виявляються недостатніми. Необхідно розглядати безпеку як ціннісно-етичну категорію,

пов'язану з вихованням моральної відповідальності, співпереживання та самоконтролю.

Педагогіка ХХІ століття має створювати умови, у яких безпечна поведінка стане проявом внутрішніх переконань особистості, а не лише дотриманням правил. Це зумовлює потребу у педагогічних моделях, що інтегрують етичні принципи у процес виховання культури безпеки життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему виховання культури безпеки досліджували такі вчені, як О. Бикова, І. Зязюн, О. Пехота, В. Ортинський, які розглядали її у контексті гуманістичної педагогіки та формування компетентностей. Питання етичного виховання у педагогічному процесі розкривали В. Сухомлинський, Л. Хоружа, О. Савченко. Концепцію етико-ціннісного підходу до освіти висвітлено у працях Т. Лубенця, Н. Ничкало, О. Пометун.

Водночас залишається недостатньо розробленим питання інтеграції етичних цінностей у педагогічну модель формування культури безпеки. Переважна більшість робіт зосереджена на нормативних аспектах безпеки, не враховуючи морально-психологічний вимір.

Метою дослідження є розроблення педагогічної моделі виховання культури безпеки життєдіяльності на основі етичних цінностей.

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

- визначити сутність понять «культура безпеки» та «етичні цінності» у педагогічному контексті;
- обґрунтувати структурні компоненти педагогічної моделі;
- описати педагогічні умови ефективного виховання культури безпеки.

Розроблена педагогічна модель доводить, що ефективно виховання культури безпеки можливе лише за умови етичного наповнення освітнього процесу. Формування моральних цінностей виступає не допоміжним, а системоутворювальним чинником безпечної поведінки.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні моделі в практику підготовки педагогічних кадрів і розробці інструментів для оцінювання рівня етико-безпекової компетентності учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному педагогічному дискурсі поняття «культура безпеки» дедалі частіше осмислюється не лише як система знань і навичок, спрямованих на запобігання небезпекам, а як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, аксіологічний, поведінковий та духовно-моральний аспекти особистості [1, с. 25]. Науковці наголошують, що формування культури безпеки має розглядатися крізь призму гуманістичної парадигми освіти, у центрі якої перебуває цінність людини, її життя та гідності [2, с. 14; 3, с. 48].

В межах цього дослідження розроблено педагогічну модель виховання культури безпеки через призму етичних цінностей. Модель ґрунтується на засадах аксіологічного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, що передбачають органічне поєднання знань про безпеку з морально-етичним світоглядом особистості [4, с. 132; 5, с. 90].

Цільовий компонент

Цільовий компонент моделі передбачає формування у здобувачів освіти внутрішньої мотивації до безпечної поведінки як морального вибору. На думку В. Сухомлинського, моральність є «інтелектом серця», тобто внутрішньою здатністю особистості приймати гуманні рішення на основі співпереживання та поваги до інших [6, с. 78]. У цьому контексті безпечна поведінка постає не лише як дотримання правил, а як вияв етичної зрілості, що базується на відповідальності, самоконтролі та усвідомленні наслідків власних дій [7, с. 55].

Розвиток такої мотивації можливий лише за умови створення у навчальному середовищі системи цінностей, у центрі якої перебуває людина. Як підкреслює І. Зязюн, педагогічна дія набуває морального сенсу тоді, коли спрямована на розвиток у вихованця почуття власної гідності та здатності до морального вибору [8, с. 211]. Тому формування культури безпеки має здійснюватися не через заборони, а через виховання усвідомленої потреби у збереженні життя – свого й інших.

Змістовий компонент

Змістовий компонент моделі спрямований на інтеграцію знань про безпеку життєдіяльності з гуманістичними й етичними цінностями. Сучасна дидактика розглядає зміст освіти не лише як сукупність навчальної інформації, а як систему смислів, які сприяють становленню світогляду особистості [9, с. 87].

Знання про безпеку необхідно доповнювати етичними категоріями – доброчесністю, відповідальністю, співчуттям, чесністю – оскільки саме вони визначають моральну спрямованість людських дій у критичних ситуаціях [10, с. 134]. Так, у процесі навчання доцільно аналізувати моральні аспекти поведінки в екстремальних обставинах, етичні дилеми допомоги іншим, дотримання принципів справедливості й поваги до людського життя.

На цій основі формується етико-безпекова компетентність – інтегративна якість особистості, що поєднує здатність діяти безпечно, морально й відповідально. Як зазначає О. Савченко, гуманізація змісту освіти полягає в тому, щоб кожен навчальний предмет сприяв формуванню моральних переконань і соціальної зрілості [11, с. 103]. Отже, предмет «Безпека життєдіяльності» має потенціал стати носієм не лише практичних знань, а й духовно-етичних цінностей.

Процесуальний компонент

Процесуальний компонент реалізує принцип активності та рефлексивності навчання. У сучасній

педагогіці дедалі більшої ваги набувають активні методи навчання, які сприяють усвідомленню морального змісту дій у небезпечних або конфліктних ситуаціях [12, с. 61]. До таких методів належать:

- ділові ігри з моделюванням поведінки у надзвичайних ситуаціях, що формують навички колективної взаємодії та моральної відповідальності;
- аналіз моральних дилем, коли студенти обговорюють етичні вибори у кризових умовах (наприклад, «врятувати себе чи допомогти іншому»);
- проектна діяльність, спрямована на створення освітніх ініціатив із пропаганди культури безпеки у громаді.

Як підкреслюють М. Луненберг та Ф. Кортахен, етична компетентність педагога проявляється передусім у його здатності бути моральним прикладом, моделюючи поведінку, що ґрунтується на емпатії, довірі та рефлексії [13]. Такий підхід сприяє переходу від зовнішнього контролю до саморегуляції поведінки, що є ключовим елементом культури безпеки.

Результативно-оцінювальний компонент

Результативно-оцінювальний компонент моделі забезпечує діагностику рівня сформованості культури безпеки за трьома критеріями: когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим [14, с. 204].

- Когнітивний критерій відображає знання основ безпеки, розуміння моральних аспектів людської взаємодії у кризових умовах.
- Емоційно-ціннісний критерій охоплює розвиток емпатії, толерантності, альтруїзму, готовності до співпраці.
- Поведінковий критерій характеризує здатність особистості діяти відповідально й безпечно у повсякденних і надзвичайних ситуаціях.

Для оцінювання рівнів сформованості культури безпеки доцільно використовувати анкетування, спостереження, аналіз рефлексивних щоденників, педагогічні експерименти [15, с. 178]. Ефективність моделі визначається не лише кількісними показниками знань, а й якісними змінами в моральній самосвідомості здобувачів освіти.

Педагогічні умови реалізації моделі

Провідною педагогічною умовою функціонування запропонованої моделі є етична орієнтація освітнього середовища. Як наголошує Н. Ничкало, педагогічна культура не може бути нейтральною – вона завжди відображає моральні позиції суспільства [16, с. 64]. Створення етично насиченого середовища передбачає взаємоповагу між учасниками освітнього процесу, підтримку моральних норм, прозорість комунікацій, демократичний стиль керівництва.

Таким чином, реалізація педагогічної моделі виховання культури безпеки через призму етичних цінностей забезпечує перехід від інформаційного до ціннісно-смыслового підходу у навчанні. Це дозволяє виховувати не лише обізнаного,

а й морально зрілого громадянина, здатного діяти безпечно, гуманно та відповідально в умовах сучасних викликів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного теоретико-практичного аналізу дали змогу обґрунтувати ефективність педагогічної моделі формування культури безпечної поведінки здобувачів освіти на засадах етичної орієнтації освітнього середовища. Запропонована модель інтегрує ціннісно-гуманістичний, когнітивний і діяльнісний підходи, що у сукупності забезпечують не лише інформованість здобувачів освіти про правила безпечної поведінки, а й формування у них стійкої внутрішньої моральної мотивації до безпечних дій у повсякденному житті.

У ході дослідження встановлено, що ключовими детермінантами ефективного виховання культури безпеки є:

- особистісно орієнтований характер педагогічного впливу, який враховує індивідуальні моральні переконання й життєвий досвід дитини;
- ціннісно-смыслова інтеграція освітнього змісту, що сприяє усвідомленню безпеки як етичної категорії, пов'язаної з гідністю, відповідальністю та повагою до життя;
- активні методи навчання, котрі стимулюють рефлексію, емпатію, моральне судження і практичну готовність діяти безпечно;
- етико-гуманістичне середовище навчального закладу, у якому норми взаємоповаги, довіри та турботи про інших набувають статусу соціальних правил спільного життя.

Таким чином, запропонована педагогічна модель може розглядатися як системоутворюючий механізм гуманізації освітнього процесу та підвищення його превентивного потенціалу. Її реалізація дозволяє поєднати процес формування компетентностей у сфері безпеки життєдіяльності з вихованням морально зрілої, відповідальної особистості, здатної до етичного саморегулювання поведінки в умовах ризику чи невизначеності.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у розробленні цілісної моделі формування культури безпечної поведінки на етико-гуманістичних засадах, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий рівні педагогічного впливу. Практична значущість дослідження виявляється у можливості впровадження цієї моделі у навчальний процес закладів загальної середньої та вищої освіти, а також у програми підготовки майбутніх педагогів і фахівців соціально-гуманітарного профілю.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є:

1. Емпірична перевірка ефективності моделі в умовах різних типів освітніх закладів, зокрема сільських і міських шкіл.

2. Удосконалення діагностичного інструментарію для вимірювання рівня сформованості культури безпеки у здобувачів освіти.

3. Розроблення методик підготовки педагогів до реалізації етично зорієнтованих технологій формування безпечної поведінки.

4. Міждисциплінарне розширення дослідження, зокрема через інтеграцію педагогічних, психологічних, соціологічних та філософських підходів до проблеми безпеки.

5. Аналіз впливу цифрового освітнього середовища на становлення етичних і поведінкових установок щодо безпеки у дітей і молоді.

Отримані результати підтверджують, що формування культури безпечної поведінки є не лише педагогічним завданням, а й соціально-етичним імперативом сучасної освіти, спрямованої на виховання особистості, здатної мислити гуманістично, діяти відповідально та співпереживати іншим. У цьому полягає головна стратегічна перспектива подальших досліджень – створення освітньої парадигми, у центрі якої перебуває людина як найвища цінність і мета безпечного розвитку суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бикова О. В. Культура безпеки як педагогічна категорія. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2018. № 12. С. 15–19.

2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ : Вища школа, 2008. 520 с.

3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1982. 430 с.

4. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

5. Лубенець Т. О. Ціннісний підхід у вихованні учнівської молоді. *Педагогічний дискурс*. 2016. № 20. С. 64–69.

6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ : Радянська школа, 1980. 320 с.

7. Ортинський В. Л. Педагогіка: теорія та історія. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. 428 с.

8. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ : Академія, 2004. 256 с.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Педагогічна думка, 2012. 366 с.

10. Хоружа Л. Л. Етичні орієнтири сучасної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. № 23. С. 112–118.

11. Савченко О. Я. Гуманізація змісту освіти як педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2015. № 5. С. 9–13.

12. Пехота О. М. Освітні технології. Київ : А.С.К., 2011. 256 с.

13. Lunenberg M., Korthagen F. The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25, No. 5. P. 586–594. DOI: 10.1016/j.tate.2008.11.001.

14. Ортинський В. Л. Педагогічна діагностика. Львів : Новий Світ, 2013. 312 с.

15. Кузьмінський А. І. Педагогічний експеримент у системі наукового дослідження. Київ : Освіта, 2016. 210 с.

16. Ничкало Н. Г. Освіта і особистість у сучасному світі. Львів : Світ, 2017. 384 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 13.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД» У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

DEFINING THE ESSENCE OF THE CONCEPT "MULTIMODAL APPROACH" IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Стаття досліджує сутність мультимодального підходу у викладанні іноземних мов здобувачам вищої освіти галузі фізичної культури та спорту. Стило окреслено теоретичні засади та виявлено практичну значущість інтеграції мультимодальності в освітній процес. Встановлено, що мультимодальний підхід сприяє підвищенню комунікативної компетентності, розвитку критичного мислення та дозволяє адаптувати навчальні матеріали до специфічних потреб здобувачів спортивного профілю. Особливу увагу приділено взаємодії вербальних і невербальних модальностей, зокрема жесту, руху, міміки та візуальної репрезентації, які суттєво впливають на розуміння та продукування іншомовних повідомлень.

У статті також розглядається дидактична цінність аудіовізуальних ресурсів, а саме інструкційних відео, інтерактивних симуляцій, цифрових платформ та спортивного медіаконтенту, що розширює доступ здобувачів до автентичного мовленнєвого матеріалу. Наведено аргументи до твердження, що мультимодальність сприяє контекстуалізації навчальних завдань, робить їх більш релевантними та відповідними професійним ситуаціям у сфері фізичної культури і спорту. Додатково досліджується інтеграція інтерактивних технологій як от віртуальних середовищ, мобільних додатків, гейміфікації завдань та спільних цифрових інструментів, які підвищують зацікавленість здобувачів і підтримують різноманітні стилі навчання.

Аналіз демонструє, що мультимодальний підхід посилює когнітивну обробку інформації здобувачами шляхом поєднання кількох каналів її сприйняття й відтворення. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню, покращенню запам'ятовування мовного матеріалу та стимулює активну участь у навчальних активностях. У статті запропоновано ефективні педагогічні стратегії, зокрема керовані мультимодальні презентації, навчання на основі завдань із візуальними стимулами, сценарні усні вправи та рефлексивний аналіз мультимодальної спортивної комунікації. Загалом мультимодальний підхід представлено як динамічну методичну рамку, що значно підвищує ефективність викладання іноземної мови для здобувачів спортивної галузі шляхом інтеграції різних ресурсів і сучасних технологічних засобів.

Ключові слова: мультимодальний підхід, викладання іноземних мов, фізична культура і спорт, комунікативна компетентність,

аудіовізуальні технології, цифрове навчання, невербальна комунікація, інтерактивні методи.

The article examines the essence of the multimodal approach in teaching foreign languages to students majoring in Physical Culture and Sport. The study outlines theoretical foundations and highlights the practical significance of integrating multimodality into the educational process. It is emphasized that the multimodal approach enhances communicative competence, supports critical thinking development, and enables the adaptation of instructional materials to the specific needs of students involved in sports-related fields. Particular attention is paid to the interaction of verbal and non-verbal modes, including gesture, movement, facial expression, and visual representation, which significantly influence the comprehension and production of foreign-language messages. The article also discusses the pedagogical value of audiovisual resources, such as instructional videos, interactive simulations, digital platforms, and sports-themed media content, which expand students' exposure to authentic linguistic input. It is argued that multimodality contributes to the contextualisation of learning tasks, making them more relevant and aligned with professional situations in the domain of Physical Culture and Sport. Furthermore, the study examines the integration of interactive technologies like virtual environments, mobile applications, gamified tasks, and collaborative digital tools that facilitate learner engagement and support diverse learning styles. The analysis demonstrates that the multimodal approach strengthens students' cognitive processing by combining multiple channels for receiving and producing information. This approach fosters deeper understanding, improves retention of language material, and encourages active participation in classroom activities. The article highlights effective pedagogical strategies, including guided multimodal presentation, task-based learning with visual stimuli, scenario-based speaking tasks, and reflective analysis of multimodal sports communication. Overall, the multimodal approach is presented as a dynamic methodological framework that significantly increases the effectiveness of foreign-language instruction for students of Physical Culture and Sport by integrating diverse resources and modern technological tools.

Key words: multimodal approach, foreign-language teaching, Physical Culture and Sport, communicative competence, audiovisual technologies, digital learning, non-verbal communication, interactive methods.

УДК 378:371.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.6>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ірхіна Ю.В.,

orcid.org/0000-0002-9884-4732

канд. пед. наук,

доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання

Державного закладу

«Південноукраїнський національний

університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток сучасної освіти, оновлення її стандартів, підвищення якості підготовки

фахівців дедалі все більше спрямовані на впровадження інноваційних методів навчання, які не лише відповідають індивідуальним потребам здобувачів, а й сприяють глибшому та стійкішому

засвоєнню знань. Особливої актуальності це набуває у сфері фізичної культури і спорту, де вивчення іноземних мов має свою специфіку. Зокрема, це стосується необхідності опанування професійної термінології та формування навичок ефективної комунікації в міжнародному спортивному середовищі. У цьому контексті перспективним є застосування мультимодального підходу, який передбачає інтеграцію різних каналів сприйняття інформації (зорового, слухового, кінестетичного) для створення цілісного навчального досвіду.

Мультимодальне навчання базується на поєднанні вербальних і невербальних засобів комунікації, що дозволяє активізувати різні когнітивні механізми. Дослідження показують, що використання візуальних матеріалів, аудіо- та відеозаписів, інтерактивних вправ і фізичної активності сприяє підвищенню мотивації, покращенню розуміння та довготривалому запам'ятовуванню мовного матеріалу. Наприклад, у нещодавньому дослідженні, опублікованому в журналі *Frontiers in Psychology*, доведено, що поєднання фізичних вправ і моторної уяви під час вивчення англійської мови позитивно впливає на рівень засвоєння лексики, точність виконання завдань і загальне задоволення від навчання серед підлітків [4, с. 200]. Інше дослідження, проведене в США, підтверджує ефективність мультимодального підходу для білінгвальних учнів, особливо завдяки використанню візуальних підказок, ігор та кінестетичних активностей [5, с. 34].

У сфері фізичної культури та спорту мультимодальний підхід дозволяє адаптувати навчальний процес до динамічної природи рухової діяльності, що, у поєднанні мовного контенту з фізичними вправами, рольовими іграми та візуальними демонстраціями створює умови для природного засвоєння іноземної мови в контексті дії і є особливо ефективним для здобувачів, які навчаються через практику, отже диктує необхідність визначення сутності мультимодального підходу у викладанні іноземних мов здобувачам вищої освіти галузі фізичної культури та спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мультимодальність у викладанні іноземних мов, це відносно новий методичний підхід, що базується на одночасному використанні кількох каналів сприйняття інформації, в саме візуального, аудіального, кінестетичного та тактильного. [3, с. 153] Така інтеграція сприяє активізації когнітивних процесів, покращенню розуміння складних мовних конструкцій та формуванню стійких асоціативних зв'язків. Згідно з дослідженнями G. Kress і T. Van Leeuwen, мультимодальне навчання дозволяє студентам краще орієнтуватися в контекстах, де мова поєднується з візуальними та соціальними елементами, що особливо важливо для розвитку комунікативної компетентності у професійних сферах [6, с. 93].

У сучасному освітньому просторі мультимодальний підхід дедалі частіше поєднується з цифровими технологіями. Це включає використання мультимедійних презентацій, відеороків, інтерактивних платформ, а також мобільних додатків, що адаптуються до індивідуальних потреб здобувачів. Наприклад, інтеграція відеоматеріалів у процес навчання іноземної мови дозволяє не лише демонструвати мовні конструкції в контексті, а й активізувати емоційне сприйняття, що сприяє глибшому запам'ятовуванню. Jewitt зазначає, що мультимодальність у навчанні є не просто поєднанням медіа, а й способом створення нових сенсів через взаємодію різних модальностей [7, с. 218].

В українському контексті мультимодальний підхід також набуває популярності. Методичні рекомендації МОН України на 2023/2024 навчальний рік акцентують увагу на необхідності використання інтегрованих освітніх технологій, зокрема мультимедійних засобів, для формування ключових компетентностей учнів, включно з мовною та цифровою грамотністю. У публікації Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна розглядаються моделі мовного навчання іноземних здобувачів освіти, де мультимодальність виступає як засіб адаптації до різних культурних і освітніх контекстів, що особливо актуально для міжнародного середовища [2, с. 137].

Крім того, мультимодальне навчання сприяє міждисциплінарній комунікації, що є важливим у сферах, де мова поєднується з іншими видами діяльності, наприклад, у фізичній культурі, спорті, мистецтві. Поєднання мовного контенту з руховими активностями, рольовими іграми та візуальними демонстраціями створює умови для природного засвоєння мови в контексті дії. Такий підхід дозволяє враховувати не лише когнітивні, а й емоційні та соціальні аспекти навчання, що відповідає сучасним вимогам до компетентної освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна діяльність спортсменів, тренерів, інструкторів та фахівців галузі характеризується інтенсивною невербальною комунікацією, складними руховими діями, високим рівнем інтеракції в команді, використанню зорових та тілесно-кінестетичних сигналів. Вивчення іноземної мови, відірване від цього професійного контексту, перестає бути ефективним, адже не формує реальних комунікативних умінь для практичної діяльності.

Тому мультимодальність у навчанні іноземних мов для здобувачів спортивних спеціальностей дозволяє максимально наблизити навчальні ситуації до реальних умов професійної комунікації: під час тренувального процесу, суддівства, міжнародних змагань, пресконференцій, спортивного менеджменту, коучингу та міжкультурної взаємодії. Такий підхід сприяє розвитку не лише мовленнєвих

компетентностей, а й комплексної мультимодальної грамотності у вигляді уміння інтерпретувати, комбінувати та застосовувати різні види інформації.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, здається необхідним визначення сутності мультимодального підходу у викладанні іноземних мов здобувачам вищої освіти галузі фізичної культури та спорту, оскільки створення нової стратегії освіти вимагає нових сучасних рішень. Метою статті є визначення сутності мультимодального підходу у викладанні іноземних мов, що може стати основою створення курсу іноземної мови для здобувачів вищої освіти галузі фізичної культури та спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мультимодальність як наукове поняття сформулювалася на перетині лінгвістики, когнітивної психології, семіотики, соціокультурної теорії навчання та сучасної педагогіки. У своєму широкому розумінні мультимодальність передбачає, що комунікація не обмежується суто мовним каналом, а включає всі можливі типи активностей, що беруть участь у створенні значення. Модальність у цьому контексті розглядається як спосіб відтворення інформації, що має власні характеристики, цілі та можливості впливу на сприйняття іноземної мови.

У сучасній педагогічній теорії мультимодальний підхід базується на наступних положеннях:

- багатоканальність комунікації, адже інформація сприймається та інтерпретується не лише через мову, а й через візуальні образи, рухи, жести, інтонацію, просторові взаємодії;

- зростання ефективності навчання при задіяності кількох модальностей одночасно, що підтверджено когнітивною теорією подвійного кодування, а також концепцією множинного інтелекту Говарда Гарднера;

- мультимодальність у сприйнятті розвитку критичного мислення, а саме навчання аналізувати, порівнювати та інтерпретувати різні типи інформації;

- індивідуалізація навчання, оскільки кожен здобувач має домінуючі канали сприйняття (візуальні, аудіальні або кінестетичні).

Як зазначалось в наших попередніх дослідженнях, мультимодальність дозволяє створити навчальне середовище, яке відповідає специфіці професійної підготовки здобувачів спортивної галузі, забезпечуючи розвиток не лише мовлення, а й комунікативно-мультимодальних навичок. Такий підхід дає змогу адаптувати зміст викладання іноземної мови до реальних професійних потреб здобувачів, використовуючи різні канали сприйняття інформації та цілі навчання.

Для викладання іноземних мов здобувачам вищої освіти спортивних спеціальностей мультимодальний підхід передбачає реалізацію низки педагогічних принципів, а саме:

- інтеграція різних модальностей, що означає пропорційність зростання ефективності мультимодального підходу при паралельному або послідовному використанні слухової модальності (аудіо-записи, тренерські інструкції, ритмічні вправи); візуальної модальності (відеоматеріали, фотоаналіз техніки, інфографіка); кінестетичної модальності (виконання рухів під мовний супровід); текстової модальності (опрацювання інструкцій, описів, статей); соціальної модальності (командна взаємодія, кооперативні завдання). Все вищезазначене сприяє формуванню повноцінної іншомовної комунікативної компетентності, не лише лінгвістичної, а й соціокультурної, дискурсивної, стратегічної.

- контекстуалізація навчання, за умови якої професійний контекст має бути максимально наближений до майбутньої діяльності студента (коментування змагань, ведення тренувального процесу, аналіз спортивних ситуацій, участь у пресконференціях, робота зі спортивними інструкціями, команда-комунікація під час ігор), що дозволяє уникнути формалізму й забезпечує глибоку практичну релевантність.

- використання цифрових технологій, оскільки мультимодальність невіддільна від цифрових платформ, як-то інтерактивні сайти та мобільні додатки, сервіси для відеоаналізу техніки, віртуальні тренажери, інструменти доповненої реальності, створення мультимедійних проєктів, а цифрова гнучкість мотивує здобувачів і робить навчання мобільним та індивідуалізованим.

- формування мультимодальної комунікативної компетентності, як здатності не лише розуміти мовлення, а й інтерпретувати жести й міміку, працювати з відео- і фотоматеріалами, розуміти спортивні схеми, графіки, сигнали, продукувати повідомлення з урахуванням невербальних компонентів.

З огляду на вищезазначене, стає очевидним, що комунікація у спортивній галузі має ряд характеристик, які формують особливі вимоги до навчання іноземної мови, а саме швидкість реагування (на полі, тренуванні або при суддівстві рішення приймаються миттєво, тому мовлення має бути максимально автоматизованим), надання переваги невербальним засобам (спортсмени часто спілкуються через сигнали, погляд, позу, рух руки), висока емоційність (результати змагань, спортивні конфлікти, перемоги й поразки формують емоційні піки, у яких мовлення має залишатися контрольованим), командна взаємодія (важлива координація дій, взаєморозуміння й швидка передача інформації), міжнародний характер спорту (міжкультурна комунікація як невід'ємний елемент професії).

Як зазначає Стрига Е.В., «мультимодальність у викладанні іноземних мов сприяє формуванню здатності до міжкультурної комунікації в умовах професійної мобільності» [1, с.25]. Для майбутніх тренерів, менеджерів та викладачів фізичної

культури це означає готовність до роботи на міжнародних спортивних аренах, участі у міжнародних програмах та інтеграції до світових професійних спільнот.

Таким чином, сутність мультимодального підходу у викладанні іноземних мов складається з поєднання різних каналів сприйняття та форм презентації інформації. Як приклади реалізації мультимодального підходу, можна виокремити відеоаналіз спортивних подій, рольові ігри, створення мультимедійних проєктів кінестетичні вправи з мовним супроводом, що сприяє формуванню автоматизованих мовленнєвих реакцій, проєктна діяльність тощо.

Завдяки саме мультимодальному підходу здобувачі вищої освіти отримують підвищення мотивації, адже завдання динамічні, практичні, наближені до життя; розвиток критичного мислення, формування міжкультурної компетентності, завдяки автентичним матеріалам та реальним професійним ситуаціям, адаптацію до індивідуальних стилів навчання та підготовку до реальних комунікативних умов в міжнародному спортивному середовищі.

Висновки. Сутність мультимодального підходу у викладанні іноземних мов здобувачам спортивної галузі полягає в поєднанні різних каналів сприйняття та форм презентації інформації, що забезпечує комплексний розвиток професійної іншомовної комунікативної компетентності. Мультимодальна інтеграція дозволяє адаптувати навчальний процес до специфіки спортивної діяльності, активізувати домінуючі види інтелекту здобувачів, підвищити їхню мотивацію та сформувати готовність до міжкультурної комунікації в умовах сучасного глобалізованого спортивного простору. Подальші

дослідження передбачають поглиблене вивчення принципів мультимодального підходу у викладанні іноземних мов з метою потенційного створення курсу іноземної мови для здобувачів вищої освіти галузі фізичної культури та спорту

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стрига Е. В. Особливості використання мультимодального підходу у викладанні германських і східних мов для здобувачів вищої освіти. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. Дрогобич, 2025. Вип. 85, том 3. С. 269–275.
2. Тростинська О.А., Гребенщикова О.В., Тітаренко О.А. Моделі мовного навчання іноземних здобувачів вищої освіти в Україні. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: міжпредметні зв'язки* : збірник наукових праць. Харків, 2023. Вип. 42. С. 135–153.
3. Черкасова Т. А., Курінний О. В. Інноваційні методи вивчення іноземних мов: комп'ютерні та мультимедійні технології. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 21. 2020. С. 44–49.
4. Wu Y., Dang X., Qiao L., Li A., Zhang H., He J. Enhancing English language acquisition through physical education and motor imagery: assessing enjoyment, English retention, and skill accuracy in adolescent learners. *Frontiers in Psychology*, 2025. Vol. 16. P.223-227.
5. Martin, Wilson. The Role of Multimodal Learning in Enhancing Language Acquisition for Bilingual Learners. *Emerging Education Research*. 2024. Vol. 2. P. 111–120.
6. Kress G., Van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. *Journal of Foreign Studies*. London: Routledge, 2020. Vol.33, No. 6 P. 164–168.
7. Jewitt C. Multimodality and Meaning: Exploring the World of Communication. *Research Methods in Linguistics: Second Edition*. *Bloomsbury Academic*. P. 325–331.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (НА ПРИКЛАДІ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

TOURISM AND LOCAL HISTORY ACTIVITIES IN THE PROCESS OF GEOGRAPHY EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS (BASED ON THE EXAMPLE OF THE KYIV REGION)

У статті розглянуто туристсько-краєзнавчу діяльність як важливу складову сучасної географічної освіти та виховання учнів. Розкрито її роль у формуванні просторового мислення, пізнавальної активності, екологічної свідомості й громадянських цінностей. Проаналізовано основні напрями інтеграції туристсько-краєзнавчої діяльності в освітній процес Нової української школи, зокрема у викладання географії на прикладі Київської області.

Здійснено аналіз теоретичних засад туристсько-краєзнавчої роботи у педагогіці, визначено її значення як засобу поєднання навчання з практичною діяльністю учнів. Особливу увагу приділено використанню цифрових технологій, геоінформаційних систем, віртуальних екскурсій, інтерактивних квестів і проєктів екологічного спрямування. Виявлено сучасні виклики, що ускладнюють ефективне впровадження туристсько-краєзнавчої діяльності: обмежене фінансування, недостатня матеріально-технічна база, потреба в підвищенні кваліфікації педагогів у сфері цифрової грамотності.

Обґрунтовано, що ефективна організація краєзнавчої діяльності у вивченні географії сприяє розвитку ключових компетентностей учнів – природничо-наукової, соціальної, громадянської, інформаційно-цифрової, ініціативності та підприємливості. Запропоновано практичні напрями вдосконалення роботи: створення регіональних освітньо-туристичних маршрутів, цифрових карт пам'яток Київської області, організація дистанційних експедицій, співпраця шкіл з музеями та громадами.

Зроблено висновок, що туристсько-краєзнавча діяльність є не лише формою пізнавальної активності, а й важливим чинником виховання любові до рідного краю, формування національної ідентичності, відповідальності за збереження природної та культурної спадщини.

Ключові слова: туристсько-краєзнавча діяльність, географічна освіта, Київська область, компетентнісний підхід, цифрові

технології, дослідницькі методи, віртуальні екскурсії.

The article considers tourism and local history activities as an important component of modern geographical education and student training. It reveals their role in the formation of spatial thinking, cognitive activity, environmental awareness, and civic values. The main directions of integrating tourism and local history activities into the educational process of the New Ukrainian School, in particular in the teaching of geography, are analyzed using the example of the Kyiv region. The theoretical foundations of tourism and local history work in pedagogy are analyzed, and its significance as a means of combining learning with practical activities for students is determined. Particular attention is paid to the use of digital technologies, geographic information systems, virtual tours, interactive quests, and environmental projects.

Contemporary challenges that complicate the effective implementation of tourism and local history activities have been identified: limited funding, insufficient material and technical resources, and the need to improve teachers' qualifications in the field of digital literacy.

It is argued that the effective organization of local history activities in the study of geography contributes to the development of key competencies in students, including natural science, social, civic, information and digital, initiative, and entrepreneurship.

Practical directions for improving the work are proposed: the creation of regional educational and tourist routes, digital maps of landmarks in the Kyiv region, the organization of remote expeditions, and cooperation between schools, museums, and communities.

It is concluded that tourism and local history activities are not only a form of cognitive activity, but also an important factor in fostering love for one's native land, forming national identity, and responsibility for preserving natural and cultural heritage.

Key words: tourism and local history activities, geography education, Kyiv region, competency-based approach, digital technologies, research methods, virtual tours.

УДК 37.016:91(477.43)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.7>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ковальська К.В.,
orcid.org/0000-0003-3288-0121
канд. іст. наук,
доцент кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Воловик Л.М.,
orcid.org/0000-0001-6914-4561
канд. геогр. наук, доцент,
завідувачка кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Водяний О.М.,
orcid.org/0000-0003-3585-8296
канд. іст. наук,
доцент кафедри екології, географії
і методики навчання
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України зазнає суттєвих трансформацій у напрямі компетентнісного підходу. Особливе місце у цьому процесі належить туристсько-краєзнавчій діяльності, яка поєднує навчальні, виховні та практичні аспекти розвитку учнів. В умовах глобалізації та цифровізації освіти важливо зберегти цінність пізнання свого краю, історії та природи, адже саме це формує в учнів національну свідомість, екологічну культуру й громадянську відповідальність.

Водночас існує проблема недостатньої реалізації туристсько-краєзнавчого потенціалу шкільної географії, що зумовлює необхідність пошуку нових методичних підходів і засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання туристсько-краєзнавчої діяльності в системі загальної середньої освіти є предметом уваги багатьох українських педагогів, психологів та методистів. У сучасному науковому дискурсі краєзнавство розглядається не лише як форма організації навчального процесу, а й як ефективний засіб формування громадянської свідомості, національної ідентичності, екологічної та культурної компетентностей учнів. Так, Бех І. розглядає краєзнавчу діяльність у контексті особистісно орієнтованої освіти, підкреслюючи її роль у становленні морально-ціннісних орієнтирів дитини. Учений наголошує, що саме пізнання рідного краю

через активну діяльність – спостереження, дослідження, участь у туристичних і краєзнавчих заходах – сприяє гармонійному поєднанню пізнавальної, емоційної та діяльнісної сфер особистості [1].

Бібік Н. у своїх працях підкреслює інтеграційний потенціал краєзнавчих завдань у структурі Нової української школи (НУШ). На її думку, краєзнавство забезпечує практичну реалізацію міжпредметних зв'язків, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню навичок дослідницької діяльності та вмінню застосовувати здобуті знання у життєвих ситуаціях [2].

Вербицький В. розробив методику організації географічного краєзнавства, де основна увага приділяється польовим практикам, експедиціям, спостереженням у природному середовищі, що сприяють формуванню просторового мислення учнів і розумінню регіональних особливостей природокористування. Дослідник доводить, що саме практична діяльність у межах туристсько-краєзнавчої роботи сприяє глибшому засвоєнню географічних понять, розвитку навичок аналізу і синтезу природних явищ [3].

Кузик С., аналізуючи виховний потенціал краєзнавчої діяльності, підкреслює її значення як дієвого інструменту патріотичного виховання, оскільки безпосередній контакт із природним та культурним середовищем рідного краю сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини. Науковець звертає увагу на необхідність поєднання традиційних форм роботи (екскурсії, походи, експедиції) з інноваційними підходами (використання цифрових карт, мультимедійних ресурсів, віртуальних турів) [7].

У дослідженнях Гончара О. та Філіпчука Т. розглядається потенціал цифрових технологій у туристсько-краєзнавчій роботі. Автори зазначають, що використання інтерактивних картографічних сервісів (Google Earth, QGIS, ArcGIS Online), мобільних додатків для відстеження маршрутів, створення цифрових карт і геолокаційних проєктів підвищує пізнавальний інтерес учнів, розвиває інформаційно-цифрову компетентність і сприяє формуванню нової культури навчання [5; 8].

Однак, попри наявність численних досліджень, недостатньо розробленими залишаються питання інтеграції цифрових ресурсів у туристсько-краєзнавчу діяльність у межах географічної освіти, особливо на рівні практичної реалізації в умовах обмежених ресурсів та дистанційного навчання. Актуальним також залишається пошук ефективних моделей поєднання традиційних і віртуальних форм краєзнавчої роботи, які б відповідали сучасним викликам – війні, вимушеній міграції, безпековим обмеженням, трансформації освітнього простору.

Отже, проведений аналіз наукових публікацій дозволяє стверджувати, що туристсько-краєзнавча діяльність залишається важливою

складовою виховного та освітнього процесу, проте потребує подальшого оновлення методичного забезпечення з урахуванням сучасних інформаційних технологій, геоінформаційних систем, інтерактивних картографічних платформ, а також розвитку компетентності педагогів у сфері цифрової грамотності. Саме ці аспекти визначають наукову новизну та практичну значущість подальших досліджень у цій сфері.

Мета дослідження є обґрунтування педагогічного потенціалу туристсько-краєзнавчої діяльності у процесі викладання географії, визначення сучасних викликів та перспектив її розвитку на прикладі Київської області.

Завдання дослідження: проаналізувати сутність і значення туристсько-краєзнавчої діяльності у сучасній освіті; визначити інноваційні методи та цифрові засоби її реалізації; окреслити основні проблеми організації краєзнавчої роботи у школах; запропонувати практичні рекомендації щодо вдосконалення туристсько-краєзнавчої діяльності у географічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Туристсько-краєзнавча діяльність у закладах загальної середньої освіти посідає важливе місце у формуванні світогляду учнів, розвитку їх пізнавальної активності, вихованні національної самосвідомості та любові до рідного краю. У контексті модернізації змісту освіти відповідно до положень Концепції Нової української школи, така діяльність набуває нових форм і змістового наповнення [10]. Вона стає не лише елементом позакласної роботи, а й важливою складовою навчального процесу, що сприяє реалізації компетентнісного підходу, інтеграції навчальних предметів і розвитку дослідницьких умінь школярів.

Роль туристсько-краєзнавчої діяльності у формуванні географічної компетентності. Географічна освіта має потужний потенціал для розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності, оскільки передбачає вивчення просторових об'єктів, природних процесів, економічної діяльності населення та взаємозв'язку людини з навколишнім середовищем. Саме через краєзнавчу зорієнтовані завдання учні отримують можливість глибше усвідомити закономірності розвитку природи і господарства, а також місце свого регіону у національному та світовому просторі. У процесі вивчення географії Київської області учні ознайомлюються з різноманітними природними комплексами, ландшафтами, річковими долинами, об'єктами природно-заповідного фонду, історико-культурними пам'ятками. Практичні заняття, спостереження, міні-дослідження, експедиції та створення туристичних маршрутів сприяють формуванню в учнів географічного мислення, розвитку просторової уяви, аналітичних навичок і відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Залучення школярів до пошукової діяльності з вивчення природних ресурсів, населення, промисловості, рекреаційного потенціалу Київщини сприяє розвитку в них умінь працювати з картографічними матеріалами, аналізувати статистичні дані, порівнювати природні та соціально-економічні об'єкти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Наприклад, у рамках Всеукраїнської краєзнавчої експедиції учнівської молоді «Моя Батьківщина – Україна» (напрямок «Духовна спадщина мого краю») учні шкіл Київської області подають проекти з вивчення локальних пам'яток, таких як етнографічні традиції Переяславщини, де аналізують географічні фактори формування культурної спадщини [9]. Інший приклад – експедиція «Геологічними стежками України», де школярі Київщини досліджують геологічні пам'ятки, як-от Дніпровські пороги чи гранітні відслонення, збираючи зразки ґрунтів і створюючи цифрові атласи для уроків географії. Ще один конкретний кейс – проєкт, де учні 8 – 9 класів проводять польові дослідження рельєфу Київських пагорбів, фіксуючи ерозію ґрунтів за допомогою мобільних додатків, що інтегрується в теми регіональної геоморфології.

Сучасні виклики туристсько-краєзнавчої діяльності у школі. Попри очевидну значущість туристсько-краєзнавчої діяльності, її розвиток у сучасній школі супроводжується низкою проблем. До основних викликів належать:

- обмежене фінансування виїзних заходів і польових практик;
- недостатня матеріально-технічна база для проведення туристичних походів, експедицій, спостережень у природному середовищі;
- низький рівень цифрової компетентності частини педагогів, що ускладнює використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- відсутність системної інтеграції краєзнавчої тематики у навчальні програми.

Наслідком цього є зниження активності учнів у позаурочній дослідницькій роботі, обмеження можливостей для практичного закріплення знань і зменшення рівня екологічної свідомості. Наприклад, у школах Київської області, учні часто обмежуються віртуальними екскурсіями до через брак транспорту для реальних походів, що знижує емоційний вплив діяльності. Традиційні походи до Межигірського дендропарку замінені онлайн-моніторингом, але без належного обладнання це призводить до поверхневого залучення учнів.

Однак сучасні тенденції розвитку освіти, зокрема цифровізація, відкривають нові можливості для реалізації туристсько-краєзнавчої діяльності в інтерактивному форматі.

Інноваційні форми та методи туристсько-краєзнавчої роботи. Одним із пріоритетних напрямів є використання геоінформаційних технологій, які дозволяють учням створювати власні цифрові карти, наносити на них туристичні маршрути,

позначати пам'ятки природи, історії та культури Київщини. Такі форми роботи підвищують пізнавальну активність, стимулюють інтерес до географічного краєзнавства та формують навички роботи з сучасними інформаційними ресурсами. Наприклад, у школах учні можуть використовувати Google My Maps для створення інтерактивної карти «Природні перлини Київщини», де маркують маршрути до озера в Пуща-Водицькому лісопарку з фото, описами екосистем і QR-кодами для віртуальних турів. Ще один приклад – проєкт «Еко-карта Бориспільщини» де школярі наносять забруднені зони вздовж річки Альта, використовуючи ArcGIS Online для аналізу даних моніторингу, що слугує основою для екологічних рекомендацій [5].

Важливого значення набувають віртуальні екскурсії, що дають змогу ознайомитися з природними й історико-культурними об'єктами області навіть за відсутності можливості відвідати їх фізично. Учні можуть створювати інтерактивні маршрути, наприклад «Природні дива Київщини» або «Київська область: туристичний потенціал», використовуючи мультимедійні презентації, фото- та відеоматеріали, 3D-панорами [11].

Значну роль відіграють і краєзнавчі квести, під час яких учні виконують завдання, пов'язані з орієнтуванням на місцевості, пошуком географічних об'єктів, визначенням координат, аналізом природних умов. Це дозволяє формувати просторову компетентність, розвивати навички критичного мислення, логічного аналізу, командної взаємодії. Наприклад, у Переяславській громаді квест «Таємниці Трахтемирова» включає пошук артефактів на переправі через Дніпро, з елементами геодезії та історичної реконструкції [9].

Іншим перспективним напрямом є дослідницькі проєкти природоохоронного спрямування, у межах яких учні досліджують стан місцевих річок, водойм, зелених зон, проводять моніторинг забруднення, створюють еколого-туристичні маршрути. Наприклад, у Київській області такі проєкти можуть стосуватися вивчення басейну річки Трубіж, аналізу рекреаційного потенціалу лісопаркових масивів або оцінки впливу урбанізації на природні комплекси області.

Методичні засади організації туристсько-краєзнавчої діяльності. Для підвищення ефективності туристсько-краєзнавчої роботи в закладах освіти доцільно дотримуватися таких принципів:

1. *Інтегративність* – поєднання навчальних і позаурочних форм діяльності, міжпредметна взаємодія (географія, історія, біологія, екологія, мистецтво). Наприклад, інтеграція з історією у проєкті «Замки Київщини», де учні аналізують геологічні основи фортифікацій.

2. *Діяльнісний підхід* – активна участь учнів у дослідженнях, практикумах, експедиціях, створенні проєктів. Як у походах до Ташанського парку для спостереження за фауною з мобільними

додатками (BirdNET для ідентифікації птахів), з подальшим створенням екологічних звітів.

3. *Цифровізація* – використання ІКТ, мобільних додатків, інтерактивних карт, онлайн-квестів. Приклад: створення екостежок у Scribble Maps для маршруту «Річки Київщини» з вимірюванням відстаней і нотатками про біорізноманіття.

4. *Компетентнісна спрямованість* – формування ключових компетентностей: географічної, громадянської, соціальної, екологічної, підприємницької. Через топонімічні дослідження, як аналіз назв сіл Київщини, з розробкою туристичних буклетів.

5. *Соціальне партнерство* – взаємодія з природоохоронними установами, музеями, туристичними організаціями та органами місцевого самоврядування. Наприклад, співпраця з краєзнавчими музеями Київщини, де учні проводять екскурсії для однокласників, або з Національним історико-етнографічним заповідником «Переяслав» для спільних проєктів з етнографічних стежок [6].

Застосування цих підходів забезпечує системність та результативність туристсько-краєзнавчої діяльності, її відповідність сучасним освітнім вимогам.

Освітній та виховний потенціал туристсько-краєзнавчої діяльності. Залучення учнів до туристсько-краєзнавчої роботи має глибокий виховний зміст. Воно сприяє формуванню ціннісного ставлення до Батьківщини, розвитку екологічної культури, громадянської відповідальності, почуття причетності до культурної спадщини свого краю.

Досвід впровадження краєзнавчих проєктів на матеріалі Київської області свідчить, що учні охоче залучаються до створення туристичних маршрутів, фотоальбомів, цифрових карт, інформаційних буклетів, що популяризують природні та історичні пам'ятки регіону. Це не лише підвищує рівень пізнавальної активності, а й розвиває уміння працювати в команді, планувати діяльність, приймати рішення, оцінювати ризики. Таким чином, туристсько-краєзнавча діяльність стає ефективним інструментом розвитку особистісно зорієнтованого навчання, що відповідає вимогам сучасного освітнього простору.

Висновки. Отже, туристсько-краєзнавча робота у сучасній школі є важливою складовою освітнього процесу, яка забезпечує поєднання навчальної, дослідницької, виховної та культурно-просвітницької діяльності. Вона сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема географічної, екологічної, інформаційно-цифрової та громадянської.

Серед основних викликів залишаються недостатнє матеріальне забезпечення, низька цифрова готовність педагогів та відсутність системної

підтримки туристсько-краєзнавчих ініціатив на рівні регіональної освітньої політики.

Перспективи подальшого розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності вбачаються у впровадженні цифрових технологій у навчальний процес, створенні регіональних баз даних туристичних маршрутів, підготовці педагогів до використання сучасних інструментів просторового аналізу, а також у посиленні співпраці між освітніми установами та громадами Київської області. Реалізація цих завдань дозволить зробити туристсько-краєзнавчу роботу дієвим засобом формування екологічно свідомої, національно орієнтованої, культурно розвиненої особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2018. 280 с.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Педагогічна думка, 2017. 210 с.
3. Вербицький В. В. Географічне краєзнавство в системі шкільної освіти: методика організації. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 312 с.
4. Гладкий О. В. Методика викладання географії: компетентнісний підхід. Харків : Основа, 2021. 232 с.
5. Гончар О. М. Використання цифрових технологій у туристсько-краєзнавчій діяльності школярів. *Географія та економіка в рідній школі*. 2021. № 4. С. 24–29.
6. Краєзнавчі музеї у туристичних маршрутах Київської області. Репозиторій Університету. 2023. URL: <https://reposit.uni-sport.edu.ua/bitstreams/9526870d-60c6-48c9-b0c0-3efbec395271/download> (дата звернення: 26.11.2025).
7. Кузик С. П. Туристсько-краєзнавча робота як засіб патріотичного виховання учнівської молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8. С. 112–119.
8. Олічевська Л. Г. Шкільне географічне краєзнавство: теорія і практика. Київ : Видавництво Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2021. 180 с.
9. Підбито підсумки обласного етапу Всеукраїнської краєзнавчої експедиції учнівської молоді «Моя Батьківщина – Україна». Дитячий центр Київської області. 2020. URL: <https://www.kids-center.com.ua/pidbyto-pidsumky-oblasnogo-etapu-vseukrainskoi-kraeznavchoi-ekspedycii-uchnivskoi-molodi-moya-batkivschyna-ukraina/> (дата звернення: 26.11.2025).
10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. *Офіційний вісник України*. 2017. № 1. Ст. 22.
11. Філіпчук Т. М. Цифровізація шкільного краєзнавства: інноваційні підходи до організації навчальних маршрутів. *Географія та сучасність*. 2022. № 2. С. 47–53.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ РІВНЯ B2 РОЗПІЗНАВАННЮ ДИСКУРСИВНИХ СТРАТЕГІЙ У АНГЛОМОВНОМУ ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ (НА ПРИКЛАДІ ПЛАТФОРМИ X)

TEACHING B2-LEVEL STUDENTS TO RECOGNISE DISCOURSE STRATEGIES IN THE ENGLISH-LANGUAGE DIGITAL ENVIRONMENT (THE X PLATFORM AS A CASE STUDY)

У статті розглянуто педагогічний потенціал навчання студентів рівня B2 розпізнаванню дискурсивних стратегій в англomовному цифровому середовищі на прикладі платформи X. На основі положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) обґрунтовано, що розуміння та опанування дискурсивними стратегіями є важливим чинником переходу з рівня B2 до C1. На матеріалі політичного контенту платформи X (зокрема дискурсу Дональда Трампа) окреслено ієрархію універсальних дискурсивних стратегій – конструювання позитивного іміджу та руйнування іміджу опонента. Вони підпорядковуються глобальному стратегічному наміру впливу на аудиторію й реалізуються через низку субстратегій і риторичних технік, спрямованих на емоційну, раціональну та підсвідомісну сфери впливу адресата. Особливу увагу приділено ролі мультимодальності (текст, зображення, графічне виділення, емоції) у формуванні когнітивних схем і підвищенні переконливості аргументації. У педагогічному аспекті доведено, що аналіз дискурсивних стратегій сприяє розвитку ключових комунікативних компетенцій за CERF: лінгвістичної, соціо-лінгвістичної та прагматичної. Запропоновано комплекс вправ для розвитку кожної з комунікативних компетенцій, який націлений на розширення лексичного діапазону студентів, формування граматичної знучкості, уміння інтерпретувати конотації, алюзії, гумор і регістрові відмінності, уміння визначити інтенції мовця та мету повідомлення. Підкреслено, що робота з автентичними мультимодальними текстами соціальних мереж сприяє не лише мовленнєвому розвитку, а й формуванню навичок XXI століття – критичного мислення, креативності, інформаційної грамотності та міжкультурної комунікації.

Ключові слова: гумор, дискурсивні стратегії, комунікативна компетенція, мультимодальність, навички XXI століття, соціальні мережі, платформа X, CEFR.

The article explores the pedagogical potential of teaching B2-level students to recognize discourse strategies in the English-language digital environment using the X platform as a case study. Drawing on the provisions of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), it is substantiated that understanding and mastering discourse strategies is an important factor in students' transition from level B2 to level C1. Based on the political content of the X platform (particularly Donald Trump's discourse), the study outlines a hierarchy of universal discourse strategies – constructing a positive self-image and tarnishing the opponent's image. These strategies are subordinated to a global strategic intent to influence the audience and are implemented through a set of sub-strategies and rhetorical techniques targeting the emotional, rational, and subconscious spheres of the addressee's perception. Special attention is paid to the role of multimodality (text, image, graphic highlighting, emojis) in shaping cognitive schemes and enhancing the persuasiveness of argumentation. From a pedagogical perspective, the study demonstrates that the analysis of discourse strategies contributes to the development of key communicative competences defined by the CEFR – linguistic, sociolinguistic, and pragmatic. A set of exercises is proposed for developing each of these competences, aimed at expanding students' lexical range, fostering grammatical flexibility, and building the ability to interpret connotations, allusions, humor, and register differences, as well as to identify the speaker's intentions and communicative goals. It is emphasized that working with authentic multimodal texts from social media fosters not only language development but also the formation of 21st century skills such as critical thinking, creativity, information literacy, and intercultural communication.

Key words: 21st century skills, CEFR, communicative competence, discourse strategies, humour, multimodality, social media, X platform.

УДК 378.147:81'42:004.738.5
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.8>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мелешенко О.О.,
orcid.org/0000-0002-7283-5213
докт. філос.,
доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Олійник Н.А.,
orcid.org/0000-0001-8650-8646
канд. філол. наук,
доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі цифрової комунікації соціальні мережі стали не лише джерелом інформації та інструментом соціальної взаємодії, а й потужним засобом впливу на користувача. Особливо вразливою до такого впливу є молодь, яка щодня занурена в потік мультимодального контенту. Дослідження підтверджують, що соціальні мережі перетворилися на реальний соціальний простір, важливий для самоідентифікації та емоційного зв'язку молоді з іншими, де мультимодальний контент (зображення, реакції, відео) істотно формує їхній досвід і уявлення про світ [1, 2].

З-поміж англomовних соціальних мереж особливу роль відіграє платформа X (колишній Twitter), яка постає не лише засобом розваги, а й потужним каналом впливу. Саме тут користувачі стикаються зі стислим, емоційно насиченим і нерідко маніпулятивним дискурсом, що формує їхні погляди на події, людей і явища. Відповідно до теорії культивативності (Cultivation theory) Дж. Гербнера та Л. Гросса [3], тривала взаємодія з медіаконтентом сприяє утворенню специфічного сприйняття реальності, яке відображає повторювані меседжі з медіапростору. При цьому дослідження засвідчують, що дискурс у мережі X характеризується

високим рівнем емоційної поляризації та токсичності, а автоматизовані акаунти активно сприяють поширенню дезінформації й ненадійного контенту, посилюючи маніпулятивний ефект [4]. У такому контексті особливої актуальності набуває навчання розпізнаванню дискурсивних стратегій, які використовують автори постів для цілеспрямованого впливу на читача.

Звідси випливає, що вивчення стратегічної природи англomовного контенту на платформі X має особливе значення в освітньому процесі, зокрема для студентів рівня B2 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR [5]). За шкалою CEFR студенти рівня «Незалежний користувач» (Independent User – B2) зазвичай орієнтовані на змістове розуміння тексту, проте не завжди здатні виявити приховані риторичні техніки чи інтенції автора, особливо коли йдеться про англomовний мультимодальний текст. Формування навичок аналізу дискурсивних стратегій, які використовуються в цифровому середовищі, сприяє переходу студентів на рівень «Досвідчений користувач» (Proficient User – C1), у межах якого мовець «може розуміти розгорнуте висловлювання, навіть якщо воно не має чіткої структури, а зв'язки між його частинами лише імплікуються й не виражені явно» [5, с. 48]. Саме ці аспекти й зумовлюють актуальність проведеного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних міждисциплінарних дослідженнях соціальні мережі розглядаються як середовище формування ідентичності та соціальної взаємодії молоді [1, 2]. У межах теорії культивування Дж. Гербнера та Л. Гросса [3] обґрунтовано вплив повторюваних медіамеседжів на сприйняття реальності, що актуалізується й у цифровому дискурсі. Окрему увагу дослідники приділяють емоційній поляризації та поширенню недостовірного контенту в соціальних мережах [4]. В освітній площині зростає інтерес до розвитку медіаграмотності та критичного мислення як складових цифрової компетентності, що забезпечують здатність розпізнавати маніпулятивні дискурсивні стратегії у мультимодальному середовищі.

Метою статті є висвітлення педагогічного потенціалу навчання студентів рівня B2 виявленню та інтерпретації дискурсивних стратегій у англomовному сегменті платформи X. Для досягнення цієї мети було визначено такі завдання: 1) розкрити сутність дискурсивних стратегій та їхню мультимодальну природу в англomовному цифровому середовищі; 2) проаналізувати приклади реалізації універсальних дискурсивних стратегій у політичному дискурсі; 3) обґрунтувати педагогічний потенціал аналізу дискурсивних стратегій в англomовному цифровому просторі у навчанні англійської мови студентів рівня B2, визначивши комунікативні компетенції, що формуються внаслідок

цього процесу, та запропонувавши приклади вправ для їх розвитку.

В основі запропонованого підходу – результати дисертаційного дослідження автора [6], присвяченого когнітивно-мультимодальному аналізу дискурсивних стратегій англomовного політичного твітінгу Дональда Трампа.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі шкалою CEFR, студенти рівня B2 «можуть розуміти основні ідеї складних текстів на конкретні та абстрактні теми, включно з технічними дискусіями у своїй галузі спеціалізації; <...> можуть продукувати чіткі, детальні тексти на широкий спектр тем і пояснювати власну точку зору щодо актуального питання, наводячи аргументи «за» та «проти» різних варіантів» [5, с. 54]. Також зазначається, що він «може застосовувати різні стратегії для досягнення розуміння, включаючи звернення уваги на основні моменти та перевірку розуміння за допомогою контекстуальних підказок» [5, с. 60].

У свою чергу, мовець рівня C1 «може детально розуміти широкий спектр довгих, складних текстів, з якими можна зіткнутися в соціальному, професійному або академічному житті, визначаючи найдрібніші деталі, включаючи ставлення та приховані, а також висловлені думки» [5, с. 56]. Він також «володіє навичками використання контекстуальних, граматичних і лексичних засобів для визначення ставлення, настрою та намірів мовця, а також для прогнозування подальшого розвитку повідомлення» [5, с. 60].

Таким чином, розуміння та опанування дискурсивними стратегіями, які можна визначити як цілеспрямований спосіб організації мовлення задля досягнення впливу на адресата, є важливим чинником поступового переходу студентів з рівня B2 на рівень C1. Варто підкреслити, що поняття дискурсивної стратегії охоплює не лише передачу інформації, а й «комунікативний *намір мовця*, сформований на підставі використання суспільного досвіду для власних індивідуальних потреб і бажань, і *мовну об'єктивізацію* цього наміру, що надає йому інтерактивного статусу через *осмислення вербалізованого наміру* усіма суб'єктами» [7, с. 85].

У сучасному цифровому середовищі такі стратегії здебільшого набувають мультимодального характеру, поєднуючи текст, зображення, відео, шрифти, кольори, емоції тощо. Взаємодія різних семіотичних ресурсів посилює комунікативний ефект, але водночас ускладнює інтерпретацію змісту, особливо для студентів, які звикли до лінійного «шкільного» тексту. Когнітивний вимір аналізу полягає у вивченні того, як вербальні й невербальні ресурси спільно активують механізми сприйняття, інтерпретації та запам'ятовування інформації. У політичному дискурсі платформи X мультимодальність підсилює емоційний ефект повідомлень,

сприяє формуванню когнітивних схем (frames) і підвищує переконливість аргументації. Для освітнього контексту це означає, що студенти мають не лише аналізувати зміст повідомлень, а й усвідомлювати, як мультимодальні ресурси впливають на мислення, емоції та оцінки аудиторії.

Платформа X є типовим прикладом середовища, у якому реалізуються як моно-, так і мультимодальні дискурсивні стратегії. Її специфіка полягає у лаконічності повідомлень (до 280 символів), що спонукає авторів висловлюватися стисло, але водночас максимально ефективно, активно залучаючи мультимодальні засоби комунікації.

У межах власного дисертаційного дослідження, присвяченого політичному твітер-дискурсу Дональда Трампа, було з'ясовано, що така комунікація має ієрархічну організацію: глобальний стратегічний намір впливу на аудиторію реалізується через локальні дискурсивні стратегії – конструювання позитивного іміджу та руйнування іміджу політичного опонента. Вони, у свою чергу, конкретизуються в субстратегіях і тактиках, об'єктивованих за допомогою моно- й мультимодальних риторичних технік. Ці техніки спрямовані на різні сфери свідомості реципієнта – емоції, раціональне мислення, волевиявлення та підсвідомість [6, с. 22–23]. Варто наголосити, що виявлені закономірності властиві не лише політичному дискурсу, а й більшості соціально-комунікативного контенту в мережах – від реклами до блогів.

Стратегія конструювання позитивного іміджу реалізується низкою моно- й мультимодальних субстратегій, кожна з яких відповідає певній соціально-комунікативній ролі та спирається на визначений тип цінностей. Так, субстратегія демонстрації патріотизму (роль ПАТРИОТ) втілюється передусім через риторичну техніку декларування та емотивного зараження. Для цього застосовуються номінації на позначення патріотичних почуттів (любові, відданості, гордості, підтримки), стилістичні фігури та тропи, у тому числі мультимодальні (наприклад, вербально-візуальні метонімії чи метафори типу «ТРАМП-ПРЕЗИДЕНТ Є СУПЕРМЕН»), що формують образ відданого патріота. Такі номінації активують у свідомості адресата емоційно навантажені концепти, а висловлення загалом справляють вплив на емоції та почуття [6].

У корпусі висловлювань Д. Трампа емотивно-оцінні номінації представлені кваліфікаційними прикметниками (great state of Tennessee, incredible people, beautiful West Virginia, amazing state of Tennessee, free, beautiful and very successful country, greatest country in the world), іменниками з виразною ціннісною конотацією (heroes, treasure, patriots), а також дієслівними словосполученнями, що позначають ритуалізовані акти вшанування (we salute our great American flag; we

proudly commemorate heroic and honorable patriots) [6, с. 112–115]. Такі одиниці поєднують позитивну оцінку з емоційною експресивністю, сприяють емотивному зараженню й формуванню уявлення про Д. Трампа як відданого патріота своєї країни.

Протилежна за спрямованістю стратегія руйнування іміджу опонента реалізується через субстратегії дискваліфікації та дискредитації, які ґрунтуються на різних типах негативної оцінки. Субстратегія дискваліфікації пов'язана з негативною телеологічною оцінкою, тобто зображенням опонента як неспроможного досягати цілей, зокрема ефективно виконувати професійну діяльність. Об'єктами критики стають ділові, професійні та інтелектуальні якості опонента [6, с. 141]. Характерною для цієї субстратегії є риторична техніка доведення, орієнтована на раціональне мислення. Наприклад: *Crimea was TAKEN by Russia during the Obama Administration. Was Obama too soft on Russia?* [8]. У першому реченні Трамп нагадує про анексію Криму Росією за каденції Б. Обами, а в другому – ставить риторичне запитання, яке імплікує позитивну відповідь і створює інференцію про неспроможність Обами ефективно виконувати президентські обов'язки.

Субстратегія дискредитації ґрунтується на негативній етичній оцінці опонента як такого, що порушує моральні чи навіть правові норми. Прикладом є допис: *The Democrats want to abolish ICE, which will mean more crime in our country. I want to give ICE a big cheer! Vote Republican in November* [8]. Тут протиставляються малефективні наміри демократів і бенефективний намір Трампа (риторичний прийом антитези). Імператив *Vote Republican in November* перетворює повідомлення із констатації на заклик до дії (риторична техніка спонукування), впливаючи на волевиявлення реципієнта, тоді як антитеза посилює аргументацію.

Окрему роль відіграє риторична техніка навіювання, що впливає на підсвідомість адресата й визначається як «процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням критичності у разі сприйняття та реалізації змісту, що навіюється» [9, с. 229]. На платформі X навіювання досягається за допомогою аранжування (патернізації) мовлення та графічного виділення. Наприклад: *Your vote will lead us to Greatness. Your vote will unleash a new GOLDEN AGE! Your vote will MAKE AMERICA GREAT AGAIN! GREATER THAN EVER BEFORE! VOTE TRUMP!* [8]. Повторювані синтаксичні конструкції у поєднанні з графічним виділенням створюють ефект навіювання, закріплюючи у свідомості електорату думку про необхідність голосування за Д. Трампа на виборах 2024 року. Імплікується, що саме його перемога відкриє «золотий вік» та принесе США безпрецедентний розквіт, що слугує втіленню субстратегії демонстрації патріотизму.

Педагогічний потенціал виявлення дискурсивних стратегій. Виявлення та інтерпретація дискурсивних стратегій в англомовному сегменті платформи X має значний педагогічний потенціал у викладанні англійської мови студентам рівня B2, оскільки безпосередньо сприяє розвитку їхніх лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, визначених Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти CEFR.

Робота з дискурсивними стратегіями в автентичних мультимодальних текстах соціальних мереж сприяє розвитку лінгвістичної компетенції, що, відповідно до CEFR (розділ 5.1 [5, с. 130–136]), охоплює такі компоненти, як загальний лінгвістичний діапазон, граматична й лексична точність і контроль, фонологічна та орфографічна компетенції.

Аналіз дискурсивних стратегій у соціальних мережах активізує лексичний діапазон, оскільки знайомить студентів із широким спектром сучасної політичної, медіа- та цифрової лексики, включно з неологізмами, колоквалізмами, ідіомами й метафоричними виразами, типовими для онлайн-комунікації. Завдяки цьому студенти розширюють словниковий запас і навчаються добирати точні лексичні засоби відповідно до контексту.

Паралельно розвивається граматична компетенція, адже під час аналізу автентичних постів і коментарів студенти спостерігають гнучке використання синтаксичних структур, типових для неформального мережевого дискурсу: еліпсисів, інверсій, неповних речень, скорочених форм. Це допомагає усвідомити функціональну варіативність граматичних конструкцій і розуміти, чому точність висловлювання може змінюватися залежно від складності комунікативного завдання, як це зазначено в CEFR.

Також важливою складовою є семантична компетенція, яка формується через інтерпретацію конотацій, алюзій, натяків і підтекстів, властивих цифровому політичному дискурсу. Це сприяє розвитку здатності розуміти значення у контексті, а не лише на рівні словникового тлумачення.

Не менш актуальними в процесі вивчення дискурсивних стратегій в цифровому просторі є орфографічна та фонологічна компетенції. Робота з короткими онлайн-текстами (твіти, підписи до зображень, хештеги) спонукає студентів звертати увагу на особливості цифрової орфографії – нестандартні написання, скорочення, вживання символів і емодзі як елементів смислотворення. Паралельно формуються навички фонологічного контролю, що можуть відпрацьовуватися через озвучування постів або коментарів, імітацію відеоповідомлень чи подкастів, у яких реалізуються певні дискурсивні стратегії. Відповідно, для розвитку вищезазначених компетенцій студентам можна запропонувати такі види діяльності:

Визначити ключові лексичні засоби, за допомогою яких реалізується певна дискурсивна

стратегія у постах політика або офіційного акаунта ЗМІ; пояснити їхнє значення, конотації та прагматичну функцію. Знайти приклади неологізмів, колоквалізмів, ідіом або метафор, що підсилюють обрану стратегію, і визначити їхню роль у формуванні ставлення аудиторії (розвиток лексичної компетенції).

Проаналізувати, які синтаксичні структури (еліпсис, інверсія, паралелізм, риторичні питання) використовуються для втілення певної дискурсивної стратегії; трансформувати короткі пости у розгорнуті тексти, зберігаючи комунікативну інтенцію, і пояснити, як граматичні зміни впливають на переконливість, тональність і ступінь емоційності висловлювання (розвиток граматичної компетенції).

Виявити графічні засоби реалізації дискурсивних стратегій (великі літери, пунктуаційні повтори, емодзі, хештеги) та визначити, як вони підсилюють впливові або емоційне забарвлення повідомлення. Підготувати усну інтерпретацію посту з відтворенням інтонаційних засобів, що відповідають комунікативній меті стратегії (наприклад, переконання, критики, залучення аудиторії) (розвиток орфографічної та фонологічної компетенції).

Аналіз дискурсивних стратегій у соціальних мережах також сприяє розвитку соціолінгвістичної компетенції, оскільки допомагає студентам усвідомити соціальний вимір мовлення – тобто, як мова використовується для встановлення, підтримання чи регулювання соціальних відносин. Відповідно до CEFR [5, с. 136], соціолінгвістична компетенція охоплює знання та вміння, необхідні для розпізнавання лінгвістичних маркерів соціальних ролей і відносин, дотримання конвенцій ввічливості, розрізнення регістрів, діалектів і акцентів, а також для адекватного добору мовленнєвих засобів у конкретному соціальному контексті.

Аналіз дискурсивних стратегій у цифровому середовищі допомагає студентам ідентифікувати, як комуніканти використовують гумор, іронію, сарказм чи алюзії для досягнення певного соціального ефекту – створення близькості, висміювання опонента або демонстрації належності до певної групи. Таке усвідомлення є ключовим показником соціолінгвістичної доречності та міжкультурної компетентності. Уміння інтерпретувати подібні стратегії сприяє не лише глибшому розумінню смислів, закладених у повідомлення, але й розвитку вміння підтримувати ефективну комунікацію в ситуаціях різного рівня формальності. Такий підхід є особливо актуальним у глобалізованому онлайн-дискурсі, де співіснують офіційні, іронічні, неформальні й гібридні форми спілкування. З огляду на це, для студентів рівня B2 доцільно пропонувати наступні вправи:

Порівняння дискурсивних стратегій, тактик й риторичних технік у різних регістрах. Проаналізувати пости офіційного акаунта політика та

неформальні коментарі користувачів, визначити, як змінюються стратегії взаємодії залежно від ролей комунікантів і комунікативної мети.

Інтерпретація гумору й алюзій. Визначити, у яких випадках гумор чи сарказм слугують засобом створення власного іміджу, а коли – інструментом поляризації чи критики.

Виписати приклади звертань, маркерів ввічливості чи іронічних висловів із постів користувачів платформи X; визначити, яку дискурсивну стратегію вони реалізують та яку соціальну функцію виконують.

Такі завдання розвивають у студентів здатність усвідомлено інтерпретувати соціальні смисли та стратегічні наміри комунікантів, формуючи комунікативну гнучкість, що забезпечує природне, ефективно й культурно чутливе спілкування на рівнях B2–C1.

Виявлення дискурсивних стратегій у соціальних медіа сприяє розвитку прагматичної компетенції, яка, відповідно до CEFR, охоплює вміння ефективно організовувати, структурувати й реалізовувати мовлення в реальному комунікативному контексті [5, с. 139–142]. Вона включає кілька

взаємопов'язаних компонентів – дискурсивну, функціональну та компетенцію точності висловлювання.

Дискурсивна компетенція передбачає вміння логічно організовувати висловлювання, підтримувати когерентність і когезію тексту, використовувати засоби зв'язку, логічні та темпоральні конектори. Для розвитку цієї складової студентам рівня B2 можна запропонувати вправу:

Переписати серію твітів або коротких повідомлень публічної особи у вигляді логічно зв'язного абзацу, дотримуючись принципів тематичного розвитку, послідовності й узгодженості аргументів.

Така вправа сприяє формуванню навичок тематичного розгортання, структурування думки та логічного підсилення аргументів, що відповідає шкалам «Тематичний розвиток», «Когерентність і когезія» у CEFR.

Функціональна компетенція пов'язана з умінням розпізнавати комунікативні наміри, визначати інтенції автора та добирати мовні засоби для їх реалізації. Для її розвитку можна застосувати завдання:

Визначити інтенцію автора (наприклад, інформування, критика, самопрезентація), підтвердити

Таблиця 1

Компетенції та приклади завдань для аналізу дискурсивних стратегій студентів рівня B2 у цифровому середовищі

Компетенція (відповідно до CEFR)	Зміст компетенції	Приклади завдань для студентів рівня B2
Лінгвістична	Лексичний і граматичний діапазон, точність і контроль; орфографічна та фонологічна компетенції	1. Визначити неологізми, ідіоми, колоквиалізми у постах політика; пояснити їхнє значення та функцію. 2. Проаналізувати граматичні особливості (еліпси, інверсії, неповні речення) та переписати пости у формі розгорнутих висловлювань, зберігаючи стиль. 3. Виявити роль емодзі, хештегів, скорочень у створенні емоційного ефекту; озвучити пост з інтонаційним підсиленням.
Соціолінгвістична	Адекватність використання мови залежно від соціального контексту; розуміння гумору, іронії, алюзій	1. Виписати приклади звертань і маркерів ввічливості, класифікувати їх за ступенем формальності. 2. Порівняти офіційні пости політика та неформальні коментарі користувачів; визначити регістр, рівень прямоти, уживання гумору чи іронії. 3. Проаналізувати приклади політичного гумору або сарказму у твітах, пояснити, їхню роль у втіленні певної дискурсивної стратегії.
Прагматична (дискурсивна складова)	Уміння організовувати висловлювання, забезпечувати когерентність і когезію	Переписати серію твітів політика у вигляді логічно зв'язного абзацу з дотриманням принципів тематичного розвитку та послідовності аргументів.
Прагматична (функціональна складова)	Розпізнавання комунікативних намірів, стратегій і риторичних технік	Визначити мету повідомлення (інформування, критика, самопрезентація); описати дискурсивні стратегії (конструювання / руйнування іміджу); визначити риторичні техніки (доведення, емоційне зараження, декларування, спонукування, навіювання).
Прагматична (точність висловлювання)	Здатність передавати смислові відтінки, уникати двозначностей, гнучко добирати засоби вираження	Створити власний короткий пост у стилі політичного твіту з використанням обраної дискурсивної стратегії (наприклад, дискредитації політичного опонента); обґрунтувати вибір мовленнєвих засобів.

прикладом мовленнєвих засобів; виявити дискурсивні стратегії (конструювання позитивного іміджу або руйнування іміджу опонента), описати риторичні техніки – доведення, декларування, емоційне зараження, спонування, навіювання.

Такі вправи допомагають студентам розвинути здатність аналізувати функції висловлювань і гнучко добирати мовні ресурси відповідно до комунікативної мети, що узгоджується зі шкалами «Функційна компетентність і мовленнєва гнучкість» у CEFR.

Крім того, подібні завдання формують елементи компетенцію точності висловлювання – уміння точно передавати смислові відтінки, визначати ступінь упевненості чи сумніву, а також уникати двозначностей. У більш складних версіях завдань студенти можуть бути залучені до реконструкції аргументативної структури або створення власних коротких постів із використанням певних дискурсивних стратегій, що сприяє одночасному розвитку точності, гнучкості та плавності висловлювання.

Узагальнені приклади таких завдань для студентів рівня B2 подано в Таблиці 1.

Крім вищенаведених комунікативних компетенцій, аналіз дискурсивних стратегій у англомовному цифровому середовищі має потужний потенціал у формуванні так званих навичок XXI століття (21st century skills). До них належать креативність та інноваційність, критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми та приймати рішення, ефективна комунікація, здатність до співпраці, інформаційна та ІКТ-грамотність, громадянська свідомість, особиста та соціальна відповідальність [10]. Освоєння цих навичок не лише розширює академічні можливості студентів, а й готує їх до активної участі у глобальному інформаційному суспільстві, де медіаграмотність та здатність до критичної інтерпретації інформації стають ключовими умовами успішної соціалізації та професійного розвитку. Використання матеріалів англомовних соціальних мереж, зокрема платформи X, створює сприятливе середовище для розвитку цих умінь, оскільки поєднує навчання мови з опрацюванням актуального контенту, що потребує комплексного аналізу, міждисциплінарного підходу та інтерактивної взаємодії.

Висновки. У статті доведено, що навчання студентів рівня B2 розпізнаванню дискурсивних стратегій в англомовному цифровому середовищі сприяє переходу до рівня C1 за шкалою CEFR завдяки розвитку лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій. Аналіз автентичних постів платформи X формує у студентів уміння виявляти риторичні техніки та інтерпретувати комунікативні інтенції, поєднуючи мовну та когнітивну складові розуміння. Робота з мультимодальним контентом забезпечує не лише мовний розвиток, а й формування цифрової компетентності

та навичок XXI століття – критичного мислення, креативності, медіаграмотності та міжкультурної чутливості. Запропонована методика може бути інтегрована до навчальних модулів з англійської мови для підвищення ефективності формування комунікативної компетенції студентів у цифровому середовищі.

Запропонований підхід також безпосередньо корелює з європейськими рамками розвитку цифрової компетентності (Digital Competence Framework for Educators – DigCompEdu [11]) та завданнями проєкту Erasmus+ DigiFLEd («Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов на основі інтеграції інформаційних технологій», 101128713-ERASMUS-EDU-2023-CBHE [12]). Формування вмінь аналізувати мультимодальний контент у соціальних мережах сприяє розвитку цифрової та медіаграмотності студентів, що охоплює критичне оцінювання онлайн-інформації, етичне використання цифрових ресурсів і відповідальну комунікацію у мережі. Такі результати навчання повністю відповідають компетентнісним напрямам DigCompEdu – «Інформаційна та цифрова грамотність», «Створення цифрового контенту», «Комунікація та співпраця» – та сприяють реалізації стратегічної мети DigiFLEd щодо інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у мовну освіту і розвитку цифрової компетентності викладачів і здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Angelini F., Gini G. L., Marino C., Van Den Eijnden R. Social media features, perceived group norms, and adolescents' active social media use matter for perceived friendship quality. *Frontiers in Psychology*. 2024. Iss. 15. Art. 1222907. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1222907.
2. Avci H., Baams L., Kretschmer T. A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*. 2025. Vol. 10. P. 219–236. DOI: 10.1007/s40894-024-00251-1.
3. Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N. Living with television: The dynamics of the cultivation process. In: Bryant J., Zillmann D. (eds.). *Perspectives on Media Effects*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986. P. 17–40.
4. Shao C., Ciampaglia G. L., Varol O., Yang K., Flammini A., Menczer F.
5. The spread of low-credibility content by social bots. *Nature Communications*. 2018. Iss. 9. Art. 4787. DOI: 10.1038/s41467-018-06930-7.
6. Council of Europe. 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: 26.10.2025).
7. Мелешенко О. О. Дискурсивні стратегії англомовного політичного твітінгу Дональда Трампа: когнітивний мультимодальний аналіз : дис. ... д - ра філософії : 035. Харків, 2021. 286 с.

8. Фролова І. Є. Стратегія конфронтації в англomовному дискурсі : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. 344 с.

9. Trump D. J. X (formerly Twitter). URL: <https://x.com/realdonaldtrump> (дата звернення: 26.08.2025).

10. Шпортун О. М., Матохнюк Л. О. Сугестивні психотехніки як засіб формування професійної компетентності психолога. *Габітус*. 2020. Вип. 2, т. 2. С. 227–236. DOI: 10.32843/2663-5208.2020.12-2.40.

11. Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M., Miller-Ricci M., Rumble M. Defining twenty-first century skills. In: Griffin P., McGaw B., Care E.

(eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. London: Springer, 2012. P. 17–66. DOI: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.

12. European Commission. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

13. Erasmus+ CBHE Project DigiFLEd. *Modernisation of university education programmes in foreign languages by integrating information technologies* (101128713-ERASMUS-EDU-2023-CBHE). URL: <https://digifled.eu> (дата звернення: 26.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ІДІОМИ ЯК ВИКЛИК І РЕСУРС У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

IDIOMS AS A CHALLENGE AND RESOURCE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

У статті здійснено комплексний аналіз двоїстої природи ідіоматичних виразів у процесі вивчення англійської мови як іноземної. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі ідіом як педагогічного виклику та як лінгвокультурного ресурсу для формування соціокультурної компетентності учнів.

Автори наукової праці детально аналізують сутнісну характеристику ідіом, зокрема їхню семантичну непрозорість, культурну зумовленість та фіксовану структуру. Ці ключові аспекти створюють низку когнітивних, культурних та психологічних бар'єрів для учнів у процесі опанування ідіоматики. Семантична непрозорість унеможливорює буквальний переклад та виведення значення з окремих компонентів виразу. Культурна детермінованість вимагає глибоких фонових знань про історичні події, традиції та побутові реалії країни, мова якої вивчається. Структурна фіксованість ідіом обмежує можливості їхньої трансформації та вимагає точного відтворення лексичного складу та граматичної форми у мовленні.

У статті систематизовано ключові труднощі, з якими стикаються учні в процесі вивчення ідіоматичних виразів, що включають проблеми з інтерпретацією значення через когнітивний дисонанс між очікуваним буквальним сенсом та реальним ідіоматичним значенням, труднощі з доречним використанням ідіом у непередбаченому спонтанному мовленні, складність запам'ятовування великої кількості виразів та їх точного відтворення у правильній формі, а також психологічний страх допуститися помилок, який часто призводить до свідомого уникнення вживання ідіом у мовленні. Аналіз сучасних наукових праць та методичних розробок дозволив вивчити та представити найефективніші педагогічні стратегії. Серед них виділяються контекстуалізація як наріжний камінь успішного опанування ідіом через їх вивчення у розширеному словесному контексті, інтерактивні наративно-діяльнісні методи, що включають сторітелінг, гейміфікацію та рольові ігри для активного залучення учнів у комунікативну практику, візуалізація через використання графічних образів, анімацій та коміксів для створення міцних ментальних асоціацій, когнітивно-орієнтовані підходи з аналізом метафоричної основи та етимології ідіом для усвідомлення їхньої логіки, а також використання автентичних матеріалів, зокрема фрагментів фільмів, пісень та медіатекстів, для демонстрації функціонування ідіом у реальному мовленні.

Сформульовано практичні рекомендації для викладачів щодо залучення ідіоматики у навчальний процес з обов'язковим урахуванням рівня мовної підготовки учнів, створення психологічно безпечного середовища для мовних експериментів та заохочення до активного використання ідіом поза межами аудиторії.

Ключові слова: ідіома, ідіоматичний вираз, соціокультурна компетенція, педаго-

гічні стратегії, вивчення англійської мови, методи викладання, інтерактивні методи.

The article presents a comprehensive analysis of the dual nature of idiomatic expressions in the process of learning English as a foreign language. The aim of the study is to provide a theoretical justification of the role of idioms both as a pedagogical challenge and as a linguocultural resource for developing students' sociocultural competence.

The authors examine the essential characteristics of idioms including their semantic opacity, cultural basis, and fixed structure. Their key characteristics create a range of cognitive, cultural, and psychological barriers for learners in the process of mastering idiomatic language. Semantic opacity makes literal translation and meaning deduction from individual components impossible. Culturally determined basis of idioms requires deep background knowledge of historical events, traditions, and everyday realities of the target language community. Structural fixedness limits the possibility of transforming idioms and demands accurate reproduction of their lexical composition and grammatical form in speech. The article systematizes the main difficulties students encounter when learning idiomatic expressions. These include problems with interpreting meaning due to cognitive dissonance between the expected literal sense and the actual idiomatic meaning, challenges related to the appropriate use of idioms in spontaneous unprepared speech, difficulty memorizing numerous expressions and reproducing them in the correct form, as well as the psychological fear of making mistakes, which often leads to the deliberate avoidance of idioms in communication.

The analysis of current scholarly works and methodological developments made it possible to identify and present the most effective teaching strategies, which include contextualization as a cornerstone of successful idiom acquisition through learning expressions within an expanded semantic context; interactive narrative-based methods, including storytelling, gamification, and role-playing activities that engage learners in active communicative practice; visualization through graphic images, animations, and comics to create strong mental associations; cognitive-oriented approaches involving the analysis of the metaphorical foundation and etymology of idioms to reveal their underlying logic; as well as the use of authentic materials such as film excerpts, songs, and media texts to demonstrate idioms functioning in real-life discourse.

The author of the article also offers practical recommendations for teachers for incorporating idiomatic language into the learning process, which presupposes careful consideration of students' language proficiency, the creation of a psychologically safe environment for linguistic experimentation, and encouragement to use idioms outside the classroom.

Key words: idiom, idiomatic expression, sociocultural competence, teaching strategies, English language learning, teaching methods, interactive methods.

УДК 81'373.72:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.9>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Пonomarenko H.M.,

orcid.org/0000-0002-2765-8211

ст. викладач кафедри прикладної лінгвістики

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Smuglyakova M.K.,

orcid.org/0000-0001-9998-9346

ст. викладач кафедри мовної підготовки Національного університету

кораблебудування імені адмірала Макарова

Постановка проблеми. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою, що наближений до рівня носія (native-like fluency), є комплексним завданням, що виходить далеко за межі опанування словникового запасу та граматичних правил. Глибоке розуміння мови передбачає здатність осягнути її культурний код, одним із найяскравіших проявів якого є ідіоматика. Ідіоми, або фразеологізми, є невід'ємною частиною живої комунікації. Вона збагачує мовлення, насичує його виразністю, емоційністю та культурними конотаціями. Як зазначають провідні дослідники, ідіоми є не просто прикрасою мовлення, орнаментом, вони є фундаментальним елементом мовної майстерності. На думку вчених, ідіоми збагачують комунікацію яскравими, культурно насиченими смислами, які виходять за межі буквальних значень [15; 16]. Саме тому, вивчення цих одиниць є ключовою передумовою опанування мовою для тих, хто прагне говорити англійською на високому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення та викладання ідіом активно досліджується у вітчизняній та світовій лінгводидактиці. Науковці, такі як В. Лаврухіна [1], Т. Купер (Cooper T.C.) [7], та Дж. Ліонтас (Liontas J.I.) [13] приділяють значну увагу аналізу труднощів, з якими стикаються учні, та розробці ефективних методик викладання. Дослідження підтверджують тісний зв'язок між рівнем володіння ідіоматикою та загальною мовною і, що особливо важливо, соціокультурною компетенцією. Праці таких вчених, як Е. Рахмталла (Rahmtallah E.A.) [20], М. Альгайсоні (Alhaysony M.H.) [3] та С. Орфан (Orfan S.N.) [17], детально класифікують та описують виклики, що виникають через непрозорість значення ідіом, культурні бар'єри та психологічні аспекти їхнього засвоєння. Наукові розробки А. Зарей (Zarei A.A.) [23] та Ф. Асл (Asl F.M.) [4] доводять переваги інтерактивних, контекстуальних та когнітивних підходів до вивчення ідіоматичних виразів над традиційним механічним заучуванням.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам проблеми (аналіз труднощів, опис конкретних методів викладання тощо), у науковій літературі бракує комплексного аналізу, який би розглядав ідіоми одночасно як виклик і як ресурс у процесі навчання. Часто ці два аспекти розглядаються ізольовано, що не дозволяє вибудувати цілісну стратегію їхнього включення в навчальний процес. Отже, існує нагальна потреба в аналізі та систематизації найефективніших методичних підходів, які б дозволили не просто подолати труднощі, а трансформувати їх у можливості для глибшого й усвідомленого опанування мови та культури.

Метою статті є теоретичне обґрунтування двоїстої природи ідіом в англійській мові як

педагогічного виклику та лінгвокультурного ресурсу, а також систематизація та аналіз ефективних дидактичних підходів до їх вивчення, які спрямовані на формування високого рівня мовленнєвої та соціокультурної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу.

Визначення та ключові характеристики ідіом. Розуміння сутності ідіом полягає в усвідомленні того, що вони є не просто «прикрасами» чи факультативними елементами мовлення. Ідіоми вважаються ключовим компонентом мови оскільки вони, мов дзеркало, відображають менталітет, історію, традиції та культурні цінності нації. Ці сталі вирази є концентрованим втіленням народного духу. Їхнє опанування відкриває шлях до глибинного розуміння культури іноземної мови.

Аналіз визначень, дібраних з провідних лексикографічних джерел, таких як Cambridge Dictionary [6], Merriam-Webster [14] та Oxford English Dictionary [18], дозволяє нам сформулювати узагальнене визначення ідіоми. Це стійке, незмінне словосполучення, загальне значення якого не виводиться зі значень його окремих компонентів і є культурно та історично зумовленим.

На основі аналізу наукових праць можна виділити три ключові характеристики ідіом, а саме, непрозорість значення, культурна обумовленість, фіксована структура.

Непрозорість значення – це фундаментальна властивість ідіоми. Її смисл є цілісним і не дорівнює сумі значень слів, що її утворюють. Спроба дослівного перекладу таких виразів призводить до абсурдних або комічних результатів. Класичними прикладами є “kick the bucket” («померти») чи “spill the beans” («розкрити секрет»). Ця семантична непрозорість є головним когнітивним викликом для студентів.

Щодо культурної обумовленості, ідіоми є носіями унікальної культурної інформації. Як влучно зазначає Дж. Райт (J. Wright) [22], ідіоматична система мови є тією сферою, що найтісніше пов'язана з культурою. Джерелом виникнення ідіом часто є історичні події, традиції, література чи навіть побутові реалії минулого. Наприклад, походження виразу “raining cats and dogs” («лльє як з відра») пов'язують із середньовічною Англією, де сильні зливи змивали з вулиць мертвих тварин, що створювало відповідне враження. Розуміння таких виразів вимагає не лише лінгвістичних, а й фонових культурних знань.

Більшість ідіом мають стійку, закріплену граматичну структуру та лексичний склад, які не допускають значних змін. Як зазначає В.Л. Лаврухіна [1, с. 139], наприклад, вираз “to sit on the fence” («займати вичікувальну позицію») не може бути трансформований структурно чи змінювати свій лексичний склад, оскільки це зруйнує його ідіоматичне значення. Будь-які зміни, такі як заміна

слова, зміна порядку слів чи граматичної форми позбавляють вираз його унікального сенсу.

Незважаючи на труднощі, пов'язані з вивченням ідіом, вони є надзвичайно важливим ресурсом для учнів, які прагнуть досягти високого рівня володіння мовою. Отже, вони корисні не тільки для поповнення словникового запасу. Ідіоматика іноземної мови є інструментом досягнення автентичності мовлення, формування соціокультурної компетентності, збагачення лексичного запасу та пам'яті студентів.

Використання ідіом робить мовлення більш природним, живим та виразним, наближаючи його до мовлення носіїв мови. Як підкреслюють вчені, опанування ідіоматичних виразів є вирішальним засобом для досягнення ефективної комунікації [21, с. 77]. Лаврухіна зазначає, що ідіоми є своєрідним ключем до розуміння менталітету та світосприйняття іншого народу. Завдяки їм студенти занурюються в культурний контекст, вивчають історію, традиції та соціальні норми, що закладені в основі сталого виразу [1, с. 141]. Ідіоми є яскравим, образним та цікавим навчальним матеріалом. Завдяки своїй образності, метафоричності та здатності викликати емоції, вони легше запам'ятовуються, ніж абстрактна лексика, що робить процес навчання більш захопливим та менш монотонним [22].

Таким чином, притаманна структурна стійкість і культурне забарвлення є саме тими рисами, що роблять ідіоми водночас і значною педагогічною перешкодою, і неперевершеним ресурсом для занурення у культуру країни, мова якої вивчається. Розуміння цієї двоїстої природи є першим кроком до розробки ефективних стратегій їх вивчення, що дозволяє перейти від сприйняття ідіом як перешкоди до усвідомлення їхнього потенціалу у навчальному процесі. Далі ми проаналізуємо конкретні труднощі, які виникають в учнів на цьому шляху. Аналіз труднощів є діагностичним етапом, що передуює пошуку дидактичних рішень.

Аналіз ключових труднощів. На основі результатів сучасних досліджень (Rahmtallah, 2024 [20]; Alhaysony, 2017 [3]; Orfan, 2020 [17]) можна виділити кілька основних категорій труднощів, з якими стикаються учні, що вивчають англійську мову як іноземну (EFL learners), а саме – когнітивні та лінгвістичні виклики, культурні бар'єри, проблеми запам'ятовування та відтворення, психологічні аспекти. тощо.

Основною проблемою з когнітивної точки зору є семантична непрозорість ідіом. Студенти, які є звиклими аналізувати речення, розкладаючи їх на окремі слова, стикаються з так званим «когнітивним дисонансом», коли ця стратегія виявляється неефективною. Спроби дослівного перекладу сталого виразу або виведення значення із значення його компонентів призводять до повного нерозуміння та семантичних помилок. Відмінності

у граматичній структурі та лексичній сполучуваності ідіом порівняно з рідною мовою учня створюють додаткові труднощі.

Щодо культурних бар'єрів, дослідники зазначають, що ідіоми тісно пов'язані з культурою та історією народу, які часто є невідомими для учнів, що вивчають іноземну мову. Відсутність фонових знань про реалії, традиції чи події, що лежать в основі виникнення ідіоми, робить її значення незрозумілим і невмотивованим. У дослідженні Е. Рахмталлах (Rahmtallah E.A.) студенти прямо вказували на культурні відмінності як на одну з головних перешкод у вивченні ідіом. На думку вченого, ідіома часто сприймається як довільний набір слів якщо у студентів немає розуміння її культурного підґрунтя [20, с. 25].

Величезна кількість ідіом в англійській мові ускладнює їх опанування. Хоча, згідно із зазначеним вище дослідженням [20], студенти не зазначали просте механічне запам'ятовування як значну проблему (середній бал 3.00, що відповідає нейтральній позиції), більш складним завданням є активне відтворення ідіоми у спонтанному мовленні. Респонденти підтвердили, що пригадати ідіому в її правильній структурній та лексичній формулі під час спонтанної розмови чи письма є складним завданням (середній бал 3.26). Це свідчить про розрив між пасивним знанням сталих виразів та їхнім активним використанням.

Важливим, але часто недооціненим фактором є страх неправильного вживання ідіом. Аналіз свідчить, що цей психологічний бар'єр може бути навіть більш значущим, ніж когнітивні труднощі, оскільки він блокує саму спробу використання ідіом. Студенти вагаються вживати їх у своєму мовленні, тому що побоюються здатися смішними чи бути неправильно зрозумілими, що призводить до свідомого уникнення ідіоматики [20, с. 26]. Усі ці проблеми змушують педагогів переглянути навчальні пріоритети, що ставлять на перше місце створення психологічно безпечного середовища для мовних та мовленнєвих експериментів.

Традиційні методики, які здебільшого покладаються на заучування списків ідіом з їхніми перекладами чи визначеннями, продемонстрували низьку ефективність у процесі навчання. Цей підхід вивчення ідіом поза контекстом ігнорує всі вищезгадані труднощі. Дослідження Ф. Асл (Asl F.M.) [4] переконливо доводить, що навчання ідіом у відриві від контексту (наприклад, у вигляді списків «ідіома-визначення») дає значно гірші результати для запам'ятовування та розуміння, ніж навчання навіть у мінімальному, а тим більше – у розширеному контексті.

Більше того, самі студенти часто вказують на неефективність методів, що застосовуються в їхніх навчальних закладах, і висловлюють бажання мати інтерактивніші та практично орієнтовані заняття

[20, с. 27]. Такі зауваження опитаних респондентів свідчать про розрив між потребами учнів та існуючими педагогічними практиками. Таким чином, багатогранна природа цих викликів вимагає настільки ж багатогранної педагогічної відповіді, яка розглядається далі у нашій науковій розвідці.

Сучасні стратегії та методики викладання ідіом. Сучасний етап викладання англійської мови як іноземної пропонує широкий вибір інструментів, які дозволяють перетворити складність ідіом на захопливий та високоефективний елемент навчання. Замість того, щоб розглядати ідіоми як перешкоду, новітні інноваційні підходи використовують її образність та культурну насиченість для підвищення мотивації та глибшого занурення в мову та культуру народу-носія.

Контекст є наріжним каменем успішного опанування ідіом. Навчання ідіом у розширеному контексті, наприклад, у коротких історіях, є значно ефективнішим, ніж у обмеженому контексті чи тим більше у деконтекстуалізованій формі [4]. Контекст виконує кілька ключових функцій, а саме – він полегшує розуміння, демонструє доречність вживання та, що найважливіше, сприяє довготривалому запам'ятовуванню, створюючи міцніші асоціативні зв'язки в пам'яті.

Наративно-діяльнісні методи спрямовані на активне залучення ідіом у розмовну практику, що сприяє подоланню психологічних бар'єрів і розвитку навичок продуктивного мовлення. Ці методи включають сторітелінг та рольові ігри і діалоги.

Метод сторітелінгу (Storytelling) є одним з найдієвішій інструментів. А. Зарей (Zarei A.A.) демонструє високу ефективність цього методу не лише для розуміння, а й для активного відтворення ідіом у мовленні у своєму дослідженні [23, с. 218]. Створення власної історії змушує учня не просто запам'ятати вираз, а й вписати його в загальну смислову картину матеріалу для вивчення, що сприяє його глибокому засвоєнню.

Рольові ігри та діалоги дозволяють практикувати використання ідіом у ситуаціях, наближених до реального життя. За допомогою розігрування діалогів на задану тему (наприклад, співбесіда, розв'язання конфлікту, відвідування лікаря, здійснення покупок тощо), учні навчаються коректно та доречно вживати певні ідіоми. Це сприяє їх природній інтеграції у спонтанне мовлення [1; 9].

Методи когнітивно-сенсорного задіюють різні способи, якими ми сприймаємо і обробляємо інформацію, завдяки чому процес запам'ятовування стає більш ефективним та захопливим. Ці методи залучають візуалізацію, гейміфікацію, автентичні матеріали.

Візуалізація або використання візуальних засобів (анімаційних кліпів, коміксів, малюнків) допомагає створити ментальні образи, які, на думку М. Гегарті (Hegarty M.), значно полегшують

запам'ятовування [11]. Наприклад, для раніше згаданої нами ідіоми “raining cats and dogs”, вчитель може продемонструвати учням картинку з буквальним дощем із тварин поруч із зображенням сильної зливи. А. Зарей (Zarei A.A.) підтверджує, що візуалізація, поряд зі сторітелінгом, є значно ефективнішою для продуктивного використання ідіом, ніж їхній лексичний аналіз [23].

Гейміфікація, а саме використання ігор (напр., “Idiom Bingo”, “Charades”, словесні пазли) перетворюють навчання на захопливе змагання, знімають напругу та стимулюють активну участь. Хоча вони можуть бути менш ефективними для розвитку навичок відтворення порівняно зі сторітелінгом, їхня роль у підвищенні мотивації та залученості є незаперечною на думку низки дослідників [8; 23].

Занурення студентів у реальне мовне середовище через використання автентичних матеріалів – аналіз текстів пісень, фрагментів з фільмів чи новинних статей є надзвичайно важливим для розуміння того, як ідіоми функціонують у живому мовленні. Як показує А. Пурнамасарі (Purnamasari A.V.), пісні є чудовим і мотивуючим матеріалом для цієї мети [19].

Когнітивно-орієнтовані підходи спрямовані не на механічне заучування, а на глибоке розуміння логіки, що лежить в основі ідіоми. Ці підходи включають аналіз метафоричної основи та етимологічний аналіз сталого виразу.

Багато ідіом базуються на концептуальних метафорах. Розуміння цих метафор допомагає усвідомити, чому саме такий вираз має таке значення [10; 12]. Окрім цього, дослідження походження ідіоми часто розкриває цікаву історію, що робить вираз логічним і легким для запам'ятовування [5]. Наприклад, пояснення, що ідіома “show you the ropes” («ввести в курс справи») походить з морської справи, де досвідчені моряки вчили новачків керувати вітрилами за допомогою канатів (ropes), робить її значення прозорим і незабутнім [2, с. 285].

Ефективність викладання ідіом залежить від відповідності методів рівню володіння мовою. Для початківців, вчителю слід обирати прості, поширені ідіоми з прозорою метафорою (напр., “a piece of cake”). Основний акцент тут потрібно робити на розпізнаванні та розумінні в простому контексті. Просунутим учням можна вводити для вивчення менш частотні, стилістично забарвлені ідіоми. Їм пропонується аналізувати аспекти їх вживання, порівнювати синонімічні ідіоматичні вирази, обговорювати їхнє культурне підґрунтя, вживати у власному підготованому та спонтанному мовленні [9].

Таким чином, комбінація контекстуальних, інтерактивних, когнітивних та адаптованих до рівня студентів підходів дозволяє перетворити ідіоматику з перешкоди на значущий інструмент розвитку мовної особистості, що володіє не лише знаннями, а й глибоким відчуттям мови.

Висновки. Проведений аналіз підтвердив тезу про двоїсту природу ідіом у процесі вивчення англійської мови. З одного боку, вони є істотним педагогічним викликом, що зумовлений низкою когнітивних, культурних та психологічних бар'єрів. З іншого боку, ідіоми – це безцінний лінгвокультурний ресурс, опанування якого виводить володіння мовою на якісно новий рівень автентичності та соціокультурної обізнаності.

Ефективне викладання ідіоматики вимагає відходу від підходу, що розглядає ідіоми як окремі лексичні одиниці для запам'ятовування, до соціокогнітивного, контекстно-вбудованого підходу, де ідіоми засвоюються через культурний досвід. Такі стратегії як контекстуалізація, наративно-діяльнісні методи, когнітивно-сенсорне залучення та когнітивний аналіз, є компонентами саме такої цілісної та ефективної системи. Вони дозволяють не просто подолати труднощі, а й перетворити вивчення ідіом на результативний інструмент розвитку мовної та культурної свідомості учнів.

На основі проведеного аналізу можна сформулювати такі рекомендації для викладачів англійської мови: інтегрування ідіом в навчальний процес через автентичні тексти, історії, діалоги та реальні комунікативні ситуації; активне застосовування сторітелінгу та рольових ігор; пояснення історичного та культурного походження ідіом; заохочення студентів до експериментів з ідіомами та не боятися помилок; мотивування студентів використовувати ідіоми поза межами аудиторії через заохочення їх шукати ідіоми у фільмах, піснях, медіа та використовувати їх у неформальному спілкуванні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лаврухіна В. Л. Використання фразеологічних одиниць у викладанні англійської мови як один з аспектів формування соціокультурної компетенції. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2021. № 47, т. 1. С. 138–142.
2. Akhter S., Shaheen M., Qureshi A. H., Tanveer B. Towards the Description of English Idioms for EFL Learners from Learning and Teaching Perspective. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 2020. Vol. XXIX, No. 3. P. 285–291.
3. Alhaysony M. H. Strategies and difficulties of understanding English idioms: A case study of Saudi University EFL students. *International Journal of English Linguistics*. 2017. Vol. 7, No. 3. P. 70–84.
4. Asl F. M. The Impact of Context on Learning Idioms in EFL Classes. *MEXTESOL Journal*. 2013. Vol. 37, No. 1. P. 1–12.
5. Baleghizadeh S. The effect of etymology elaboration on EFL learners' comprehension and retention of idioms. *3L: Language, Linguistics, Literature*. 2012. Vol. 18, No. 1. P. 235–247.
6. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org>
7. Cooper T. C. Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*. 1999. Vol. 33, No. 2. P. 233–262.
8. Derakhshan A., Davoodi Khatir E. The effects of using games on English vocabulary learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 2015. Vol. 2, No. 3. P. 39–47.
9. EFLCafe.net. Essential Techniques for Teaching Idioms in EFL/ESL Classes. 2024. URL: <https://eflcafe.net/essential-techniques-for-teaching-idioms-in-efl-esl-classes/>
10. Guo Y. Teaching English Idioms to Chinese EFL Learners: A Cognitive Linguistic Perspective. *English Language Teaching*. 2019. Vol. 12, No. 5. P. 145–155.
11. Hegarty M. Dynamic visualizations and learning: Getting to difficult questions. *Learning and Instruction*. 2004. Vol. 14. P. 343–351.
12. Hung B. P. A Cognitive Linguistic Approach to Teaching English Idioms to EFL Students: Experimental Results. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2019. Vol. 25, No. 2. P. 131–147.
13. Lontas J. I. That's all Greek to me! The comprehension and interpretation of Modern Greek phrasal idioms. *The Reading Matrix*. 2001. Vol. 1, No. 1. P. 1–31.
14. *Merriam-Webster Dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com>
15. Nation P., Meara P. Vocabulary. In: Schmitt N. (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 2002. P. 35–54.
16. Nunan D. *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 2003. 342 p.
17. Orfan S. N. Afghan EFL students' difficulties and strategies in learning and understanding English idioms. *Cogent Arts & Humanities*. 2020. Vol. 7, No. 1.
18. *Oxford English Dictionary*. URL: <https://www.oed.com>
19. Purnamasari A. V. Teaching English Idioms to EFL Students through Songs. *Pengembangan Pendidikan*. 2009. Vol. 6, No. 2. P. 156–164.
20. Rahmtallah E. A. E. EFL Learners' Comprehension of English Idioms at the University Level. *Journal of Education and Practice*. 2024. Vol. 15, No. 6. P. 24–33.
21. Ta'amneh M. A. A. Strategies and Difficulties of Learning English Idioms Among University Students. *Journal of Education and Practice*. 2021. Vol. 12, No. 23. P. 76–84.
22. Wright J. *Idioms Organiser: Organised by metaphor, topic, and keyword*. Language Teaching Publications, 1999. 296 p.
23. Zarei A. A. L2 Idioms: On the Effectiveness of Teaching Techniques. *Teaching English Language*. 2020. Vol. 14, No. 2. P. 217–238.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ І КОМПЛЕКСАМИ» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЕНЕРГЕТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS IN THE SPECIALIZATION «MANAGEMENT OF MARINE TECHNICAL SYSTEMS AND COMPLEXES» THROUGH THE STUDY OF MATHEMATICAL MODELLING OF ENERGY PROCESSES

У статті обґрунтовано значення математичного моделювання енергетичних процесів як ключового засобу формування професійної компетентності магістрів спеціальності J5 «Морський та внутрішній водний транспорт», спеціалізації J5.02 «Управління судновими технічними системами і комплексами». Показано, що сучасна діяльність суднового механіка відбувається в умовах цифровізації, автоматизації та підвищених вимог до ефективності й безпеки суднових енергетичних установок, що потребує здатності працювати з математичними моделями та інтерпретувати технічні параметри.

Проаналізовано європейські підходи до морської інженерної освіти, у яких математична компетентність визначається як складова професійної. Розкрито зміст професійної компетентності судномеханіка, її когнітивний, операційно-технологічний, аналітичний, прогностичний і рефлексивно-мотиваційний компоненти та показано їх зв'язок із умінням застосовувати математичний апарат у технічних ситуаціях. Визначено структуру математичної компетентності магістра та її відповідність основним видам професійної діяльності.

На основі співставлення професійних і математичних компетентностей побудовано концептуальну модель їх взаємозв'язку, яка демонструє роль математичного моделювання як методологічного ядра підготовки магістрів. Окреслено педагогічні умови ефективного використання моделювання: інтеграція зі спеціальними дисциплінами, застосування реальних технічних даних і ситуацій, використання цифрових інженерних засобів, розвиток аналітичних і прогностичних умінь та формування дослідницьких навичок. Показано, що виконання цих умов долає розрив між теоретичною математичною підготовкою та практичними потребами морської інженерії та сприяє становленню інженерного мислення. Результати становлять основу для вдосконалення змісту математичної і професійної підготовки та визначають напрями подальших досліджень.

Ключові слова: математичне моделювання, енергетичні процеси, професійна компетентність, математична компетентність, магістри, судновий механік, морська інженерна освіта, цифрові технології, технічні системи судна, аналітична

діяльність, прогностична діяльність, педагогічні умови.

The article substantiates the significance of mathematical modelling of energy processes as a key means of forming the professional competence of Master's students in the specialty J5 "Maritime and Inland Water Transport", specialization J5.02 "Management of Marine Technical Systems and Complexes". It is shown that the modern professional activity of a marine engineer takes place under conditions of digitalization, automation, and increased requirements for the efficiency and safety of ship power plants, which necessitates the ability to work with mathematical models and interpret technical parameters.

European approaches to maritime engineering education are analyzed, in which mathematical competence is defined as an integral component of professional competence. The content of the professional competence of a marine engineer is described, including its cognitive, operational-technological, analytical, predictive, and reflexive-motivational components, and their connection with the ability to apply mathematical tools in technical situations is demonstrated. The structure of mathematical competence at the Master's level and its correspondence to the main types of professional activity are defined.

Based on the comparison of professional and mathematical competences, a conceptual model of their interrelation is constructed, demonstrating the role of mathematical modelling as the methodological core of Master's training. The pedagogical conditions for the effective use of modelling are outlined: integration with specialized disciplines, application of real technical data and situations, use of digital engineering tools, development of analytical and predictive abilities, and formation of research skills. It is shown that the implementation of these conditions overcomes the gap between theoretical mathematical training and the practical needs of marine engineering, promoting the development of engineering thinking. The results provide a foundation for improving the content of mathematical and professional training and outline directions for further research.

Key words: mathematical modelling, energy processes, professional competence, mathematical competence, Master's students, marine engineer, maritime engineering education, digital technologies, ship technical systems, analytical activity, predictive activity, pedagogical conditions.

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.10>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Спичак Т.С.,

orcid.org/0000-0002-0054-8768

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальнофахової
підготовки та морської безпеки
Херсонської державної морської
академії

Токовило Т.С.,

orcid.org/0000-0002-4907-3839

ст. викладач кафедри загальнофахової
підготовки та морської безпеки
Херсонської державної морської
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підготовка магістрів спеціальності J5 «Морський та внутрішній водний транспорт», спеціалізації J5.02 «Управління судновими технічними системами

і комплексами» спрямована на формування здатності працювати з високотехнологічними, автоматизованими та взаємопов'язаними технічними системами сучасних суден. В умовах цифровізації

морської галузі, підвищених вимог до енергетичної ефективності, надійності та безпеки суднових комплексів особливої ваги набувають математичні та аналітичні компетентності інженера. Саме вони забезпечують можливість осмислювати закономірності функціонування технічних процесів, оцінювати вплив зміни параметрів, прогнозувати поведінку систем та приймати обґрунтовані рішення.

Міжнародний досвід провідних європейських морських освітніх систем засвідчує, що математична компетентність є невід'ємною складовою професійної підготовки фахівця судномеханічного напрямку та інтегрується у зміст профільних дисциплін. В європейській інженерній традиції наголошується на необхідності здатності працювати з математичними моделями технічних об'єктів, адже, за висловом фон Ферстера (австрійського математика), «Зрозуміти систему – означає мати її модель», що особливо актуально для суднового механіка, який працює з енергетичними процесами судна.

У цьому контексті освітній компонент «Математичне моделювання енергетичних процесів» відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності магістрів. Він не лише забезпечує застосування математичного апарату для опису, аналізу та прогнозування технічних процесів, але й створює методологічні умови переходу від фундаментальних математичних знань до професійно значущих умінь. Визначення педагогічних умов ефективного використання математичного моделювання у підготовці магістрів є ключовим завданням сучасної морської інженерної освіти, спрямованої на підвищення аналітичних і прогностичних можливостей здобувачів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою сучасної морської галузі у кваліфікованих суднових механіках, здатних ефективно працювати з енергетичними та технічними системами судна, що постійно ускладнюються під впливом цифровізації, автоматизації та інтеграції інтелектуальних засобів контролю. У сучасних умовах експлуатації суден судновий механік має не лише володіти технічною компетентністю, але й демонструвати високий рівень аналітичних умінь, математичної грамотності та здатності працювати з кількісними даними, що лежать в основі діагностики та управління технічними процесами.

В українській системі підготовки магістрів зазначеної спеціальності спостерігається розрив між фундаментальними математичними знаннями, отриманими на молодших курсах, і їх реальним застосуванням у професійних завданнях, пов'язаних із роботою суднового механіка. В умовах інтенсивного розвитку систем технічного моніторингу, використання датчиків, автоматизованих засобів контролю та цифрових інтерфейсів, судновий механік має вміти аналізувати динаміку процесів, інтерпретувати параметри роботи агрегатів

і приймати рішення на основі математично обґрунтованої оцінки ситуації.

Освітній компонент «Математичне моделювання енергетичних процесів» відіграє ключову роль у подоланні цього розриву, оскільки забезпечує перехід від абстрактних математичних знань до їх цілеспрямованого застосування у професійній діяльності суднового механіка. Моделювання дозволяє відтворювати типові енергетичні та динамічні процеси суднових систем, аналізувати їх поведінку, будувати прогнози та робити технічно обґрунтовані висновки.

У цьому контексті визначення педагогічних умов ефективного використання математичного моделювання енергетичних процесів є актуальним і необхідним. Це дозволяє підвищити якість підготовки магістрів, забезпечити відповідність сучасним європейським освітнім підходам та сформулювати професійну компетентність суднових механіків, здатних діяти в умовах складних, взаємопов'язаних і динамічних суднових технічних систем.

Мета статті – є наукове обґрунтування та визначення педагогічних умов ефективного використання математичного моделювання енергетичних процесів у формуванні професійної компетентності магістрів спеціальності J5 «Морський та внутрішній водний транспорт», спеціалізації J5.02 «Управління судновими технічними системами і комплексами» відповідно до сучасних європейських вимог підготовки суднових механіків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи дослідження ґрунтуються на сучасних наукових підходах до організації професійної підготовки фахівців морської галузі та розгляді математичного моделювання як інтегративного методу формування професійних компетентностей. Підготовка магістрів спеціальності J5 «Морський та внутрішній водний транспорт» і спеціалізації J5.02 «Управління судновими технічними системами і комплексами» спрямована на формування професійної компетентності суднового механіка, що включає комплекс знань, умінь, навичок, способів мислення та якостей, необхідних для аналізу, діагностики та управління енергетичними процесами на судні.

У педагогічній науці поняття «педагогічні умови» має широке трактування, що відображає різні методологічні підходи. Так, у працях Є. Хрикова педагогічні умовами визначаються як система об'єктивних і суб'єктивних передумов, створених у процесі організації навчання, які забезпечують реальну можливість досягнення освітніх результатів [8]. В. Бондар акцентує на їх дидактичній природі, розглядаючи педагогічні умови як спеціально організовані способи побудови змісту, методів і форм навчання, що підвищують ефективність засвоєння матеріалу. О. Євдоchenko трактує педагогічні умови як організаційно-методичні

та технологічні чинники, які створюють оптимальне середовище для формування професійної компетентності здобувачів [2]. Своєю чергою, Н. Ничкало та С. Сисоева підкреслюють їх діяльнісно-мотиваційний характер, пов'язуючи педагогічні умови з активізацією пізнавальної діяльності й розвитком суб'єктності студентів.

Незважаючи на різноманітність підходів, дослідники єдині у тому, що педагогічні умови у вищій школі повинні забезпечувати внутрішню логіку освітнього процесу, сприяти формуванню професійних компетентностей та відповідати вимогам Європейського освітнього простору, зокрема принципам автономії здобувача, студентоцентрованості, орієнтації на результати навчання та забезпечення якості.

На нашу думку, у контексті підготовки магістрів-суднових механіків педагогічні умови слід розглядати як сукупність цілеспрямовано створених дидактичних, організаційно-методичних, технологічних і діяльнісних чинників, які забезпечують ефективне використання математичного моделювання енергетичних процесів та сприяють формуванню професійної компетентності здобувачів відповідно до сучасних європейських вимог морської освіти. Саме така інтерпретація дозволяє поєднати теоретичні основи педагогічного аналізу з практичними потребами професійної підготовки суднових механіків у вищій морській школі.

Професійна компетентність суднового механіка розглядається як інтегральна характеристика здобувача, що відображає здатність виконувати професійні функції в умовах реальної виробничо-технічної діяльності. У її структурі виокремлюють когнітивний компонент (знання про будову, режими роботи та закономірності функціонування суднових технічних систем), операційно-технологічний (уміння здійснювати експлуатацію, діагностику та контроль), аналітичний (здатність аналізувати технічні параметри та динаміку процесів), прогностичний (здатність передбачати можливі зміни режимів і їх наслідки), а також рефлексивно-мотиваційний компонент. Фундаментом цих компонентів є здатність здобувача оперувати кількісними характеристиками процесів і приймати рішення на основі формалізованих моделей, що надає математичній компетентності особливого значення.

Математична компетентність у підготовці суднового механіка розглядається як складна інтегрована здатність застосовувати математичний апарат, методи та інструменти для дослідження технічних систем, аналізу енергетичних процесів та ухвалення інженерно обґрунтованих рішень. Вона включає володіння математичними методами аналізу, диференціальними моделями динамічних процесів, основами статистики й технічної інтерпретації даних, а також здатність працювати з цифровими програмними засобами

моделювання. Європейські підходи до інженерної освіти підкреслюють, що математична компетентність є ядром аналітичної та прогностичної діяльності суднового механіка, адже сучасні системи діагностики, контролю та управління процесами працюють на основі числових даних та алгоритмів.

Центральне місце у формуванні математичної компетентності магістрів посідає математичне моделювання енергетичних процесів, яке забезпечує перехід від теоретичних математичних знань до їх практичного застосування у професійних ситуаціях. Моделювання створює можливість відтворювати реальні режими роботи суднових технічних систем, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між параметрами процесів, прогнозувати наслідки технічних змін та ухвалювати рішення на основі об'єктивних розрахунків. Таким чином, математичне моделювання виступає водночас і способом пізнання енергетичних процесів, і педагогічним засобом формування професійної компетентності.

Узагальнення теоретичних засад дає підстави стверджувати, що ефективне використання математичного моделювання в підготовці магістрів можливе лише за створення відповідних педагогічних умов, які інтегрують зміст моделювання з професійно орієнтованими дисциплінами, забезпечують застосування реальних технічних даних, підтримують аналітичну діяльність здобувачів, стимулюють розвиток прогностичного мислення та відповідають європейським тенденціям організації освітнього процесу. За таких умов математична та професійна компетентності взаємно посилюють одна одну, забезпечуючи випускників здатність діяти в складних і динамічних умовах сучасної морської галузі.

На основі аналізу професійної діяльності суднового механіка та змісту його фахових функцій простежується чітка залежність між професійними компетентностями й відповідними математичними компетентностями, які забезпечують можливість аналізу, діагностики та моделювання технічних процесів. З метою обґрунтування такої залежності було здійснено співставлення основних професійних компетентностей суднового механіка зі змістом математичної підготовки магістрів, необхідної для їх реалізації (рис. 1).

На основі аналізу змісту професійної діяльності суднового механіка можна стверджувати, що кожна його ключова фахова функція передбачає застосування математичного апарату та базується на здатності інтерпретувати кількісні параметри технічних процесів. Це свідчить про прямий зв'язок між математичною компетентністю магістра та рівнем сформованості його професійної компетентності.

Для обґрунтування цього зв'язку у дослідженні здійснено зіставлення основних професійних (фахових) компетентностей суднового механіка зі структурою математичних компетентностей, необхідних для їх реалізації. Отримані результати



Рис. 1. Модель взаємозв'язку математичної та професійної компетентностей магістра

подано в таблиці 1, яка демонструє, що математичні знання та вміння не лише супроводжують професійну діяльність механіка, а є її методологічною основою.

Таблиця 1 узагальнює відповідність між конкретними видами професійної діяльності суднового

механіка – теплотехнічними, гідравлічними, надійнісними, динамічними, оптимізаційними та керувальними процесами – і тими математичними компетентностями, які забезпечують можливість аналізу, моделювання та прийняття рішень у цих видах діяльності.

Таблиця 1

Відповідність між конкретними видами професійної діяльності суднового механіка

Професійні (фахові) компетентності суднового механіка	Математичні компетентності, що їх забезпечують
1. Аналіз і оптимізація теплових процесів у суднових енергетичних установках – розрахунок ККД, теплових балансів, теплових втрат, вибір режимів роботи котлів	– володіння поняттями похідної, інтегралу – вміння складати та розв'язувати диференціальні рівняння – моделювання теплових процесів
2. Розрахунок і моделювання гідравлічних процесів – вибір насосів, аналіз втрат тиску, оптимізація роботи трубопроводів	– застосування рівнянь Бернуллі, Нав'є-Стокса – володіння похідними, інтегралами – висельні методи розв'язання рівнянь
3. Оцінка та забезпечення надійності й безпеки роботи механічних систем – аналіз аварійних режимів, прогнозування відмов, розрахунок ймовірностей	– теорія ймовірностей і математична статистика – побудова стохастичних моделей – статистична обробка експериментальних даних
4. Моделювання динаміки та вібраційних процесів – аналіз коливань, стійкості, демпфування, розрахунок власних частот	– диференціальні рівняння другого порядку – гармонічний аналіз, робота з комплексними числами – Лінійна алгебра, власні значення
5. Оптимізація експлуатації суднових енергетичних установок – мінімізація витрат палива, вибір оптимальних режимів роботи	– методи оптимізації (лінійне, нелінійне програмування) – формулювання цільових функцій і обмежень – чисельні методи оптимізації
6. Автоматизація та керування енергетичними процесами – налаштування систем автоматичного регулювання, аналіз стійкості систем	– теорія автоматичного керування – робота з передавальними функціями, диференціальними рівняннями – моделювання в MATLAB/Maple
7. Виконання інженерних розрахунків і використання ПЗ – аналіз технічної документації, грамотне застосування Maple, MATLAB, Excel	– володіння математичними пакетами – інтерпретація результатів розрахунків – побудова графіків, аналіз даних, візуалізація процесів

Таке співставлення дає можливість чітко окреслити роль математичного моделювання як інтегративного засобу професійної підготовки магістрів: модель виступає інструментом переходу від математичних понять до розв'язання реальних технічних завдань. Крім того, таблиця структурно підкреслює, що математична компетентність є системоутворювальною складовою професійної компетентності суднового механіка, що безпосередньо впливає на його здатність діяти в умовах складних та динамічних суднових енергетичних процесів.

Представлене у таблиці співвідношення професійних і математичних компетентностей дозволяє визначити, що математична компетентність магістра є не додатковим елементом фахової підготовки, а її функціональною основою. Саме математичні знання, уміння й операційні способи діяльності забезпечують можливість аналізувати технічні процеси, здійснювати розрахунки, будувати прогнози й ухвалювати технічно обґрунтовані рішення. Це обумовлює необхідність не лише змістової інтеграції математичних та професійно орієнтованих дисциплін, але й створення таких педагогічних умов, за яких математична компетентність стане дієвим інструментом формування професійної компетентності суднового механіка.

У цьому контексті педагогічні умови виступають ключовим методологічним механізмом, що визначає ефективність застосування математичного моделювання енергетичних процесів у процесі професійної підготовки. Розкриття змісту таких умов є необхідною передумовою для узгодження освітнього процесу з вимогами європейського освітнього простору та з реальними завданнями діяльності суднових механіків.

Узагальнення наукових підходів і результатів аналізу професійної діяльності дає змогу окреслити систему педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування професійної компетентності магістрів засобами математичного моделювання.

Педагогічна умова 1. Змістова інтеграція математичного моделювання енергетичних процесів із фаховими дисциплінами спеціальності J5.02

Ефективність формування професійної компетентності магістрів залежить від того, наскільки зміст освітнього компонента «Математичне моделювання енергетичних процесів» інтегрується зі змістом профільних дисциплін освітньої програми ХДМА. Така інтеграція має забезпечувати не формальне суміщення тем, а узгодженість математичних моделей із реальними фізичними процесами, які вивчаються у фаховій підготовці майбутнього суднового механіка.

У межах цієї педагогічної умови доцільно забезпечити змістовий зв'язок математичного моделювання з такими дисциплінами освітньої програми, як:

- «Теплотехніка та теплові процеси суднових енергетичних установок» – моделювання теплопередачі, теплових балансів, процесів горіння та теплових втрат на основі диференціальних рівнянь теплопровідності та енергетичних рівнянь;

- «Гідравліка та гідромеханіка суднових технічних систем» – побудова моделей течії рідин у трубопроводах, аналіз втрат тиску, робочих характеристик насосів, використання рівнянь Бернуллі та Нав'є – Стокса;

- «Динаміка і вібрація суднових механізмів» – моделювання вібраційних процесів, стійкості та демпфування, розв'язання систем рівнянь другого порядку та задач на власні значення;

- «Надійність та безпека суднових технічних систем» – використання стохастичних моделей, функцій надійності, потоків відмов та методів статистичного аналізу;

- «Системи автоматичного керування судновими технічними комплексами» – аналіз передавальних функцій, побудова математичних моделей контурів регулювання, оцінювання стійкості систем керування;

- «Експлуатація суднових енергетичних установок» – використання математичних моделей для оцінювання режимів роботи, оптимізації витрат палива, аналізу параметрів експлуатації.

Змістова інтеграція передбачає, що математичні моделі, які опановують здобувачі, безпосередньо відповідають фізичним процесам, які вони вивчають у професійних дисциплінах. Такий підхід забезпечує функціональний зв'язок між математичним апаратом і практичними задачами експлуатації суднових технічних систем.

У результаті математична компетентність набуває статусу операційної основи професійної компетентності суднового механіка, а математичне моделювання стає методологічним засобом аналізу, прогнозування та оптимізації енергетичних процесів, що повністю узгоджується з вимогами освітньої програми ХДМА та європейськими стандартами підготовки морських спеціалістів.

Педагогічна умова 2. Використання реальних технічних даних та типових ситуацій професійної діяльності суднового механіка

Важливою педагогічною умовою ефективного застосування математичного моделювання енергетичних процесів у формуванні професійної компетентності магістрів спеціальності J5.02 є використання в навчальному процесі реальних технічних даних, що відображають роботу суднових енергетичних установок у штатних, перехідних та аварійних режимах. Здатність здобувачів застосовувати математичні моделі для аналізу конкретних технічних процесів виникає лише тоді, коли ці моделі засновані на реальних експлуатаційних параметрах судна – тиску, температурах, витратах, частотах обертання, характеристиках насосів,

індикаторних діаграмах, даних систем моніторингу. Такий підхід забезпечує перенесення математичних знань у професійний контекст і формує аналітико-прогностичне мислення майбутнього суднового механіка.

Практична реалізація цієї умови передбачає низку педагогічних заходів.

По-перше, до освітнього процесу має бути включена робота з технічною документацією реальних суднових механізмів, зокрема з паспортами тепло-технічного обладнання, характеристиками насосів і компресорів, схемами роботи систем головного двигуна, таблицями параметрів теплообмінних апаратів. Це забезпечує можливість побудови математичних моделей на основі справжніх технічних характеристик.

По-друге, важливим педагогічним інструментом виступає використання експлуатаційних даних, зокрема тих, що можуть бути отримані зі стендів і симуляторів ХДМА, а також із суднових журналів, систем технічного моніторингу (ERS, ECDIS, Engine Monitoring). На основі цих даних здобувачі здійснюють статистичний аналіз, будують диференціальні моделі зміни параметрів, виконують порівняння розрахункових і фактичних значень.

По-третє, педагогічно цінним є моделювання аварійних та передаварійних режимів роботи, таких як падіння тиску мастила, перегрів систем охолодження, нерівномірність роботи циліндрів, кавітаційні режими насосів. Використання реальних параметрів дозволяє відпрацьовувати навички розпізнавання відхилень, оцінювання ризиків, прогнозування можливих технічних наслідків.

По-четверте, суттєвий ефект дає інтеграція математичного моделювання з виконанням лабораторних робіт на тренажерах ХДМА, де здобувачі освіти власноруч знімають показники, а потім формують математичні моделі на основі отриманих даних. Це забезпечує прямий зв'язок між експериментом та моделюванням, що відповідає європейським принципам поєднання теоретичної та практичної підготовки (ESG, EHEA).

По-п'яте, ефективною формою роботи є застосування професійно орієнтованих навчальних кейсів, у яких магістри виконують міні-проєкти: розрахунок оптимізації витрат палива, аналіз втрат тиску в системі охолодження, прогноз відмов насосного обладнання за статистичними даними, дослідження вібраційного стану дизель-генератора тощо. У таких завданнях математичні методи постають не окремим змістом, а інструментом пошуку технічно обґрунтованого рішення.

Отже, використання реальних технічних даних і ситуацій професійної діяльності забезпечує практичну релевантність математичних моделей, сприяє розвитку операційного професійного мислення, формує здатність застосовувати математичний апарат у реальних виробничо-технічних

умовах та відповідає сучасним європейським вимогам до підготовки суднових механіків.

Педагогічна умова 3. Використання сучасних цифрових засобів моделювання та обчислень у професійно орієнтованому навчальному середовищі.

У межах освітнього процесу ця педагогічна умова реалізується через поєднання математичного моделювання з використанням інженерних цифрових пакетів – MATLAB/Simulink, Maple та Python. Їх застосування дозволяє здобувачам виконувати побудову моделей теплопередачі, гідравлічних втрат, динаміки механізмів, процесів регулювання та вібраційних режимів, проводити сценарний аналіз і дослідження стійкості систем. Аналітичні засоби Maple забезпечують символічні перетворення, перевірку коректності диференціальних моделей та формування строгих математичних описів процесів, тоді як Python відкриває можливість обробки великих масивів експлуатаційних даних, статистичного аналізу й оптимізаційних розрахунків.

Важливою складовою цієї педагогічної умови є інтеграція цифрових моделей із тренажерними комплексами ХДМА, зокрема Engine Room Simulator (ERS), стендами суднових енергетичних установок та модулями технічного моніторингу. Порівняння розрахункових моделей із даними тренажера забезпечує їхню верифікацію, підвищує достовірність результатів та створює умови для наближення навчального процесу до реальної професійної діяльності. Робота з цифровими симуляторами дозволяє здобувачам відпрацьовувати аналіз перехідних режимів, реагування на відхилення параметрів, оцінювання технічних ризиків, а також моделювання режимів, які є складними або небезпечними для проведення на реальному обладнанні.

Важливу роль у формуванні цифрової компетентності відіграє організація міні-проєктів, що базуються на аналізі реальних технічних процесів: моделювання роботи системи охолодження головного двигуна в MATLAB, оптимізація витрат палива на основі даних ERS у Python, аналіз вібраційних процесів дизель-генератора у середовищі Simulink, статистичне оцінювання надійності насосного обладнання тощо. Такі проєкти забезпечують синтез математичного, технічного та цифрового мислення, формують уміння інтерпретувати результати моделювання та ухвалювати технічно обґрунтовані рішення.

Застосування цифрових інженерних засобів відповідає сучасним європейським стандартам інженерної освіти (ESG, EHEA), які передбачають дослідницьку активність здобувачів, студентоцентрованість та інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес. В умовах підготовки суднових механіків це сприяє розвитку аналітичної, проєктувальної та прогностичної

компетентностей, що забезпечують готовність випускників до роботи з сучасними судновими енергетичними системами.

Отже, системне використання цифрових інженерних інструментів у процесі математичного моделювання створює методологічну основу для глибокого опанування математичного апарату, забезпечує застосування здобутих знань у технічних контекстах та формує високий рівень професійної компетентності магістрів спеціальності J5.02.

Педагогічна умова 4. Формування здатності до аналізу та прогнозування технічних процесів у судових енергетичних системах

Професійна діяльність судового механіка значною мірою пов'язана з необхідністю своєчасного виявлення відхилень, оцінювання ризиків, прогнозування можливих відмов та оптимізації режимів функціонування судових енергетичних установок. Відтак навчальний процес має бути зорієнтований на розвиток аналітичного і прогностичного мислення, що формує основу професійної компетентності майбутнього офіцера-механіка.

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає організацію навчання таким чином, щоб здобувачі виконували повний цикл аналітичної діяльності: побудову математичної моделі, аналіз параметрів, дослідження залежностей, оцінювання поведінки технічної системи під впливом різних факторів, прогнозування можливих змін та формування технічних рішень. Зокрема, важливо забезпечити систематичну роботу з параметричними та сценарними моделями, які дозволяють визначати вплив зміни вхідних параметрів на теплові, гідравлічні, динамічні та регуляторні процеси. Такий підхід сприяє усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків, що лежать в основі технічного аналізу.

Особливу роль відіграють завдання прогностичного характеру, що ґрунтуються на математичних моделях надійності та статистичної обробки експлуатаційних даних. До них належать прогноз відмов насосного обладнання на основі стохастичних моделей, оцінювання залишкового ресурсу вузлів та агрегатів за вібраційними характеристиками, визначення ймовірності виходу обладнання з ладу під час роботи у перехідних чи нестійких режимах. Опрацювання таких завдань формує здатність діяти на випередження, що є ключовим елементом професійної компетентності судового механіка.

Важливою складовою є виконання діагностичних і оптимізаційних завдань, орієнтованих на пошук технічно доцільного рішення шляхом аналізу результатів моделювання. Здобувачі мають вміти оцінювати ефективність режимів роботи основних і допоміжних механізмів, визначати умови мінімізації енергетичних втрат, оптимізувати параметри гідравлічних і теплових систем. Такі

завдання забезпечують перехід від оперування математичними методами до їх свідомого застосування у професійних технічних контекстах.

Формування здатності до аналізу та прогнозування передбачає також розвиток навичок інтерпретації результатів моделювання – здатності визначати межі застосування моделі, оцінювати достовірність розрахунків, зіставляти модельні та експлуатаційні дані, формулювати технічно обґрунтовані висновки. Ці навички є фундаментом технічного критичного мислення, без якого неможливе прийняття відповідальних рішень у професійній діяльності судового механіка.

Отже, організація навчання, спрямована на формування здатності до аналізу і прогнозування технічних процесів, забезпечує перехід від абстрактного математичного апарату до реальної технічної дії, робить математичне моделювання інструментом професійного мислення майбутнього судового механіка та сприяє формуванню високого рівня його професійної компетентності відповідно до європейських вимог.

Педагогічна умова 5. Формування наукової компетентності здобувачів у процесі математичного моделювання енергетичних процесів

Для магістрів спеціальності J5.02 «Управління судовими технічними системами і комплексами» важливою педагогічною умовою є формування наукової компетентності, яка відображає здатність здобувача здійснювати елементи наукового пошуку, застосовувати дослідницькі методи аналізу технічних процесів, критично оцінювати результати моделювання та обґрунтовувати власні висновки на основі математичного апарату. Магістерський рівень передбачає не лише репродукцію знань, а й уміння створювати їх – через моделювання, експеримент, аналіз та інтерпретацію даних.

Формування наукової компетентності вимагає організації навчання таким чином, щоб математичне моделювання виступало не лише інструментом інженерного аналізу, а й методом наукового дослідження. Здобувач повинен оволодіти повним дослідницьким циклом: постановкою наукової проблеми, визначенням мети та завдань дослідження, вибором адекватного математичного апарату, побудовою моделі, проведенням обчислювального експерименту, верифікацією результатів, аналізом похибок та оформленням висновків згідно з академічними стандартами.

Практична реалізація цієї педагогічної умови охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів. По-перше, у навчальний процес доцільно включати міні-наукові проекти, у межах яких здобувачі самостійно формують тему дослідження, обирають об'єкт моделювання (тепловий баланс двигуна, робота системи охолодження, вібраційний стан механізму, надійність насосної установки), здійснюють добір

методів і виконують математичний експеримент. Це формує дослідницьку автономію та відповідальність за результат.

По-друге, необхідно створити умови для системної роботи з науковими джерелами – статтями, стандартами, технічними звітами, міжнародними рекомендаціями EMSA. Здобувачі повинні вміти аналізувати, порівнювати та критично оцінювати наукові підходи до моделювання теплотехнічних, гідравлічних і динамічних процесів, адаптуючи їх до конкретних задач суднової енергетичної системи.

По-третє, важливо сформувати культуру обчислювального експерименту, що передбачає багаторазове тестування моделі, аналіз чутливості параметрів, пошук меж застосовності математичного опису, оцінювання похибок та зіставлення результатів із експлуатаційними даними. Такий підхід розвиває критичність, точність мислення та наукову доброчесність.

По-четверте, варто забезпечити організацію презентації та наукової комунікації результатів, що відповідає вимогам до магістерського рівня: підготовка наукових доповідей, створення аналітичних звітів, представлення результатів моделювання на студентських конференціях та семінарах. Це формує готовність майбутнього фахівця до професійної та академічної взаємодії.

Реалізація цієї педагогічної умови узгоджується зі стандартами Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), які передбачають розвиток дослідницьких компетентностей на другому (магістерському) рівні та орієнтацію освітнього процесу на формування здатності до самостійного наукового пошуку. В умовах морської освіти це є особливо важливим, оскільки діяльність суднового механіка передбачає постійне вирішення нетипових технічних завдань, прийняття рішень у ситуаціях невизначеності та роботу з великими масивами параметрів.

Отже, формування наукової компетентності у процесі математичного моделювання забезпечує перехід від навчального аналізу до дослідницької діяльності, сприяє становленню наукового стилю мислення магістра та є необхідною умовою підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного до інновацій і розвитку галузі суднової енергетики.

Висновки. Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати роль математичного моделювання енергетичних процесів у формуванні професійної компетентності магістрів спеціальності J5 «Морський та внутрішній водний транспорт», спеціалізації J5.02 «Управління судновими технічними системами і комплексами». Показано, що в умовах цифровізації суднових енергетичних систем, ускладнення їх структури та широкого впровадження автоматизованих засобів контролю й керування професійна компетентність суднового механіка нерозривно пов'язана з рівнем сформованості його математичної компетентності. Саме

вона забезпечує здатність здійснювати аналіз технічних параметрів, будувати та досліджувати математичні моделі енергетичних процесів, прогнозувати поведінку технічних систем та ухвалювати інженерно обґрунтовані рішення.

Уточнено зміст базових понять дослідження: професійна компетентність суднового механіка розглядається як інтегральна характеристика, що включає когнітивний, операційно-технологічний, аналітичний, прогностичний і рефлексивно-мотиваційний компоненти, а математична компетентність – як здатність застосовувати математичний апарат, методи та цифрові засоби для дослідження й оптимізації технічних процесів у суднових енергетичних системах. Педагогічні умови інтерпретовано як сукупність цілеспрямовано створених дидактичних, організаційно-методичних, технологічних і діяльнісних чинників, що забезпечують ефективне використання математичного моделювання в професійній підготовці магістрів-суднових механіків відповідно до вимог Європейського освітнього простору.

Побудовано концептуальну модель взаємозв'язку математичної та професійної компетентностей магістра-суднового механіка та здійснено співставлення ключових професійних (фахових) компетентностей з відповідними математичними компетентностями. Узагальнення, подане у вигляді структурованої таблиці, дало змогу показати, що аналіз і оптимізація теплових, гідравлічних, динамічних, процесів безпосередньо ґрунтуються на володінні диференціальними рівняннями, теорією ймовірностей і математичною статистикою, методами оптимізації, теорією автоматичного керування та цифровими обчислювальними засобами. Це підтверджує системоутворювальну роль математичного моделювання енергетичних процесів у структурі професійної компетентності магістра.

У результаті теоретичного аналізу обґрунтовано й описано систему з п'яти взаємопов'язаних педагогічних умов ефективного використання математичного моделювання енергетичних процесів у підготовці магістрів спеціальності J5.02. До них віднесено: змістову інтеграцію освітнього компоненту «Математичне моделювання енергетичних процесів» з фаховими дисциплінами освітньої програми ХДМА; використання реальних технічних даних та типових ситуацій професійної діяльності суднового механіка; застосування сучасних цифрових засобів моделювання та обчислень у професійно орієнтованому навчальному середовищі; формування здатності здобувачів до аналізу й прогнозування технічних процесів у суднових енергетичних системах; формування наукової компетентності магістрів у процесі математичного моделювання. Сукупність цих умов забезпечує подолання розриву між фундаментальною математичною підготовкою та реальними

професійними завданнями, підвищує аналітичний, прогностичний та дослідницький потенціал здобувачів, узгоджує зміст і технології навчання з європейськими стандартами інженерної освіти.

Отримані результати створюють теоретичне підґрунтя для подальшої експериментальної перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов у освітньому процесі ХДМА, розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості математичної та професійної компетентностей магістрів, а також проектування індивідуальних освітніх траєкторій підготовки майбутніх суднових механіків із урахуванням їх аналітичних та науково-дослідницьких здібностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : монографія. Житомир : Полісся, 2015. 416 с.
2. Євдоченко О.С. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх хіміків у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти : дис. докт. пед. наук: 015. Житомир, 2023.
3. Нічуговська Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика: монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. 153 с.
4. Фомкіна О.Г. Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 20 с.
5. Квітка О. О. Формування компетентності культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей, *Jurnalul Umanitar Modern*. Republica Moldova, № 1. 2019. С. 23–27 8.
6. Козак Н. С. Формування ключових компетентностей студентів вишу. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : зб. пр. XV Міжнар. наук. конф., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 26–30.
7. Страх О.П., Лукашова Т.Д. Міждисциплінарні зв'язки при вивченні деяких тем дискретної математики та диференціальних рівнянь. *Фізико-математична освіта*. 2021. Випуск 3(29). С. 112–118.
8. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2011. № 2(60). С. 11–15.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE ABILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO APPLY ELECTRONIC WARFARE MEANS

У статті розглянуто проблему формування у майбутніх офіцерів Національної гвардії України здатності застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ) у сучасних умовах ведення бойових дій. Встановлено, що наявні програми підготовки не забезпечують належного рівня сформованості практичних умінь та компетентностей, необхідних для ефективного використання засобів РЕБ у службово-бойовій діяльності. Метою дослідження є визначення та наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування зазначеної здатності у процесі професійної підготовки офіцерів у ВВНЗ. Застосовано системний, діяльнісний і компетентнісний підходи, а також методи аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду та структурно-функціонального моделювання. Визначено, що ефективність підготовки забезпечується реалізацією чотирьох взаємопов'язаних складників: кадрового, навчально-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення. Розроблено структурно-функціональну характеристику матеріально-технічної бази, яка включає індивідуальні навчальні місця, навчально-тренувальні комплекси, засоби пеленгації, перехоплення, безпілотні системи та тренувальні полігони. З'ясовано, що впровадження визначених організаційно-педагогічних умов сприяє поетапному формуванню у курсантів когнітивного, практичного, ціннісно-мотиваційного та аналітично-рефлексивного компонентів професійної готовності до застосування засобів РЕБ. Наукова новизна роботи полягає у розробленні комплексної моделі організаційно-педагогічних умов, що поєднує педагогічні, організаційні та технічні ресурси у цілісне інформаційно-освітнє середовище. Практичне значення результатів полягає у можливості використання запропонованої моделі для вдосконалення освітніх програм підготовки офіцерів та створення сучасної навчально-тренувальної бази РЕБ.

Ключові слова: Національна гвардія України; радіоелектронна боротьба; професійна підготовка; організаційно-педагогічні умови;

курсант; офіцер; компетентність; симуляційні технології.

The article addresses the problem of developing the ability of future officers of the National Guard of Ukraine to apply electronic warfare (EW) systems under modern combat conditions. It is established that existing training programs do not ensure a sufficient level of formation of practical skills and competencies required for the effective use of EW means in operational and combat activities. The purpose of the study is to determine and scientifically substantiate the organizational and pedagogical conditions for developing this ability in the process of professional training of officers at higher military educational institutions. The research is based on systemic, activity-based, and competence-oriented approaches, as well as on methods of scientific literature analysis, pedagogical experience generalization, and structural-functional modeling. The study substantiates that the effectiveness of officer training depends on the implementation of four interrelated components: personnel, educational and methodological, informational, and material-technical support. A structural and functional model of the material and technical base is developed, which includes individual training workstations, training and simulation complexes, direction-finding and interception equipment, unmanned systems, and training polygons. It is found that the implementation of the proposed organizational and pedagogical conditions promotes the step-by-step formation of cognitive, practical, value-motivational, and analytical-reflective components of professional readiness to apply EW systems. The scientific novelty of the research lies in the development of an integrated model of organizational and pedagogical conditions that combines pedagogical, organizational, and technical resources into a coherent information and educational environment. The practical significance of the results lies in the possibility of applying the proposed model to improve officer training programs and to create a modern educational and training base for EW instruction.

Key words: National Guard of Ukraine; electronic warfare; professional training; organizational and pedagogical conditions; cadet; officer; competence; simulation technologies.

УДК 378.147:355.45(477)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.11>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сулов Р.В.,
orcid.org/0009-0006-6437-197X
викладач кафедри тактики
Київського інституту
Національної гвардії України

Постановка проблеми. У сучасних умовах підвищеної технологічної складності ведення бойових дій особливого значення набуває підготовка офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до виконання завдань у сфері радіоелектронної боротьби (РЕБ). Незважаючи на наявність програм навчальних дисциплін та спеціалізованих курсів, практика показує, що випускники вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ)

недостатньо готові до ефективного застосування засобів РЕБ у реальних умовах службово-бойової діяльності (СБД). Практична проблема полягає у тому, що існуючі форми та методи підготовки майбутніх офіцерів не забезпечують належного рівня сформованості професійної компетентності, пов'язаних із застосуванням засобів РЕБ. Це обмежує здатність підрозділів НГУ оперативно реагувати на сучасні загрози.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуальність та недостатню розробленість проблеми формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ. Ряд досліджень присвячено організаційно-педагогічним умовам підготовки офіцерів до виконання конкретних завдань. Так, Д. Гончарук (2024) досліджує формування лідерських якостей майбутніх офіцерів у ВВНЗ з урахуванням досвіду російсько-української війни, підкреслюючи значення організаційних умов і практичних підходів у професійному розвитку курсантів [1]. Дослідники Р. Кізян, О. Хацаук та О. Бірюков апробують організаційно-педагогічні умови формування навичок стрільби, підкреслюючи ефективність системного підходу до підготовки майбутніх офіцерів [2]. Учені В. Курок, Г. Луценко та В. Зінченко доводять, що застосування кейс-методу підвищує готовність курсантів до виконання службово-бойових завдань (СБЗ), що свідчить про необхідність інтеграції активних педагогічних технологій у навчальний процес [3].

У сфері радіоелектронної боротьби дослідження, представлені такими ученими, як С. Женжера, А. Литвин, А. Бровко [4], М. Пічугін, Д. Іщенко, В. Кирилюк, Я. Кожушко [5], а також О. Шумигай і О. Єрмоленко [6], концентруються на технічних аспектах розробки та використання засобів РЕБ для протидії БПЛА та планування дій у умовах радіоелектронного протидії. Водночас вони не враховують специфіку педагогічної підготовки майбутніх офіцерів, що створює розрив між технічною ефективністю засобів і рівнем їх практичного застосування підготовленим персоналом.

Дослідження професора М. Медвідя та його співавторів (2022–2025 рр.) системно розглядають педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів у різних аспектах: від застосування штатного озброєння [7] та впровадження бойового досвіду [8; 9] до використання симуляційних технологій [10] і внутрішньої системи забезпечення якості освітнього процесу [11; 12]. Ці та інші роботи підкреслюють важливість комплексного підходу, інтеграції практичних завдань із педагогічними методами та організаційних заходів у підготовці офіцерів [13].

Такі учені, як О. Павленко [14] та К. Тушко [15] окремо виділяють значення управлінської компетентності та професійної взаємодії, що є необхідною складовою ефективного застосування РЕБ у бойових умовах.

Таким чином, наукова проблема полягає у відсутності комплексних досліджень, які б поєднували організаційно-педагогічні умови, педагогічні методи та практичні аспекти застосування засобів РЕБ у підготовці майбутніх офіцерів НГУ. Існуючі роботи або зосереджуються на технічних аспектах РЕБ, або окремо розглядають педагогічні методи,

не створюючи цілісної моделі формування професійної компетентності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень та публікацій у сфері професійної підготовки майбутніх офіцерів і застосування засобів РЕБ показав, що хоча окремі аспекти проблеми досліджені, комплексного підходу до формування відповідних компетентностей поки що не розроблено. Невирішені раніше частини загальної проблеми можна окреслити наступним чином:

- відсутність інтеграції технічних і педагогічних аспектів підготовки;
- недостатнє використання активних педагогічних технологій;
- обмежена апробація організаційно-педагогічних умов у контексті РЕБ;
- недостатнє врахування бойового досвіду.

Таким чином, наукова прогалина полягає у відсутності комплексної моделі, яка поєднувала б організаційні, педагогічні та практичні умови для формування у майбутніх офіцерів здатності ефективно застосовувати засоби РЕБ. Усунення цієї прогалини є передумовою підвищення рівня професійної підготовки та бойової готовності підрозділів НГУ.

Мета статті полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ.

Виклад основного матеріалу. Організаційно-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано створених у ВВНЗ обставин, ресурсів, засобів, форм і методів організації освітнього процесу, які забезпечують ефективне формування у здобувачів вищої (післядипломної) освіти певної професійної компетентності. Іншими словами, це штучно створене освітнє середовище, яке поєднує педагогічні засоби (методи, зміст, форми навчання) і організаційні передумови (структура підготовки, кадровий, матеріальний, інформаційний потенціал, навчальні технології) для досягнення цілей підготовки офіцера.

У контексті підготовки офіцерів НГУ організаційно-педагогічні умови мають військово-прикладну спрямованість і враховують:

- особливості військової служби (ієрархічність, дисципліну, відповідальність);
- вимоги до професійної готовності (реагування на загрози, управління підрозділами, прийняття рішень в умовах невизначеності);
- технологічну складову (високий рівень ІТ-, телекомунікаційної та радіоелектронної підготовки).

Відповідно до нормативно-правових актів та наукових досліджень [8] організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ доцільно систематизувати за чотирма взаємопов'язаними складниками забезпечення освітнього процесу. Зміст

таблиці 1 узагальнює ключові організаційно-педагогічні умови, необхідні для формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ. Кожний зі складників – кадрове, навчально-методичне, інформаційне та матеріально-технічне забезпечення – представлено через вимоги і приклади конкретної реалізації в освітньому процесі. Кадрове забезпечення акцентує увагу на компетентності викладачів і залученні практиків; навчально-методичне – на системі програм, сценаріїв і тренінгів, що моделюють бойові задачі; інформаційне – на доступі до підручників, симуляторів і спеціалізованого ПЗ; матеріально-технічне – на апаратних ресурсах (SDR, антени, дрони, пеленгатори та ін.) для відпрацювання практичних навичок. Наведена структура дозволяє забезпечити цілісне поєднання теоретичної підготовки й практичної підготовки в умовах, наближених до бойових дій (Табл. 1).

Організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ – це сукупність взаємопов'язаних кадрових, навчально-методичних, інформаційних і матеріально-технічних передумов, що забезпечують створення цілісного інформаційно-освітнього середовища, у якому реалізується процес поетапного формування у курсантів знань, умінь, практичних навичок та досвіду прийняття рішень щодо організації й застосування засобів РЕБ у бойових та навчально-тренувальних умовах.

Реалізація визначених організаційно-педагогічних умов дозволяє сформуванню у майбутніх офіцерів відповідно до попередніх досліджень [16]:

- когнітивний компонент – знання принципів і засобів РЕБ;
- практичний компонент – уміння застосовувати техніку і планувати її використання;
- ціннісно-мотиваційний компонент – усвідомлення значення РЕБ для забезпечення переваги на полі бою;
- аналітично-рефлексивний компонент – здатність оцінювати ефективність застосування засобів і приймати оптимальні рішення.

Вагома роль відводиться саме матеріально-технічному забезпеченню. Матеріально-технічне забезпечення навчально-тренувального процесу із формування здатності застосовувати засоби РЕБ розглядається як цілісний комплекс апаратно-програмних засобів, інструментарію й допоміжних ресурсів. Метою такого забезпечення є створення умов для набуття курсантами практичних навичок, моделювання реалістичних радіоелектронних середовищ, діагностики технічного стану засобів і відпрацювання процедур безпечної експлуатації.

Індивідуальні робочі місця призначені для забезпечення базової підготовки кожного курсанта та повинні включати апаратно-програмні комплекси, антенно-фідерне обладнання, інструменти для обслуговування та мережеві засоби. Рекомендована конфігурація індивідуального робочого місця:

переносний комп'ютер (ноутбук) із встановленим програмним забезпеченням (ПЗ) для спектрального аналізу, управління SDR-платформами та симуляції РЕБ-сценаріїв (технічні вимоги: мінімум двоядерний процесор класу Intel i5/еквівалент,

Таблиця 1

Організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ за складниками забезпечення освітнього процесу

№	Складник	Вимоги	Приклади реалізації
1	Кадрове забезпечення	Професійна підготовленість і спеціалізація науково-педагогічних працівників, їхня здатність інтегрувати знання з військових, технічних і інформаційних дисциплін.	Викладачі, які мають досвід служби в підрозділах РЕБ; залучення фахівців-практиків; наставництво; проведення міжкафедральних навчань.
2	Навчально-методичне забезпечення	Наявність системи формування освітніх програм, програм навчальних дисциплін, методичних матеріалів, алгоритмів рішень і навчальних сценаріїв, які моделюють реальні завдання РЕБ.	Освітні програми, програми навчальних дисциплін, тренінгові сценарії, електронні курси, навчальні кейси з практики бойового застосування РЕБ [3].
3	Інформаційне забезпечення	Організація доступу курсантів до підручників, навчальних посібників, порадишників, електронних ресурсів, симуляторів та аналітичних систем для роботи з сигналами й електронним середовищем.	Навчальні видання за змістом підготовки, електронні ресурси, програмне забезпечення типу DELTA, Кропива, Spectrozir SA, симулятори роботи засобів РЕБ, навчальні відео.
4	Матеріально-технічне забезпечення	Комплекс апаратних і технічних засобів, лабораторій, тренажерів, навчально-тренувальних полігонів, які дають змогу відтворити реальні умови застосування засобів РЕБ.	SDR-системи, антенно-фідерні системи, дрони, пеленгатори, навчально-тренувальні комплекси, засоби РЕБ, детектори радіосигналів безпілотних систем, макети засобів РЕБ, засоби побудови локальних бездротових і дротових мереж, засоби контролю працездатності.

16 ГБ оперативної пам'яті, SSD 512 ГБ; сумісність із використовуваним ПЗ);

- SDR-платформа лабораторного класу (програмно-визначуваний радіоприймач/передавач) для практики виявлення й генерації сигналів у діапазоні не менше ~1 MHz–6 GHz (або відповідно до програми підготовки);

- набір антен для демонстраційних та лабораторних робіт, який покриває широкий діапазон частот (телескопічні й вузькосмугові зразки), а також малошумні підсилювачі (LNA) з характерними підсиленнями 10, 20 та 40 dB;

- штатив (≈3 м) або інший монтажний тримач для закріплення антен у лабораторних та польових умовах;

- інструментальний набір для кабельних і конекторних операцій (обжимні інструменти для RJ45 і коаксіальних конекторів, паяльник, плоскогубці, пінцети, набір викруток/шестигранників);

- маршрутизатор навчального класу (функціонально подібний до Mikrotik-рішень), Wi-Fi-міст для організації безпроводних каналів зв'язку та запасні патч-корди (мінімум 2 шт. на місце);

- документація з експлуатації та інструкції з охорони праці, журнали обліку випробувань і протоколи перевірок.

Загальна тренувальна база призначена для відпрацювання тактичних сценаріїв у складі підрозділу, координації дій і моделювання діяльності в польових умовах. Вона поділяється на мобільні модулі, стаціонарні лабораторії та допоміжні технічні засоби.

Мобільні засоби РЕП і макети:

- переносні (ранцеві) засоби радіоелектронного подавлення з всеспрямованими та спрямованими антенними системами – орієнтовно 2–3 одиниці на навчальну групу; призначені для відпрацювання тактичних прийомів розгортання та експлуатації;

- рушничні/ручні комплекти подавлення на 2–5 діапазонів – 2–3 одиниці на групу для відпрацювання ближнього тактичного застосування;

- макети засобів РЕБ з елементами маскування – 5–6 одиниць різної конфігурації для навчання питань маскування, розміщення і логістики.

Віддалені пости електронної підтримки. Типовий польовий комплект віддаленого поста включає: щоглу (≈9 м), комбінацію всеспрямованих і широкополосних антен (400 MHz–6 GHz), коаксіальні кабелі з колекторами та адаптерами (≈20 м), малошумні підсилювачі, інжектор живлення для LNA, польову SDR-платформу для моніторингу спектру, ноутбуки з дублюванням ПЗ (≥2), маршрутизатори та Wi-Fi-місти, систему безперебійного живлення та опціонально резервний генератор. Рекомендована кількість – 2–3 пости на навчальну групу.

Системи виявлення, пеленгації та перехоплення:

- пеленгаторні модулі (з можливістю складання з напівкомплектів) для практики визначення напрямку на джерело випромінювання;

- обладнання для створення засобів перехоплення відео в різних діапазонах (аналогові та цифрові канали) для лабораторних вправ із демо-дуляції і запису потоків;

- детектори дронів (радіочастотні системи) – 2–3 одиниці; детектори аналогового FPV-відеосигналу – 2–3 одиниці (ці засоби використовуються для тактичної розвідки загроз і відпрацювання контрзаходів).

БПЛА і FPV-системи:

- колективний парк мультикоптерів (рекомендовано 5–6 легких машин та один важчий розвідувальний дрон для спеціалізованих задач) із супутніми зарядними пристроями та контролерами;

- FPV-платформи з різними протоколами керування для відпрацювання завдань припинення керування і захисту відеоканалів – 6–12 одиниць.

Лабораторна антенна база та радіозв'язок:

- демонстраційний набір різних типів антен для ознайомлення з характеристиками і принципами застосування;

- асортимент радіостанцій різних класів (тактичні та цивільні) – по 2–3 одиниці кожного типу; при потребі по одній менш ресурсозатратній радіостанції на індивідуальне робоче місце.

Навчально-тренувальні комплекси і системи безперебійного живлення:

- автономні навчально-тренувальні комплекси РЕБ з програмованими блоками генерації перешкод у заданих діапазонах, системами охолодження та джерелами живлення для відпрацювання тактичних режимів і діагностики;

- системи безперебійного живлення (портативні та стаціонарні) для забезпечення автономності модулів у польових умовах.

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено, що ефективне формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ потребує створення цілісної системи організаційно-педагогічних умов, які забезпечують взаємозв'язок між теоретичною, практичною та технічною підготовкою. Узагальнення результатів аналізу літературних джерел і практики діяльності ВВНЗ дозволило систематизувати такі ключові складники забезпечення освітнього процесу: кадрове, навчально-методичне, інформаційне та матеріально-технічне.

Кадрове забезпечення визначено як підготовленість викладацького складу до інтеграції знань із військових, технічних і інформаційних дисциплін, а також залучення фахівців-практиків для реалізації принципу практикоорієнтованості підготовки. Навчально-методичне забезпечення трактується

як комплекс програм, сценаріїв і методичних матеріалів, спрямованих на моделювання реальних завдань РЕБ у навчальному процесі. Інформаційне забезпечення охоплює створення цифрового середовища з доступом до електронних ресурсів, симуляторів і спеціалізованого програмного забезпечення, а також доступ до навчальних видань. Матеріально-технічне забезпечення розглядається як поєднання навчально-тренувальних комплексів, лабораторій, засобів РЕБ, апаратури виявлення, пеленгації та перехоплення, що забезпечують формування практичних навичок у реалістичних умовах.

Реалізація визначених умов сприяє формуванню у курсантів чотирьох взаємопов'язаних компонентів готовності до застосування засобів РЕБ:

- когнітивного – знання принципів побудови та функціонування систем РЕБ;

- практичного – умінь ефективно використовувати технічні засоби у різних умовах службово-бойової діяльності;

- ціннісно-мотиваційного – усвідомлення ролі РЕБ у забезпеченні переваги на полі бою;

- аналітично-рефлексивного – здатності оцінювати ефективність застосування засобів і приймати оптимальні рішення.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що:

- вперше запропоновано комплексну модель організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ, яка інтегрує кадрові, навчально-методичні, інформаційні та матеріально-технічні складники забезпечення освітнього процесу;

- уточнено зміст поняття «організаційно-педагогічні умови формування здатності застосовувати засоби РЕБ» як сукупності взаємопов'язаних передумов і ресурсів, що забезпечують створення цілісного інформаційно-освітнього середовища для набуття курсантами знань, умінь і практичного досвіду застосування засобів РЕБ;

- розроблено структурно-функціональний опис матеріально-технічного забезпечення, який охоплює індивідуальні навчальні місця, загальні тренувальні комплекси, мобільні модулі, засоби пеленгації, перехоплення та безпілотні системи, що дозволяє забезпечити поетапне формування практичних умінь у курсантів;

- удосконалено підхід до побудови навчально-методичного забезпечення, яке поєднує теоретичні знання з бойовим досвідом і симуляційними технологіями, що моделюють реальні сценарії застосування засобів РЕБ;

- отримали подальший розвиток положення про інтеграцію бойового досвіду у процес професійної підготовки, зокрема через створення умов для відтворення ситуацій радіоелектронної протидії та вироблення алгоритмів прийняття рішень майбутніми офіцерами.

Таким чином, запровадження визначених організаційно-педагогічних умов у практику підготовки майбутніх офіцерів НГУ забезпечить підвищення рівня їхньої професійної готовності до ефективного застосування засобів РЕБ у сучасних умовах бойових дій та посилить спроможність підрозділів НГУ до виконання завдань в умовах радіоелектронної протидії.

Подальші дослідження будуть присвячені розробленню та експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів НГУ здатності застосовувати засоби РЕБ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончарук Д. І. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх офіцерів у ВВНЗ з урахуванням досвіду російсько-української війни. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2024. Вип. 5. С. 54–57.
2. Кізян Р. В., Хацаюк О. В., Бірюков О. І. Апробація організаційно-педагогічних умов формування навичок стрільби з автоматичної стрілецької зброї майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2023. № 2. С. 31–39. DOI: 10.59226/2786-6920.2.2023.31-39.
3. Курок В. П., Луценко Г. В., Зінченко В. П. Застосування кейс-методу в процесі формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки*. 2024. Випуск 3 (56). С. 10–17.
4. Женжера С. В., Литвин А. В., Бровко А. А. Удосконалення системи охорони військових об'єктів шляхом розробки засобів радіоелектронної боротьби для протидії БПЛА. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2021. № 3. С. 44–49.
5. Пічугін М. Ф., Іщенко Д. А., Кирилюк В. А., Кожушко Я. М. Побудова спеціалізованого шару параметрів рельєфу місцевості у геоінформаційній системі для планування дій радіоелектронних засобів в умовах радіоелектронної боротьби. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*. 2020. № 3. С. 124–131.
6. Шумигай О. В., Єрмоленко О. В. Сучасний стан багатофункціональних засобів та комплексів радіоелектронної боротьби: тенденції та перспективні напрями їх розвитку. *Збірник наукових праць Державного науково-дослідного інституту випробувань і сертифікації озброєння та військової техніки*. 2020. Вип. 3. С. 119–125.
7. Медвідь М. М., Бірюков О. І., Ніконенко А. М., Задорожний К. А., Повар О. В., Магмет Т. М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Чер-*

каського університету. Серія «Педагогічні науки». 2023. 2. С. 39–48.

8. Медвідь М. М., Криворучко В. О., Курбатов А. А., Гавришук М. М., Ніконенко А. М., Семенов М. В. Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 4. С. 66–74.

9. Медвідь М. М., Ктіторов М. О., Медвідь Ю. І., Курбатов А. А., Пашинський А. В., Криворучко В. О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 4. С. 29–37.

10. Медвідь М., Красовський П., Ктіторов М., Совінський С., Круглов С., Зінченко С. Підвищення рівня сформованості інтегральної компетентності курсантів та слухачів Київського інституту Національної гвардії України з використанням симуляційних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. Вип. 3. С. 117–127.

11. Медвідь М. М., Ктіторов М. О., Медвідь Ю. І., Поляков В. Ю., Гавришук М. М., Вишневська Я. А. Залежність розвитку системи внутрішнього забезпечення якості від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої

освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 1. С. 13–19.

12. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Ктіторов М. О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М. М. Медвідя. Київ, 2023. 107 с. URL: <http://surl.li/rqbxij>

13. Медвідь М., Медвідь Ю., Совінський С., Суслів Р., Ніконенко А., Пашинський А. Формування компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань: закономірності змін підходів у професійній підготовці. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. Вип. 2. С. 70–80.

14. Павленко О. А. Організаційно-педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку в процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 1. С. 121–128.

15. Тушко К. Ю. Педагогічні умови формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 66(2). С. 151–153.

16. Суслів Р. В. Сутність та структура здатності застосовувати засоби радіоелектронної боротьби майбутніми офіцерами Національної гвардії України. *Молодь і ринок*. 2025. № 9(241). С. 154–161.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

COMBINING OF TRADITIONAL AND INTERACTIVE TEACHING METHODS IN ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Статтю присвячено аналізу ефективності одночасного використання традиційних та інтерактивних методів навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти у контексті вимог Нової української школи. Розкрито теоретичні засади застосування обох груп методів та обґрунтовано доцільність їхнього поєднання в освітньому процесі. Узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід впровадження комбінованих підходів до навчання іноземних мов, зокрема англійської мови. У ході дослідження встановлено, що традиційні методи (граматико-перекладний, аудіолінгвальний, комунікативний та усний підхід) зберігають високий рівень результативності, забезпечуючи міцність засвоєння лексичних одиниць та формування правильної вимови. Натомість інтерактивні методи (ситуативне навчання, робота в парах або групах, використання мультимедійних засобів) підсилюють мотиваційний компонент, сприяють розвитку мовленнєвої активності та підвищують інтерес здобувачів освіти до опрацювання граматичного й лексичного матеріалу. Водночас зафіксовано, що застосування лише інтерактивних методів може призводити до часткового зниження рівня засвоєння навчального матеріалу, а використання суто традиційних методів супроводжується зниженням залученості до навчального процесу. Представлені результати опитування здобувачів освіти свідчать про зростання загальної ефективності навчання англійської мови за умови використання комбінованого підходу на кожному етапі уроку, що відображається у покращенні вимови, розширенні словникового запасу, а також розвитку навичок сприймання на слух усної інформації та усного висловлювання думок, почуттів та ставлення англійською мовою. У статті обґрунтовано, що інтеграція традиційних та інтерактивних методів є дієвим чинником підвищення навчальної мотивації та результативності освітнього процесу.

Ключові слова: метод навчання, традиційні методи навчання, інтерактивні методи навчання, середня школа.

The article analyzes the effectiveness of the simultaneous use of traditional and interactive methods of teaching English in secondary education institutions in the context of the requirements of the New Ukrainian School. The theoretical principles of applying both groups of methods are presented, and the expediency of their combination in the educational process is substantiated. The domestic and international experience of implementing combined approaches to teaching foreign languages, particularly English, is summarized. The study found that traditional methods (grammatical-translational, audiolingual, communicative, and oral approaches) maintain a high level of effectiveness, ensuring strong assimilation of lexical units and correct pronunciation. In contrast, interactive methods (situational learning, work in pairs or groups, and the use of multimedia tools) strengthen the motivational component, support the development of speech activity, and increase students' interest in studying grammatical and lexical material. At the same time, it was noted that using only interactive methods can lead to only a partial decrease in the level of assimilation of educational material. In contrast, purely traditional methods are associated with decreased involvement in the educational process. The presented results of a survey of education seekers indicate an increase in the overall effectiveness of English language learning provided that a combined approach is used at each stage of the lesson, which is reflected in improved pronunciation, expanded vocabulary, as well as the development of skills in listening to oral information and verbal expression of thoughts, feelings, and attitudes in English. The article substantiates that integrating traditional and interactive methods is an effective factor in increasing learning motivation and improving the effectiveness of the educational process.

Key words: teaching method, traditional teaching methods, interactive teaching methods, secondary school.

УДК 373.3.016:811.111'373:784
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.12>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Хромова В.С.,
orcid.org/0000-0001-8573-4158
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Східно-українського національного університету імені Володимира Даля

Панфілова О.А.,
orcid.org/0000-0002-8787-3941
студентка II курсу магістратури факультету права, гуманітарних та соціальних наук
Східно-українського національного університету імені Володимира Даля

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес переживає цілу низку трансформацій впродовж останніх десятиліть. Багато дослідників зазначають, що педагогічні підходи стикнулися зі зміною потреб суспільства та здобувачів освіти. У контексті середньої школи пошук ефективних методів навчання залишається одним із ключових завдань освітян. Технологічний прогрес впливає не лише на повсякденне життя, а й суттєво трансформує освітнє середовище, зокрема процес навчання іноземних мов. Інтерактивні методи поступово витісняють або змінюють традиційні підходи, пропонуючи нові способи взаємодії зі здобувачами освіти. Водночас постає низка суперечливих питань, зокрема доцільність повної відмови від традиційних методів у викладанні англійської мови;

здатність інтерактивних методи повною мірою задовольнити освітні потреби сучасних учнів; ступінь ефективності інтеграції традиційних та інтерактивних підходів у межах уроку англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідник Н. Yassin [1] у своїх роботах орієнтується на пошук суттєвих пробілів у традиційних методах навчання іноземної мови. Він визначає, що ці методи стикнулися із критикою через обмеженість та загального рівня володіння англійською мовою. Дослідниця В. Корнієнко [2] у своїй праці зазначає, що до традиційних форм навчання на сьогодні ставляться з певним рівнем опасання.

Традиційні методи навчання іноземної мови детально описані в історичному огляді Omar

A. Albukbak та Amel M. Msimeer [3]. Автори описують граматико-перекладний, прямий, аудіолінгвальний метод, усний підхід та ін., зазначаючи недоліки та переваги кожного з них. Традиційні методи є вчительцентричними. Головними сильними сторонами таких методів є їхня структурована та дисциплінована природа. Методи є структурованими та систематичними. Однак при використанні традиційних методів є ризик втрати залученості здобувачів освіти до навчального процесу та брак розвитку критичного мислення [3, 4].

Авторка Т. Кравчиня [5] у своїх дослідженнях визначає інтерактивні методи як взаємодію вчителя та здобувачів освіти у процесі спілкування та навчання з метою розв'язання лінгвістичних та комунікативних завдань. Дослідниця Т. Шарова [6] наводить приклади інтерактивних методів: робота в групах та парах, рольові ігри, проблемне навчання, використання мультимедіа тощо.

Автор Lam Ky Nhan [7] зауважує, що використання інтерактивних методів супроводжується рядом викликів. Серед них низька компетентність педагогів у влаштуванні класних занять, а також імовірність залучення не всіх учнів до навчального процесу. Вчителі мають балансувати між індивідуальними потребами окремого учня одночасно із заохоченням до групової роботи.

Окрім зазначених недоліків обидва типи методів мають безліч переваг, що відображено у праці Amir Abdulhussein Hashim [8]. Традиційні методи створюють потужну базу граматичних структур, що є ключовим у читанні та письмі. Інтерактивні методи готують учнів до спілкування у реальних ситуаціях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Огляд останніх досліджень та публікацій виявив, що поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти має доволі значний потенціал в освіті, проте потребує детальнішого розкриття.

Метою статті є дослідження ефективності поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У статті представлено результати дослідження поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання англійської мови у закладі загальної середньої освіти. Фокус групою стали здобувачі освіти 6 класу, які навчаються за стандартами НУШ («Нова українська школа»). Здобувачі освіти вивчають англійську мову з 1 класу.

Для здобувачів освіти було проведено низку занять з розвитку навичок аудіювання. На уроках були використані як традиційні, так і інтерактивні методи. Серед традиційних методів використовувалися комунікативний, граматико-перекладний, усний підхід та аудіолінгвальний методи.

Серед інтерактивних методів застосовувалися техніка «мовний мікрофон», ситуативне викладання мови, робота в парах. Урок супроводжувався використанням мультимедіа, оригінальних англійських аудіозаписів, які адаптовані до рівня учнів, який досягається.

На мотиваційному етапі уроку використовувалися традиційний комунікативний метод. Він здійснювався шляхом проведення вправою мовний «мікрофон», яка є прикладом інтерактивного методу. На цьому етапі здобувачі освіти були налаштовані на подальшу роботу та стали емоційно залученими до теми.

На етапі цілевизначення та планування здобувачам освіти була повідомлена тема, мета та прикладне значення теми, що вивчається. Із використанням граматико-перекладного методу здобувачі освіти дізналися значення нових слів, а усний підхід забезпечив тренування вимови, шляхом багатократного повторення слів. Тож здобувачі освіти зрозуміли мету та завдання уроку, активізуючи попередні знання.

На діяльнісному етапі із традиційних методів були залучені: аудіолінгвальний та комунікативний методи, а також ситуативне викладання мови. Аудіолінгвальний метод здійснювався шляхом слухання та повторення мовних моделей із запису фрагменту радіопередачі. Комунікативний метод впроваджено шляхом обговорення прослуханого, висловлення думок. Під час моделювання реальних життєвих ситуацій здійснювалося ситуативне викладання мови. Подальша робота в парах стала прикладом інтерактивного методу. На діяльнісному етапі було досягнуто наступних результатів: здобувачі освіти засвоїли нову лексику, зрозуміли зміст аудіофрагменту та практикувалися в усному висловлюванні.

Під час підбиття підсумків на рефлексивному етапі застосовувалися комунікативний метод, коли здобувачі освіти виражали власні думки, та граматико-перекладний під час аналізу і перекладу власних речень для самоперевірки. Як результат здобувачі освіти усвідомили вивчений матеріал, висловлювали емоційне ставлення до теми, зберігали позитивну атмосферу до кінця уроку.

Здобувачам освіти було запропоновано оцінити твердження, за якими окремо аналізуються традиційні та інтерактивні методи навчання, а також загальні враження від поєднання перерахованих методів. Оцінка тверджень проводилась за шкалою від 1 до 5, де 1 – цілком згодний, а 5 – цілком не згодний.

На рис. 1 зображено діаграму сприйняття здобувачами освіти традиційних методів. На діаграмі видно, що здобувачам освіти до вподоби використання перелічених традиційних методів. Вони відмічають покращення запам'ятовування, вимови, відчувають цікавість до прослуховування автентичних записів. Отже, використання традиційних методів не втратило своєї актуальності.

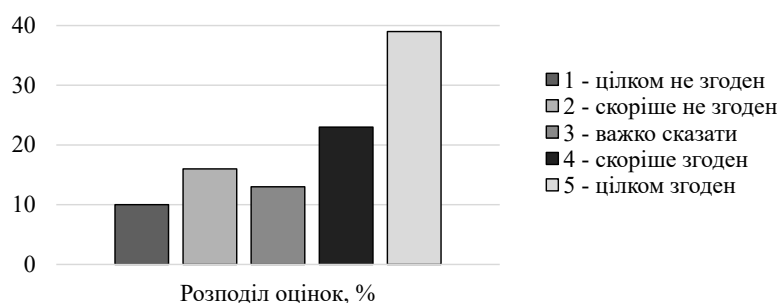


Рис. 1 – Розподіл оцінок використання традиційних методів на уроках англійської мови у закладі загальної середньої освіти

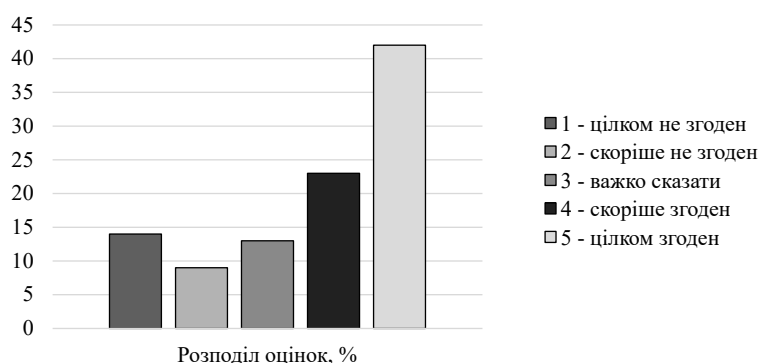


Рис. 2 – Розподіл оцінок використання інтерактивних методів методів на уроках англійської мови у закладі загальної середньої освіти

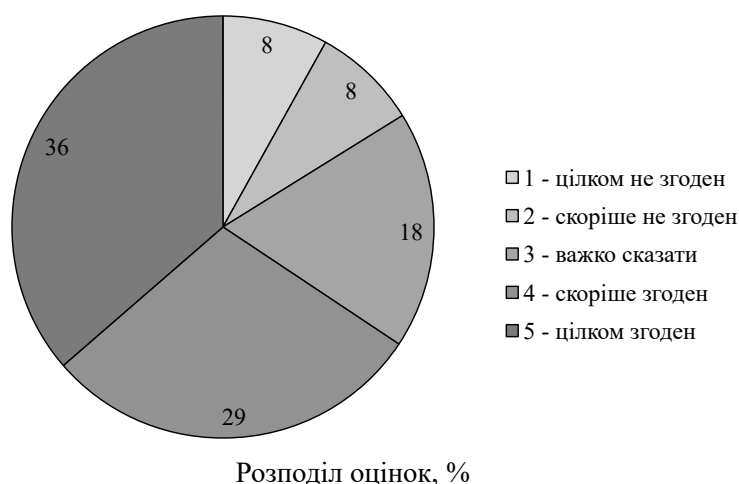


Рис. 3 – Розподіл оцінок поєднання традиційних та інтерактивних методів на уроках англійської мови у закладі загальної середньої освіти

На рис. 2 зображено діаграму сприйняття здобувачами освіти інтерактивних методів. На діаграмі видно, що здобувачам освіти до вподоби використання перелічених інтерактивних методів. Помічено, що здобувачі освіти у віці 10-12 років залюбки долучаються до ігор, працюють у парах,

виконують проєкти. Однак під час використання інтерактивних методів спостерігалось, що діти менше спілкуються між собою англійською мовою, коли працюють у парах чи групах, аргументуючи це тим, що присутній страх використання іноземної мови.

На рис. 3 показано як здобувачі сприймають поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти. Із діаграми видно, що здобувачі освіти відзначають, що з кожним уроком вони впевненіше володіють знаннями англійської мови, зацікавлені як у повторенні, так і у виконанні інтерактивних завдань. Більшість здобувачів освіти зазначили, що такі уроки підвищують їхню мотивацію до вивчення мови, так як уроки є цікавими та веселими.

Отже, завдяки поєднанню традиційних та інтерактивних методів було досягнуто покращення рівня знань граматичного та лексичного матеріалу уроків. Мотивація до вивчення іноземної мови здобувачів освіти зросла. Тож поєднання різних методів є доцільним та ефективним.

Висновки. Екосистема освіти постійно зазнає змін. Не виключенням є методи навчання. Традиційні методи навчання англійської мови часто витісняються сучасними інтерактивними методами. Кожен із згаданих має свої недоліки і переваги. Тож максимально використати сильні сторони обох методів та перекрити слабкі можна поєднанням різних методів навчання.

Поєднання традиційних та інтерактивних методів на уроках англійської мови, зокрема на уроках розвитку навичок аудіювання, дало змогу побачити, що сучасні здобувачі освіти із наполегливістю ставляться до традиційних методів навчання, які дають ґрунтовні знання, є структурованими та систематичними, та цікавістю – до інтерактивних, які спрямовані на розвиток критичного мислення та вдосконалення навичок комунікації. Спостерігалось підвищення мотивації та покращення рівня знань здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти.

Отже, комбінація традиційних та інтерактивних методів на уроках англійської мови у середній школі є доцільною та ефективною.

У подальших дослідженнях планується оцінити ефективність поєднання традиційних та

інтерактивних методів на уроках англійської мови у середній школі для розвитку навичок письма та говоріння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Yassin H., Nambi R., Kyagaba D.S, Lutaaya J.N. Rethinking English Language Pedagogy: An Exploration of the gaps in Traditional Language Teaching Methods. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2024. Vol. 6, Iss. 6. P. 1–10. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.32444>
2. Корнієнко, В. Традиційні та сучасні форми та методи організації навчальної діяльності бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики (досвід США). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 33. С. 94–98.
3. Albukbak O.A., Msimeer A.M. Methods and Approaches of Teaching English: a Historical Review. *Misurata University*. 2021. Iss. 17. P. 79–98. <https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.14>
4. Falasi, M. Innovative pedagogies: A comparative analysis of traditional and modern teaching methods. *Academy of Educational Leadership Journal*. 2024. Vol. 28(S1), 1–2.
5. Kravchyna, T. Types of interactive methods of teaching English for Technical students. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 5. P. 140–145. <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/145/228>
6. Шарова Т., Коломоєць Г., Малечко Т. Застосування методів та форм інтерактивного навчання під час підготовки обдарованої молоді до інтелектуальних змагань. *Проблеми освіти*. 2024. Вип. 2 (101). С. 221–243. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-101.2024.15>
7. Nhan L.K. Investigating EFL English-Majored Students' Perceptions of Interactive Teaching Methods in Language Classes. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*. 2024. Vol. 9, Iss. 10. P. 1173–1178 <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24OCT843>
8. Hashim A.A. Innovative Approaches in English Language Teaching: A Comparative Analysis of Traditional and Modern Methods. *South Asian Research Journal of Arts, Language and Literature*. 2025. Vol. 7, Iss. 1. P. 1–7. <https://doi.org/10.36346/sarjall.2025.v07i01.001>

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ ЗЗСО В РОЗРІЗІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING IN COMPUTER SCIENCE

Перехід на дистанційні та змішані форми навчання вимагає перегляду педагогічних практик, орієнтуючи їх на особистісний розвиток учнів, зокрема в інформатиці. Актуальність дослідження пов'язана із забезпеченням визначення інструментів для розвитку критичного мислення, цифрових компетентностей та саморегуляції в умовах зниження соціальної взаємодії. Дистанційне навчання відкриває можливості для формування відповідальності за власне навчання, а також запобігає занепокоєнню щодо традиційних підходів до соціалізації.

У рамках дослідження вивчається вплив дистанційного навчання на автономію, відповідальність та емпатію учнів ЗЗСО, а також розробляються рекомендації для підтримки позитивних змін у цих сферах. Огляд літератури показує, що дистанційне навчання сприяє формуванню як цифрових, так і соціально-емоційних компетентностей, а також вказує на ризики соціальної ізоляції. Методи дослідження включають теоретичний аналіз та експериментальне дослідження за допомогою опитування, спостереження та інтерв'ю, що дало змогу відчутти позитивні зміни у 62% учнів в автономії та у 48% – у навичках саморегуляції, при зниженні міжособистісної комунікації у 30% випадків. Ключові фактори, що сприяють особистісному розвитку, – це інтеграція проєктної діяльності, регулярне формувальне оцінювання та активна роль вчителя. Дослідження підкреслює потребу в збалансованому підході до синхронного і асинхронного навчання. Практичні рекомендації включають створення колаборативного середовища, підготовку вчителів та регулярні онлайн-зустрічі для соціальної взаємодії. Подальші дослідження мають зосередитися на довготермінових наслідках дистанційного навчання, сімейного середовища, соціально-економічних детермінантах, а також на розробці інструментів для об'єктивного вимірювання соціально-емоційних змін в онлайн-контексті для забезпечення всебічного розвитку особистості учнів.

Ключові слова: особистісний розвиток, дистанційне навчання, змішане навчання, інформатика, ЗЗСО, цифрові компетент-

ності, саморегуляція, соціалізація, педагогічні інструменти.

The transition to remote and blended learning requires a reevaluation of pedagogical practices, focusing them on the personal development of students, particularly in the field of computer science. The relevance of this study is linked to the need to define tools for developing critical thinking, digital competencies, and self-regulation in conditions of reduced social interaction. Remote learning opens up opportunities for fostering responsibility for one's own education and alleviates concerns regarding traditional approaches to socialization.

The study examines the impact of remote learning on the autonomy, responsibility, and empathy of students in general secondary education, as well as developing recommendations to support positive changes in these areas. A literature review shows that remote learning contributes to the development of both digital and socio-emotional competencies, while also highlighting the risks of social isolation. Research methods include theoretical analysis and experimental investigation through surveys, observations, and interviews, which revealed positive changes in autonomy for 62% of students and in self-regulation skills for 48%, alongside a decrease in interpersonal communication in 30% of interactions. Key factors contributing to personal development include the integration of project-based activities, regular formative assessments, and the active role of teachers. The study emphasizes the need for a balanced approach to synchronous and asynchronous learning. Practical recommendations include creating a collaborative environment, preparing teachers, and holding regular online meetings for social interaction. Future research should focus on the long-term effects of remote learning, family environments, socio-economic determinants, and the development of tools for objectively measuring socio-emotional changes in online contexts to ensure the comprehensive development of students' personalities.

Key words: personal development, remote learning, blended learning, computer science, general secondary education, digital competencies, self-regulation, socialization, pedagogical tools.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.13>

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 України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному освітньому процесі є істотний перехід до дистанційних та змішаних форм навчання, що зумовлено глобальними соціальними та техногенними викликами. Цей перехід вимагає перегляду традиційних педагогічних практик, зосереджуючи їх на особистісному розвитку учнів, особливо в контексті вивчення інформатики.

Актуальність даного дослідження зумовлена забезпеченням визначення ефективних інструментів, які сприяли розвитку критичного мислення, цифрових компетентностей та навичок

саморегуляції в умовах зниженої соціальної взаємодії. Дистанційне навчання не тільки відкриває нові можливості для формування відповідальності за власне навчання, але і ставить під сумнів традиційні підходи до соціалізації та душевної підтримки учнів. Це особливе значення розвитку, враховуючи можливість соціальної ізоляції, яка може негативно впливати на особистість учнів.

Методом дослідження є вивчення впливу дистанційного навчання на такі важливі особистісні риси, як автономія, відповідальність та емпатія учнів ЗЗСО, а також розробка рекомендацій

для підтримки позитивних змін у цих сферах. З огляду на вищезазначене, важливо дослідити не лише переваги, а й ризики дистанційного навчання, які впливають на розвиток учнів.

Аналіз літератури спортсменів про те, що дистанційне навчання може сприяти розвитку як цифрових, так і соціально-емоційних компетентностей. Проте, одночасно виявляються й ризики, такі як зниження міжособистісної комунікації й відчуття ізоляції серед учнів. Розробка практичних рекомендацій щодо побудови ефективного дистанційного навчання має стати пріоритетом для освітніх установ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження особистісного розвитку учнів загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання інформатики виявляє ряд невирішених аспектів, які потребують детального аналізу та висновку. Необхідно зазначити, що при активному впровадженні дистанційних форм навчання залишаються певні прогалини, які впливають на ефективність цього процесу й загального благополуччя учнів.

По-перше, існує недостатня кількість адаптованих педагогічних інструментів, які сприяють розвитку саморегуляції, критичного мислення та цифрових компетентностей учнів під час дистанційного навчання. Хоча деякі дослідження підкреслюють важливість інтерактивних і колаборативних методів навчання, нова методологія та технологія, які враховують специфіку дистанційного навчання, ще не будуть достатньо розроблені та впроваджені.

По-друге, зменшена соціальна взаємодія між учнями та вчителями в умовах дистанційного навчання спричинила ризик соціальної ізоляції. Це надійне занепокоєння розвитку щодо соціально-емоційних компетентностей, таких як емпатія та міжособистісні комунікації. Актуальною є потреба в розробці інструментів для моніторингу та оцінки цих аспектів у процесі дистанційного навчання, оскільки питання мають критичне значення для успішної соціалізації учнів.

По-третє, дослідження вказують на необхідність систематизації підходів до педагогічної підготовки вчителів у контексті дистанційного навчання. Нехтування цим аспектом може призвести до недостатнього використання цифрових технологій і нових педагогічних практик, що у свій час перешкоджає формуванню відповідальності учнів за своє навчання.

По-четверте, незважаючи на те, що дистанційне навчання відкриває нові можливості, недостатньо уваги приділяти питанням адаптації навчального матеріалу під індивідуальні психофізичні характеристики учнів. Необхідно дослідити методи, які дозволяють ефективно адаптувати контент для різних типів навчальних потреб.

Останнім, але не менше, є питання довгострокових досліджень дистанційного навчання для особистісного розвитку учнів. Бракує дослідження, які б детально дослідили ефекти, які можуть проявитися після завершення навчального процесу, особливо в аспектах соціальної адаптації та професійної підготовки.

Вирішення цих проблем потребує комплексного підходу, що включає теоретичні дослідження, практичну реалізацію нових педагогічних стратегій, та розробку рекомендацій для вчителів щодо підтримки особистісного розвитку учнів в умовах дистанційного навчання.

Аналіз літературних джерел показує, що дистанційне навчання інформатики є предметом активного дослідження в сучасній педагогічній науці. Різні аспекти цієї теми розглядаються в численних публікаціях, які охоплюють як загальні питання організації дистанційного навчання, так і спеціальні проблеми викладання інформатики [5, с. 191–200].

У роботах, присвячених використанню онлайн-ресурсів, підкреслюється їх вплив на підвищення інформаційної грамотності учнів [2, с. 198–200]. Відповідно, Н. М. Кушнарєва та Т. В. Жук акцентують увагу на створенні окремих педагогічних програмних засобів для кожного предмета, що сприяє ефективності навчання [2, с. 127–132]. Проблеми, особливості та цифрові інструменти дистанційного викладання інформатики детально аналізуються в роботах І. М. Сокол та К. В. Стадніченко [5, с. 195–199]. Автори інших підходів до навчання, а також цифрові інструменти, які можуть бути використані як альтернативне локальне програмне забезпечення. Питання активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою ІКТ розглядається Є. О. Царук [6, с. 123]. У доповіді вчителя інформатики ЗЗСО наголошується на важливості комплексного використання різних засобів навчання для створення сприятливого пізнавального середовища.

Аналіз самоосвітньої діяльності школярів в умовах дистанційного навчання представлений у дослідженнях Харківського національного педагогічного університету [3, с. 48–52]. У цих роботах розглядаються можливості використання інтернет-ресурсів для самоосвіти та розвитку самостійності учнів.

Проект «Оновлена інформатика – ІТ-студії», який реалізується Міністерством освіти і науки України, спрямований на розвиток цифрових компетентностей учнів [12]. Результати опитувань показують, що такий підхід позитивно впливає на зацікавленість учнів у вивченні інформатики.

О. Корнієнко розглядає питання підтримки вчителів та використання технологій дистанційного навчання [1]. У публікаціях «Нової української школи» представлені матеріали, які допомагають вчителям спростити організацію дистанційного навчання [1].

Огляд матеріалів про дистанційне навчання в ЗЗСО представлений на платформі Освіта.UA [11]. Тут можна знайти різноманітні статті та рекомендації щодо організації дистанційного навчання в школах [11].

О. Чеботарьова розглядає особливості дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [7, с. 21-27]. Хоча фокус не на інформатиці, але дослідження дослідження особистісного розвитку через дистанційне навчання.

Матеріал «Педагогічні обрії № 1 (136) 2025» присвяченому використанню цифрових технологій у дистанційному навчанні та змінах в освітньому процесі [8]. У статті Ірини Пшеничної досліджується використання інформаційних технологій у процесі формування навичок самостійної освітньої діяльності [4, с. 132-137].

Загалом, аналіз літературних джерел продуктів про значний інтерес до проблеми дистанційного навчання інформатики та наявності різноманітних підходів та інструментів для його ефективної організації [9, с. 21-23; 10, с. 127-130].

Мета дослідження. Визначити вплив дистанційного навчання інформатики на особистісний розвиток учнів закладів загальної середньої освіти та розробити педагогічні рекомендації для підтримки позитивних змін у цій сфері.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до особистісного розвитку в контексті дистанційної освіти.

2. Визначити ключові особистісні показники, що підлягають дослідженню (автономія, відповідальність, мотивація, емпатія, комунікативні вміння).

3. Розробити інструментарій для емпіричного дослідження (анкети, спостережувальні чек-листи, завдання для проєктів).

4. Провести експериментальне дослідження на вибірці учнів ЗЗСО, що вивчають інформатику дистанційно.

5. Проаналізувати отримані дані та запропонувати рекомендації для педагогічної практики.

Об'єкт дослідження. Учні закладів загальної середньої освіти, які проходять курс інформатики в дистанційному форматі.

Предмет дослідження. Процеси та результати особистісного розвитку учнів у контексті дистанційного навчання інформатики, включаючи зміну мотивації, саморегуляції, комунікативних навичок та відповідальності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснено у кілька етапів з використанням змішаних методів: теоретичний аналіз, розробка інструментів, емпіричний експеримент та кількісний і якісний аналіз даних. Методи: аналіз наукових джерел, анкетування, напівструктуровані інтерв'ю з учителями і учнями, спостереження онлайн-вих уроків, аналіз проєктних робіт, статистична

обробка (описова статистика, порівняльний аналіз, тестування гіпотез) та тематичне кодування якісних даних.

Проведення самого дослідження

1. Вибірка: дослідження охопило 6 загальноосвітніх шкіл (міські та сільські) з різним рівнем технічної підтримки; загальна вибірка – 97 учнів 7–11 класів, які проходили курс інформатики дистанційно протягом навчального семестру; у дослідженні також брали участь 9 вчителів інформатики.

2. Інструменти: анкета для учнів з питаннями про мотивацію, самоорганізацію, впевненість у цифрових навичках (лікертська шкала); анкета для вчителів щодо спостережуваної динаміки особистісних рис учнів; рубрики для оцінювання проєктних робіт за критеріями автономії, креативності й співпраці; (г) інтерв'ю з підгрупою учнів і вчителів для виявлення глибинних факторів.

3. Процедура: на початку семестру (до початку дистанційного курсу) та після його завершення (через 4–5 місяців) було проведено анкетування та адміністративні заходи (збір проєктів, перегляд записів занять). Паралельно здійснювалося спостереження за синхронними уроками та аналіз взаємодії в колаборативних інструментах (форум, спільні документи).

4. Аналіз даних: кількісні дані опрацьовані за допомогою описової статистики та тестів на значущість змін (t-тест для залежних вибірок), взаємозв'язки між показниками визначені за коефіцієнтом кореляції; якісні дані кодувалися для виявлення повторюваних тем (мотивація, ізоляція, розвиток самостійності, роль вчителя).

5. Ключові спостереження: (а) значуще підвищення показників автономії й інформаційної компетентності у 62% учнів; (б) помітне поліпшення навичок саморегуляції у 48% вибірки; (в) зниження рівня міжособистісної комунікації у 30% учнів, що частково корелює з обмеженою кількістю синхронних взаємодій; (г) позитивний вплив регулярного формування зворотного зв'язку та проєктної роботи на мотивацію та відповідальність за результат.

Висновки

1. Дистанційне навчання інформатики має потенціал для посилення особистісного розвитку учнів, зокрема в напрямі автономії, цифрової грамотності та відповідальності за навчальні результати, за умов продуманого педагогічного дизайну курсу.

2. Найбільш ефективними факторами підтримки особистісного розвитку виявилися: інтеграція проєктної та колаборативної діяльності, регулярне формування оцінювання, надання можливостей для вибору завдань і способів роботи, а також підтримка вчителя як фасилітатора та наставника.

3. Негативні ефекти (зниження міжособистісної комунікації, ризик соціальної ізоляції) можуть бути

зменшені за допомогою балансування синхронних і асинхронних форм, організації групової роботи та програм соціально-емоційної підтримки.

4. Практичні рекомендації: організовувати курс інформатики так, щоб щонайменше 30–40% діяльності була колаборативною; впроваджувати формувальні оцінювальні рубрики для відстеження особистісних змін; створювати регулярні онлайн-зустрічі для підтримки соціальної взаємодії; забезпечувати методичну підготовку вчителів з питань фасилітації дистанційного навчання.

Подальші дослідження мають дослідити довготермінові наслідки дистанційного навчання на розвиток особистості, роль сімейного середовища та соціально-економічні детермінанти, а також розробити інструменти для об'єктивного вимірювання соціально-емоційних змін у онлайн-контексті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Корнієнко О. Як спростити учителю дистанційне навчання? *Нова українська школа*. 2025. URL: <https://surli.li/lmmfnq>.
2. Кушнарьова Н., Жук Т. Використання онлайн-ресурсів з інформатики при організації дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Чернівці : НУЧК, 2021. № 12 (168). С. 127–132.
3. Майстрюк І. Використання інтернет-ресурсів у самоосвіті школярів в умовах дистанційного навчання. *Новий Колегіум*. 2023. № 4 (112). С. 47–53.
4. Пшенична І. Використання інформаційних технологій у процесі формування навичок самостійної освітньої діяльності». *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 8. С. 132–137.
5. Сокол І., Стадниченко К. Дистанційне викладання інформатики: особливості, проблеми, цифрові інструменти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2021. №10. С. 191–202.
6. Царук Є. Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою ІКТ. *Житомирська політехніка*. 2021. № 3. С. 123.
7. Чеботарьова, О. Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 102(2). С. 20–30. 2021.
8. Шевчун Т. Цифровізація в освітньому процесі: виклики, можливості та практичний досвід. *Педагогічні обрії*. 2025. № 1 (136). С. 25–27.
9. Яцюк С., Хомяк М., Юнчик В. Методика використання цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. № 16. С. 15–25.
10. Яцюк С., Муляр В., Собчук О., Микитюк І. 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.
11. Все про дистанційне навчання в школах – Освіта.UA – добірка матеріалів про дистанційне навчання в ЗЗСО. URL: <https://surli.cc/fdsjdn>.
12. Оновлена інформатика – ІТ-студії. Проєкт оновленої інформатики, цифрові компетентності учнів: *МОН і Мінцифра за підтримки ЄС запустили проєкт переосмислення шкільної дисципліни*. 2024. URL: <https://surli.cc/ismmzk>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

КЛЮЧОВІ НАПРЯМИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

KEY STRATEGIES FOR TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT

Стаття присвячена актуальній проблемі організації дистанційного навчання для учнів з особливими освітніми потребами на уроках математики в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано необхідність глибокої адаптації традиційних інклюзивних методів навчання до специфіки цифрового середовища, що особливо важливо при засвоєнні учнями з особливими освітніми потребами абстрактних математичних понять.

У статті проаналізовано основні дидактичні та організаційні перешкоди, що виникають у процесі дистанційного навчання на уроках математики. Серед важливих викликів визначено: когнітивне та психоемоційне перевантаження здобувачів освіти, спричинене тривалим екранним часом та високими вимогами до самоорганізації; значне зниження рівня мотивації до вивчення предмету через відсутність реального спілкування; обмеженість швидкого зворотного зв'язку та роботи над помилками разом з учителем, що ускладнює своєчасну корекцію розуміння і емоційного стану; відчуття соціальної ізоляції та зменшення можливостей для навчання; і, що особливо критично для засвоєння математики, неможливість використання традиційних наочних і маніпулятивних матеріалів (таких як рахункові палички, об'ємні фігури та роздатковий матеріал), які є життєво важливими для конкретизації абстрактних математичних понять та формування предметних уявлень у цій категорії учнів.

Для ефективної організації дистанційного навчання на уроках математики для осіб з особливими освітніми потребами та подолання зазначених бар'єрів, у статті охарактеризовано чотири базові взаємопов'язані напрями: індивідуалізація освітнього процесу (адаптація темпу та змісту), адаптація навчального контенту (цифрова візуалізація), цифрова доступність (використання спеціальних функцій інформаційно-комунікативних технологій) та психолого-педагогічна підтримка (зворотний зв'язок та співпраця з батьками).

Обґрунтовано ключову важливість комплексного поєднання цих чотирьох напрямів, оскільки їхня взаємодія дозволяє не лише нівелювати специфічні труднощі дистанційного формату, але й перетворити його на потужний інструмент інклюзивної освіти, що максимально враховує особливості та потреби кожного учня. Такий підхід забезпечує створення підтримуючого та гнучкого цифрового середовища, де відбувається постійна персоналізація навчальної траєкторії, а також активне використання інтерактивних цифрових замінників маніпулятивних матеріалів, що є запорукою успішного засвоєння математичних знань учнями з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: учні з особливими освітніми потребами, дистанційне навчання, математика, інклюзивна освіта.

The article is devoted to the topical issue of organizing distance learning for students with special educational needs in mathematics lessons under remote learning conditions. The necessity of a profound adaptation of traditional inclusive teaching methods to the specifics of the digital environment is substantiated, which is particularly important for students with special educational needs in mastering abstract mathematical concepts.

The paper analyzes the main didactic and organizational barriers that arise in the process of distance mathematics learning. Among the major challenges identified are: cognitive and psycho-emotional overload of learners caused by prolonged screen time and high demands for self-organization; and, most critically for mathematics learning, the impossibility of using traditional visual and manipulative materials (such as counting sticks, three-dimensional figures, and hands-on teaching aids), which are essential for concretizing abstract mathematical ideas and forming subject-specific understanding in this category of students.

To ensure the effective organization of distance mathematics education for students with special educational needs and to overcome the mentioned barriers, the article identifies four basic interrelated directions: individualization of the educational process (adaptation of pace and content), adaptation of learning content (digital visualization), digital accessibility (use of special features of information and communication technologies), and psychological and pedagogical support (feedback and cooperation with parents). The article substantiates the crucial importance of the comprehensive integration of these four directions, as their interaction not only helps to overcome the specific difficulties of distance learning but also transforms it into a powerful tool of inclusive education that fully considers the characteristics and needs of each student. This approach ensures the creation of a supportive and flexible digital environment, where continuous personalization of learning trajectories takes place, along with the active use of interactive digital substitutes for manipulative materials — a key factor for the successful acquisition of mathematical knowledge by students with special educational needs.

Key words: students with special educational needs, distance learning, mathematics, inclusive education.

УДК 376.4:51:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.14>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Нечитайло С.В.,

orcid.org/0009-0003-6158-4492

вчитель математики

Комунального закладу «Богодухівська спеціальна школа»

Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна освітня парадигма орієнтується на принципи інклюзії, де створення рівних можливостей для здобуття якісної освіти є пріоритетом для всіх категорій населення. Особливої уваги потребують особи з особливими освітніми потребами (ООП), для яких доступ до освіти нерідко пов'язаний з низкою бар'єрів. Поява та активізація дистанційних форм навчання, прискорена глобальними викликами (такими як пандемії або безпекові загрози), відкриває нові перспективи для інклюзії, але водночас створює і нові загрози.

У зв'язку з воєнними подіями перехід освітнього процесу в дистанційний формат вимагає негайної адаптації традиційних методик навчання, зокрема для забезпечення потреб учнів з особливими освітніми потребами. Математика є фундаментальною дисципліною, що сприяє розвитку логічного мислення, здатності до критичного аналізу та соціальної адаптації. Проте для осіб з особливими освітніми потребами її опанування часто ускладнене через специфіку когнітивних порушень, зокрема труднощі з абстрактним мисленням, концентрацією уваги та візуально-просторовим сприйняттям.

В умовах дистанційного навчання ці специфічні дидактичні труднощі набувають критичного значення. Відсутність безпосереднього фізичного контакту та реального спілкування суттєво ускладнює індивідуалізацію допомоги, застосування наочних та маніпулятивних матеріалів, а також оперативну корекцію помилок у режимі реального часу. Ця ситуація створює об'єктивну та гостру суперечність між суспільною потребою у фундаментальній математичній підготовці осіб з ООП та обмеженою розробленістю ключових стратегічних напрямів педагогічної роботи. Ці напрями мають бути спроможні ефективно адаптувати зміст, методи та засоби викладання математики до специфічних вимог і можливостей цифрового освітнього середовища, враховуючи при цьому нозологічні особливості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх наукових джерел та публікацій свідчить про інтенсивне зростання інтересу до засад інклюзії та Нової української школи (НУШ), зокрема це підтверджується науковими працями: Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Сак, О. Савченко, В. Синьова, Н. Софій, С. Трикоз та інших. Питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій та організацію освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного вивчали: І. Іваненко та О. Коваль та інші.

Виділення невирешених раніше частин загальної проблеми. Актуальність проблеми зумовлена відсутністю системних наукових обґрунтувань щодо ефективної трансформації різноманітних дидактичних методів навчання математики

в умовах цифрового середовища, що вимагає виділення ключових стратегічних напрямів для роботи з особами з ООП у дистанційному форматі.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні та визначенні ключових стратегічних напрямів освіти осіб з особливими освітніми потребами на уроках математики, а також розробці практичних рекомендацій щодо адаптації змісту, методів та засобів викладання цієї дисципліни до вимог та можливостей дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Перш ніж визначати ключові стратегічні напрями роботи, необхідно ідентифікувати основні дидактичні та організаційні труднощі, які виникають у процесі викладання математики особам з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання.

Однією з найбільш вагомих перешкод є когнітивне та психоемоційне перевантаження учнів. Здобувачі освіти з ООП часто мають знижену здатність до тривалого утримання уваги, особливо під час роботи з екраном, що призводить до підвищеної стомлюваності. У дистанційному форматі, де зовнішній контроль мінімізований, значно зростають труднощі із самоорганізацією та саморегуляцією в освітній діяльності. Зниження рівня безпосередньої взаємодії також провокує зниження внутрішньої мотивації до вивчення абстрактних математичних концепцій, що безпосередньо впливає на успішність засвоєння матеріалу.

Дистанційне навчання обмежує невербальний контакт, який є критично важливим, оскільки Вчителю стає значно складніше зчитувати реакції учня (наприклад, ознаки нерозуміння, тривоги чи втоми тощо). Це особливо ускладнює пояснення складних математичних концепцій (наприклад, геометричних понять, що вимагають просторової уяви) та оперативне надання індивідуальної підтримки. Крім того, обмеження соціальної взаємодії з однолітками посилює відчуття соціальної ізоляції, що негативно впливає на загальний психоемоційний стан учня та його здатність до колективної роботи над завданнями.

Однією з найбільших методичних складнощів є неможливість повноцінного застосування традиційних наочних, предметних та маніпулятивних матеріалів (макети, картки, лічильні палички, геометричні фігури тощо). Для учнів з ООП, особливо з інтелектуальними порушеннями або розладами спектра аутизму, конкретизація абстрактних математичних понять через дотик та маніпуляцію є життєво важливим елементом уроку. Перенесення цього етапу в цифрове середовище вимагає не просто заміни, а функціональної трансформації цих матеріалів у віртуальні аналоги, що наразі недостатньо розроблено та імplementовано в освітній практиці [1].

Ефективна організація дистанційного навчання математики для осіб з ООП вимагає впровадження системного підходу, що ґрунтується на чотирьох ключових напрямках. Охарактеризуємо кожен з напрямів.

Перший напрям – індивідуалізація освітнього процесу, що реалізується через індивідуальні освітні траєкторії, які є гнучкими та скоригованими відповідно до індивідуальної програми розвитку учня. Диференціація завдань стає ключовим інструментом: завдання з математики адаптуються шляхом зменшення кількості обов'язкових кроків, використання готових опорних схем, алгоритмів чи шаблонів. Для учнів з підвищеними пізнавальними потребами відбувається ускладнення завдань через введення додаткових дослідницьких елементів або нестандартних умов. Важливим є гнучкий темп навчання. Учню надається можливість самостійно регулювати швидкість засвоєння матеріалу, що особливо важливо при вивченні алгоритмічних тем, таких як розв'язання рівнянь або послідовність геометричних побудов. Це дозволяє відпрацьовувати кожен крок без стресу від відставання, забезпечуючи міцне засвоєння знань [2].

Другий напрям – адаптація навчального контенту. Контент повинен бути цілеспрямовано трансформованим для компенсації когнітивних, сенсорних чи моторних дефіцитів учнів з ООП. Використання інтерактивних графіків, інфографіки, коротких анімованих пояснень дозволяє замінити абстрактні математичні поняття на конкретні та доступні візуальні образи. Наприклад: для учнів з порушеннями слуху або обробки слухової інформації ключовим стає спрощення інструкцій. Вони мають бути максимально лаконічними, структурованими за нумерованим списком та обов'язково підкріплені візуальними підказками – піктограмами, кольоровим виділенням чи зразком виконання. Також необхідне включення практико-орієнтованих задач, пов'язаних із побутовими ситуаціями, такими як бюджетування, розрахунок знижок під час покупок або вимірювання площ при ремонті. Це не лише робить математику зрозумілішою та адаптованою до сучасних викликів [3].

Третій напрям – цифрова доступність. Цей напрям забезпечує технологічну безбар'єрність освітнього простору, без якої дистанційне навчання втрачає сенс для багатьох учнів з ООП. Першочерговим завданням є використання платформ із вбудованими інклюзивними функціями. Це передбачає підтримку субтитрів для учнів з порушеннями слуху, сумісність із екранними читачами (наприклад, NVDA, JAWS) для незрячих та низьку когнітивну навантаженість інтерфейсу для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Однак саме програмного забезпечення недостатньо. Критично важливим є технічне забезпечення та розвиток цифрової грамотності.

Необхідно не лише надати учням та педагогам доступ до необхідних пристроїв, але й провести системне навчання всіх учасників процесу (включно з батьками) щодо ефективного використання основних та спеціалізованих функцій навчальних інструментів [4].

Четвертий напрям – психолого-педагогічна підтримка. У дистанційному навчанні, де відчуття ізоляції посилюється, професійна підтримка є критичною для збереження емоційної рівноваги та навчальної мотивації. Основним інструментом тут виступає постійний та емоційно-позитивний зворотний зв'язок. Замість сухих текстових коментарів ефективнішими є короткі аудіо- чи відеоповідомлення від вчителя або асистента, які не лише коректують помилки, але й підкреслюють успіхи та підтримують учня. Налагодження узгодженої взаємодії між вчителем математики, асистентом вчителя, корекційним педагогом, психологом та батьками дозволяє створити цілісну систему підтримки. Наприклад: асистент, може працювати з учнем у «віртуальних кімнатах ZOOM» надаючи індивідуальну допомогу під час онлайн-уроку без переривання заняття [5].

Отже, ефективність дистанційного навчання математики учнів з особливими освітніми потребами детермінована реалізацією комплексної моделі, що ґрунтується на синергії чотирьох стратегічних напрямів. Індивідуалізація освітнього процесу та адаптація навчального контенту формують дидактичне ядро цієї моделі, виконуючи компенсаторну функцію щодо подолання когнітивних дефіцитів та забезпечення сенсорної доступності математичних абстракцій. Ці напрями безпосередньо впливають на змістовний компонент навчання, трансформуючи його відповідно до психофізіологічних особливостей учнів.

Одночасно цифрова доступність та психолого-педагогічна підтримка конструють необхідну технологічну та емоційно-мотиваційну інфраструктуру. Вони виступають фасилітуючими чинниками, що забезпечують технічну можливість та психологічну готовність учня до засвоєння знань у віртуальному середовищі.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, виходячи з вищезазначеного, можемо зробити висновок, що ефективна організація дистанційного навчання з математики для учнів з особливими освітніми потребами можлива лише через реалізацію цілісного підходу, що поєднує чотири взаємозалежні стратегічні напрями. Критично важливим є поєднання дидактичного ядра, що включає індивідуалізацію навчання та адаптацію контенту, з технологічною та емоційною інфраструктурою, яку забезпечують цифрова доступність і психолого-педагогічна підтримка. Саме така комплексна модель дозволяє подолати специфічні труднощі,

пов'язані з опануванням абстрактних математичних понять у віртуальному середовищі, трансформуючи дистанційний формат з потенційного бар'єру на потужний інструмент інклюзивної освіти.

У контексті подальшого розвитку дослідження визначаються перспективні напрями наукового пошуку розробку конкретних дидактичних інструментів, інтерактивних вправ, спеціально розроблених для різних нозологічних груп.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко Т. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності та розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. № 67 (5). С. 31–43.

2. Лавріненко Л. Інклюзивна освіта в умовах викликів Нової української школи. *Вісник Національ-*

ного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 18. С. 165–171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2022_18_29 (дата звернення: 04.11.2025).

3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

4. Технології дистанційного навчання: впровадження, розвиток, удосконалення : матеріали міжнар. дистанційної наук.-метод. конференції, 23–24 березня 2021 р. / ред. кол. : Т. С. Прокопенко та ін. Харків : Фаховий коледж НФаУ, 2021. 527 с.

5. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. 2020. URL: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/136> (дата звернення: 05.11.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СКЛАДОВІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ»

COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE TRAINING «METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF HEALTHY EATING BEHAVIOR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS»

Стаття присвячена визначенню основних компонентів освітньої програми тренінгу «Методика формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків». Проведено аналіз нормативно правових актів стосовно розбудови системи здорового харчування, формуванню культури харчування та правильних харчових звичок в Україні. Зроблено аналіз останніх досліджень та публікацій вітчизняних фахівців. Зазначені невирішені раніше проблеми щодо питання організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з формування культури здорового харчування у дітей і підлітків.

Спираючись на результати досліджень, вивчення стану обізнаності педагогів Запорізької області з питання культури харчування та впливу педагогів та батьків на формування культури здорового харчування у дітей та підлітків, була створена програма тренінгу «Методика формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків».

Основна мета тренінгу – надати слухачам сучасні знання щодо методики формування здорової харчової поведінки для навчання дітей і підлітків та формування їхніх здорових харчових звичок. Виходячи з мети визначені основні завдання освітньої програми: сприяти підвищенню рівня обізнаності педагогічних працівників щодо здорової харчової поведінки; ознайомлення з сучасним інструментарієм щодо формування у дітей та підлітків навичок здорового харчування.

Представлено навчально-тематичний план тренінгу, розкривається зміст трьох модулів програми. Для кожного модуля розроблені очікувані результати навчання. Визначені теми навчального плану направлені на формування в учасників тренінгу ключових компетентностей згідно з професійним стандартом «вчитель закладу загальної середньої освіти». Представлено доступ до інформаційного контенту тренінгу розміщеного на платформі підвищення кваліфікації педагогічних працівників Запорізької області. Наведені приклади різних форм роботи зі слухачами.

Ключові слова: культура харчування, харчові звички, підвищення кваліфікації, інформаційний контент тренінгу, ключові компетентності.

The article is devoted to identifying the main components of the training program «Methods for Developing Healthy Eating Behaviors in Children and Adolescents». An analysis of regulatory and legal documents concerning the development of a healthy nutrition system, the formation of food culture, and healthy eating habits in Ukraine has been conducted. Recent research and publications by Ukrainian specialists have also been reviewed. The article highlights previously unresolved issues related to organizing professional development for educators on fostering a culture of healthy eating among children and adolescents.

Based on the research results and on data regarding the level of awareness among educators in Zaporizhzhia Region about food culture and the influence of teachers and parents on shaping healthy eating habits in children and adolescents, a training program titled «Methods for Developing Healthy Eating Behaviors in Children and Adolescents» was created.

The main goal of the training is to provide participants with up-to-date knowledge on methods for developing healthy eating behaviors in order to educate children and adolescents and support the formation of their healthy eating habits. Derived from this goal, the key objectives of the educational program include: enhancing educators' awareness of healthy eating behaviors and familiarizing them with modern tools for developing healthy eating skills in children and adolescents.

The article presents the training curriculum and reveals the content of the program's three modules. Expected learning outcomes have been formulated for each module. The topics included in the curriculum are aimed at developing key competencies in training participants in accordance with the professional standard «Teacher of General Secondary Education». Access to the training's informational content, hosted on the professional development platform for educators of Zaporizhzhia Region, is provided. Examples of various forms of work with participants are also offered.

Key words: food culture, eating habits, professional development, training informational content, key competencies.

УДК 37.091.217.015.31:642.5(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.15>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Авдєєва С.О.,
orcid.org/0000-0002-9506-1775
ст. викладач кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Мінакова І.В.,
orcid.org/0009-0001-3134-7213
ст. викладач кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Швець І.В.,
orcid.org/0009-0009-7066-3778
ст. викладач кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією зі стратегічних цілей Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі є «розбудова системи здорового харчування, формування культури харчування та правильних харчових звичок» [5].

Занепокоєння викликає аналітичний звіт за результатами опитування українських підлітків

у 2022/2023 роках «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» в межах міжнародного проєкту ВООЗ «Health behaviour schoolage children» (HBSC). Були визначені проблеми, пов'язані з харчуванням дітей та підлітків. Чимало опитаних підлітків не снідають як у будні, так і у вихідні, що може мати негативні наслідки для здоров'я у майбутньому. Діти, чий організм ще тільки формується,

недостатньо їдять фрукти та овочі, рибу, яйця, молочні продукти, несолоні горіхи та насіння. Водночас надмірно споживають м'ясні страви та ковбасні вироби, солодощі, газовані (зокрема енергетичні) напої, снеки (чіпси, солоні горішки, сухарики тощо). Результати опитування свідчать про надмірне споживання підлітками цукру. Чим старший респондент, тим гірше його раціон з огляду на скорочення частоти споживання корисних продуктів і зростання споживання небажаних [2].

Мета статті є визначення основних компонентів освітньої програми тренінгу, спрямованого на підготовку педагогічних працівників до ефективної організації роботи з формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків. Особлива увага приділяється методичному забезпеченню, розвитку компетенцій педагогів щодо роботи з учнями з формування культури здорового харчування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці Г., Прохазка, І., Андрієнко, Н. Колбіна, Л. Гейко досліджували права на харчування кожної людини. Вивченням міжнародно правових аспектів боротьби з голодом займався Г. Прохазка. Дослідження Гуліч М.П., Петренко О.Д. були присвячені виявленню основних тенденцій та проблем у харчуванні підлітків, а також факторів, що впливають на формування їхньої харчової поведінки, зокрема ставлення та особливостей сприйняття шкільного харчування. Науковцями ДУ «Інститут громадського здоров'я ім. О.М. Марзеєва НАМН України» встановлено, що у школярів харчові переваги стають все більше пов'язані з модними серед молоді харчовими продуктами «снекової» групи. Дослідження Д. Параджулі були присвячені питанню харчування підлітків як критичний та часто ігнорований компонент глобальних програм охорони здоров'я.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наведених публікацій демонструє, що питання здорового харчування здебільшого розглядається з погляду права на харчування кожної людини, виявленню основних тенденцій та проблем у харчуванні підлітків, питанню харчування підлітків як критичний та часто ігнорований компонент глобальних програм охорони здоров'я. Практично не досліджуються питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів щодо культури здорового харчування та організації просвітницької роботи серед учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Ми повністю згодні з твердженням М. Афанасьєвої, що саме школи повинні стати центром впровадження політики та програм, спрямованих на формування та популяризацію культури здорового харчування та харчових звичок у ранньому віці, оскільки вони охоплюють більшість дітей у віці від 6 до 16 років [3].

Саме тому у 2023 році науково-педагогічними працівниками кафедри реабілітаційної педагогіки

та здорового способу життя комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради було проведено вивчення стану обізнаності педагогів Запорізької області з питання культури харчування та впливу педагогів та батьків на формування культури здорового харчування у дітей та підлітків. Результати опитування були висвітлені у статті «Обізнаність педагогічної спільноти запорізької області з проблеми формування культури здорового харчування учнівської молоді (на основі онлайн опитування)» [1].

У 2024 році Кафедрою проведено 2 сесії семінару-практикуму «Теорія і практика формування здорової харчової поведінки людини». Створено дайджест «Компас здорового харчування» [4].

Як результат цієї роботи, було прийнято рішення проводити тренінги з питань формування культури здорового харчування для психолого-педагогічних працівників закладів освіти усіх типів; фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів.

Розроблена освітня програма тренінгу «Методика формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків». Основна мета тренінгу надати слухачам сучасні знання щодо методики формування здорової харчової поведінки для навчання дітей і підлітків та формування їхніх здорових харчових звичок.

Виходячи з мети визначені основні завдання освітньої програми:

- сприяти підвищенню рівня обізнаності педагогічних працівників щодо здорової харчової поведінки;
- ознайомлення з сучасним інструментарієм щодо формування у дітей та підлітків навичок здорового харчування.

Програма тренінгу розрахована на 30 академічних годин (8 годин синхронної роботи, 22 години асинхронної та 8 годин самостійної роти), і складається з трьох модулів (табл. 1).

Для кожного модуля розроблені очікувані результати навчання:

Модуль 1. Історичний аспект здорового харчування.

Очікувані результати: знаходити й аналізувати інформацію з історичних джерел; узагальнювати факти про вплив харчування на здоров'я; логічно та структуровано викладати матеріал; застосовувати історичні знання для сучасної практики харчової освіти; створювати візуальний навчальний контент (презентація, постер).

Модуль 2. Основи здорового харчування.

Очікувані результати: формулювати та аргументовано висловлювати власну думку; здійснювати рефлексію щодо власного харчування та ставлення до здоров'я; аналізувати вплив харчових звичок на якість життя; застосовувати здобуті знання в особистому досвіді.

Таблиця 1

**Навчально-тематичний план тренінгу
«Методика формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків»**

Зміст навчального модуля	Дистанційна форма навчання			
	Синхронні заняття	Асинхронні заняття	Разом	Самостійно
Настановне заняття (1 година, синхронно; 2 години, асинхронно; 1 година, самостійно)	1	2	3	1
Тема 1.1. Підходи до харчування з давнини до сучасності (2 години, синхронно; 6 годин, асинхронно; 2 години, самостійно).	2	6	8	2
Тема 2.1. Основні принципи збалансованого харчування (2 години, синхронно; 6 годин, асинхронно; 2 години, самостійно).	2	6	8	2
Тема 3.1. Педагогічні стратегії формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків (2 години, синхронно; 6 годин, асинхронно; 2 години, самостійно)	2	6	8	2
Підведення підсумків. Рефлексія (1 година, синхронно; 2 години, асинхронно; 1 година, самостійно)	1	2	3	1
РАЗОМ:	8	22	30	8

Модуль 3. Педагогічні стратегії формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків (табл. 1).

Очікувані результати: аналізувати складні виховні ситуації; розробляти план педагогічної дії; залучати шкільних фахівців і батьків до розв'язання проблем; просвітницькі впливати на учнів у сфері здоров'я.

Визначені теми навчального плану, які спрямовані на формування в учасників тренінгу ключових компетентностей згідно з професійним стандартом «вчитель закладу загальної середньої освіти» (табл. 2).

До кожного модуля пропонується взяти участь у вебінарі в синхронному режимі взаємодії.

Таблиця 2

Ключові компетентності педагогів

Професійні компетентності	Очікувані результати навчання
A2.1. Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів здобувачів освіти.	Добирати різні методи й прийоми для навчання здобувачів освіти і способи представлення ними досягнутих результатів
A2.2. Здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей.	Використовувати методи і прийоми, які дають можливість здобувачам освіти реалізувати здобуті вміння на практиці як в освітньому процесі, так у житті загалом
A2.4. Здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів.	Обирати ефективні форми, методи й засоби навчання залежно від навчальних цілей
A2.5. Здатність формувати ціннісні ставлення в учнів.	Обирати форми організації освітнього процесу, ефективні для формування особистості
G2.1. Здатність організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів.	Відповідально ставитися до прийняття спільних та особистих професійних рішень щодо педагогічної автономії [6].

Таблиця 3

Залікова робота

№ п/п	Модуль	Зміст завдання
1.	Модуль 1	Оберіть, будь ласка, один історичний період і підготуйте коротку презентацію або постер про підхід до харчування в цей час.
2.	Модуль 2.	Рефлексивне есе Тема – на Ваш вибір: – «Як зміниться моє життя, якщо я почну харчуватись збалансовано?» – «Міфи про здорове харчування, у які я вірив(-ла) раніше».
3.	Модуль 3.	У Вас є вибір! Варіант 1 Пропонується випробувати міць своїх знань. На платформі Quizalize зіграти у вікторину. Для переходу натиснути тут , або користуватися QR-кодом.  Варіант 2 Кейс-аналіз «У класі з'явився підліток, який постійно вживає енергетики і перекушує чіпсами. Батьки не бачать проблеми. Як діяти педагогу?»

Розроблена Гарвардською школою громадського здоров'я:



- **½ тарілки – овочі та фрукти**
→ Основне джерело вітамінів, мінералів, клітковини.
→ Слід уникати картоплі та смажених овочів як основного джерела.
- **¼ тарілки – цільнозернові продукти**
→ Каші, цільнозерновий хліб, бурий рис, булгур, макарони з твердих сортів пшениці.
→ Білі хліб і рафінований рис бажано обмежити.
- **¼ тарілки – білкові продукти**
→ Пісне м'ясо, яйця, риба, бобові (квасоля, горох, сочевиця), горіхи.
→ Обмежити червоне м'ясо та перероблені м'ясні вироби (ковбаси, сосиски).
- **Олії** – рослинні (оливкова, ріпакова, соняшникова), обмежити вершкове масло та трансжири.
- **Вода** – як основний напій. Уникати солодких газованих напоїв та соків з доданим цукром.
- **Фізична активність** – поруч із тарілкою зображена людина в русі, що підкреслює важливість руху

Співвіднести продукти на тарілки здорового харчування

½ тарілки

Вибрати...

¼ тарілки

Вибрати...

Міф. Щоб схуднути, потрібно відмовитися від продуктів, що містять жири.

Факт. Жири забезпечують організм енергією. Дієтологи рекомендують не відмовлятися, а обмежити вживання жирів. Не зловживати продуктами, що містять так звані приховані жири: ковбасою, майонезом, печивом, тортами, тістечками.

Наслідок. Нестача жирів призводить до порушення обміну речовин, зокрема функціонування печінок. Погано засвоюються вітаміни А і Е, що негативно впливає на розвиток статевих гормонів, стан шкіри.

Міф. Щоб схуднути, їсти між основними прийомами їжі.

Факт. Підліткам потрібно перекушувати, щоб не втрачати енергію. Їсти 5-6 разів на день — це найкращий режим харчування. Але перекушувати слід легкими стравами, овочами, фруктами, горіхами.

Наслідок. Не перекушувати між основними прийомами їжі, підлітки ризикують відчути сильний голод. Це може призвести до головного болю, болю у шлунку, анорексії, пристрастності. Голод може призвести до переїдання від час основного прийому їжі.

Міф. Щоб схуднути, не слід вечеряти.

Факт. Вечір — один з основних прийомів їжі. Вечеряти слід легкими стравами за 2-3 години до сну.

Наслідок. Якщо відмовитися від вечері, організм не одержить достатньої кількості поживних речовин. Це може призвести до стресу, зниження рівня цукру в крові, виникнення нервозності, порушення сну, обміну речовин.

Щоб схуднути, треба відмовитися від жирів. Це міф чи факт?

☐ Міф

☐ Факт

Рис. 1. Інтерактивна вправа

ФормДороХарЧПовед

/ Модуль 3. Педагогічні стратегії формування здорової харчової поведінки у дітей та підлітків

/ Книга "Формування здорової харчової поведінки у дітей та підлітків"

Книга "Формування здорової харчової поведінки у дітей та підлітків"

Книга Налаштування Імпортувати розділ Вийти

1. Про здорове харчування

Рекомендації зі здорового харчування, схвалені МОЗ України

Зміст

1. Про здорове харчування
2. Ідеальний баланс - скільки потрібно пити і скільки їсти
3. Чекліст здорового харчування для дітей
4. 8 правил харчування під час війни
5. Особливості організації харчування в університеті, ретельного у закладах освіти
6. Вспомогателі і друзі до дитини чи школи в контексті НОШ
7. Нова українська школа: простір здоров'я
8. Їсти подорож: фінансове харчування як інший вимір реальності
9. Планування здорового меню на тиждень
10. 10 найкращих генераторів плану харчування зі штучним інтелектом

Рис. 2. Книга «Формування здорової харчової поведінки у дітей та підлітків»

Під час вебінарів слухачам пропонується взяти участь в інтерактивних вправах, створених за допомогою сервісів Google Meet, Padlet, Canva, Genially, за допомогою сервісів Google Classroom, педагоги працюють в групах та презентують свою роботу. Самостійне виконання завдань інтерактивної вправи в дистанційному режимі дає змогу слухачам закріпити набуті знання та перевірити себе в інтерактивних вправах (діяльність «урок») пропонуються завдання різного контенту: відеофайли, теоретичний матеріал, завдання «вибір з множини», «так-ні». на кожній сторінці інтерактивної вправи є запитання та варіанти відповіді (рис. 1).

До Модуля 3 «Педагогічні стратегії формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків» слухачам пропонується діяльність «Книга» (рис. 2).

Після вивчення матеріалів кожного модуля, слухачам пропонується виконати залікову роботу (табл. 3).

Висновки. Таким чином, рівень сформованості здорових харчових навичок у дітей та підлітків залежить від ефективної просвітницької роботи в закладах освіти. Важливу роль в цьому повинні відігравати педагоги. Програма тренінга «Методика формування здорової харчової поведінки дітей і підлітків» має на меті підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, щодо сучасних форм та методів проведення роботи з формування здорових харчових звичок серед дітей та підлітків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авдєєва С. О., Мінакова І. В. Обізнаність педагогічної спільноти Запорізької області з проблеми формування культури здорового харчування учнівської молоді (на основі онлайн-опитування). *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 63. С. 198–201. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_1/63-1_2023.pdf (Дата звернення: 12.11.2025).
2. Аналітичний звіт за результатами опитування українських підлітків у 2022/2023 роках «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» в межах міжнародного проєкту ВООЗ «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC). URL: https://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/22_23_HBSC_study_UKR-2.pdf (дата звернення: 11.11.2025).
3. Афанасьєва М. В., Черкасов А. В. Формування культури здорового харчування у школярів: нормативні засади та практика реалізації. *Молодий вчений*. 2024. № 6. С. 142–146. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6-130-3> (Дата звернення: 10.11.2025).
4. Тонне О. Ш. Компас здорового харчування: науково-методичний дайджест. 2024. № 8. URL: [https://tonneolena.netboard.me/filosofijazdorovia/?tab=897330%20\(%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%B7%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F](https://tonneolena.netboard.me/filosofijazdorovia/?tab=897330%20(%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%B7%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F) (дата звернення: 12.11.2025).
5. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України № 195/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення: 10.11.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ

SUBSTITUTION OF THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL-TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено модель формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії в умовах фахової передвищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту й технологій підготовки фахівців аграрного профілю, здатних ефективно застосовувати фахову термінологію у професійному спілкуванні та виробничій діяльності. В умовах інтеграції наукових знань і зростання вимог до мовно-комунікативної компетентності агроінженерів особливого значення набуває проблема системного, цілеспрямованого формування професійно-термінологічних умінь і навичок. Метою статті є теоретичне обґрунтування та побудова моделі формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії, визначення її структурно-функціональних компонентів, педагогічних умов, етапів і критеріїв ефективності. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний та аксіологічний підходи, а також принципи інтеграції мовної, фахової й комунікативної підготовки.

У статті розкрито сутність базових понять «модель», «педагогічне моделювання», «професійно-термінологічна компетентність» та здійснено аналіз сучасних підходів до педагогічного моделювання як методу наукового пізнання й удосконалення освітніх процесів. На основі узагальнення наукових підходів і власних теоретичних розвідок розроблено модель цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності, яка включає цільовий, змістовий, суб'єктний, процесуально-технологічний та результативно-оцінний блоки. Практичне значення роботи полягає у можливості застосування розробленої моделі в освітньому процесі аграрних коледжів для підвищення якості фахової підготовки, удосконалення змісту мовної освіти, інтеграції термінологічних знань у професійно орієнтоване навчання.

Ключові слова: професійно-термінологічна компетентність, агроінженерія, фахова передвища освіта, моделювання, модель, майбутні фахові молодші бакалаври.

The article theoretically substantiates and develops a model for forming the professional ter-

minological competence of future professional junior bachelors in agroengineering within the system of professional pre-higher education. The relevance of the study is determined by the need to modernize the content and technologies of training specialists in the agricultural sector who are capable of effectively using professional terminology in professional communication and production activities. In the context of the growing integration of scientific knowledge and increasing requirements for the language and communicative competence of agroengineers, the issue of systematic and purposeful formation of professional terminological skills and abilities becomes especially significant.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and construct a model for the formation of professional terminological competence among future junior bachelors in agroengineering, to define its structural and functional components, pedagogical conditions, stages, and efficiency criteria. The methodological framework of the research is based on systemic, competence-based, activity-oriented, communicative, and axiological approaches, as well as on the principles of integration of linguistic, professional, and communicative training. The study employs methods of theoretical analysis and synthesis, generalization, pedagogical modeling, comparative-structural analysis, and expert evaluation.

The article clarifies the essence of key concepts such as "model", "pedagogical modeling", and "professional terminological competence", and analyzes current scientific approaches to pedagogical modeling as a method of research and improvement of educational processes. Based on the synthesis of scientific findings and theoretical considerations, the author proposes a model of purposeful formation of professional terminological competence, which includes five interrelated components: target, content, subjective, procedural-technological, and result-evaluative blocks.

The practical significance of the study is in the possibility of implementing the developed model in the educational process of agricultural colleges to improve the quality of professional training, enhance the content of linguistic education, and integrate terminological knowledge into professionally oriented learning.

Key words: professional terminological competence, agroengineering, professional pre-tertiary education, modeling, model, future junior bachelors.

УДК 378.147:811.161.2:631

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.16>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Базилівська К.В.,
orcid.org/0000-0003-2702-3301

аспірант
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Тітова О.А.,
orcid.org/0000-0002-6081-1812
докт. пед. наук, професор,
завідувач відділу фахової передвищої
освіти
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні трансформаційні процеси в аграрному секторі економіки, упровадження інноваційних технологій у виробництво та підвищення вимог до якості фахової підготовки зумовлюють необхідність

оновлення змісту й технологій навчання у закладах фахової передвищої освіти. Особливої актуальності набуває проблема формування у здобувачів освіти здатності професійно та точно оперувати спеціальною термінологією, адже рівень володіння

терміносистемою галузі визначає не лише якість професійного спілкування, а й ефективність виконання виробничих завдань.

У контексті зазначених проблем постає об'єктивна необхідність наукового осмислення та педагогічного обґрунтування ефективних шляхів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів, зокрема за спеціальністю 208 «Агроінженерія». З огляду на специфіку професійної підготовки агроінженерів, яка поєднує технічний, мовний і комунікативний компоненти, актуалізується потреба у проєктуванні та моделюванні процесу формування означеної компетентності, що забезпечить цілісність і результативність засвоєння фахової термінології. Особливої значущості набуває дослідження механізмів розвитку мовної культури майбутнього технічного фахівця, формування його здатності до точного, логічного та коректного використання термінологічних засобів у професійній діяльності та спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика формування професійної та мовленнєвої компетентності фахівців різних галузей представлена у значній кількості наукових праць, що висвітлюють лінгвістичні, психолого-педагогічні, комунікативні та методичні аспекти професійної підготовки. Зокрема, питаннями термінологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі займалися Г. Берегова [2], Л. Вікторова [3], С. Климчук [7], Т. Кравченко [8], П. Лузан [11], І. Харченко [14] та інші, які розглядали терміносистему як динамічну структуру, що відображає розвиток відповідної галузі знань. Вчені наголошують на важливості поєднання фахової, мовленнєвої та термінологічної підготовки як чинника підвищення ефективності професійної діяльності випускників аграрних коледжів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, аналіз наукових джерел свідчить, що проблема створення цілісної педагогічної моделі формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії не отримала належного теоретичного осмислення. Залишається невизначеним зміст цієї компетентності, структура моделі її формування, а також педагогічні умови, що забезпечують її ефективне становлення в умовах фахової передвищої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й розробити модель цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії, визначити її структурно-функціональні компоненти, педагогічні умови, принципи, етапи та критерії ефективності, а також з'ясувати методичні засади впровадження моделі в освітній процес аграрного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Формування «професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців агроінженерного профілю є складним і багатограним процесом» [1]. Необхідність удосконалення професійно-термінологічної підготовки випускників аграрних закладів фахової передвищої освіти зумовлює доцільність розроблення науково обґрунтованої моделі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Розроблення зазначеної моделі розглядається як важливий крок у систематизації теоретичних засад і практичних механізмів формування мовленнєвої готовності студентів до професійної діяльності в аграрній галузі.

Побудова моделі досліджуваної компетентності зумовлена комплексним характером процесу її формування, який вимагає забезпечення цілісного поєднання знань, умінь і навичок професійного терміновживання. Упродовж періоду навчання в коледжі майбутні агроінженери мають опанувати систему термінологічних знань, засвоїти норми й правила використання термінів у науковому та виробничому дискурсах, сформувані вміння точно, логічно й однозначно виражати власні професійні судження. Водночас важливим завданням є оволодіння загальнонауковою, технічною та спеціальною аграрною термінологією, а також розвиток здатності до її доречного та активного застосування під час виконання практичних завдань, розв'язання виробничих ситуацій і здійснення професійного спілкування.

Отже, побудова моделі формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю розглядається як ключовий етап удосконалення системи їхньої фахової підготовки, спрямований на підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення його практичної спрямованості та формування готовності випускників до успішної реалізації в професійному середовищі.

Аналіз сучасної методологічної літератури засвідчує наявність різних підходів до трактування змісту й сутності понять «моделювання», «педагогічне моделювання», «модель», «педагогічна модель». Розбіжності в наукових позиціях дослідників зумовлюють потребу уточнення їхнього тлумачення та узгодження термінологічного апарату дослідження. Так, В. Шейко та Н. Кушнаренко цілком обґрунтовано визначають моделювання як метод наукового пізнання процесів і явищ, що не піддаються безпосередньому вивченню [15]. У цьому контексті П. Лузан з співавторами уточнюють [10, с. 194], що моделювання є непрямим, опосередкованим методом дослідження об'єктів, безпосереднє пізнання яких неможливе, ускладнене або недоцільне. Основою такого методу є використання моделі як спеціально

створеного засобу для заміщення реального об'єкта пізнання. Дослідники наголошують, що сутність моделювання полягає саме в заміщенні об'єкта дослідження іншим, сконструйованим відповідно до поставлених наукових завдань.

Спираючись на визначення, запропоноване С. Вітвицькою, у межах цього дослідження моделювання (англ. *scientific modelling, simulation*; нім. *modellieren, Modellierung, Simulation*) розглядається як особливий пізнавальний процес, що виступає методом теоретико-практичного опосередкованого пізнання, за якого суб'єкт замість безпосереднього об'єкта вивчення обирає або створює схожий із ним допоміжний об'єкт – модель, досліджує його, а отриману інформацію переносить на реальний предмет аналізу [4, с. 17–18].

Є. Лодатко справедливо, на нашу думку, вважає, що процес моделювання має характеризуватися метою (для чого здійснюється моделювання?), об'єктом (де здійснюється моделювання?), предметом (що моделюється?). Учений слушно вказує: «... об'єктом педагогічного моделювання за будь-яких умов є освітній процес, що реалізується чи планується до реалізації у соціокультурному просторі або в якійсь його локації у межах конкретно визначеного часу». І далі «предметом педагогічного моделювання, вочевидь, можуть бути організаційні структури освітніх систем, окремі сторони або характеристики освітнього процесу» [9, с. 17–18]. Тут, на нашу думку, варто дещо розширити (і, разом з тим, конкретизувати) предмет моделювання, зокрема вказати на можливість моделювання змісту навчання, методик виховання здобувачів освіти, технологій педагогічної взаємодії тощо.

Модель (англ. *model*, нім. *modell*, фр. *modele*, лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок») – це спрощене представлення реально існуючого об'єкта, процесу чи явища, це замісник, який зберігає його ключові властивості та допомагає відтворювати, досліджувати об'єкт-оригінал; це уявна або матеріальна система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його так, що її вивчення дає нове знання, нову інформацію про цей об'єкт [9; 10; 12].

Для створення валідної моделі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії необхідним є визначення чіткого алгоритму дій та послідовності етапів її розроблення. Важливим орієнтиром у цьому контексті є праця І. Осадчого «Педагогічне моделювання. Що важливо знати педагогу?», у якій запропоновано ґрунтовну технологію педагогічного моделювання, представлену як логічно впорядковану систему етапів: постановка мети моделювання; визначення об'єкта моделювання; формулювання предмета моделювання; з'ясування законодавчо-нормативного забезпечення функціонування

об'єкта; добір теоретичних підходів, що розкривають зміст предмета моделювання; обґрунтування основних припущень, які спрощують реальний об'єкт; формування понятійного апарата; конструювання моделі об'єкта з використанням відповідних наукових категорій, понять і суджень; експертиза моделі щодо дотримання принципів наукового пізнання, логічної послідовності, нормативно-правових і фінансових вимог; дослідження властивостей моделі – її адекватності, повноти, прогностичності – шляхом проведення мисленнєвого або природного експерименту в контексті конкретних педагогічних завдань; удосконалення, коригування та остаточне конструювання моделі [12, с. 64].

У межах цього дослідження доцільно спиратися саме на зазначені етапи педагогічного моделювання як на методологічну основу розроблення моделі формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агроінженерів.

Орієнтуючись на підходи С. Вітвицької [4], С. Гончаренка [5], О. Дубасенюк [6], Є. Лодатка і [9], І. Осадчого [12] до моделювання педагогічних об'єктів і явищ, поняття «модель формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії» розуміємо як мисленнєву систему, що ієрархічно відображає впорядковану сукупність взаємопов'язаних складників освітнього процесу (мета, суб'єкти педагогічної взаємодії, зміст, методи, форми, засоби, технології навчання, діагностичний інструментарій результатів та ін.), презентується у вигляді структурної схеми системного опанування студентами знаннями термінологічної лексики, умінь і навичок оперування загальнонауковою, технічною та аграрною термінологією, розвитку мотивації майбутніх агротехніків щодо збагачення власної терміносистеми в технологічній послідовності визначених етапів.

У нашому дослідженні модель відображає проєкт освітнього процесу, спрямований на підвищення рівнів сформованості компонентів професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії та об'єднує такі блоки: цільовий, концептуально-методологічний, суб'єктний, змістово-організаційний, результативно-оцінний (рис. 1). Звернемося до характеристики їх елементного складу.

В ієрархії складників цільового блоку найвище положення займає мета – цілеспрямоване формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії в аграрних коледжах. Для досягнення мети сформульовано основні завдання, виконання яких спрямоване на цілеспрямоване формування компонентів професійно-термінологічної компетентності, зокрема: розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь і навичок професійного мовлення; формування фонду знань

професійної термінології, норм сучасної літературної мови, структури і особливостей спілкування; формування навичок вільного оперування термінологічними знаннями, розвиток мовленнєвих умінь, здатностей професійного мовлення; формування професійних якостей (точність та логічність використання термінів, наполегливість у створенні власного термінословника, самоконтроль професійного мовлення та ін.).

Концептуально-методологічний блок моделі відображає провідні концептуальні ідеї дослідження, вимоги та положення основних методологічних підходів та принципів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, які можуть бути покладено в основу процесу, що моделюється. Прогнозовано, що методологія досліджуваного процесу має базуватися на вимогах і положеннях основних (компетентнісний, системний, комунікативний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний, середовищний) і меншою мірою, деяких додаткових (інформаційного, культурологічного, інтеграційного, технологічного, синергетичного) наукових підходів. Схарактеризовані наукові підходи окреслюють стратегію дослідження, характеризують методологію наукового пошуку та синтезують певні теоретичні концепти щодо формування досліджуваної властивості особистості. Крім того, як сукупність ідей, способів, прийомів, процедур дослідницької діяльності, методологічні підходи визначають принципи (від лат. *principium* – першооснова, першоначало) – «... керівні ідеї, нормативні вимоги і рекомендації щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з врахуванням закономірностей (курсів наш. – К. Б.)» [15, с. 59].

Основні вимоги до організації професійно-термінологічної підготовки майбутніх агротехніків, до відбору змісту, методів, форм термінологічного навчання визначаються загальними принципами. На основі аналізу наукових досліджень [2; 3; 7; 8; 13; 14], до таких «головних та загальних орієнтирів» у педагогічній роботі відносимо: принцип науковості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип виховуючого навчання; принцип відповідності професійної підготовки вимогам сучасного сільськогосподарського виробництва; принцип систематичності і послідовності; принцип свідомості і активності студентів; принцип забезпечення міцності результатів навчання; принцип доступності навчання; принцип урахування індивідуальних особливостей студентів при груповому навчанні. Особливості, характерні риси професійно-термінологічної підготовки саме майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії передбачають виокремлення низки специфічних принципів, до яких відносимо: професійної спрямованості; контекстності; мережевої взаємодії; інтерактивності; міждисциплінарної інтеграції та ін.

Системне й цілеспрямоване формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків передбачає ефективну комунікативну взаємодію всіх учасників освітнього процесу – науково-педагогічних і педагогічних працівників (зокрема викладачів філологічних, загальноосвітніх і фахових дисциплін), здобувачів освіти, роботодавців, представників аграрного виробництва, батьків (законних представників) та інших стейкхолдерів. Така співпраця сприяє формуванню в студентів мовного досвіду, розвитку професійного мовлення та комунікативної культури. Високий рівень партнерства й співтворчості між викладачами, роботодавцями та студентами забезпечує якісну підготовку майбутніх агротехніків до професійної діяльності, зокрема в аспекті фахового мовлення. Зазначене зумовило виокремлення в моделі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків суб'єктного блоку.

Змістово-технологічний блок. Експериментально визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови забезпечуються методикою, яка поєднує методи, форми, зміст, засоби педагогічні технології формування професійно-термінологічної компетентності студентів у послідовності виділених етапів педагогічної взаємодії: мотиваційно-діагностувального, формувально-технологічного, рефлексивно-корекційного. Задля оптимізації педагогічної діяльності щодо формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків запропоновано такі напрями навчально-методичної роботи: розвиток мовної компетентності; розвиток мовленнєвої компетентності; розвиток комунікативної компетентності; формування термінологічної грамотності.

Зміст формування досліджуваного феномену як визначений обсяг знань, умінь, навичок, особистісних якостей, інших компетентностей, що необхідні майбутньому агротехніку для успішної професійної діяльності, пов'язаний, насамперед, з навчальним матеріалом філологічних та інших загальноосвітніх дисциплін, предметами фахової підготовки, програмами навчальних і виробничих практик, електронним навчальним контентом, тематикою авторського спецкурсу «Технічна термінологія» тощо.

Зважаючи на обґрунтовані методологічні підходи, принципи, педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, визначаємо, що для досягнення поставлених цілей і завдань досліджуваного процесу необхідно застосовувати такі педагогічні технології: інтерактивні технології (кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуаційного моделювання, опрацювання дискусійних питань), технологію проблемного навчання, тренінгові технології, проєктні технології, інформаційно-комунікативні технології та ін.

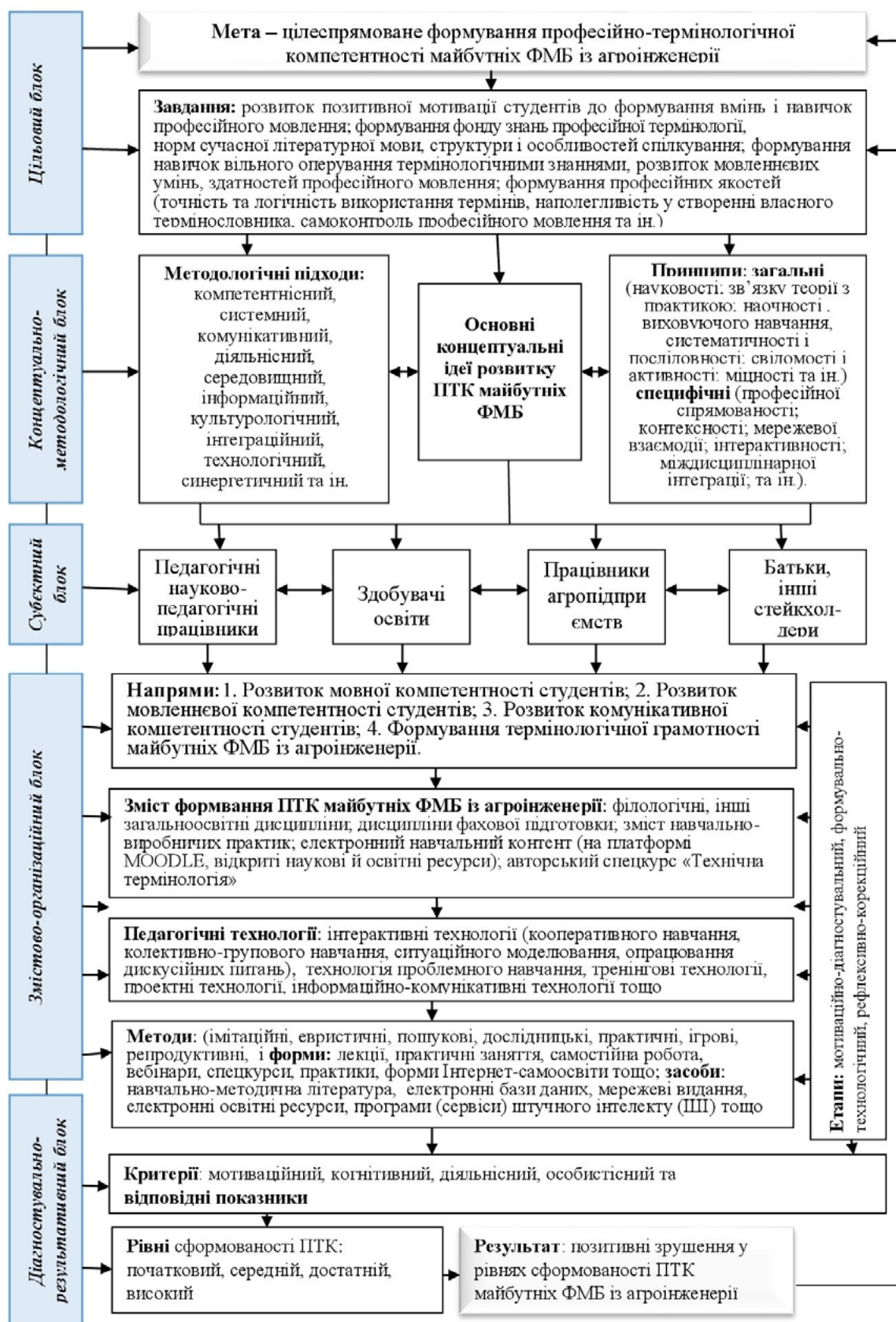


Рис. 1. Модель формування професійно-термінологічної компетентності (ПТК) майбутніх фахових молодших бакалаврів (ФМБ) із агроінженерії

Орієнтуючись на особливості формування професійно-термінологічної компетентності студентів, у дослідженні маємо використовувати комплекс репродуктивних, евристичних, пошукових, дослідницьких, практичних, імітаційних, ігрових методів навчання. Професійно-термінологічна підготовка студентів буде здійснюватися із використанням таких форм організації навчання, як: лекції (пояснювально-ілюстративна, проблемна, лекція-прес-конференція), практичні заняття, самостійна робота, вебінари, спецкурси, практики, форми Інтернет-самоосвіти; до засобів професійно-термінологічного навчання відносимо навчально-методичну літературу, електронні бази даних, мережеві видання, електронні освітні ресурси, програми (сервіси) штучного інтелекту тощо.

Діагностувально-результативний блок моделі надає можливість визначити ефективність упровадження розробленої методики цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків, діагностувати рівень сформованості досліджуваної властивості особистості та, за необхідності, вжити заходів з корегування теоретичних, методологічних та методичних аспектів досліджуваного феномену.

Висновки. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків є важливою складовою їхньої професійної підготовки, що потребує проєктування науково обґрунтованої моделі досліджуваного процесу, яка за своїм змістом та структурою відображає педагогічну систему, спрямовану на цілеспрямоване формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії у закладах фахової передвищої освіти.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності розробленої моделі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базилівська К. В. Педагогічні умови формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86. Том 1. С. 97- 102. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/86.1.17>.
2. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2003. 18 с.
3. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграр-

них навчальних закладів у фахівців у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернігів, 2009. 257 с.

4. Вітвицька С.С. Моделювання як метод системного дослідження та проєктування освітнього простору у вищому навчальному закладі. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця. ТОВ фірма «Планер» 2010. 308 с.

6. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир : Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.

7. Климчук С. В. Формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НУБіП України, Київ. 2014. 217 с.

8. Кравченко Т. П. Формування терміносистеми економіки агропромислового комплексу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2006. 20 с.

9. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль, Навчальна книга «Богдан», 2022. 206 с.

10. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підруч. Київ : Компрінт, 2016. 491 с.

11. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 330 с.

12. Осадчий І.Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. 2016. Вип. 1(28). С. 60–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10.

13. Перерва В. В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх вчителів біології в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг; Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2021. 361 с.

14. Харченко І. І. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. №4 (22). С. 342–349.

15. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. Вид. 5-е, стер. Київ : Знання, 2006. 307 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КЛАСИФІКАЦІЇ ВИДІВ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

THEORETICAL PRINCIPLES OF CLASSIFICATION OF TYPES OF TRAINING OF OFFICERS OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE

У дослідженні обґрунтовано актуальність виокремлення видів підготовки особового складу Державної прикордонної служби України (ДПСУ), які були б найбільш ефективними в контексті відповідності професійної підготовки офіцерів-прикордонників викликам сьогодення, а також їх детермінації, класифікації і структуризації.

Здійснено аналіз нормативної бази, що визначає системи підготовки різних складових сектору безпеки і оборони України, наукового доробку щодо удосконалення системи підготовки ДПСУ через призму реалізації Концепції трансформації системи військової освіти.

Сформовано систему вихідних даних, яку необхідно прийняти до уваги як початкові умови при визначенні видів підготовки офіцерського складу ДПСУ в рамках реалізації Концепції трансформації військової освіти.

Основні функції ДПСУ структуровано як функції ДПСУ правоохоронного характеру (охорона державного кордону) через здійснення оперативно-службової діяльності та військового характеру (захист державного кордону, суверенітету та територіальної цілісності України) через здійснення службово-бойової діяльності (в умовах загострення воєнно-політичної обстановки, за умови внесення змін у законодавство України). На основі переосмислення положень тематичних наукових праць, нормативних документів, що стосуються систем підготовки в секторі безпеки і оборони України, запропонованої структуризації основних функцій ДПСУ, виокремлено актуальні складові підготовки ДПСУ та їх зміст. Підготовку класифіковано за видами, рівнями, об'єктами впливу та спрямуванням. Наведено дефініції кожного виду підготовки.

Проведене дослідження створює теоретичне підґрунтя для формування ефективних механізмів реалізації принципу «Освіта впродовж військової кар'єри» для основних типових посад офіцерського складу ДПСУ. З практичної точки зору запропонована класифікація забезпечує можливість інтеграції різних форм підготовки (формальної, неформальної, спеціалізованих курсів, програм підвищення кваліфікації) у єдину системну структуру, а також сприяє підвищенню ефективності управління освітнім процесом.

Ключові слова: Державна прикордонна служба України, офіцерський склад, концепція, трансформація, військова освіта, види підготовки, класифікація.

The study substantiates the relevance of distinguishing specific types of training for the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine (SBGSU) that would be most effective in ensuring the correspondence of officers' professional training to current challenges, as well as the relevance of their determination, classification, and structural organization.

An analysis was conducted of the regulatory framework governing the training systems of various components of the security and defense sector of Ukraine, as well as of scholarly works addressing the improvement of the SBGSU training system through the lens of the Concept for the Transformation of the Military Education System.

A system of initial data has been formed, which must be taken into account as baseline conditions when determining the types of training for SBGSU officers within the framework of implementing the Concept for the Transformation of Military Education.

The main functions of the SBGSU have been structured as law enforcement functions (state border protection) carried out through operational-service activities, and military functions (defense of the state border, sovereignty, and territorial integrity of Ukraine) carried out through operational-combat activities (in conditions of escalating military-political tensions and subject to amendments to the legislation of Ukraine).

Based on a re-evaluation of thematic scholarly works, regulatory documents related to training systems within the security and defense sector of Ukraine, and the proposed structuring of the main SBGSU functions, relevant components of SBGSU training and their content have been identified. Training has been classified by types, levels, target groups, and orientation. Definitions of each type of training have been provided.

The conducted research establishes a theoretical foundation for forming effective mechanisms of implementing the principle of "Education Throughout the Military Career" for key typical positions of SBGSU officers. From a practical standpoint, the proposed classification enables the integration of various forms of training (formal, non-formal, specialized courses, and professional development programs) into a unified systemic structure, and contributes to enhancing the efficiency of educational process management.

Key words: State Border Guard Service of Ukraine, officer personnel, concept, transformation, military education, types of training, classification.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.17>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Боровик І.О.,

orcid.org/0000-0002-3209-9119

докт. філос. з філології,

ст. викладач кафедри іноземних мов

Національної академії

Державної прикордонної служби

України імені Богдана Хмельницького

Коваль Б.М.,

orcid.org/0000-0001-9758-4273

заступник начальника управління

професійної підготовки

Департаменту персоналу

Адміністрації Державної прикордонної

служби України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні виклики у сфері забезпечення національної безпеки та охорони державного кордону України зумовлюють необхідність підвищення ефективності системи професійної підготовки офіцерського складу Державної прикордонної служби України (ДПСУ). Особливої актуальності це завдання набуває в контексті трансформації системи військової освіти [1].

Зважаючи на багатофункціональність ДПСУ [2-3], якісна підготовка офіцерського складу ДПСУ розглядається як одна з передумов ефективного функціонування прикордонного відомства. Зазначена підготовка є неоднорідною, багатоаспектною та різнобічною на цей час. Сучасні виклики, з якими зіштовхнулася ДПСУ у період з 2022 року, обумовлюють необхідність формування чіткої

та відповідної викликам сьогодення системи підготовки ДПСУ. Останнє передбачає в тому числі і переосмислення актуальності наявних видів підготовки офіцерів ДПСУ, виокремлення тих з них, що є необхідними в сучасних умовах, та їх чітку класифікацію й структурування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання удосконалення системи підготовки офіцерського складу є актуальним не лише для ДПСУ, а й для інших складових сектору безпеки і оборони України. Свідченням цього є той факт, що відповідні питання унормовані доктринальним документом [4].

Особливості організації підготовки у Збройних Силах України (ЗСУ) знайшли відображення в [5-6]. Особливості організації і реалізації окремих видів підготовки у ЗСУ відображені, зокрема, в керівних документах [7-8]. А в науковому контексті відповідним питанням приділена увага в працях [9-10].

У Національній гвардії України (НГУ) доктринальні документи, в яких були б окреслені відповідні питання, відсутні. Однак, з урахуванням Концепції трансформації системи військової освіти [1] та специфіки діяльності НГУ [11], пошуку механізмів реалізації відповідних питань приділена увага в роботі [12].

Зважаючи на певні відмінності в трактуванні механізмів реалізації Концепції трансформації системи військової освіти в ЗСУ та НГУ [13], у ДПСУ також було приділено увагу питанням механізмів реалізації постанови [1]. Дослідження проблемних питань підготовки офіцерського складу в ДПСУ відображене в роботі [14], а обґрунтуванню можливих шляхів і способів розв'язання актуальних проблем освітньої підготовки персоналу ДПСУ в контексті трансформації військової освіти присвячена праця [15]. Результатом проведених досліджень і фахових обговорень стала Концепція трансформації освітньої підготовки персоналу ДПСУ, що наведена в [16]. Слід окремо зауважити, що при проведенні досліджень [14-16] до уваги приймалась не лише внутрішньовідомча оцінка ситуації, а й оцінка незалежних структур, що відображена в [17].

Ретельний аналіз робіт [13-17] дозволяє зробити висновок, що опис видів підготовки особового складу ДПСУ, що наведений у керівному документі [18], потребує переосмислення. Однак для цього необхідним є оцінювання стану і перспектив діяльності ДПСУ в найближчій перспективі та на далекий період. Саме цим пояснюється увага відповідним питанням, що приділена в роботі [19].

З урахуванням зазначеної праці, відбулося максимальне наближення до розуміння того, чому і як необхідно навчати офіцера-прикордонника в сучасних умовах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність наведених досліджень, присвячених удосконаленню системи військової освіти, загалом, і підготовки офіцерів

ДПСУ, зокрема, питання визначення необхідних видів підготовки та їх чіткої класифікації для удосконалення системи підготовки, зокрема, та ефективної реалізації ДПСУ законодавчо визначених функцій, загалом, досі не набуло належного наукового опрацювання. На цей час у ДПСУ також відсутнє узгодження та співвіднесення видів підготовки офіцерського складу ДПСУ з елементами моделі реалізації Концепції трансформації системи військової освіти в ДПСУ.

Отже, наукове обґрунтування системної класифікації видів підготовки офіцерського складу ДПСУ є актуальним завданням.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На функціональному рівні актуальність визначення видів підготовки офіцерського складу ДПСУ в рамках реалізації Концепції трансформації військової освіти полягає в тому, що їх чітке розмежування та закріплення за відповідними елементами є ключовою умовою для ефективного професійного зростання особового складу й результативного виконання службових завдань. Визначення та впровадження відповідних видів підготовки (в рамках формальної, неформальної освіти, спеціалізованих L-курсів, курсів підвищення кваліфікації тощо) дає змогу:

оптимально розподілити освітні та професійні ресурси між офіцерами, залежно від їхніх поточних службових обов'язків і перспектив кар'єрного зростання;

підвищити керованість системою освіти, загалом, і військової освіти, зокрема, оскільки кожен вид підготовки має чітко визначений зміст і мету, що закріплений за відповідними типовими посадами та кваліфікаційними вимогами;

забезпечити гнучкість і актуальність навчальних програм, що оперативно реагують на зміни в оперативно-службовій діяльності (ОСД) і нормативно-правовому середовищі;

уніфікувати кадрову політику та зробити її прозорою: чітка ієрархія видів підготовки уможливіє об'єктивне оцінювання готовності офіцера до вищої посади та відповідає міжнародним стандартам безперервної військової освіти.

Визначення видів підготовки в рамках реалізації Концепції трансформації військової освіти також створює системну основу для реалізації принципу «Освіта впродовж військової кар'єри» та при правильній їх організації може сприяти підвищенню професійної майстерності, а також формувати гнучкий механізм швидкого реагування на виклики сучасного прикордонного менеджменту. Це, у підсумку, підсилуватиме загальний кадровий потенціал ДПСУ та забезпечуватиме ефективну охорону державного кордону.

Вище зазначалося, що на обґрунтування можливого варіанту чи варіантів формування системи підготовки ДПСУ безпосередньо впливає

перспектива ймовірного або доцільного розвитку прикордонного відомства з урахуванням наявної ситуації щодо безпекової складової держави та можливих тенденцій щодо її зміни, а також оцінки системи підготовки сил оборони держави.

Аналіз робіт [1-19] дозволяє сформулювати систему вихідних даних, яку необхідно прийняти до уваги як початкові умови при визначенні видів підготовки офіцерського складу ДПСУ в рамках реалізації Концепції трансформації військової освіти. Зазначена система наведена в табл. 1.

Тоді з урахуванням положень, наведених у [1-19], та даних табл. 1, можна окреслити наступні концептуальні основи підготовки ДПСУ.

Підготовка ДПСУ – це організований за єдиним замислом і планом процес навчання і виховання усіх категорій особового складу прикордонного відомства, підготовки органів управління, навчальних закладів та центрів з метою досягнення їх готовності та здатності до виконання завдань за своїм функціональним призначенням як у мирний час, так і в особливий період.

Сутність та зміст підготовки ДПСУ базується на законодавчо визначених аспектах ролі та місця прикордонного відомства в системі забезпечення національної безпеки України, покладених завданнях та основних його функціях.

Державна прикордонна служба України є правоохоронним органом спеціального призначення, що реалізує державну політику у сфері безпеки державного кордону України та охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні [3].

Місце ДПСУ в системі забезпечення національної безпеки України наступне. Державна прикордонна служба України входить до складу сектору безпеки і оборони України [3].

Завдання ДПСУ – забезпечення недоторканості державного кордону та охорони суверенних прав України в її прилеглий зоні та виключній (морській) економічній зоні [2].

Основні функції ДПСУ при цьому можна структурувати таким чином.

Функції ДПСУ правоохоронного характеру (охорона державного кордону) – здійснення ДПСУ ОСД:

охорона державного кордону України на суші, морі, річках, озерах та інших водоймах з метою недопущення незаконної зміни проходження його лінії, забезпечення дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму;

здійснення в установленому порядку прикордонного контролю і пропуску;

охорона суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні;

ведення розвідувальної, інформаційно-аналітичної та оперативно-розшукової діяльності;

участь у боротьбі з організованою злочинністю та протидія незаконній міграції на державному кордоні України та в межах контрольованих прикордонних районів;

участь у заходах, спрямованих на боротьбу з тероризмом;

координація діяльності військових формувань та відповідних правоохоронних органів, пов'язаної із захистом державного кордону України та пропуску.

Таблиця 1

Вихідні дані для формування системи підготовки ДПСУ

Твердження	Джерело, що підтверджує коректність твердження
ДПСУ є складовою сил безпеки і оборони України.	Стаття 12 Закону України «Про національну безпеку України»
Система підготовки персоналу ДПСУ визначається наказами Адміністрації Державної прикордонної служби України (АДПСУ) на рік.	
На ДПСУ покладаються основні функції та обов'язки, які визначають формат її ОСД.	Статті 2, 19 Закону України «Про Державну прикордонну службу України».
Серед основних функцій та обов'язків ДПСУ є не лише ті, які корелюють із ОСД., а й ті, які мають відношення до службово-бойової діяльності (СБД). Завдання ДПСУ у рамках СБД законодавчо не визначені.	Статті 2, 19 Закону України «Про Державну прикордонну службу України».
На даний час у підготовці персоналу ДПСУ наявні дві компоненти: військова та прикордонна.	[20-21], накази АДПСУ, якими визначаються завдання підготовки персоналу ДПСУ.
На даний час законодавчо закріплено поняття «професійної військової освіти».	Стаття 21 Закону України «Про освіту» [22].
На даний час наявні доктринальні документи, які визначають застосування та підготовку сил оборони держави та ЗСУ.	[4-8].
На даний час затверджено Концепцію трансформації системи військової освіти.	[1].
На даний час відсутній доктринальний документ, який би визначав аспекти (сценарії) застосування ДПСУ.	

Функції ДПСУ військового характеру (захист державного кордону, суверенітету та територіальної цілісності України) – здійснення ДПСУ СБД (в умовах загострення воєнно-політичної обстановки, за умови внесення змін у законодавство України):

припинення діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), організованих груп та злочинних організацій, що порушили порядок перетинання державного кордону України;

припинення спроб перетинання державного кордону диверсійно-розвідувальними групами іншої держави;

участь у припиненні прикордонних (включаючи суходіл, повітряний, морський простір) збройних сутичок, що зумовлені ескалацією економічних, політичних, соціальних, етнічних або релігійних протиріч у відносинах між державами;

участь у стабілізаційних операціях (діях) сил оборони;

участь у заходах оборонного характеру при розв'язанні повномасштабної агресії іншою державою воєнного конфлікту (локальної, регіональної війни).

З наведеного випливає, що досягнення готовності та здатності особового складу й органів управлінь ДПСУ до виконання завдань за своїм функціональним призначенням як у мирний час, так і в особливий період, забезпечується шляхом запровадження (*удосконалення, модернізації*) системи (складових системи) підготовки ДПСУ.

З урахуванням зазначеного, перспективні напрямки підготовки ДПСУ мають включати правоохоронні та воєнні аспекти її функціонального призначення.

Тоді, на основі переосмислення положень, наведених у працях [1-19], табл. 1 та наведеної структуризації основних функцій ДПСУ, можна запропонувати такі складові підготовки ДПСУ та їх зміст.

Підготовку доцільно класифікувати за видами, рівнями, об'єктами впливу та спрямуванням.

За видами підготовка класифікується як освітня, бойова та спеціальна, оперативна.

За рівнями підготовка класифікується як підготовка тактичного, оперативного та стратегічного рівнів.

За об'єктами впливу підготовка класифікується як індивідуальна та колективна.

За спрямуванням доцільно виокремити підготовку як складової сектору безпеки та складової сектору оборони.

У свою чергу, освітню підготовку доцільно розглядати як формальну, неформальну та підвищення кваліфікації.

А бойову та спеціальну підготовку слід окремо розглядати, як бойову та як спеціальну.

Детермінуємо тепер окремі види підготовки.

Освітня формальна підготовка – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Освітня неформальна підготовка – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

Підвищення кваліфікації – це набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань.

Бойова підготовка – це цілеспрямований та організований процес навчання військовослужбовців військових частин і підрозділів, а також злагодження органів управління (штабів) тактичного рівня, військових частин (підрозділів) з метою досягнення їх готовності до виконання завдань за призначенням як у мирний час, так і в особливий період.

Спеціальна підготовка – це комплекс навчальних заходів, спрямований на набуття особовим складом знань, умінь та навичок для виконання службових обов'язків за спеціальністю.

Оперативна підготовка – це цілеспрямований та організований процес підвищення навченості офіцерів оперативного та стратегічного рівнів ДПСУ, злагодження органів управління з метою досягнення їх готовності до виконання завдань за призначенням у мирний час та в особливий період.

Тактичний рівень – це рівень професійної підготовки військовослужбовців здебільшого для обіймання посад тактичного рівня ДПСУ (початкових офіцерських посад), що передбачає набуття знань, умінь і навичок для: організації, планування та керівництва діями підрозділів тактичної ланки (взвод, рота, батальйон, інші підрозділи залежно від виду й роду військ); безпосереднього застосування тактики ведення бою й управління підлеглим особовим складом у межах локальних (тактичних) завдань; виконання функціональних обов'язків на первинних командних і штабних посадах тактичного рівня.

Оперативний рівень – це рівень професійної підготовки офіцерського складу здебільшого для обіймання керівних посад оперативного рівня ДПСУ, що передбачає набуття знань, умінь і навичок для: реалізації на оперативному рівні державної політики у сферах інтегрованого управління державним кордоном, охорони та захисту державного кордону, а також охорони суверенних прав

України в її виключній (морській) економічній зоні; організації, планування та координації оперативних заходів з охорони і оборони державного кордону України у мирний час і в особливий період, включно зі своєчасним реагуванням на можливі загрози національній безпеці; виконання функціональних обов'язків на управлінських і штабних посадах оперативного рівня ДПСУ, забезпечуючи ефективне прийняття рішень, контроль за їх реалізацією та належне управління підпорядкованими підрозділами і ресурсами.

Стратегічний рівень – це рівень професійної підготовки офіцерського складу здебільшого для обіймання керівних посад стратегічного рівня ДПСУ, що передбачає набуття знань, умінь і навичок для: управління діяльністю центрального органу виконавчої влади та його територіальних органів щодо реалізації на стратегічному рівні державної політики, розроблення, прийняття та реалізації загальнодержавних рішень і стратегій у сферах національної безпеки, оборони, інтегрованого управління державним кордоном України, охорони та захисту державного кордону України, а також охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні в умовах мирного часу та в особливий період; формування, прийняття та впровадження стратегічних рішень і програм у галузі безпеки та оборони, включно з плануванням, координацією і контролем їх діяльності на міжвідомчому та міжнародному рівнях; забезпечення довгострокового розвитку й ефективної взаємодії з іншими органами державної влади та міжнародними партнерами, зокрема у питаннях ресурсного та організаційного забезпечення, визначення пріоритетних напрямів удосконалення обороноздатності та системи охорони державного кордону України.

Індивідуальна підготовка – це цілеспрямований та організований процес послідовних заходів навчання та виховання всіх категорій військовослужбовців, спрямований на формування у них потрібного рівня знань, умінь, навичок, фахової майстерності, фізичних та психологічних якостей для виконання обов'язків за посадою (спеціальністю) як у мирний час, так і в особливий період.

Колективна підготовка – це цілеспрямований і організований процес послідовних заходів підготовки органів управління в складі пунктів управління (структурних підрозділів управління), який спрямований на формування у них відповідних спроможностей.

Підготовка як складової сектору безпеки – це цілеспрямований та організований процес послідовних заходів навчання всіх категорій військовослужбовців щодо здійснення ДПСУ ОСД шляхом організації та проведення комплексу оперативних, технічних, режимних і розшукових заходів, спрямованих на недопущення незаконної діяльності

в прикордонній сфері, забезпечення дотримання режиму державного кордону та підтримання безпеки України.

Підготовка як складової сектору оборони – це цілеспрямований та організований процес послідовних заходів навчання всіх категорій військовослужбовців щодо здійснення ДПСУ бойової діяльності, що передбачає застосування сил і засобів для відбиття збройної агресії, забезпечення захисту державного кордону, проведення спеціальних операцій і взаємодію зі ЗСУ у рамках спільних оборонних заходів.

Висновки. Виокремлення складових підготовки ДПСУ, детермінація їх змісту та їх класифікація створюють теоретичне підґрунтя для формування ефективних механізмів реалізації принципу «Освіта впродовж військової кар'єри» для основних типових посад офіцерського складу ДПСУ.

З практичної точки зору запропонована класифікація забезпечує можливість інтеграції різних форм підготовки (формальної, неформальної, спеціалізованих курсів, програм підвищення кваліфікації) у єдину системну структуру, а також сприяє підвищенню ефективності управління освітнім процесом.

Перспективами подальших досліджень вбачається доцільність створення моделей взаємозв'язку між видами підготовки, рівнями військової освіти та іншими складовими реалізації принципу «Освіта впродовж військової кар'єри» для основних типових посад офіцерського складу ДПСУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410 «Про трансформацію системи військової освіти» (зі змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 1490 від 30.12.2022). URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/198446_775218 (дата звернення: 12.10.2024)
2. Закон України «Про Державну прикордонну службу України». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2003, № 27.
3. Закон України «Про національну безпеку України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> (дата звернення: 12.10.2024)
4. Доктрина підготовки сил оборони держави, затверджена наказом Генерального штабу Збройних Сил України 21.01.2020 № 18.
5. Доктрина з організації підготовки у Збройних Силах України, затверджена начальником Генерального штабу Збройних Сил України 25.06.2020 ВКП 7-00(03).01.
6. Настанова з підготовки персоналу у Збройних Силах України, затверджена начальником Генерального штабу Збройних Сил України 25.09.2020 № 2894/НВГШ.
7. Настанова з бойової підготовки у Збройних Силах України, затверджена начальником Генерального штабу Збройних Сил України 07.10.2020 ВКДП 7-00(03).01.

8. Настанова з оперативної підготовки у Збройних Силах України, затверджена наказом ГШ ЗСУ від 13.02.2021 № 14.

9. Мірненко В., Вітер Д., Оліферук В. Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. *Військова освіта, Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. 2023. № 2(48). С. 9–17.

10. Вітер Д., Оліферук В., Мигун М. Доктринальне забезпечення розвитку системи військової освіти: методичні рекомендації. Київ: НУОУ, 2023. 128 с.

11. Закон України «Про Національну гвардію України». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 17.

12. Головня А. Ф. Концептуальна модель професійного розвитку офіцерського складу Національної гвардії України. *Чесць і закон*. 2023. № 1(84). С. 23–31.

13. Зміст системи підготовки Державної прикордонної служби України: звіт про НДР (закл.) 2025 / 0124U004812 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України; кер. О. В. Фігура, викон.: Б. М. Коваль, О. В. Боровик, В. О. Торічний, І. О. Панібрат, О. В. Торічний – Хмельницький, 2025. – 209 с.

14. Левадний І. А., Фігура О. В., Боровик О. В. Стан та актуальні проблеми освітньої підготовки персоналу Державної прикордонної служби України в контексті трансформації військової освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2022. №1(28), частина 1. С. 105–127. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk>.

15. Сердюк С. І., Луцький О. Л., Боровик О. В. Шляхи та способи розв'язання актуальних проблем освітньої підготовки персоналу Державної прикордонної служби України в контексті трансформації військової освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2022. № 1 (28), частина 1. С. 194–221. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk>.

16. Сердюк С., Боровик О. Концепція трансформації освітньої підготовки персоналу Державної

прикордонної служби України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2022. №1 (28), частина 2. Ст. 166–192. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/970/919>

17. Загальна оцінка системи підготовки кадрів Державної прикордонної служби України: звіт Міжнародного центру розвитку міграційної політики в рамках реалізації проєкту «Підтримка ЄС у зміцненні інтегрованого управління кордонами в Україні» (EU4IBM) Україна, 2021. 124 с.

18. Наказ Адміністрації Державної прикордонної служби від 22.12.2021 № АГ-694/0/81-21 «Про підготовку особового складу Державної прикордонної служби України у 2022 році та її перспективи на 2023–2024 роки».

19. Боровик О. В., Бінковський О. А., Левадний І. А., Фігура О. В. Погляд на формування системи підготовки прикордонного відомства України. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023. № 78. С. 26–46.

20. Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 № 379 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 252 «Безпека державного кордону» для другого (магістерського) рівня вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01/31/252-Bezp.derzh.kord-mah.31.01.22.pdf> (дата звернення: 10.04.2025)

21. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 № 1384 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 252 «Безпека державного кордону» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01/31/252-Bezp.derzh.kord-bak.31.01.22.pdf> (дата звернення: 10.04.2025)

22. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017. № 38-39, ст. 380.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА «ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ»

A SET OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR DIGITAL COMPETENCE FORMATION OF JUNIOR BACHELORS OF PROFESSIONAL EDUCATION (SPECIALIZATION "PROFESSIONAL EDUCATION (DIGITAL TECHNOLOGIES)")

У статті обґрунтовано та детально схарактеризовано комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективної реалізації моделі формування цифрової компетентності (ЦК) фахових молодших бакалаврів професійної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена суперечностями між стрімкою цифровою трансформацією ринку праці, що висуває високі вимоги до ІТ-фахівців, та системними бар'єрами у вітчизняній системі фахової передвищої освіти (ЗФПО). Ці бар'єри, зокрема недостатнє фінансування, низький рівень матеріально-технічного забезпечення та руйнування інфраструктури внаслідок військової агресії, суттєво ускладнюють підготовку конкурентоздатних кадрів. Мета статті – науково обґрунтувати та розкрити зміст комплексу педагогічних умов, що забезпечують успішну імплементацію структурно-функціональної моделі формування ЦК у майбутніх фахових молодших бакалаврів зі спеціалізації «Цифрові технології» в процесі вивчення фахових дисциплін.

Методи дослідження включають теоретичний аналіз для уточнення ключових понять; системний аналіз та моделювання для розробки моделі; узагальнення та синтез наукових джерел (включно зі звітами Cedefop, рамкою DigComp та працями українських науковців) для ідентифікації бар'єрів та визначення педагогічних умов.

Результати. Представлено авторську структурно-функціональну модель (цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-процедурний, діагностично-рефлексивний блоки). Визначено та обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що виступають механізмом її реалізації та інструментом подолання ідентифікованих бар'єрів. До комплексу належать: 1) організаційно-управлінська умова (створення інтегрованого цифрового освітнього середовища коледжу); 2) змістово-методична умова (контекстно-орієнтована інтеграція змісту ЦК у професійні дисципліни); 3) мотиваційно-особистісна умова (формування цифрової культури та неперервний професійний розвиток викладачів і студентів); 4) діагностично-коригувальна умова (впровадження формативного оцінювання на основі європейських індикаторів ЦК).

Висновки. Доведено, що запропоновані педагогічні умови є системоутворювальним чинником, який трансформує освітній процес та дозволяє подолати значні інфраструктурні та фінансові обмеження. Реалізація цих умов забезпечує перехід від фрагментарного вивчення окремих ІТ-інструментів до цілісного формування цифрової компетентності майбутнього фахівця, готового до викликів ринку праці.

Ключові слова: цифрова компетентність; фаховий молодший бакалавр; професійна освіта (VET); педагогічні умови; модель;

DigComp; заклади фахової передвищої освіти (ЗФПО); бар'єри цифрової трансформації.

This article substantiates and describes in detail a set of pedagogical conditions necessary for the effective implementation of the model for forming digital competence (DC) of professional junior bachelors in vocational education.

The relevance of the study is driven by the contradictions between the rapid digital transformation of the labor market, which places high demands on IT specialists, and the systemic barriers within the domestic professional pre-higher education (PPE) system. These barriers, including insufficient funding, low levels of material and technical support, and infrastructure destruction due to military aggression, significantly complicate the training of competitive specialists.

The purpose of the article is to scientifically substantiate and disclose the content of the complex of pedagogical conditions that ensure the successful implementation of the structural-functional model for DC formation in future professional junior bachelors specializing in "Digital Technologies" during their professional disciplines.

Research methods include theoretical analysis to clarify key concepts; systems analysis and modeling to develop the model; generalization and synthesis of scientific sources (including Cedefop reports, the DigComp framework, and works by Ukrainian scholars) to identify barriers and define pedagogical conditions.

Results. The author's structural-functional model (target, methodological, content, organizational-procedural, and diagnostic-reflective blocks) is presented. A complex of pedagogical conditions, which acts as a mechanism for its implementation and a tool for overcoming identified barriers, is defined and substantiated. This complex includes: 1) organizational-managerial condition (creation of an integrated digital educational environment at the college); 2) content-methodological condition (context-oriented integration of DC content into professional disciplines); 3) motivational-personal condition (formation of digital culture and continuous professional development for teachers and students); 4) diagnostic-corrective condition (implementation of formative assessment based on European DC indicators). Conclusions. It is proven that the proposed pedagogical conditions are a system-forming factor that transforms the educational process and allows for overcoming significant infrastructural and financial limitations. The implementation of these conditions ensures a shift from the fragmented study of individual IT tools to the holistic formation of the digital competence of a future specialist, ready for labor market challenges.

Key words: digital competence; professional junior bachelor; vocational education and training (VET); pedagogical conditions; model; DigComp; professional pre-higher education institutions; barriers to digital transformation.

УДК 37.018.43:004

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.18>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Бубній С.М.,
orcid.org/0009-0007-8182-6371
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифрова компетентність (ЦК) є ключовою для фахівців в умовах цифрової трансформації, що підтверджується європейськими ініціативами [3]. Це особливо гостро стосується фахових молодших бакалаврів (ФМБ) у системі фахової передвищої освіти (ЗФПО). Проте, виникає гостра **суперечність** між високим попитом ринку на ІТ-фахівців та системними бар'єрами у ЗФПО: недостатнім фінансуванням, слабкою матеріально-технічною базою та руйнуванням інфраструктури [1]. Це критично гальмує якісну підготовку. Подолання цієї суперечності вимагає розробки моделі та педагогічних умов, адаптованих до реалій обмежених ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Фундаментом дослідження є європейські рамки (DigComp 2.2 [5]) та аналітичні звіти (Cedefop [3], JRC [4]). Вони надають структуру та визначають важливість ЦК для ринку праці та VET.

Вітчизняні науковці активно досліджують формування ЦК, проте переважно для інших цільових груп: майбутніх учителів або науково-педагогічних працівників [6], де акценти зміщені на педагогічне або наукове використання ЦК. Інші дослідження фокусуються на окремих інструментах для бакалаврів з менеджменту.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз свідчить про брак досліджень, що пропонують *цілісну* модель та *реалістичні* педагогічні умови саме для системи ЗФПО. Недостатньо враховано специфіку підготовки ІТ-фахівців (спеціалізація «Цифрові технології») та не запропоновано механізмів подолання системних бар'єрів [1], ідентифікованих МОН.

Метою статті є наукове обґрунтування та розкриття змісту комплексу педагогічних умов, що забезпечують успішну імплементацію структурно-функціональної моделі формування цифрової компетентності у майбутніх фахових молодших бакалаврів зі спеціалізації «Професійна освіта "Цифрові технології"» в процесі вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На основі аналізу нами було розроблено **структурно-функціональну модель** (СФМ) системи формування ЦК, що включає п'ять блоків: цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-процедурний та діагностично-рефлексивний.

Однак, для ефективної імплементації цієї моделі в реальний освітній процес ЗФПО, обтяжений системними бар'єрами [1], необхідна реалізація комплексу **педагогічних умов (ПУ)**. Ми визначили чотири ключові умови, що виступають механізмом «оживлення» моделі.

1. Організаційно-управлінська умова: Створення інтегрованого цифрового освітнього середовища (ІЦОС). Ця умова є прямим інструментом подолання бар'єру недостатнього фінансування [1]. Вона передбачає зміщення акценту

з *кількості* фізичного обладнання на *якість доступу* до цифрових інструментів. Ядром умови є розробка стратегії цифрової трансформації коледжу та системна інтеграція всіх наявних ресурсів (LMS, хмарні сервіси, електронні бібліотеки, спеціалізоване ПЗ) в єдину платформу, доступну з будь-якого пристрою.

2. Змістово-методична умова: Контекстно-орієнтована інтеграція змісту ЦК у професійні дисципліни Ця умова долає ізолюваність вивчення «Інформатики» від фахової підготовки. Вона вимагає «наскрізного» формування ЦК: компетентності з рамки DigComp [5] (напр., «Управління даними», «Безпека») інтегруються безпосередньо у зміст фахових дисциплін (напр., «Бази даних», «Вебдизайн»). Пріоритет надається проєктним (PBL) та проблемно-орієнтованим методам.

3. Мотиваційно-особистісна умова: Формування цифрової культури та неперервний професійний розвиток (CPD) викладачів Це ключова умова, що підтверджується європейськими дослідженнями [3]. Без компетентного та мотивованого викладача модель не запрацює. Умова передбачає організацію *систематичного* CPD для викладачів (на основі DigCompEdu), а також створення мотиваційного середовища для студентів (хакатони, реальні проєкти, цифрові значки).

4. Діагностично-коригувальна умова: Впровадження формативного оцінювання на основі європейських індикаторів ЦК Традиційне оцінювання не здатне виміряти ЦК. Умова передбачає перехід до формативного оцінювання, орієнтованого на процес та докази. Ключові інструменти (адаптовані з [4]): електронне портфоліо студента, симуляції, інструменти самооцінювання. Дані діагностики використовуються для негайної корекції освітньої траєкторії.

Обговорення результатів. Запропонований комплекс ПУ є системною відповіддю на виклики, що стоять перед ЗФПО. На відміну від досліджень, сфокусованих на окремих аспектах, наш підхід є *цілісним*, пов'язуючи управління, зміст, мотивацію та діагностику.

Важливо, що наш підхід узгоджується з висновками Cedefop [3] щодо критичної ролі CPD викладачів. Водночас, наша перша умова (ІЦОС) пропонує *прагматичне рішення* для подолання інфраструктурних бар'єрів [1], пропонуючи перехід від дороговартісної моделі «володіння» (обладнання) до гнучкої моделі «доступу» (хмарні сервіси).

Висновки та перспективи подальших досліджень

1. Формування ЦК фахових молодших бакалаврів у системі ЗФПО ускладнене системними інфраструктурними та фінансовими бар'єрами, посиленими війною [1].

2. Ефективна імплементація розробленої нами структурно-функціональної моделі формування

ЦК вимагає реалізації цілісного комплексу педагогічних умов.

3. Науково обґрунтовано та схарактеризовано такий комплекс, що включає чотири взаємопов'язані умови: організаційно-управлінську, змістово-методичну, мотиваційно-особистісну та діагностично-коригувальну.

4. **Наукова новизна** полягає у тому, що вперше визначено комплекс ПУ, який адаптує європейські рамки (DigComp) до специфіки підготовки ФМБ у системі VET та пропонує конкретні механізми подолання системних бар'єрів [1].

5. **Практичне значення** полягає в тому, що запропонований комплекс умов може слугувати дорожньою картою для адміністрацій та педагогічних колективів ЗФПО для модернізації освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці детального методичного забезпечення для реалізації кожної з умов (зокрема, методики контекстного навчання та банку діагностичних завдань на основі е-портфолію) та в експериментальній перевірці ефективності моделі та комплексу умов у реальному освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року (Проект) / Мініс-

терство освіти і науки України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Docs%20Kampania%20Priyom%2024/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).

2. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти / О. Ляшенко та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 102, № 4. С. 1–25.

3. VET needs to go digital / Cedefop. European Union, 2024. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9200> (дата звернення: 11.11.2025).

4. Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). *Joint Research Centre: веб-сайт*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en (дата звернення: 08.11.2025).

5. Popa A. D., Drăghici A. Development and certification of digital competences in European Union countries in project-based learning. *Journal of Modern Science*. 2024. Vol. 54, № 3. P. 23–45. URL: <https://www.jomswsge.com/pdf-177634-114022?filename=Development%20and.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).

6. Спірін О. М., Яцишин А. В. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 104, № 6. С. 160–175. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744102/1/Model_Dev_DigComp_RaT_Staff.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION

У статті проведено аналіз педагогічних проблем формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійного іншомовного спілкування. Зазначено, що іншомовна комунікативна компетентність є невід'ємним складником загальної професійної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України та визначальним чинником ефективної міжкультурної взаємодії. Встановлено суперечності між суспільними вимогами щодо підвищення рівня професійної компетентності та існуючою практикою її формування, між потребою розвитку іншомовної комунікативної компетентності та недостатньою готовністю офіцерів до реального іншомовного спілкування, а також між нормативними вимогами до рівня володіння іноземною мовою за стандартами НАТО STANAG 6001 та низьким усвідомленням військовослужбовцями значущості іншомовної підготовки. На основі аналізу наукових джерел визначено структуру готовності майбутніх офіцерів НГУ до іншомовної комунікації, що включає особистісний, когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти. Окреслено основні недоліки системи підготовки: нечіткість термінологічного апарату, відсутність оптимальних методик і технологій формування готовності, проблеми діагностики рівня іншомовної комунікативної компетентності, невідповідність навчальних програм реальним комунікативним завданням, недостатність іншомовного середовища та міжкультурної взаємодії, низький рівень мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, психологічні бар'єри та обмежене використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Запропоновано напрями вдосконалення навчально-виховного процесу, а саме: впровадження передових методик іншомовної підготовки з урахуванням передового досвіду країн НАТО, використання інноваційних педагогічних технологій, активне застосування ІКТ, моделювання професійних комунікативних ситуацій, підвищення педагогічної майстерності викладачів іноземних мов та створення умов для набуття військовослужбовцями практичного досвіду міжнародної комунікації.

Зроблено висновок, що готовність офіцера НГУ до іншомовного професійного спілкування є ключовою передумовою успішної діяльності у сфері міжнародного співробітництва, а перспективи подальших досліджень полягають у розробці технологій такої формування у військових закладах вищої освіти.

Ключові слова: майбутні офіцери Національної гвардії України, готовність до професійної діяльності, іншомовне професійне

спілкування, іншомовна підготовка військовослужбовців, педагогічні проблеми.

The article analyzes pedagogical problems of forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional foreign-language communication. It is stated that foreign-language communicative competence is an integral component of the overall professional competence of the National Guard servicemen and a decisive factor of effective intercultural interaction. The study identifies contradictions between societal demands for raising professional competence and the existing practices of its formation, between the need to develop foreign-language communicative competence and officers' insufficient readiness for real foreign-language communication, as well as between the NATO STANAG 6001 standards for language proficiency and the low awareness of the foreign-language training importance among servicemen.

Based on the analysis of scientific sources, the structure of readiness for foreign-language communication among future officers of the National Guard of Ukraine is defined, comprising personal, cognitive, value-motivational, activity-based and evaluative-reflective components. The main shortcomings of the current training system are outlined: ambiguity of terminology, lack of optimal methods and technologies for readiness formation, difficulties in diagnosing the level of foreign-language communicative competence, inconsistency of curricula with real communicative tasks, insufficient foreign-language environment and intercultural interaction, low motivation of cadets to study foreign languages, psychological barriers and limited use of modern information and communication technologies (ICT).

The article proposes directions for improving the educational process, including the introduction of advanced foreign-language training methods based on NATO best practices, the use of innovative pedagogical technologies, active application of ICT, modelling of professional communicative situations, enhancement of foreign-language teachers' pedagogical skills and the creation of conditions for acquiring practical experience in international communication.

It is concluded that the readiness of the National Guard officers for professional foreign-language communication is a key prerequisite for successful activity in the sphere of international cooperation. Prospects for further research involve the development of technologies for such readiness formation in military institutions of higher education.

Key words: future officers of the National Guard of Ukraine, readiness for professional activity, professional foreign-language communication, foreign-language training of servicemen, pedagogical challenges.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.19>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Волкова І.В.,

orcid.org/0000-0003-1378-7001

аспірантка, старший викладач відділу нормативного забезпечення системи мовної підготовки центру мовної підготовки

Національної академії

Національної гвардії України

Пухальська Г.А.,

orcid.org/0000-0002-5378-537X

канд. пед. наук, доцент, завідувачка аспірантури та докторантури

Української державної льотної академії

Постановка проблеми. В умовах посилення інтеграційних процесів та розширення міжнародної співпраці із закордонними військовими організаціями і представниками збройних формувань різних країн світу, процес професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня для потреб Національної гвардії України (далі – НГУ) потребує ряду змін і оновлень, зокрема розробки і впровадження новітніх педагогічних технологій для підвищення рівня їхньої готовності до професійної діяльності у військовій сфері. До процесу підготовки сучасних офіцерів ставляться підвищені вимоги, реалізація яких має забезпечувати належний рівень сформованості ключових компетентностей та професійно значущих якостей [1, с. 65]. Важливим складником професійної компетентності сучасного військового фахівця є рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає здатність до ефективного професійного спілкування іноземною мовою в умовах міжкультурного середовища. Таким чином, питання, пов'язані із мовною підготовкою та формуванням готовності військовослужбовців НГУ до професійного іншомовного спілкування, набувають все більшої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням історії становлення та розвитку військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів займалися М. Голик, М. Нещадим, М. Рибак, В. Толубко та інші.

Дидактичні аспекти підготовки фахівців у військових закладах вищої освіти у сучасних умовах висвітлено у працях Є. Брижатога, О. Диденка, А. Зельницького, О. Керницького, М. Коротких, О. Кувакіна, Ю. Лісніченка, О. Латишевої, Г. Нікіфорової, О. Хацаюка, В. Ягупова та інших.

Поняття готовності майбутніх офіцерів НГУ до різних аспектів професійної діяльності вивчали В. Гончар, В. Криворучко, М. Медвідь, О. Федоренко та інші.

Питання іншомовної підготовки представників збройних формувань України досліджували М. Арістархова, О. Лагодінський, М. Левко, В. Лютий, І. Савка, Н. Назаренко, Ю. Нянько та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Реалії завдань, що сьогодні виконуються представниками НГУ під час залучення до заходів міжнародного співробітництва, вимагають враховувати пріоритети у формуванні загальної професійної компетентності в цілому, а також іншомовної комунікативної компетентності як її невід'ємного компонента зокрема. Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених проблемі мовної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки й оборони України, слід зазначити, що питання формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, яке являє собою особливий вид комунікативної діяльності, що передбачає

взаємодію військовослужбовців із колегами-носіями іншої мови та культури [4, с. 548], на сьогодні не є достатньо дослідженим. Не розкрито зміст і структуру такої готовності, методики її формування та діагностики, що негативно позначається на якості іншомовної підготовки курсантів Національної академії НГУ.

Таким чином, педагогічні проблеми, що виникають у процесі іншомовної підготовки курсантів у військовому закладі вищої освіти на сьогоднішній день, є відображенням таких суперечностей:

- між вимогами суспільства сьогодення на підвищення загальної професійної компетентності сучасного військового фахівця та усталеною практикою її формування у майбутніх офіцерів НГУ;

- між необхідністю розвитку іншомовної комунікативної компетентності як важливого компонента загальної професійної компетентності офіцера як суб'єкта міжнародної взаємодії та недостатньою сформованістю його готовності до ведення професійного спілкування іноземною мовою в реальних умовах міжкультурної взаємодії;

- між нормативними вимогами до досягнення іншомовної комунікативної компетентності, достатньої для задоволення соціально-побутових та службових потреб у типових загальновійськових ситуаціях, у межах мінімально необхідного професійно орієнтованого рівня володіння іноземною мовою, що відповідає стандартизованому мовленнєвому рівню НАТО STANAG 6001 SMP-2 (функціональний) та недостатнім усвідомленням військовослужбовцями потреби у сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування.

Мета статті – визначити основні педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійного іншомовного спілкування та сформулювати основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу з питань формування такої готовності у здобувачів тактичного рівня військової освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових джерел з обраної проблематики дало змогу виявити загальні недоліки у процесі підготовки майбутніх військових фахівців сектору безпеки й оборони України, зокрема військовослужбовців НГУ, які проявляються на організаційному, військово-професійному, лінгвістичному, педагогічному та психологічному рівнях [3]. Серед основних проблем слід виокремити недостатність сформованості в особового складу НГУ готовності до професійного іншомовного спілкування із представниками збройних формувань країн-партнерів, зокрема НАТО.

Тлумачення поняття готовності до різних видів професійної діяльності і досі викликає суперечності і відмінності у поглядах науковців. Погоджуємося із українською дослідницею Н. Осадчук, яка визначає готовність як наявність відповідних компетентностей і компетенцій, а також знань, умінь

та навичок, необхідних для успішного виконання завдань у конкретній сфері діяльності [5, С.36].

Науковиця С. Камінська до критеріїв, що характеризують ступінь готовності до професійної іншомовної комунікації, відносить: здатність до ефективного спілкування, здатність керувати своїм емоційним і психологічним станом, вміння підтримувати позитивні відносини в колективі, з колегами та керівним складом, а також високий рівень самоконтролю, що проявляється у відповідальній та зваженій поведінці у стресових ситуаціях під час професійної діяльності [2, с. 107].

Проведений аналіз наукових джерел з обраної проблематики дає підстави стверджувати, що структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до іншомовного професійного спілкування є складним багатокомпонентним утворенням, основні елементи якого є тісно пов'язаними між собою.

Серед ключових компонентів такої готовності виділимо такі:

1) особистісний (рівень самооцінки, впевненості у своїх силах, що сприяють успішній реалізації у професійній діяльності);

2) когнітивний (сукупність знань, умінь та навичок, які формують професійну компетентність офіцера в цілому та іншомовну комунікативну компетентність зокрема);

3) ціннісно-мотиваційний (система цінностей та рівень мотивації);

4) діяльнісний (система методів і технологій професійної діяльності офіцера тактичного рівня);

5) оцінно-рефлексивний (стан спрямованості особистості військовослужбовця на усвідомлення своєї професійної діяльності і самого себе як її об'єкта).

Детальне вивчення досліджуваної проблеми дало змогу виділити ряд недоліків у системі практичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, до яких слід віднести такі:

– недостатня розробленість концептуального апарату та наявність проблем термінологічного характеру;

– недостатня вивченість проблеми готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у процесі їхньої підготовки до службово-бойової діяльності;

– невизначеність оптимальних технологій, методів, засобів формування готовності до професійного іншомовного спілкування, а також критеріїв оцінювання такої готовності;

– недостатність розробленості методики діагностування рівня готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійного спілкування іноземною мовою.

Крім того, до педагогічних проблем, також слід віднести: невідповідність змісту навчальних програм мовних дисциплін до конкретних

комунікативних завдань, які постають перед нацгвардійцями під час участі у заходах міжнародного співробітництва із залученням військовослужбовців силових структур різних країн світу; нестачу професійного іншомовного середовища та реальної міжкультурної взаємодії із закордонними колегами; неналежний рівень вмотивованості курсантів до опанування іноземної мови, а також наявність психологічних бар'єрів, що знижують ефективність процесу комунікації; технологічні обмеження, як-от недостатній рівень впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес іншомовної підготовки (тренажери, мультимедійні платформи, віртуальні середовища тощо).

Науковий пошук, проведений на основі аналізу стану сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування та виявлених у підготовці майбутніх офіцерів НГУ проблем, дав змогу визначити ключові напрями покращення цього процесу:

– впровадження передових методик іншомовної підготовки з урахуванням позитивного досвіду інших збройних формувань України та країн-учасниць НАТО;

– розробка і впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчанні іноземних мов з урахуванням особливостей службово-бойової діяльності нацгвардійців;

– активне залучення інформаційно-комунікативних технологій під час проведення практичних занять з іноземної мови для покращення результативності навчання військовослужбовців;

– впровадження в навчальний процес ігрових методик, зорієнтованих на моделювання професійних комунікативних ситуацій, з метою подолання курсантами мовного бар'єру та перешкод, що виникають у процесі комунікації;

– систематичне підвищення рівня науково-методичної майстерності викладачів іноземної мови;

– набуття курсантами практичного досвіду професійної комунікації із представниками силових структур провідних країн світу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У науковій статті проведено аналіз педагогічних проблем формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійного іншомовного спілкування.

Розглянуто різні наукові підходи до такої готовності, а також проведено її структурно-функціональний аналіз. З'ясовано, що готовність офіцера НГУ до професійно орієнтованого спілкування засобами іноземної мови в умовах міжкультурної взаємодії є невід'ємною складовою його загальної професійної компетентності, а її сформованість являє собою важливу передумову успішної комунікативної діяльності під час проведення заходів міжнародного співробітництва. Запропоновано структуру такої готовності за спільністю особистісного,

когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів.

Сформульовано основні напрями покращення навчально-виховного процесу щодо цілеспрямованого формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх офіцерів НГУ. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проєктуванні технології формування зазначеної готовності під час навчання у військовому закладі вищої освіти НГУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зельницький А. М. Якість вищої військової освіти як результат функціонування педагогічної системи ВВНЗ. *Військова освіта*. 2017. № 1. С. 62–69.
2. Камінська С. В. Формування готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної іншомовної комунікації у різних формах позанавчальної роботи : дис. ... доктора філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2025. 272 с.
3. Керницький О. М., Пасічник В. І., Васищев В. С. Педагогічні особливості ігрового моделювання при навчанні слухачів магістратури вищого військового навчального закладу переговорній діяльності в ситуації захоплення заручника. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах»*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. № 73/2020. С. 33-39.
4. Левко Мар'яна. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів в освітньому процесі ВВНЗ. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16642>
5. Осадчук Н. І. Культурологічна підготовка майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей на засадах акмеологічного підходу : дис. ... доктора філософії : 015 Освітні, педагогічні науки. Житомир, 2025. 248 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ МАТЕМАТИКИ – ДОСЛІДНИК, КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР

THE MODERN MATHEMATICS TEACHER – RESEARCHER, COMPETENCE DIMENSION

Дослідження розглядає феномен сучасного вчителя-математика як дослідника під кутом зору компетентнісного підходу. Актуальність роботи визначається потребою переосмислення ролі педагога в умовах реформованої освіти, необхідністю застосування компетентнісної моделі навчання та цифровізацією освітнього простору. Сьогодні вчитель позиціонується не лише носієм знань, а й організатором пізнавальної діяльності, критичним аналітиком і творцем нових педагогічних рішень, здатним пристосовувати традиційні та новітні навчальні методики до потреб учнів та специфічного середовища освіти.

Метою роботи є з'ясування сутності поняття «вчитель-дослідник», а також обґрунтування ефективних шляхів впровадження дослідницького компоненту у професійну підготовку вчителів математики. Проаналізовано сучасний науково-методичний дискурс, присвячений професійній компетентності педагога, розкрито структуру компетентностей, за допомогою яких реалізується дослідницька діяльність, охарактеризовано педагогічні умови розвитку дослідницьких умінь та вмінь аналізувати, визначено ефективні шляхи інтеграції дослідницького компоненту в освіту.

Предметні, методичні, дослідницькі, інформаційно-цифрові, комунікативні, рефлексивні, інноваційні та ціннісно-мотиваційні компетентності названо ключовими для вчителя-дослідника. Їх комплексне поєднання є професійним профілем педагога, що може науково обґрунтовано удосконалювати навчальний процес. Доведено, що інтегрувати дослідницький компонент у систему професійної підготовки вчителя математики можна через спеціалізовані курси, взаємодію практичної та наукової діяльності, використання цифрових технологій та науково-методичну підтримку. Так формується вчитель, здатний поєднувати аналітичне мислення, творчість і практичну ефективність.

Отримані результати можна використовувати для модернізації програми підготовки кваліфікованих вчителів математики, впровадження компетентнісного підходу до освіти та формування інноваційного педагогічного середовища.

Ключові слова: учитель-дослідник, професійна компетентність, дослідницька діяльність, аналітичне мислення, педагогічні

умови, компетентнісний підхід, математична освіта, післядипломна освіта.

The study examines the phenomenon of the modern mathematics teacher as a researcher from the perspective of a competency-based approach. The relevance of the work is determined by the need to rethink the role of the teacher in the context of educational reform, the need to apply a competency-based model of teaching, and the digitization of the educational space. Today, teachers are positioned not only as bearers of knowledge, but also as organizers of cognitive activity, critical analysts, and creators of new pedagogical solutions, capable of adapting traditional and innovative teaching methods to the needs of students and the specific educational environment.

The purpose of this work is to clarify the essence of the concept of "teacher-researcher" and to justify effective ways of introducing a research component into the professional training of mathematics teachers. The modern scientific and methodological discourse on the professional competence of teachers is analyzed, the structure of competencies used to carry out research activities is revealed, the pedagogical conditions for the development of research skills and analytical abilities are characterized, and effective ways of integrating the research component into education are identified.

Subject-specific, methodological, research, information and digital, communication, reflective, innovative, and value-motivational competencies are considered key for teacher-researchers. Their comprehensive combination constitutes the professional profile of an educator who can scientifically improve the educational process. It has been proven that the research component can be integrated into the professional training of mathematics teachers through specialized courses, the interaction of practical and scientific activities, the use of digital technologies, and scientific and methodological support. This is how a teacher capable of combining analytical thinking, creativity, and practical efficiency is formed.

The results obtained can be used to modernize the training program for qualified mathematics teachers, introduce a competency-based approach to education, and create an innovative pedagogical environment.

Key words: teacher-researcher, professional competence, research activity, analytical thinking, pedagogical conditions, competency-based approach, mathematics education, postgraduate education.

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.20>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гетманенко Л.М.,

orcid.org/0009-0006-9601-3288

ст. викладач кафедри природничо-математичної освіти і технологій Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта намагається стати компетентнісно орієнтованою, тому усіма силами прагне не просто забезпечити підростаюче покоління теоретичними знаннями, а зробити усе, щоб майбутній випускник школи міг на практиці застосувати все те, що вивчив, а ще мислив критично і самостійно навчався. Зрозуміло, що такий контекст глобальної

трансформації освітнього процесу не лишив поза увагою постать його головного виконавця – учителя, що так само мусить змінюватися і з традиційного носія знань перетворюватися на організатора пізнавальної діяльності, наставника та дослідника власної педагогічної практики. Новий тип педагога вимагає творчості, інновацій, саморозвитку й пошуків. На прикладі вчителя математики

покажемо, як важливо, щоб він був дослідником, здатним аналізувати навчальні процеси, розробляти ефективні методики, впроваджувати нові технології навчання, щоб формувати активних, креативних і цілеспрямованих учнів.

Особливий статус математики як навчальної дисципліни, що формує логічне мислення, здатність моделювати, аргументувати та узагальнювати, потребує кваліфікованого фахівця, що міг би ефективно ретранслювати її знання, адже якісна математична освіта вкрай необхідна учням для подальшого навчання і життя. Як стверджують автори посібника «Компетентісно орієнтована методика навчання математики в основній школі», сформувати математичну компетентність можна шляхом вивчення математичного методу пізнання дійсності. Контекст компетентісного навчання змінює також способи оцінювання учнівських навчальних досягнень, без яких неможливим є навчальний процес. У загальних критеріях оцінювання учнів загальноосвітніх шкіл, затверджених Міністерством освіти і науки України, навчальна діяльність вимірюється не лише сумою знань, умінь та навичок, а й можливістю сформувати компетентність – навичку, що складається зі знань, досвіду, цінностей та здібностей, набутих під час навчання [4, с. 5]. Саме тому, на часі виявити компетентісні характеристики вчителя математики, визначити, як формується і розвивається його дослідницька культура, педагогічна рефлексія та готовність працювати із інноваціями. Актуальність запропонованих пошуків зростає в контексті реалізації проєкту «Нової української школи», для якої характерне бачення вчителя як агента змін, фасилітатора і наставника, для якого компетенція дослідника не факультативний, а необхідний елемент професійної діяльності. Через це, з'ясування компетентісного виміру вчителя математики як дослідника є теоретично й практично важливим, адже може сприяти ефективній підготовці майбутніх вчителів, змусить розробляти нові програми професійного розвитку та вдосконалювати методику викладання математики у різнорівневих ЗО України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняний науково-методичний дискурс активно цікавиться проблеми професійної компетентності вчителів математики та розглядає їх формується в контексті глобальних змін сучасної освітньої політики, зорієнтованої на підготовку якісних, мобільних та конкурентоспроможних педагогічних кадрів. О. Савченко, О. Пометун, А. Хуторський, В. Краєвський, Л. Пуховська, Т. Байбара, Л. Лук'янова та багато інших трактують компетентність інтегрованим показником якості професійної діяльності учителя, що складається зі знань, умінь, ціннісних орієнтацій, досвіду, здатності розвиватися та відповідально ставитися до результатів своєї професійної діяльності.

З. Пащенко, Т. Турка та А. Стюпкін констатують, що «першочерговим завданням педагогічного університету є якісна підготовка майбутніх вчителів. Рівень сформованості професійної компетентності вчителя визначається наявним рівнем його компетенцій: знаннями, вміннями, досвідом та емоційно-ціннісним ставленням до педагогічної діяльності. Професійна компетентність учителя математики взаємопов'язана та взаємообумовлена з математичною» [7]. О. Гавриленко досліджує розвиток дослідницьких компетентностей вчителя математики в контексті освітніх реформ, пов'язаних з упровадженням «Нової української школи» (НУШ), аналізує сутність та багатокомпонентну структуру дослідницької компетентності, а її складовими називає мотиваційно-ціннісні, когнітивні, діяльнісні (операційні) та рефлексивні компоненти [2]. І. Акуленко висвітлює методолого-теоретичні та організаційно-педагогічні засади компетентно орієнтованої підготовки вчителів математики, аналізує історико-педагогічні аспекти, сучасні вітчизняні та світові проблеми їх професійно-методичної підготовки [1]. Я. Цись наголошує на особливій ролі вчителя математики, що в сучасних умовах є посередником між традиційними знаннями та інноваційними цифровими ресурсами і вимагає перегляду традиційних підходів до його професійної підготовки. Дослідниця впевнена, що успішна підготовка вчителів математики сьогодні має покладатися на інтеграцію ключових підходів: компетентісних, особистісно орієнтованих, діяльнісних, середовищних та інформаційно-цифрових. Хоч усі вони і мають своє невід'ємне значення у побудові системної підготовки педагогів, однак головний акцент сучасних досліджень, що стосуються практичних інновацій, зосереджується саме на інформаційно-цифровому. З його допомогою майбутні вчителі можуть інтегрувати цифрові технології в навчальному процесі, ефективно використовувати інтерактивні платформи та спеціалізовані програмні інструменти для якісної організації навчального процесу в умовах розвитку інноваційних технологій [10, с. 124]. Стараннями В. Таточенка та І. Гаран було розроблено та апробовано структурно-функціональну модель формування проєктно-дослідницької компетентності майбутніх вчителів математики. Вона, на думку учених, визначає, що майбутні професіонали мають бути готовими серйозних змін у сфері математичної освіти, щоб могли миттєво змінювати вектор своєї діяльності, інтегруючи до освітнього середовища інноваційні технології та ШІ-інструменти [8, с. 31].

Реформована освіта надає професійній компетентності вчителя математики динамічного характеру: через самоосвіту, участь у конференціях, вебінарах, науково-методичних семінарах та об'єднаннях, проєктних групах, тренінгах та

науково-педагогічних дослідженнях. Відтак, статична модель традиційних компетентності проходить шлях до їх процесуальної інтерпретації, що передбачає постійне вдосконалення професійних якостей, як того вимагає цифрова, інноваційна й відкрита освіта у XXI столітті.

Численні праці дослідників, присвячені професійній компетентності педагогів загалом, а вчителів математики – зокрема, все ж не задовольняють повністю потреб їх наукового осмислення, невіршеними залишаючи низку аспектів, що ще раз підтверджують актуальність обраної нами теми. Стосуються вони інтеграції дослідницького компоненту в структурі професійних компетентностей вчителя-математика; потреби розробити системну модель формування компетентностей вчителя-дослідника; невизначеності взаємозв'язку компетентнісного та дослідницького підходів; У науковій літературі ще не сформовано цілісного бачення, як саме компетентнісний підхід може забезпечити розвиток дослідницької культури вчителя, і навпаки – як дослідницька діяльність сприяє становленню професійних компетентностей педагога; потреби переосмислити роль учителя-математика-дослідника в оновленій парадигмі освіти, що ми й намагатимемося частково здійснити у запропонованому дослідженні.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність феномену сучасного вчителя-математика як дослідника, визначити структурно-змістове наповнення його професійної компетентності, окреслити основні напрями формування та розвитку дослідницької складової у його педагогічній діяльності. Першочерговими для розв'язання визначено для себе такі завдання:

- з'ясувати зміст поняття «вчитель-дослідник» та його місце в системі професійної компетентності фахівця;
- описати ті ключові компетентності, що ефективно забезпечують дослідницьку діяльність вчителя-математика;
- визначити сприятливі педагогічні умови для розвитку дослідницьких компетентностей вчителів математики;
- знайти способи як ефективно інтегрувати дослідницькі компоненти у професійну та післядипломну підготовку вчителів математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація української школи, яка впровадженням НУШ аж ніяк не закінчилася, позитивні тенденції цифровізації освіти та її переорієнтація на компетентнісні моделі навчання ставлять перед педагогічними працівниками ще одну вимогу – сформувати вчителя нового типу, який би представляв собою дослідника, що не лише ґрунтовно знає свій предмет, а ще й поєднує у собі аналітичні, прогностичні, комунікативні та рефлексивні компетентності, які вміло застосовує на практиці.

Як стверджує О. Гавриленко, сучасний вчитель має не лише транслятувати знання, а й проводити інноваційну діяльність, постійно самовдосконалюватися, шукати ефективних шляхів для навчання і розвитку учнів. У такому ключі компетентність дослідника зростає у вазі, адже стає основою критичного осмислення давно отриманого досвіду, впровадження новітніх технологій та можливістю адаптувати освітній процес до індивідуальної потреби кожного учня [2, с. 237].

Суть поняття «вчитель-дослідник» криється у розумінні його як найвищої міри педагогічного професіоналізму, здатності по-науковому осмислювати власну практику, аналітично мислити і відшукувати шляхи викладацького удосконалення в творчості. Вчителем-дослідником називають педагога, що не боїться піддавати сумніву ефективність готових методик, може легко адаптуватися до екстремальних умов навчання (через часті повітряні тривоги й відключення світла, скажімо), шляхом спостережень готує власні дидактичні рішення та узагальнення, що є вкрай цінними для науки і практики викладання. Г. Кіт називає «дослідництво» найважливішою характеристикою творчого педагога, що володіє високим рівнем педагогічної майстерності, вміє мислити нетрадиційно, може сміливо експериментувати, покладається на інтуїцію, усвідомлює необхідність професійного самовдосконалення тощо. Кожен творчий педагог є дослідником, а педагог-дослідник – творцем [3]. На думку науковиці, щоб стати компетентнісним професіоналом, педагог має пройти кілька рівнів становлення, які вона називає «етапами розвитку педагогічного професіоналізму»:

- 1) бути професіоналом та успішно застосовувати на практиці власні знання (вчитель-професіонал);
- 2) під час учительської практики застосовувати не лише апробовані способи розв'язання завдань, а й маловідомі та інноваційні (вчитель-новатор);
- 3) пропонувати нові ідеї, використовувати їх на практиці, науково обґрунтовано оцінювати їх ефективність та ділитися ними з колегами (вчитель-дослідник)» [3].

Як і будь-який педагог, вчитель математики як дослідник організовує пізнавальну діяльність своїх учнів, заохочуючи їх самостійно відкривати закономірності, формулювати висновки та застосовувати нові знання у найрізноманітніших ситуаціях. Його дослідницька діяльність є багатовимірною і реалізується у таких основних аспектах:

- **аналітичному**, що виявляє проблемні місця у викладі матеріалу, аналізує результативність навчального процесу, легалізує інтерпретацію власних спостережень та діагностичних методик;
- **проектувальному** – для розробки нових методик, технологій та навчальних матеріалів з дотриманням вимог компетентнісного навчання;

- **експериментальному**, коли необхідною є перевірка ефективності практичних рішень педагога шляхом проведення мікродосліджень чи участю у науково-методичних проєктах;

- **рефлексивному** – як осмислення власного досвіду та формування нових навчальних практик і тактик.

Вчитель-дослідник творить свою професійну компетентність самостійно, наповнюючи її різноманітними компонентами:

- **предметними** (бути дослідником неможливо без глибокого розуміння змісту математики);

- **методичними** (дослідницька діяльність має супроводжуватися ефективною методологією);

- **інформаційно-цифровими** (збирати, аналізувати і представляти дані дослідження варто засобами інноваційних технологій);

- **комунікативними** (без активного спілкування з колегами, учнями та спільнотами науковців стати вчителем-дослідником неможливо);

- **рефлексивними** (справжній дослідник «корегує» себе сам і розвиває професійне мислення);

ціннісно-мотиваційними (педагог має бути внутрішньо готовим до дослідницької діяльності, проявляти пошуковий інтерес, потребувати самореалізації та усвідомлювати суспільну значущість власної праці).

Як бачимо, вчитель-дослідник – це змодельований сучасністю професіонал, у професійній діяльності якого взаємодіють навчальні, виховні та науково-дослідницькі функції. Основна мета його діяльності – базуючись на досвіді, створити нові знання та методологічні підходи, що якісно підвищать рівень викладання і навчання математики. Дослідницька компетентність вчителя у цьому процесі є ключовою, адже створює перехід від звичної трансляції знань до їх науково обговорення і подальшого розвитку.

Компетентнісний профіль вчителя-математика-дослідника формує сукупність наукового мислення, методичної гнучкості, технологічної грамотності, аналітичної культури та мотивації до професійного росту. Інакше педагогічна практика не стане об'єктом наукового пізнання і її неможливо буде вдосконалювати. О. Локшина, аналізуючи формування професійної майстерності майбутніх вчителів математики, пропонує для розгляду поняття «математичної компетентності», під якою розуміє здатність розвивати і застосовувати математичне мислення там, де є необхідність розв'язати завдання у повсякденній ситуації, вміння рахувати, зосереджуватися на процесі, діяльності та знаннях. Математична компетентність складається з умінь і бажання застосовувати математичне мислення та презентувати його за допомогою формул, моделей, конструктів, графіків, діаграм [5, с. 25].

Не слід забувати, що без відповідних умов досить проблематично розвивати аналітичне мислення та дослідницькі вміння, активізувати пізнавальну діяльність, бути готовим до експериментів, рефлексій, самокритики. Варто виокремити ряд ключових вимог, дотримання яких потребує педагогічна спільнота, щоб ефективно формувати дослідницьку компетентність, у нашому випадку – вчителя-математика:

1. **Створити дослідницько орієнтованого освітнього середовища.** Йдеться про те, що навчальний процес має організовуватися таким чином, щоб кожен учитель мав можливість і доступ до виконання міні-досліджень, міг аналізувати цікаві для нього педагогічні ситуації та експериментувати. Реалізувати цю вимогу можна через наукове наставництво, вільний доступ до електронних ресурсів, інноваційних баз даних, методичних лабораторій і наукових професійних спільнот.

2. **Забезпечити інтеграцію теоретичної і практичної підготовки.** Щоб розвивати дослідницькі вміння, треба поєднувати практику і теорію: організовувати, проводити та відвідувати аналітичні семінари, методичні тренінги, практикуми, на яких аналізуються освітні дані, а педагоги мають можливість узагальнити, аргументувати та інтерпретувати результати своєї діяльності.

3. **Сформувати рефлексивну культуру вчителя.** Розвиток аналітичного мислення без рефлексії не відбувається. Лише вона дозволяє усвідомити індивідуальний стиль педагога, критично оцінити результати його роботи, змусити його до самокорекції. Важливо впроваджувати практику самооцінювання у навчальний процес, вести педагогічні щоденники або портфоліо своїх досягнень, колективно обговорювати результати експериментів тощо.

4. **Використовувати інноваційні технології навчання та цифрові інструменти.** Сучасні інтерактивні платформи, хмарні сервіси, математичні пакети (GeoGebra, Desmos, WolframAlpha, Excel, Python) перетворюють вчителя на аналітика, що вибирає, систематизує та візуалізує дані. З цифровими технологіями легко експериментувати, опрацьовувати результати тестування, будувати інноваційні моделі професійного навчання. За твердженням І. Тягай та Т. Махомети, пріоритетним напрямком модернізації фахової підготовки вчителя математики є поєднання традиційного навчання та інформаційно-комунікативних технологій. Ефективним для формування учнівських знань, умінь і навичок з математики є використання порталу Go-Lab і середовища Graasp. До слова, під час виконання міжнародного грантового проєкту «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання» авторський колектив науковців розробив цілий дослідницький навчальний простір для

вивчення теми «Звичайні дробы», розрахований на учнів 5 класу [9, с. 132] тощо.

5. Розвивати культуру наукової комунікації та співпраці. Найефективнішим способом розвитку дослідницького вміння є спільнота однодумців. Науково-практичні конференції, методичні об'єднання, онлайн-форуми, менторські програми та спільні дослідницькі проекти формують навички наукового дискурсу, вчать аргументувати твердження, порівнювати результати і працювати в команді.

6. Підтримувати мотивацію до педагогічного пошуку. Важливо, щоб дослідницька активність вчителя була не формальною, а представляла його внутрішню потребу. Моральні та матеріальні стимули, публічне визнання, право на оприлюднення інноваційного досвіду чи дослідження шляхом публікації, грантова участь, заохочення стати учасником конкурсів педагогічної майстерності чи експериментальних програм суттєво впливають на якість педагогічної роботи.

7. Здійснювати науково-методичний супровід професійного зростання вчителя. Дослідницькі вміння розвиваються за підтримки досвідчених наукових керівників, тренерів та методистів. Вони надають консультативні послуги, допомагають планувати та реалізовувати дослідження, аналізувати їх результати та готувати матеріали до публікації.

Для вчителів математики вкрай важливо створити простір професійного пошуку, де вони би могли поєднати теоретичний виклад матеріалу з їх практичним застосуванням, скажімо, через використання практично необмежених можливостей цифрових технологій тощо. Так вчитель-дослідник може змінити позицію пасивного виконавця навчальної програми і стати активним суб'єктом науково-педагогічного пізнання, що формуватиме нову якість викладання дисципліни «Математика». Цілковито погоджуємося з твердженням О. Павелків та О. Бондарева, що «високий рівень володіння математичною компетентністю майбутніми учителями математики має формуватися в процесі загальної, педагогічної й математичної підготовки. Учитель математики, який володіє математичною компетентністю, буде затребуваний в закладі освіти й зможе ефективно виконувати свої професійні обов'язки особливо тепер, коли система загальної, професійної й педагогічної освіти в країні здійснюється на основі компетентнісного підходу» [6, с. 101].

В такому контексті пропонуємо звернути увагу на потребу вдосконалення вже існуючих професійних компетентностей вчителів-математиків, визначену першочерговою і ключовою для оновленої педагогічної освіти в Україні. Вона може реалізовуватися на змістовому, організаційному та технологічному рівні підготовки фахівців і включати в себе такі основні рекомендації:

1. Впроваджувати дослідницько орієнтований підхід у зміст математичної освіти. В навчальні програми семестрових модулів чи курсів, за якими навчаються майбутні вчителі-математики, обов'язково мають бути включені методології, що допоможуть сформувати їх дослідницькі вміння.

2. Застосовувати технології навчання через дослідження («research-based learning»). Наприклад, використовувати проблемно-пошукові, проектні та кейс-технології, організовувати міні-дослідження, дозволяючи аналізувати успішність, апробувати нові методи пояснення математики або моделювати навчальні ситуації.

3. Інтегрувати науково-дослідну діяльність із педагогічною практикою.

Дослідницький компонент необхідно впроваджувати вже під час педагогічної практики в школі: проводити спостереження, анкетувати учнів, експериментувати із використанням різних форм подачі матеріалу тощо.

4. Створювати системи науково-методичної підтримки дослідницької діяльності: формувати творчі науково-методичні групи, комплектувати електронні бази дослідницьких проектів та експериментів, проводити конкурси науково-методичних розробок, відвідувати конференції, вебінари, семінари, щоб обмінюватися досвідом.

5. Використовувати цифрові технології, щоб підтримувати дослідницьку діяльність. Прогресивний вчитель-дослідник має користуватися електронними опитувальниками (Google Forms, Mentimeter), статистичними пакетами (Excel, SPSS, Python для освіти), візуалізаційними сервісами (GeoGebra, Desmos). Так він зможе за короткий час зібрати та проаналізувати необхідні дані, створити інтерактивні математичні моделі, збудувати цифрове портфоліо власної дослідницької роботи тощо.

Висновок. Сучасний вчитель математики – не просто фахівець, що глибоко володіє знаннями предмету, а дуже активний дослідник модернізованого педагогічного процесу. Щоб сформуватися у такому ключі, він змушений поєднати предметні, методичні, дослідницькі, інформаційно-цифрові, комунікативні, рефлексивні та ціннісно-мотиваційні компетентності. Інтегруючи їх надбання, вчитель-дослідник впевнено аналізує освітні явища, розробляє та апробує нові методи навчання, проводить педагогічні експерименти і впроваджує інновації у практичне вивчення усіх тонкощів математики.

Лише спеціально організоване педагогічне середовище може забезпечити ефективний розвиток дослідницької компетентності вчителя математики. Для нього вкрай важливою є інтеграція теоретичної та практичної підготовки, можливість використання інновацій під час навчання, розвинена рефлексивна культура, активна комунікація та співпраця з науково-методичними спільнотами,

а також підтримка внутрішньої мотивації вчителя на шляху до його науково-педагогічного пошуку.

Якісно сформований вчитель-дослідник може суттєво підвищити рівень математичної освіти учнів сучасної школи. Постійне вдосконалення його дослідницьких компетентностей гарантує творчу, аналітичну та інноваційну діяльність, професійний ріст і формування високоякісного освітнього середовища, вкрай необхідного сучасним учням і сучасному суспільству.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акуленко І. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : Монографія. 2-е вид. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 460 с.
2. Гавриленко О. Розвиток дослідницької компетентності вчителя в процесі навчання математики в 5–6 класах нової української школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2025. № 58. С. 237–247.
3. Кіт Г. Педагог-дослідник – стратегічний орієнтир сучасної школи. *Вісник психології і педагогіки*. https://www.psych.kiev.ua/%D0%9A%D1%96%D1%82_%D0%93_%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3-%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%E2%80%93%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80_%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D1%97_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8
4. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі : Метод. посібник / О. Глобін, М. Бурда, Д. Васильєва, В. Волошена, О. Вашуленко, Н. Мацько, Т. Хмара. Київ : Педагогічна думка, 2015. 245 с.
5. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
6. Павелків О., Бондарев О. Математична компетентність майбутнього вчителя математики: теоретичний аналіз. *Інноватика у вихованні*. 2024. № 1 (20). С. 96–105.
7. Пащенко З., Турка Т., Стюпкін А. Формування професійних компетентностей вчителя математики. 2024. <https://zenodo.org/records/12184156>
8. Таточенко В., Гаран І. Формування проєктно-дослідницької компетентності майбутніх учителів математики як складової їх професійної підготовки. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. № 6. 2024. Р. 25–33.
9. Тягай І., Махомета Т. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики. *Сучасна інженерія та інноваційні технології*. 2023. Вип. 29. Ч. 3. С. 130–134.
10. Цись Я. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів математики у науковому дискурсі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 84. Том 2. С. 121–125.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

PEDAGOGICAL AND OTHER ASPECTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ІНШІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

UDC 377

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.21>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Hnatyk K.B.,

orcid.org/0000-0003-4975-6266

PhD,

Associate Professor at the Department of Philology

Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University

Fodor K.Y.,

orcid.org/0000-0002-5086-0944

PhD,

Associate Professor at the Department of Philology

Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University

Molnar Y.R.,

orcid.org/0009-0009-5785-5214

Assistant at the Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University

Effective foreign language teaching is a complex process based on a set of pedagogical aspects. The current study is devoted to reveal these conditions and to strengthen the professional identity of future foreign language teachers. Over the past decades, a large number of studies have determined the role of pedagogical aspects in foreign language teaching. Both theoretical foundations and practical approaches have proved that the most common aspects, including teachers' knowledge, beliefs, instructional strategies, use of technology, and professional development may contribute to successful foreign language teaching. A number of surveys emphasize the theoretical knowledge, technological tools and digital resources. However, the current research indicates that several dimensions of pedagogical practice remain partially unresolved. This study aims to examine the pedagogical aspects of EFL teaching, with a focus on teacher instructional strategies, use of technology, professional development experiences, and reflective practices. Linguistic ego has a great impact on willingness to use a foreign language in class. Reflection and adaptability are also important pedagogical aspects. Teachers might act as a facilitator guiding students' learning processes rather than only delivering content. The integration of four skills refers to teaching them in a coordinated and interconnected way, rather than in isolation. This approach emphasizes that language learning is holistic. Technologies allow for interactive learning, increased student engagement, and access to authentic materials. The study also provides insights that support the development of effective, context-sensitive, and learner-centered EFL pedagogy. Further research is required to have a deeper insight into the long-term effects of teachers' professional development.

Key words: pedagogical aspects, foreign language teaching, professional development, holistic approach, instructional strategies, reflective practice.

Ефективне викладання іноземної мови є складним процесом, що базується на низці педагогічних аспектів. Дане дослідження

присвячене виявленню цих умов та зміцненню професійної ідентичності майбутніх викладачів іноземної мови. Протягом останніх десятиліть велика кількість досліджень визначила роль педагогічних аспектів у викладанні іноземних мов. Як теоретичні основи, так і практичні підходи довели, що найпоширеніші аспекти, включаючи знання викладачів, переконання, навчальні стратегії, використання технологій та професійний розвиток, можуть сприяти успішному викладанню іноземних мов. Ряд досліджень підкреслює важливість теоретичних знань, технологічних інструментів та цифрових ресурсів. Однак поточне дослідження показує, що деякі аспекти педагогічної практики залишаються частково невирішеними. Це дослідження має на меті вивчити педагогічні аспекти викладання англійської мови як іноземної, зосередившись на навчальних стратегіях викладачів, використанні технологій, досвіді професійного розвитку та рефлексивних практиках. Лінгвістичне «я» має великий вплив на готовність використовувати іноземну мову в класі. Рефлексія та адаптивність також є важливими педагогічними аспектами. Вчителі можуть виступати в ролі фасилітаторів, які керують процесом навчання учнів, а не лише передають зміст. Інтеграція чотирьох навичок означає навчання їх у скоординований та взаємопов'язаний спосіб, а не ізольовано. Цей підхід підкреслює, що вивчення мови є цілісним процесом. Технології дозволяють здійснювати інтерактивне навчання, підвищувати зацікавленість студентів та надавати доступ до автентичних матеріалів. Дослідження також надає інформацію, яка підтримує розвиток ефективної, контекстно-орієнтованої та орієнтованої на студента процесу викладання іноземної мови. Необхідні подальші дослідження для більш глибокого розуміння довгострокових ефектів професійного розвитку викладачів.
Ключові слова: педагогічні аспекти, викладання іноземної мови, професійний розвиток, цілісний підхід, навчальні стратегії, рефлексивна практика.

Introduction. Problem statement. In the context of rapid technological change in today's world, it is becoming increasingly important to introduce new approaches to higher education content and to prepare future professionals for their professional activities. The promotion of a more human approach to higher education in philology ensures the dynamic development of philology students' professional potential, not only as carriers of normative communication and linguistic codes, but also as creative, psychologically stable personalities capable of creative thinking and evaluating pedagogical situations, as well as applying the communication skills acquired during their studies in the educational sphere in their professional practice. Linguists consider the professionalization to be one of the priorities in modernization and strengthening of the foundations of higher

pedagogical education in Ukraine. Therefore, there has been an increased interest among researchers in the formation of the professional identity among future foreign language teachers, which can be explained by the transition from the traditional educational paradigm to a personalized paradigm. Studying pedagogical aspects is growing significantly with the development of the Ukrainian education system, which contributes to the improvement of the quality of professional training. In order to carry out scientific research tasks, it is necessary to highlight the main pedagogical aspects in foreign language teaching.

Analysis of current research and publications. The issue of pedagogical aspects has been addressed in the works of Abad J.V., Alam S., Aulia V., Herda R. K., Kusumayasa K. N., López C., Mishenina T.M., Terletska L. M., Wang, L. The relevance

of this topic stems from its great practical significance, which is directly related to the general problems of work efficiency, professional adaptation, professional training, and professional development.

Foreign language education is treated as a multifaceted phenomenon—comprising learning, teaching, training, and cultural development. After Ukraine declared independence (1991), foreign language education was influenced strongly by state documents and by European frameworks (e.g., the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR). This has brought changes in objectives, methods and teaching materials. Effective pedagogy requires a balance between classical and modern methods. Professional growth is linked with the modernization of pedagogy and alignment with European educational frameworks (especially the CEFR). By connecting past educational achievements with modern communicative and intercultural principles, Ukrainian foreign-language education can become more coherent, modern, and globally competitive [9]. According to others researchers, such as Terletska [10] pedagogical aspects, like modern technologies and methods for teaching a foreign language (English) to students in pedagogical programs, aiming to improve language proficiency while developing professional skills for future teachers. Digital tools and multimedia resources, such as videos, audio materials, and online exercises, are employed to increase engagement and provide access to authentic language input. Moreover, contemporary approaches such as blended learning, flipped classrooms, and project-based learning combine traditional instruction with technology-enhanced activities, allowing learners to practice language in meaningful contexts.

Identification of previously unresolved parts of the general problem Pedagogical aspects are not about methods or strategies exclusively. They encompass a complex interaction of teacher knowledge, beliefs, classroom realities, professional development, and learner needs. Addressing these unresolved parts requires contextualized, reflective, and research-informed pedagogical frameworks.

The aim of this article is to highlight the set of effective pedagogical aspects and the structural components of forming future foreign language teachers' professional identity which might lead to sustained improvement in teaching foreign languages.

Presenting main material. In a general way pedagogical aspects involve the strategies, techniques, and frameworks teachers apply, grounded in their professional experience. They are integral components of teacher action and reflection. These aspects go beyond technical forms (vocabulary, pronunciation) to support broader competencies (communication, collaboration, autonomy)[6]. According to Abad there are several pedagogical and other factors influence foreign language teaching. He focuses on

internal and external aspects having a great impact on it. Teachers' linguistic ego, self-image as English teachers, beliefs, and attitudes toward English are the most common internal psychological aspects. There are other contextual external factors such as curricula, limited resources, time constraints, and broader educational policies. Abad explains that linguistic ego refers to a teacher's emotional connection to the language they speak or teach — essentially, how comfortable and confident they feel when using foreign a language [2]. It has been found that teachers' linguistic ego directly affects their willingness to use a foreign a language in class. Self-confidence (or self-efficacy) plays a critical role — teachers with higher confidence are more willing to participate in design and change processes [8]. Teachers with a fragile or insecure linguistic ego often avoid communicative activities and have limited interaction to predictable patterns. Other language teachers with a stronger linguistic ego (who felt confident and identified positively with the foreign language) were more willing to engage students in authentic communication. Abad notes that the linguistic ego may become a psychological barrier if teachers feel vulnerable using the foreign language in front of students, leading them to prefer "safe" areas like grammar or translation rather than spontaneous speaking tasks. Based on the results of the survey many teachers reported low self-confidence in their own language skills, which led them to focus on vocabulary and grammar rather than pronunciation or communicative activities. Other aspects like teachers' attitudes toward a foreign language also affect their methodology. Teachers with negative attitudes tended to postpone foreign language teaching or relied heavily on their native language. Teachers with positive attitudes viewed foreign language learning as complementary and employed compensatory strategies such as translation. The study highlights that professional development should go beyond technical training and include critical reflection on teachers' personal beliefs, identities, and attitudes toward the language and their teaching roles. According to other researchers like Alam [3, 4] the central pedagogical implication is the redefinition of the teacher's role. Teachers might act as facilitators, guides, and co-learners rather than authority figures. Their task is to create conditions for communication, provide scaffolding, and motivate learners to use the foreign language spontaneously. It also includes affective support, building confidence, and reducing learners' fear of mistakes. Alam also emphasizes the role of reflection and adaptability as essential pedagogical traits. Teachers are to evaluate their methods continuously and modify them according to students' needs and responses. Professional development should involve not only training but also self-evaluation and critical awareness of one's teaching style. Taking a reflective position is consistent with the principles of action research and experiential

learning applied in the field of language teaching. Other key pedagogical principle in foreign language education is the integration of the four language skills — listening, speaking, reading, and writing — rather than teaching them in isolation [5, 6]. Activities should combine multiple skills, e.g., reading followed by discussion, or listening followed by writing. This integrated approach helps learners transfer linguistic knowledge from one modality to another. The study stresses that integration supports linguistic competence to develop into communicative competence.

Professional development has other pedagogical aspects as well. To effectively manage classroom activities for future language teachers, it is crucial to cover not only methods and materials, but also digital tools and the ability to integrate culture into classroom practice. Technology literacy is increasingly essential: teachers need to be proficient in operating teaching-learning media to enhance learners' technology-based learning [5]. The professional training of future language teachers combines several technology-based approaches to student personal development in foreign language education. An important aspect is to encourage students to be aware of the need to renew the learning process, to expand the curriculum and methods of the educational process in the future. Interactive forms, methods, and educational technologies are inevitable for teachers to modernize language education. The effective use of such pedagogical interactions depends on the personal participation experience in interactive situations. Therefore, the level of their professional competence is a key factor in the effectiveness of the teaching process [1]. Cultural integration is another aspect in pedagogy helps students connect new language learning with their environment and prior knowledge, thus supporting both theory and practice [5]. Aulia suggests that staying current with technological advancements and culturally relevant pedagogy might help teachers improve their instructional effectiveness. According to other researchers, technology-based pedagogical traits are required, but not enough in foreign language teaching. The implication is that teacher development programmes ought to pay attention not only to instructional techniques, but also to the teacher's capacity to understand students, adapt to their needs [7]. Teachers are obliged to understand students' learning potential. „If the teacher already knows the student's learning potential, the teacher will choose the right learning strategy for the student” [7,p.50]. In language education the concept of pedagogical content knowledge is crucial for effective teaching. It is context-sensitive, developed through experience, reflection, and collaboration rather than only theoretical knowledge. It involves teachers' understanding of linguistic features, communicative pedagogy learner

difficulties, classroom management. Based on several surveys, language teacher education is required to be reformed that focus on how to integrate linguistic, pedagogical, and contextual knowledge to be professional. Professional development is expected to help teachers move from a knowledge-transmission model to a learner-centered approach [11]. A number of researches advocate for lifelong learning for teachers, encouraging participation in workshops, international cooperation projects, and exchanges to update teaching practices [6, 9]. Participating in workshops provide structured training on teaching methods and best practices, where teachers reflect on and evaluate their own classroom performance during self-monitoring. Engaging in teacher support groups promote collaboration, peer feedback, and shared problem-solving. In addition, conducting action research, allowing teachers to systematically investigate and improve their instructional practices. Alongside, these activities create a continuous cycle of learning, reflection, and professional growth, enabling teachers to refine their skills and better understand the needs of their students.

Conclusion. The current research demonstrates that pedagogical aspects in foreign language teaching are multi-dimensional. By using methods of analysis various academic literature on the research problem and generalisation of the current state of future foreign language teachers' professional identity, it has been established that the following pedagogical aspects will ensure an effective impact on the process of forming the phenomenon under study: teacher knowledge, methods, attitudes, beliefs, technologies, and professional growth strategies, classroom management, cultural integration. The formation of a positive 'I-image' is a key element to be professional in foreign language education. Using the educational context of professional training among future foreign language teachers ensures appropriate environment for the formation of professional identity. Effective instruction requires a holistic approach, the integration of historical insight, communicative competence, student-centered learning, technological tools, and reflective professional development, all aimed at enhancing both teacher performance and learner outcomes. Overall, the reviewed studies highlight that ongoing teacher reflection, collaboration, and professional growth are critical for advancing foreign language teaching pedagogy. By synthesizing historical insights with contemporary strategies, educators and researchers might develop more effective, context-sensitive, and learner-centered teaching practices. Nevertheless, there is limited research on how integrated skill instruction might be effectively adapted to diverse educational contexts and on the long-term impact of professional development on teaching practices. Therefore, further studies are required to investigate these unresolved pedagogical aspects.

REFERENCES:

1. Гнатик К. Б., Фодор К. Й., Тор Т. Г. Використання інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68 т. 1. С. 117–121. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/part_1/24.pdf (дата звернення: 12.11.2025)
2. Abad J. V. Pedagogical factors that influence EFL teaching: Some considerations for teachers' professional development. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*. 2013. Vol. 15, № 1. P. 97–108. URL: https://www.researchgate.net/publication/262661691_Pedagogical_Factors_that_Influence_EFL_Teaching_Some_Considerations_for_Teachers'_Professional_Development (Last accessed: 13.11.2025)
3. Alam S. Imagine, integrate, and incorporate: English language and its pedagogical implications in EFL classrooms. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2022. Vol. 14, № 2. P. 3–18.
4. Alam S., Albozeidi H. F., Al-Hawamdeh B. O. S., Ahmad F. Practice and principle of blended learning in ESL/EFL pedagogy: Strategies, techniques and challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2022. Vol. 17, № 11. P. 225–241.
5. Aulia V. Ways of EFL teachers in developing their pedagogical competences. *Voices of English Language Education Society*. 2021. Vol. 5, № 1. P. 1–9.
6. Herda R. K., Widodo P., Damayanto A. EFL teacher professional development: Exploring perspectives and dominant efforts in teaching integrated English skills. *MEXTESOL Journal*. 2024. Vol. 48, № 4. P. 1–12.
7. Kusumayasa K. N. Pedagogical competence of EFL teachers: Teachers' and students' perspectives. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Profesi Guru*. 2022. Vol. 5, № 1. P. 46–53.
8. López C. Moral responsibility and confidence as factors that influence teacher involvement in educational change. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*. 2010. Vol. 12, № 1. P. 63–78.
9. Mishenina T. M. Historical and pedagogical aspects of foreign language education in Ukraine. *Educational Dimension*. 2023. Vol. 9. P. 32–41.
10. Terletska L. M. Modern technologies of teaching English language of students of pedagogical specialties. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2020. Vol. 69, № 3. P. 129–132. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/69/part_3/28.pdf (Last accessed: 10.11.2025).
11. Wang L., Lam R. Developing EFL teachers' pedagogical content knowledge for teaching spoken English in Chinese universities. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2022. Vol. 7, № 1. P. 1–18.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІТНЕС-ПРОГРАМ ДЛЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ФІТНЕСУ СЕРЕД ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ

IMPROVING FITNESS PROGRAMS TO PROMOTE FITNESS AMONG MIDDLE-AGED WOMEN

Сучасне людство намагається вирішити проблему свого здоров'я за допомогою фітнесу: за оцінками експертів, за темпами розвитку фітнес-індустрія посідає друге місце у світі після високих технологій. Однак кожна друга з критично важливого для майбутнього суспільства контингенту, а саме жінок зрілого віку, перестає займатись фітнесом в період зрілості, тобто саме тоді, коли їй фітнес найбільше потрібен (Беляк Ю.І., 2014). Крім того, 50% учасників за різними програмами припиняють заняття протягом 6 місяців [1, 12]. Це означає, що фітнес-програми треба вдосконалювати, і метою нашого дослідження є виявлення напрямків та змісту вдосконалення фітнес-програм. В ході дослідження нами виявлено недолік у новітній тенденції визначати фітнес-програми мотивами: жінки зрілого віку не розуміють проблематики здоров'я їх віку та часто керуються вторинними за значенням мотивами – вдосконалення зовнішнього вигляду, покращення настрою, відпочинок від буденності. А якщо їх привів мотив покращення здоров'я, то нема як повноцінного розуміння природи здоров'я, так і уваги до всіх інших чинників, які його утворюють, – в першу чергу способу життя. Фітнес-тренеру не вигідно консультувати жінок на цю тему, бо вони можуть розчаруватись у можливостях фітнесу. Вихід – у вдосконаленні програм, які мають виходити з причин погіршення здоров'я, і цій причині підпорядковувати всі мотиви. Універсальних причин погіршення здоров'я, які кожен у силах змінити, є дві: неправильне харчування та стрес, які й призводять до зменшення можливості та бажання здійснювати рухову активність. На заняттях з фітнесу ми можемо працювати зі стресом, який залишає організм в стані заціпеніння на клітинному рівні, навіть якщо на макорівні здається, що стрес минув. Однак в цьому напрямку працюють тільки фітнес-йога, релаксаційні вправи та стретчинг, але їх елементи вводять в фітнес-програми неефективно, тому результату нема. Тому треба розробити фітнес-програму, спрямовану на зняття стресу, раціонально ввести її в будь-яку фітнес-програму, а вже після перших результатів вводити консультації на тему здорового способу життя.

Ключові слова: фітнес-програми, мотиви, здоров'я, здоровий спосіб життя, рухова активність (далі – РА), зняття стресу, стретчинг.

Modern humanity is trying to solve its health problems with the help of fitness: according to experts, the fitness industry ranks second in the world after high technology in terms of growth rate. However, every second member of a group that is critically important for the future of society, namely mature women, stops exercising during middle age, i.e. precisely when they need fitness the most (Belyak Yu.I., 2014). In addition, 50% of participants in various programs stop exercising within 6 months [1, 12]. This means that fitness programs need to be improved, and the purpose of our study is to identify areas and content for improving fitness programs. During the study, we identified a shortcoming in the latest trend of defining fitness programs by motives: mature women do not understand the health issues of their age and are often guided by secondary motives – improving their appearance, improving their mood, and taking a break from everyday life. And if they were motivated by improving their health, there is no full understanding of the nature of health or attention to all other factors that contribute to it, primarily lifestyle. It is not profitable for a fitness trainer to advise women on this topic, because they may become disappointed in the possibilities of fitness. The solution is to improve programs that address the causes of poor health and subordinate all other motives to this cause. There are two universal causes of poor health that everyone can change: poor nutrition and stress, which lead to a decrease in the ability and desire to engage in physical activity. During fitness classes, we can work with stress that leaves the body in a state of numbness at the cellular level, even if at the macro level it seems that the stress has passed. However, only fitness yoga, relaxation exercises, and stretching work in this direction, but their elements are introduced into fitness programs inefficiently, so there are no results. Therefore, it is necessary to develop a fitness program aimed at stress relief, rationally introduce it into any fitness program, and after the first results, introduce consultations on healthy lifestyles.

Key words: fitness programs, motivation, health, healthy lifestyle, physical activity (hereinafter referred to as PA), stress relief, stretching.

УДК 796.012:613.71-055.2
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.22>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Головачук В.В.,
orcid.org/0000-0002-3644-4709
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Первухіна С.М.,
orcid.org/0000-0003-0634-7526
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Стан здоров'я людства змусив ВООЗ поставити перед людством певні цілі, однією з яких є – відносно скорочення поширеності недостатньої фізичної активності на 10% до 2025 р. (Путятіна Г., 2019).

Сучасна цивілізація намагається цієї мети за допомогою фітнесу. «Фітнес – це напрямок масової, спортивної та оздоровчої фізичної культури, який спрямований на покращення загального стану організму людини, його тренуваність та

здатність опиратись негативним впливам зовнішнього середовища шляхом виконання простих та комплексних вправ в музичному супроводі» (Петрук Л.А. et al., 2021).

В процесі дослідження робіт різних авторів виникає можливість зробити висновок, що фітнес є сучасною формою оздоровчої фізичної культури. (Погребняк Т.М., 2018; Сутула В. et al., 2018; Чеховська Л.Я., 2019). За оцінками експертів, за темпами розвитку фітнес-індустрія посідає

друге місце у світі після високих технологій (Дембіцька О.О., Гайдай С.І., Чайченко Н.Л., Хапсас-ліс Г.Л., 2023).

Однак мала рухливість – не єдина проблема фізичної культури сучасної цивілізації, тому розуміння фітнесу намагаються розширити: «Фітнес – це сукупність оздоровчих заходів, які забезпечують всебічний фізичний розвиток людини, покращення й формування її здоров'я, до яких можна віднести тренування з обтяженнями, які спрямовані на розвиток силових якостей і збільшення м'язової маси; аеробні тренування, які спрямовані на розвиток аеробних здібностей; удосконалення гнучкості; формування культури харчування і здорового способу життя» (Максимова К.В., Мулик К.В., 2017). І це правильно, бо (як ми вже зазначали) заважають займатись фізичними вправами ще й стреси, наявність низки хвороб, травм (Кожокар М.В., 2021), надмірна вага [9]. Цю проблему фітнес намагається вирішити за рахунок індивідуалізації програм, але так можна вирішити проблему лише частково, оскільки причини, які створюють та підтримують стреси та хвороби, залишаються поза увагою, а відтак роблять фітнес-програми менш ефективними в житті людей.

Ми наразі обираємо категорію жінок зрілого віку тому, що фітнес є традиційним фаворитом жіночої фізичної культури зі студентських часів, і тому, що жінка зрілого віку незрівнянно більше впливає на майбутнє людства (дітей), ніж чоловік зрілого віку, а в світі 81% підлітків недостатньо фізично активні, щоб бути здоровими, згідно рекомендацій ВООЗ. (Воловик Н.І., 2023).

Популярність фітнесу серед жінок зрілого віку хоч і зростає, але не настільки, щоб змінити ситуацію, яка склалась зі здоров'ям населення України зокрема, тому актуальним на сьогодні питанням залишається популяризація фітнесу серед жінок зрілого віку, адже саме на них падає тепер весь тягар цивільного життя та вся відповідальність за якість життя дітей. В Німеччині та в довоєнній Україні кількість жінок, які продовжують займатись фітнесом після 35 років, є вдвічі меншою, ніж ті, які займались фітнесом до 35 років, і це всього 13-15% жіночого населення. (Беляк Ю.І., 2014) Крім того, 50% учасників за різними програмами припиняють заняття протягом 6 місяців [1, 12]. Отже, популяризація фітнесу для жінок зрілого віку не втрачає своєї актуальності. (Благій О., 2013; Єременко Н., 2019; Ковальова Н.В., 2020) [5].

Для популяризації фітнесу треба зрозуміти, які мотиви жінок зрілого віку, які вже займаються фітнесом, що перешкоджає іншим жінкам мати такі мотиви на рівні діючої спонуки та знайти рішення, які допомагають посилити мотивацію до рівня діючої спонуки більшій кількості жінок.

Аналіз літературних джерел. На щастя, дослідження мотивації у фітнесі є предметом уваги

сучасної наукової спільноти, адже мотиви у фітнес-індустрії визначають програми [1, 3–6, 8, 9, 12].

Дзюба Л.В. та Сидорчук Т.В. здійснили комплексне дослідження мотивів та способу життя жінок зрілого віку, що дало можливість ефективно аналізувати співвідношення мотивів та способу життя зазначеного контингенту, а відтак вийти на напрямки вдосконалення їх фітнес-програм. [4].

Микитчик О.С., Цуканов О.М. здійснили найактуальніше на сьогодні дослідження мотиваційно-ціннісних пріоритетів осіб зрілого віку до оздоровчо-рекреаційної РА під час війни [8].

Савіна С. якісно та лаконічно описала стан та динаміку психофізичного здоров'я жінок зрілого віку, що дало можливість ефективно аналізувати співвідношення мотивів та суті проблем зі здоров'ям у зазначеного контингенту [9].

Виділені аспекти проблеми, які не були вирішені раніше. Однак якби фітнес-програми, створені з урахуванням дослідженої мотивації, були б достатньо ефективними, то проблеми популяризації фітнесу не існувало б уже. Нами не виявлено публікацій, які аналізують співвідношення мотивів та проблем зі здоров'ям жінок зрілого віку з метою виявлення напрямку вдосконалення існуючих програм.

Мета статті – виявлення співвідношення мотивів та проблем зі здоров'ям жінок зрілого віку з метою пошуку напрямку вдосконалення існуючих програм до тієї міри, щоб вони виявились привабливими для тих жінок зрілого віку, які наразі не займаються фітнесом.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Мотиви занять фітнесом у жінок зрілого віку.* В сучасній науковій літературі нами виявлено такі мотиви відвідування занять з фітнесу жінками зрілого віку:

Фізичні:

– зниження маси тіла та вдосконалення вигляду 50-86% [1], 64% [4], 40% [11], 25% [5], 21,5% [12], [2, 3, 6, 10];

– здоров'я 88% [4], 70–77-56% [8] 62% [12], 24-86% [1], 30% [5], [2, 6, 10];

– фізична підготовленість = фізичне вдосконалення = працездатність 88% [4], 66-66-43% [8], 18% [5] [2, 3, 6, 10].

Психоемоційні:

– зняття нервової напруги = покращення ментального здоров'я 80% [4], 9-57% [1], 56-33-37% [8], 35% [11], 17,5% [12] 15% [5] [6];

– покращення настрою = отримання задоволення чи позитивних емоцій 100% [1] 83-77-87% [8], 15% [11], 17,5% [12], [2, 6, 10];

– відпочинок від повсякденних проблем 50-77-31% [8] 32% [4], [2].

Загальні: самопочуття [2, 3, 10] (% означає ступінь значущості мотиву в даного дослідника, дефіс між відсотками означає зміни значущості мотиву в різних вікових періодах).

Здоров'я у жінок зрілого віку. Фізичне здоров'я. «Згідно з дослідженнями Томіліної Ю.І. (2016), у третини обстежених жінок зрілого віку зафіксовано надлишок маси тіла, в більшості з них – низький рівень фізичної працездатності, ... з'являється біль в ділянці шиї, спини, суглобів» [7]. За даними Говсієвича А.Г. (2016), маса тіла, частота дихання, систолічний тиск у жінок першого зрілого віку збільшується, показники фізичної підготовленості знижуються. Знижуються показники фізичної працездатності та витривалості (зумовлені порушенням функції киснево-транспортної системи), швидкості (пов'язане зі зниженням м'язової сили), координації та реакції (через погіршення рухливості нервових процесів) [7].

Психічне здоров'я. «Для жінок цієї вікової групи основними чинниками ризику є гіподинамія, підвищений рівень стресу, підвищення психоемоційного навантаження, переважання пасивних видів відпочинку та скорочення часу на оздоровлення. Скорочення часу на власне фізичне вдосконалення, незадоволення своїм виглядом, зниження працездатності, повсякденна зайнятість жінок призводять до втрати психологічної рівноваги». «Недостатня РА веде до початкових негативних зрушень у метаболізмі, гормональному стані й супроводжуються негативними проявами у психоемоційній сфері, що має прояв у вигляді депресій, неврозів та інших нервово-психічних розладів» [9].

Всі автори пропонують вихід – є оптимальна РА, менша частина авторів додає, що підлягає виправленню вся та частина чинників, яка у формуванні здоров'я залежить від індивіда, – спосіб життя [2-4]. (Максимова К.В., Мулик К.В., 2017).

Спосіб життя жінок зрілого віку. За даними Дзюби Л.В. та Сидорчук Т.В. (2025):

1) Перебування на свіжому повітрі: «70% опитуваних проводять лише до 1 години на свіжому повітрі, що є досить низьким показником».

2) Відпочинок: «12% жінок щодня мають активне дозвілля, 32% – активно відпочивають у відпустці, а 56% – у вихідні дні».

3) Харчування: «Лише 16% жінок вважають свій раціон харчування збалансованим, 40% вважають недостатньо збалансованим, 44% – зовсім не збалансованим» [4], але «вважають» не означає «збалансоване» [3].

4) Сон: «44% жінок визначають свій сон як нетривалий, поверхневий, не достатній за тривалістю і якістю. 24% жінок зазначили, що вони часто прокидаються вночі і довго не можуть заснути. Ще 12% – довго засинають ввечері, що також впливає на якість і тривалість сну. 16% респондентів важко прокидаються вранці й не відчувають бадьорості. Лише 20% опитаних мають достатній за тривалістю сон, швидко засинають і сплять всю ніч.» [4].

Співвідношення мотивів, стану здоров'я та способу життя жінок зрілого віку. Якщо

співставити домінуючі мотиви жінок, які займаються фітнесом, та їх психофізіологічні проблеми, то виникають запитання:

1. Невже люди, які не мають часу виспатись побути на свіжому повітрі, мають час на заняття фітнесом?

2. Невже люди, які не мають грошей на збалансоване харчування, мають гроші ходити у фітнес-центр?

3. Невже самі жінки не знають, від чого залежить їх здоров'я, коли приходять у фітнес-центр?

Відповіді очевидні: 1. «Серед причин, через які жінки не займаються фізичними вправами, визначені: нестача часу (44%), відсутність бажання (8%), не вважають за потрібне (8%), не дозволяє стан здоров'я (4%)... [4] Крім того, дослідники пропонують: «треба РА при незначних часових витратах... це 3 рази на тиждень по 1 годині на день» [9]. Всі жінки зрілого віку знають, що 1 година в день заняття обійдеться їм в 3 години витрат часу, бо треба зібратись, добратись, передягнутись тощо. Лиш невеликий відсоток цього контингенту може собі дозволити такі витрати в першу чергу внаслідок загальноприйнятих цінностей, в другу чергу внаслідок виснаженості, яка формується зокрема за рахунок хронічного недосипання. Ефективна ідея вводити мелатонін тим, хто займається фітнесом (Белікова М.В., Розова К.В., Ващенко Н.М., 2025), виникла саме тому, що люди думають, що не мають часу на повноцінний сон, інакше мелатонін вироблявся б і без зовнішньої допомоги.

2. Крім того, відвідувачки фітнес-центрів гроші звичайно мають на збалансоване харчування, але не мають бажання ним займатись, та мають ілюзії, що фітнес дозволить їм вирішити проблеми з їх здоров'ям без змін у харчуванні. Однак гірка реальність полягає в тому, що інтенсивні рухові навантаження як зменшують вагу, так і дають відмінний апетит, тому без корекції харчування не обійтись. З часом жінка це бачить, і її ентузіазм гасне.

3. Всіх знань про чинники формування здоров'я люди звичайно не мають. Тому якщо жінка зрілого віку звернулася у фітнес-центр, то було б ефективно дати їй консультацію про всю систему чинників, від яких залежить відновлення здоров'я. Але фітнес-тренеру це не вигідно. Ситуацію може виправити вдосконалення фітнес-програм до такої міри, щоб дана невігідність нівелювалася.

Крім способу життя, ще є такий чинник формування здоров'я як спосіб мислення, і саме з метою вплинути на свій спосіб мислення у фітнес-центр приходять багато жінок – вони називають це «отримати задоволення», «зняти стрес», «покращити самопочуття», «покращити настрій», «відпочити від буденності». Однак вони уяви не мають, що всі ці їх побажання називаються «змінити свій спосіб мислення». Отримання якісних відчуттів у процесі РА не мають жодного ефекту, крім

тимчасового, якщо не змінюють спосіб мислення. Численні дослідження доводять, що після заняття показники САН покращуються. А далі що? Незмінений спосіб життя та мислення витрачає набуті результати, і знову потрібне тренування, аби підняти показники? Це набридає жінкам, з часом враження від фітнесу згасають, і жінки перестають займатись. Очевидно, фітнес-програму треба будувати так, щоб жінки могли і мали час не лише отримувати задоволення від фітнесу, а змінювати свій стан та нести цей стан у повсякденність як кращий спосіб буття. Від стабільності привнесення такого стану в повсякденність відбувається зміна мислення. Якщо жінка приносить у повсякденність лише радість від РА, то фітнес-програма буде актуальною для тих, кому недостатньо сумарної РА на день (сумарна РА = фізична РА + нефізична РА). А це переважно жінки без дітей з «сидячими» професіями. Всі інші жінки мають таку зайнятість, що їм більш ніж достатньо сумарної РА, і єдиний спосіб змінити ситуацію – це навчити жінку зменшити кількість нефізичної РА для звільнення часу і простору для фізичної РА. З усіх фітнес-програм, які нам вдалось виявити, цим займаються лише фітнес-йога та стретчинг. Так «людина, яка займається стретчингом, вчиться «відчувати» м'язи і свідомо керувати процесом розслаблення» [9]. Однак стретчинг вводять як частку наприкінці заняття («найпоширеніша модель тренування у США в комбінованих моделях аеробіки: 20 хв. аеробного тренування, 20 хв. силового, 20 хв. стретчинг») (Звіт про науково-дослідну роботу «Теоретико-практичні засади використання фітнес-технологій у фізичному вихованні та спорті» Університету Грінченка, 2023), або 1 з 3 занять (звичайно перед вихідними) [9], і жінка щасливо витрачає отримані відчуття на побут вихідного дня. На нашу думку, потрібно системно доносити жінкам зрілого віку всю вищезазначену інформацію, а також початковим етапом будь-якої фітнес-програми зробити фітнес-йогу чи стретчинг – до тих пір, доки напруженість організму відвідувачки фітнес-центру не увійде в норму.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В ході дослідження нами виявлено недолік у новітній тенденції визначати фітнес-програми мотивами: жінки зрілого віку не розуміють проблематики здоров'я їх віку та часто керуються вторинними за значенням мотивами – вдосконалення зовнішнього вигляду, покращення настрою, відпочинок від буденності. А якщо їх привів мотив покращення здоров'я, то нема як повноцінного розуміння природи здоров'я, так і уваги до всіх інших чинників, які його утворюють, – в першу чергу способу життя. Фітнес-тренеру не вигідно консультивати жінок на цю тему, бо вони можуть розчаруватись у можливостях фітнесу. Вихід – у вдосконаленні програм, які мають виходити з причин погіршення здоров'я,

і цій причині підпорядковувати всі мотиви. Універсальних причин погіршення здоров'я, які кожен у силах змінити, є дві: неправильне харчування та стрес, які й призводять до зменшення можливості та бажання здійснювати рухову активність. На заняттях з фітнесу ми можемо працювати зі стресом, який залишає організм в стані заціпеніння на клітинному рівні, навіть якщо на макrorівні здається, що стрес минув. Однак в цьому напрямку працюють тільки фітнес-йога, релаксаційні вправи та стретчинг, але їх елементи вводять в фітнес-програми неефективно, тому результату нема. Тому треба розробити фітнес-програму, спрямовану на зняття стресу, раціонально ввести її в будь-яку фітнес-програму, а вже після перших результатів вводити консультації на тему здорового способу життя, що і є перспективою наших подальших розвідок у даному напрямі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербовий В. П., Равлюк І. І., Смучок В. Є., Калинчук Л. М. Пріоритетні мотиви жінок першого періоду зрілого віку у процесі занять оздоровчою руховою активністю (на прикладі BELLYDANCE-фітнесу). *Науковий часопис Українського державного університету ім. М. Драгоманова*. 2021, Сер. 15. Вип. 2 (130). С. 42–45.
2. Гакман А., Балацька Л. Вплив фітнес-занять на психофізіологічний стан жінок зрілого віку. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Фізичне виховання і спорт*. 2020. Вип. 37. С. 28–34.
3. Григус І., Ястремський О. Оцінка способу життя жінок 40-45 років та їхніх мотивів до оздоровчих занять. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*: зб. наук. праць. 2025. Вип. 19 (38). С. 164–180.
4. Дзюба Л.В., Сидорчук Т.В. Особливості мотивації жінок першого періоду зрілого віку до занять фізичною культурою і спортом. *Науковий часопис Українського державного університету ім. М. Драгоманова*. 2025. Сер. 15. Вип. 2 (187). С. 69–73.
5. Ковальова Н.В., Єременко Н.П., Ужвенко В.А. Сучасні проблеми формування мотивації жінок до занять оздоровчо-рекреаційною руховою активністю в умовах карантинних обмежень. *Науковий часопис Українського державного університету ім. М. Драгоманова*. 2022. Сер. 15. Вип. 7 (152). С. 66–69.
6. Кулик Н.А., Заяц С.В., Гученко Г.Б. Вивчення мотивації жінок зрілого віку до занять аквааеробікою. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 4. С. 90–94.
7. Мартинюк О. Функціональний стан жінок першого періоду зрілого віку в процесі занять оздоровчим фітнесом. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт*. 2016. Вип. 22. С. 31–36.
8. Микитчик О.С., Цуканов О.М. Мотиваційно-ціннісні пріоритети осіб зрілого віку щодо оздоровчо-рекреаційної рухової активності під час воєнного стану. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2025. № 2. С. 40–51.

9. Савіна С. Оцінка впливу оздоровчої фітнес-технології на фізичний стан жінок другого періоду зрілого віку за динамікою антропометричних показників. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2021. № 2. С. 90–97.

10. Ульїнська А. структура та зміст фізкультурно-оздоровчої фітнес-програми «KANGOO JUMPS» для жінок першого періоду зрілого віку. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2021. № 2. С. 163–170.

11. Чупрун Н. Оптимізація рухової активності жінок першого зрілого віку засобами танцювального фітнесу. *Молода спортивна наука України*. 2020. № 2. С. 74–5.

12. Шпильчук В. Мотивація жінок до занять фітнесом. Вінниця, 2024. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a9449ce4-9173-4fe8-9549-29b5f6488dba/content> (дата звернення: 26.11.2025)

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

FORMATION OF SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION APPLICANTS: METHODOLOGY, CHALLENGES, PROSPECTS

У статті розкрито теоретико-методологічні засади формування soft skills у здобувачів вищої освіти й окреслено їх значення для професійної підготовки майбутніх фахівців. Встановлено, що вища освіта функціонує як інтегральне середовище розвитку комунікативних, аналітичних, організаційних і проєктних умінь, які становлять основу м'яких навичок. З'ясовано, що дисципліни гуманітарного спрямування, зокрема мовні та документознавчі курси, забезпечують розвиток структурованого мислення, професійної комунікації та здатності до критичного аналізу інформації. Наголошено, що виконання письмових, усних та аналітичних завдань формує здатність аргументувати позицію, послідовно структурувати повідомлення й адаптувати комунікацію до фахового контексту. Підкреслено, що практики групової діяльності (ділові ігри, кейси, проєкти, тренінги) сприяють формуванню командної взаємодії, відповідальності та здатності координувати спільну роботу. Констатовано, що розвиток soft skills значною мірою забезпечується у процесі проєктного навчання, яке підтримує ініціативність, самостійність, аналітичність і здатність ухвалювати рішення в умовах невизначеності. Встановлено, що набуття м'яких навичок корелює з вимогами Національної рамки кваліфікацій, де послідовно ускладнюються когнітивні, комунікативні й діяльнісні характеристики на кожному рівні освіти. Зауважено, що інтеграція завдань з української мови професійного спрямування, документознавства та іноземної мови забезпечує розвиток умінь аналізувати інформацію, стандартизувати документи, використовувати фахову термінологію та адаптувати комунікацію до міжкультурного середовища. Підкреслено, що інноваційні підходи (дебати, онлайн-дискусії, віртуальні тренінги) залишаються ефективними навіть у дистанційному форматі та підтримують розвиток критичного мислення, комунікації й лідерського потенціалу. Констатовано, що поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності створює умови для практичного застосування soft skills у реальних професійно орієнтованих ситуаціях.

Ключові слова: soft skills, вища освіта, гуманітарні дисципліни, комунікативна компе-

тентність, критичне мислення, проєктне навчання.

The article reveals the theoretical and methodological foundations of soft skills development in higher education students and outlines their significance for the professional training of future specialists. It has been established that higher education functions as an integrated environment for the development of communicative, analytical, organizational, and project-related skills, which constitute the basis of soft skills. It has been determined that humanities disciplines, Ukrainian language for professional direction and documentation courses, facilitate the development of structured thinking, professional communication, and the ability to critically analyze information. Emphasis is placed on the fact that the completion of written, oral, and analytical tasks fosters the ability to argue a position, structure messages coherently, and adapt communication to a professional context. It is highlighted that group activities (business games, case studies, projects, and training sessions) contribute to the formation of teamwork, responsibility, and the ability to coordinate collaborative work. It has been noted that the development of soft skills is largely ensured through project-based learning, which promotes initiative, independence, analytical thinking, and decision-making under conditions of uncertainty. It is defined that the acquisition of soft skills correlates with the requirements of the National Qualifications Framework, where cognitive, communicative, and activity-related characteristics progressively increase at each educational level. It is observed that the integration of tasks in business Ukrainian, documentation, and foreign languages ensures the development of skills to analyze information, standardize documents, use professional terminology, and adapt communication to an intercultural environment. It is emphasized that innovative approaches (debates, online discussions, virtual training) remain effective even in a remote format and support the development of critical thinking, communication, and leadership potential. It has been concluded that the combination of classroom and extracurricular activities creates conditions for the practical application of soft skills in real professionally-oriented situations.

Key words: soft skills, soft skills, higher education, humanities disciplines, communicative competence, critical thinking, project-based learning.

УДК 378.147:005.336.5
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.23>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Голопич І.М.,
orcid.org/0000-0002-1831-9752
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства
Харківського національного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Нині освітній простір характеризується зростанням вимог до підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах високої динаміки суспільних трансформацій, що зумовлює необхідність переосмислення змісту та методології професійної освіти. У цьому контексті дедалі більшої актуальності набуває проблема формування комплексу м'яких навичок (soft skills), які забезпечують успішну інтеграцію майбутніх фахівців у професійне середовище. Водночас наявні освітні практики демонструють суперечність

між потребою у цілеспрямованому розвитку таких умінь й обмеженими можливостями їх реалізації в межах традиційних академічних підходів. Тому саме ця суперечність актуалізує необхідність наукового аналізу формування soft skills, що визначає перспективу цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростання наукового інтересу до проблематики формування soft skills у здобувачів вищої освіти. Зокрема, Шевченко І., Шелевер О. та Маркова В. акцентують увагу на значущості

розвитку soft skills як важливого чинника професійної успішності майбутніх фахівців [8]. Кірдан О. та Кірдан О. розглядають особливості інтеграції soft skills у структуру освітнього процесу закладу вищої освіти [1]. Натомість Ткаченко І., Денека М. та Дещенко О. аналізують сучасні інноваційні тенденції впровадження soft skills у вищій школі [7]. Поряд із тим, Коляда Н. та Кравченко О. презентують практичний досвід впровадження програм розвитку м'яких навичок у закладі вищої освіти [2]. Зі свого боку Максимець О. обґрунтовує доцільність застосування інтерактивних методів та мовознавчих дисциплін як ефективного середовища для формування soft skills [4]. Крім того, Кухарчук І. розкриває потенціал мовної підготовки як важливого чинника формування комунікативної, соціальної та міжкультурної компетентностей, що становлять основу soft skills у здобувачів вищої освіти [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми пов'язане з недостатньою увагою до комплексного вивчення процесу формування soft skills у міждисциплінарному вимірі.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття теоретико-методологічних засад, виявлення важливих проблем й окреслення перспектив ефективного формування soft skills у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища освіта розглядається як важливе середовище для формування soft skills, оскільки її структура містить комплекс освітніх, комунікативних і соціально орієнтованих завдань, що сприяють розвитку інтегрованих компетентностей майбутніх фахівців. Насамперед освітній процес у закладах вищої освіти передбачає виконання значної кількості письмових та усних завдань, що забезпечує формування комунікативної компетентності здобувачів [8, с. 271]. Наприклад, у контексті таких дисциплін, як «Українська мова професійного спрямування» чи «Мовна підготовка. Мовна комунікація в професійній діяльності», курсанти навчаються структурувати висловлювання, дотримуватися мовленнєвого етикету, використовувати фахову термінологію, а також застосовувати стандартизовані формули професійного спілкування, що своєю чергою формує здатність чітко, коректно та аргументовано висловлювати думки в усній та письмовій формах, що є важливою складовою soft skills.

Відтак, формування м'яких навичок забезпечується у процесі опрацювання навчальної інформації, аналізу її змісту та перевірки достовірності, що сприяє розвитку критичного мислення й аналітичних умінь. Наприклад, під час виконання завдань із дисципліни «Документування в службовій діяльності» курсанти вчаться оцінювати юридичну значущість документів, визначати їх структурну відповідність та формулювати обґрунтовані висновки, що сприяє розвитку навичок прийняття рішень у професійних ситуаціях.

Водночас групова форма навчальної діяльності, зокрема під час виконання ділових ігор, кейс-завдань і міждисциплінарних тренінгів, є ефективним засобом формування навичок командної взаємодії. За таких умов здобувачі виконують розподіл функцій, узгоджують позиції, обирають стратегії досягнення спільної мети, що формує вміння співпрацювати, домовлятися, брати відповідальність за результат виконаних завдань. Наприклад, під час спільної підготовки презентації або розробки проєкту з дисципліни «Мовна підготовка. Мовна комунікація в професійній діяльності» здобувачі набувають досвіду командної комунікації та взаємної підтримки, що є необхідним для формування лідерського потенціалу, ініціативності й проактивності.

Крім того, системне виконання навчальних завдань, підготовка до семінарів, модульного контролю й участь у практичних заняттях сприяють розвитку навичок тайм-менеджменту. Відтак, здобувачі вищої освіти поступово набувають умінь планувати власну діяльність, визначати пріоритети, ефективно розподіляти ресурси часу й оцінювати результати виконаних завдань. У цьому контексті, зокрема, складання графіка підготовки до заліків і виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань є ефективною практикою розвитку навичок самоменеджменту та самоорганізації, що сприяє формуванню відповідальності, дисциплінованості й здатності працювати в умовах обмежених часових ресурсів.

Разом із цим, участь у міжфакультетських семінарах, студентських форумах, наукових конференціях, дискусійних панелях і круглих столах сприяє розвитку емоційного інтелекту, що проявляється у здатності розуміти емоційні стани інших, будувати конструктивний діалог, виявляти толерантність і повагу до альтернативних позицій.

Варто зазначити, що відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 № 1341 [6] визначено рівні кваліфікацій вищої освіти, які корелюють із циклами Європейського простору вищої освіти. Зокрема, молодший бакалавр співвідноситься з 5 рівнем, бакалавр – із 6 рівнем, магістр – із 7 рівнем, а доктор філософії та доктор мистецтва – з 8 рівнем. Перш ніж деталізувати вимоги до рівнів, доцільно звернути увагу на те, що їх зміст демонструє поступове ускладнення когнітивних, комунікативних і діяльнісних характеристик й опосередковано визначає траєкторію розвитку таких важливих умінь, як критичне мислення, комунікація, організація роботи, відповідальність та автономність. Саме ці компетентності є інтегральною основою для формування soft skills у здобувачів вищої освіти.

Зокрема, зауважимо, що 5 рівень характеризується спеціалізованими емпіричними й теоретичними знаннями у сфері навчання та професійної діяльності, що поєднуються з широким спектром

когнітивних і практичних умінь для розв'язання складних завдань спеціалізованого контексту. Наприклад, у контексті змісту дисциплін гуманітарного циклу на цьому етапі особливо важливо формувати навички коректного укладання службових документів, структурованого опису управлінських рішень та дотримання норм професійного мовлення. Своєю чергою 6 рівень зумовлює необхідність здобуття концептуальних наукових і практичних знань, а також критичного осмислення теорій і методів. На цьому рівні, наприклад, інтеграція завдань з української мови професійного спрямування, зокрема аналізу термінології, укладання пояснювальних записок або підготовки аналітичних довідок, забезпечує формування умінь аргументованого висловлювання, структурування інформації й використання фахової лексики. Натомість 7 рівень визначає важливість формування спеціалізованих концептуальних знань і здатності до оригінального мислення. У структурі освітнього процесу на цьому рівні домінують завдання, спрямовані на підготовку аналітичних проєктів або створення текстів публічних виступів. Водночас 8 рівень передбачає засвоєння концептуальних і методологічних знань із галузей, що підсумовують попередні вимоги, і підносить їх на рівень стратегічного мислення. Наприклад, тут варто формувати завдання, пов'язані з підготовкою наукових доповідей, рецензуванням текстів, які сприяють розвитку стратегічного бачення, уміння здійснювати критичний синтез і впроваджувати інноваційні рішення.

Крім того, відповідно до Стандарту вищої освіти [5] передбачається набуття здобувачами системи загальних компетентностей, що визначають якість їх фахової підготовки й готовність до взаємодії в академічному та професійному середовищі. У цьому контексті першочергового значення набуває володіння українською мовою як засобом професійної комунікації. Зазначено, що здобувач повинен володіти українською мовою в усній і письмовій формах на рівні, достатньому для аргументованого обговорення професійних і наукових питань. Наприклад, у процесі засвоєння теми «Принципи й правила оформлення документів за сферами діяльності» курсанти вчать обґрунтовувати вибір формуляра-зразка, застосовуючи терміни «уніфікована система документації», «реквізит», «внутрішній меморандум», що формує вміння точно формулювати судження й доносити їх до адресата, тобто в такому контексті формуються важливі *soft skills* комунікації.

Стандарт [5] також визначає необхідність засвоєння іноземної (передусім англійської) мови на рівні B2 для участі в обговоренні теоретичних положень, представлення результатів досліджень і виконання професійних завдань у міжнародному середовищі. Наприклад, під час роботи з шаблонами службових листів англійською мовою

(*a came, letter of request, memorandum, statement of purpose*) курсанти аналізують лексичні та структурні відмінності між українськими й англійськими документами. Таке завдання сприяє розвитку аналітичного мислення й здатності адаптувати мовні засоби до іншокультурного контексту, тобто важливих *soft skills* глобальної компетентності. Крім того, Стандарт підкреслює необхідність уміння підтримувати фізичне й психічне здоров'я та брати участь у суспільному житті. Водночас здобувач освіти повинен демонструвати ініціативність, здатність до критичного мислення, уміння працювати в команді й управляти проєктами, що мають соціальне чи культурне значення. Так, під час виконання завдання «Створення пакета організаційно-розпорядчої документації до навчального проєкту» курсанти розробляють «положення про проєкт», «наказ», «службову записку», що формує навички проєктного менеджменту, структурного мислення й колективної координації.

Слід зазначити, що впровадження м'яких навичок у систему вищої освіти передбачає систематичне застосування інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток комунікативних, аналітичних й організаційних компетентностей здобувачів. В українських реаліях цей процес перебуває на початковому етапі, тому що дослідницькі й проєктні методи, дебати, дискусії, ділові та рольові ігри, тренінги й майстер-класи впроваджуються несистемно та охоплюють не всі освітні компоненти. Додатковими стримувальними чинниками є складні соціально-політичні умови й воєнні дії, що обмежують проведення аудиторних занять та унеможливають регулярне застосування активних форматів навчання [7].

Разом із тим, наявні обставини зумовлюють необхідність переорієнтації освітнього процесу на формування *soft skills* навіть у дистанційному середовищі. Зокрема, презентації досліджень, онлайн-дебати, віртуальні тренінги та інтерактивні дискусії залишаються дієвими інструментами розвитку комунікації, критичного мислення, уміння аргументувати позицію та працювати в команді [7].

У цьому контексті слід виділити приклади з дисциплін гуманітарного спрямування, у межах яких реалізується комплексна робота над професійною мовною та комунікативною компетентністю. Так, під час опрацювання теми «Уніфікація службових документів» із дисципліни «Документознавство» курсанти виконують мікропроєкти, що передбачають розроблення власних структур логістичного документа або інформаційного бюлетеня. Виконання цього завдання сприяє розвитку вміння структурувати інформацію, приймати рішення щодо стандартизації текстових елементів і чітко аргументувати вибір мовних формул, що безпосередньо формують навички аналітичного мислення й командної координації.

З огляду на важливість комунікативної компетентності особливого значення набувають заняття з дисциплін «Мовна підготовка. Мовна комунікація в професійній діяльності» та «Українська мова професійного спрямування». Наприклад, виконання завдань на редагування текстів офіційно-ділового стилю, реконструкцію мовленнєвих ситуацій чи підготовку усних мініпрезентацій формує в здобувачів навички аргументованого висловлення думки, логічного структурування повідомлення й коректної фахової термінологізації. Виконання вищенаведених завдань створює основу для розвитку компетентностей, що визначені в стандартах освіти як важливі (комунікація українською мовою, вміння працювати в мультикультурному середовищі, креативність, уміння діяти ініціативно й планувати власну діяльність).

Потрібно зауважити, що формування soft skills передбачає розширення навчальної активності здобувачів шляхом залучення їх до проєктної діяльності, тому що саме вона забезпечує системне застосування вже сформованих комунікативних умінь у практичних професійно орієнтованих завданнях. Вибір тематики проєктів, визначення обсягу необхідних матеріалів, створення презентацій, буклетів чи портфоліо стимулюють розвиток самостійності, відповідальності, цілеспрямованості й систематичності. Водночас виконання творчих завдань формує мотивацію до самоосвіти, навички раціонального планування часу, здатність до самоконтролю та аналітичного осмислення отриманих результатів [3, с. 72].

З позицій сучасної освітньої методології застосування технології проєктного навчання в структурі реалізації освітніх програм визначається як важливий інструмент цілеспрямованого розвитку особистісного й професійного потенціалу здобувачів вищої освіти. У цьому контексті підкреслюється, що проєктна діяльність забезпечує умови для системного саморозвитку, сприяє усвідомленню професійних і соціальних потреб, а також формує комплекс соціально значущих умінь та навичок, пов'язаних із креативним і критичним мисленням [1, с. 156].

Варто зробити акцент на тому, що проєктне навчання функціонує як механізм формування здатності адаптуватися до динамічних викликів суспільно-економічного середовища, самостійно визначати особисті й професійні цілі, відповідально дотримуватися часових регламентів, налагоджувати ефективну комунікацію та взаємодію в групі. Сукупність окреслених характеристик забезпечує послідовне формування soft skills у здобувачів вищої освіти, що має важливе значення для їх подальшої професійної мобільності [1, с. 156].

З огляду на це, зауважимо, що розвиток таких навичок може бути інтегрований у будь-яку освітню компоненту гуманітарного циклу, оскільки відповідні дисципліни створюють умови для здобуття

комунікативних, аналітичних й організаційних умінь, які є основою сучасної професійної культури.

У цьому аспекті, як приклад, слід відзначити навчальні дисципліни, пов'язані з опрацюванням документів. Зокрема, під час вивчення дисциплін «Документознавство» та «Документування в службовій діяльності» здобувачі набувають умінь структурувати інформацію, систематизувати дані, застосовувати формально-логічні схеми опису управлінських процесів. Представлені завдання сприяють розвитку аналітичного мислення, відповідальності за точність інформації та здатності приймати зважені рішення в умовах обмеженого часу. Наприклад, виконання вправ із моделювання службових документів формує навичку стисло формулювати зміст, дотримуватися норм офіційно-ділового стилю та прогнозувати наслідки управлінських рішень.

Також дисципліни, зорієнтовані на розвиток мовленнєвої компетентності, забезпечують інший вимір формування soft skills. Так, під час вивчення дисциплін «Мовна підготовка. Мовна комунікація в професійній діяльності» та «Українська мова професійного спрямування» здобувачі засвоюють навички аргументованого викладу думок, структурованого аналізу професійних ситуацій, ефективної комунікації в освітньому й адміністративному середовищі. Наприклад, вироблення вміння конструювати переконливі письмові й усні тексти сприяє формуванню компетентностей, пов'язаних із критичним мисленням, умінням презентувати результати діяльності й підтримувати конструктивний діалог у команді.

Слід зазначити, що в сучасному освітньому середовищі критичне мислення розглядається як базова м'яка навичка, що забезпечує здатність до раціонального аналізу інформації та усвідомленого прийняття рішень. Наведена здатність є особливо важливою в умовах інтенсивного інформаційного потоку, коли ефективність професійної діяльності залежить від умінь швидко, коректно й об'єктивно опрацьовувати дані, відрізняти достовірні відомості від хибних і розпізнавати маніпулятивні повідомлення. Зазначена компетентність формується передусім через практичне застосування аналітичних процедур, що підтверджує ефективність методів, орієнтованих на поставлення пізнавальних завдань, моделювання проблемних ситуацій, залучення здобувачів до аргументованого висловлення позицій і виконання операцій порівняльного аналізу за принципом «за» – «проти» [4, с. 342].

Необхідно підкреслити й те, що розвиток критичного мислення тісно пов'язаний із формуванням комунікативної, аналітичної та організаційної самостійності, що своєю чергою забезпечує інтеграцію soft skills у зміст гуманітарних дисциплін. Так, під час вивчення дисциплін, присвячених документуванню, здобувачі працюють із реальними

управлінськими ситуаціями, аналізують коректність формулювань, оцінюють логіку службових текстів і відстежують причинно-наслідкові зв'язки в структурі документа.

Разом із тим дисципліни мовного спрямування забезпечують додаткові можливості для розвитку критичного аналізу. Зокрема, під час вивчення ділового мовлення здобувачі виконують вправи зі створення аргументованих текстів, моделюють ситуації професійної комунікації та опрацьовують стилістичні норми, що дозволяє розвивати вміння послідовно структурувати інформацію та здійснювати її вербальну верифікацію. Наприклад, аналіз мовленнєвих помилок у службових документах сприяє усвідомленню того, що чіткість і точність значень вжитих лексем відіграють велику роль в ефективності управлінських процесів.

Водночас важливо враховувати, що формування м'яких навичок у межах академічних занять може супроводжуватися складнощами, зумовленими організаційними параметрами, зокрема такими, як нормативні вимоги навчальних програм, часові обмеження занять і варіативність педагогічних підходів. Саме тому ефективні результати забезпечує поєднання аудиторної роботи з позааудиторною діяльністю, орієнтованою на створення умов для практичного прояву комунікаційних, координувальних і лідерських умінь [2, с. 141]. У цьому контексті найбільш продуктивними є участь здобувачів у тематичних центрах і професійно орієнтованих ініціативах, де курсанти розв'язують реальні кейси, організовують спільні проекти та взаємодіють у динамічних командах.

Висновки. Проведений аналіз доводить, що система вищої освіти створює цілісне середовище для формування soft skills через інтеграцію комунікативних, аналітичних, організаційних і проєктних завдань. Установлено, що дисципліни гуманітарного циклу, зокрема мовні та документознавчі курси, забезпечують розвиток критичного мислення, структурованого мислення й професійної комунікації, що є базовими складовими м'яких навичок. Узагальнення результатів засвідчує, що групові форми роботи, проєктна діяльність й участь у дослідницьких і комунікативних

практиках формують у здобувачів відповідальність, автономність і готовність до ефективної взаємодії в професійному середовищі. У контексті викладеного зауважимо, що ефективність формування soft skills значною мірою залежить від системності, інноваційності й практичної орієнтованості освітнього процесу, а також від здатності інтегрувати аудиторну й позааудиторну діяльність, що створює умови для повноцінної реалізації комунікативного, аналітичного й організаційного потенціалу здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кірдан О., Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 152–160.
2. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, том 3. С. 137–145.
3. Кухарчук І. Формування soft skills у здобувачів вищої освіти у процесі мовної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 1(57). С. 70–77.
4. Максимець О. Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців при вивченні мовознавчих дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73, том 2. С. 340–344.
5. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ МОН України від 27.03.2025 № 512. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/67f8d4/5ad/67f8d45ad2919282526794.pdf>
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України; Опис від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
7. Ткаченко І. В., Денека М. Т., Дещенко О. М. Сучасні інноваційні тенденції у впровадженні soft skills у вищій освіті: перспективи та потенціал. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.06>
8. Шевченко І. А., Шелевер О. В., Маркова В. В. Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 72. С. 269–272.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийняття до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена дослідженню практикоорієнтованої моделі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, спрямованої на формування їх професійно-педагогічної компетентності через впровадження інноваційних освітніх технологій. Розкрито досвід Миколаївського національного аграрного університету щодо інтеграції проєктного, дуального, STEM-орієнтованого та цифрового навчання у процес підготовки майбутніх викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Методологію дослідження вибудовано на поєднанні теоретичних і емпіричних методів (аналіз, узагальнення, моделювання; спостереження, опитування, експертна оцінка), що дозволило всебічно оцінити ефективність запропонованої моделі. База дослідження: МНАУ, 2023–2025 н.р.; вибірка: 38 студентів спеціальності «Професійна освіта» та 7 викладачів кафедри. Оцінювання результатів здійснювалося на основі матриці компетентностей з виділенням когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів; інструменти моніторингу – LMS Moodle, Google Forms, е-портфоліо, відеоаналіз педагогічних ситуацій. Показано, що проєктно-орієнтоване навчання забезпечує зростання ініціативності, творчої активності та відповідальності; дуальна освіта сприяє інтеграції теорії та практики і формуванню професійних цілей; STEM-інтеграція активізує міждисциплінарні зв'язки, а цифрові інструменти підвищують прозорість та об'єктивність оцінювання. Результати експерименту засвідчили позитивну динаміку розвитку ключових компетентностей: зростання частки студентів з високим рівнем на 15 %, із середнім – на 9 %, зменшення частки з низьким рівнем – на 24 %. Типовими результатами студентських педагогічних проєктів стали створення інтерактивних симуляторів, VR-посібників з охорони праці, а також навчального стенду «Енергоефективна теплиця», що поєднує технічне моделювання з принципами проблемного навчання. Наукова новизна полягає у розробленні комплексної моделі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, яка інтегрує теоретичну, практичну та цифрову складові і відповідає європейським тенденціям. Практична значущість – у можливості відтворення моделі в інших ЗВО та використанні матриці компетентностей

для побудови системи електронного моніторингу результатів навчання в умовах дуальної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, проєктно-орієнтоване навчання, дуальна освіта, STEM, компетентнісний підхід, цифрові технології.

The article is devoted to a practice-oriented model for training future teachers of vocational education aimed at developing professional and pedagogical competence through innovative educational technologies. The experience of Mykolayiv National Agrarian University in integrating project-based, dual, STEM-oriented and digital learning into the training of future vocational education instructors is presented. The research methodology combines theoretical and empirical methods (analysis, synthesis, modelling; observation, survey and expert evaluation), allowing a comprehensive assessment of the model's effectiveness. The study was conducted at MNAU in 2023–2025 with a sample of 38 students and 7 faculty members. Learning outcomes were assessed using a competence matrix with cognitive, activity-based and personal components; monitoring tools included LMS Moodle, Google Forms, e-portfolio and video analysis of pedagogical situations. Findings indicate that project-based learning increases initiative, creativity and responsibility; dual education ensures integration of theory and practice and strengthens professional goal-setting; STEM integration activates interdisciplinary links; digital tools enhance transparency and objectivity of assessment. Experimental results show positive dynamics: the share of students with a high level of competence increased by 15%, with a medium level by 9%, while the low level decreased by 24%. Typical student pedagogical projects included interactive simulators, VR safety manuals, and an educational stand 'Energy-efficient Greenhouse' that combines technical modelling with principles of problem-based learning. The scientific novelty lies in the development of a comprehensive training model that integrates theoretical, practical and digital components and aligns with European trends. The practical significance is the possibility of replicating the model in other HEIs and using the competence matrix to build an electronic system for monitoring learning outcomes within dual education.

Key words: vocational education, project-based learning, dual education, STEM, competency-based approach, digital technologies.

УДК 378.147:377
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.24>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Горбунова К.М.,
orcid.org/0000-0003-4649-7721
канд. пед. наук,
доцент кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

Улітіна К.А.,
orcid.org/0000-0002-3394-2024
асистент кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання потребує модернізації змісту та методів навчання відповідно до викликів часу. Традиційні форми освітнього процесу недостатньо забезпечують формування здатності до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії та критичного мислення. Сучасні дослідження [1; 2] доводять, що поєднання теоретичної та практичної складових

створює умови для розвитку професійних компетентностей, затребуваних у виробничому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми модернізації професійної освіти, інформатизації освітнього процесу та впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх педагогів професійного навчання досліджують Л. Семеновська [1], Т. Т. Рейс, О. В. Максимова [2], О. М. Апанасенко, М. О. Апанасенко [3],

Л. П. Громова, О. П. Громова [4]. Інноваційні підходи до формування професійних компетентностей майбутніх педагогів на основі проєктного, дуального, дистанційного та STEM-орієнтованого навчання розглядають N. Bhinder, P. Protsenko [5], O. Didenko [6], O. Buturlina та співавт. [7]. Узагальнення результатів цих досліджень свідчить, що ефективність підготовки майбутніх педагогів зростає за умов інтеграції практикоорієнтованих методів та цифрових технологій навчання.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта» у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У Миколаївському національному аграрному університеті реалізовано експериментальну програму впровадження інноваційних технологій підготовки здобувачів спеціальності «Професійна освіта». Протягом 2023–2025 навчальних років дослідження охопило 38 студентів і 7 викладачів кафедри методики професійного навчання. Навчальний процес було організовано на основі поєднання чотирьох компонентів: проєктно-орієнтованого, дуального, STEM-орієнтованого та цифрового навчання.

Ключовим компонентом виступила технологія проєктно-орієнтованого навчання (PBL), що передбачала розроблення студентами освітньо-виробничих рішень у партнерстві з роботодавцями. Тематика охоплювала створення навчальних тренажерів, інструкцій із безпеки праці, цифрових модулів та аграрних симуляторів. Результати презентувалися на підсумкових конференціях за участю представників підприємств.

Дуальна форма здобуття освіти забезпечила поєднання навчання у ЗВО та практичної діяльності. За кожним студентом було закріплено наставника з виробництва, який оцінював сформованість компетентностей. 78% опитаних студентів підкреслили, що участь у дуальній формі навчання допомагає краще досягнути вимоги професійних стандартів і формує відповідальне ставлення до результатів діяльності.

Методи дослідження охоплювали як теоретичний, так і емпіричний рівні аналізу. Теоретичний аспект передбачав вивчення та узагальнення наукових підходів до впровадження інноваційних технологій у підготовці педагогічних кадрів, моделювання процесу їх інтеграції у систему професійної освіти. Емпірична частина дослідження ґрунтувалася на педагогічному спостереженні, опитуванні студентів за допомогою Google Forms та експертному оцінюванні результатів навчальної діяльності. Оцінювання результатів здійснювалося за розробленою матрицею компетентностей, що охоплювала когнітивний (знання про інноваційні технології та методику їх застосування), діяльнісний

(уміння проєктувати й реалізовувати освітні рішення із використанням PBL, STEM і цифрових інструментів) та особистісний (мотивація, рефлексія, відповідальність) компоненти.

STEM-інтеграція включала мікропроєкти, пов'язані з роботизацією, сенсорними вимірюваннями, 3D-моделюванням, аналізом виробничих даних. Цифровізація процесу навчання здійснювалася засобами LMS Moodle, Google Workspace for Education, е-портфоліо, Miro, Canva, LearningApps.

Особливу увагу в процесі експерименту приділено етапності реалізації інноваційних технологій.

Перший етап (діагностичний) полягав у визначенні вихідного рівня професійно-педагогічних компетентностей здобувачів освіти за анкетами та самооцінювальними картками.

Другий етап (формульальний) передбачав поетапне впровадження інноваційних методик у межах дисциплін «Методика професійного навчання», «Педагогічне керівництво навчально-творчою діяльністю студентів», «Інноваційні технології в професійній освіті».

На цьому етапі викладачі використовували навчальні симуляції, майстер-класи, інтерактивні лабораторії, розроблені студентами у співпраці з наставниками – майстрами виробничого навчання.

Третій етап (підсумковий) охоплював аналіз результатів, порівняння рівнів компетентностей до й після експерименту, а також обговорення результатів у фокус-групах.

Типовими прикладами студентських педагогічних проєктів стали:

- розроблення інтерактивної віртуальної лабораторії з технології переробки продукції рослинництва (на базі Construct 3), що забезпечувала візуалізацію навчального матеріалу та активізувала пізнавальну діяльність учнів;
- створення цифрового посібника з охорони праці для агроінженерів з елементами VR-візуалізації, який підвищував ефективність засвоєння матеріалу й формував культуру безпеки праці;
- проєктування навчального стенду «Енерго-ефективна теплиця», у якому поєднано технічне моделювання з педагогічними принципами проблемного навчання та дослідницької діяльності.

Зазначені проєкти мали педагогічну спрямованість і виконували роль практичного засобу формування професійних компетентностей: здатності до педагогічного дизайну, організації навчального середовища, мотивації студентів, а також розвитку рефлексії й емоційного інтелекту.

Результати спостережень свідчать, що після реалізації проєктів зросли показники творчої активності (на 22%), ініціативності (на 18%) та здатності до самостійного вирішення практичних завдань (на 26%).

Таблиця 1

Матриця оцінювання професійних компетентностей здобувачів спеціальності «Професійна освіта»

Компетентність	Критерії оцінювання	Показники сформованості	Рівень сформованості	Докази (артефакти діяльності)
Методична	Здатність проектувати, організовувати та аналізувати навчальний процес	Створення методичних матеріалів, сучасні технології, компетентнісний підхід	Високий – розробляє власні методики; Середній – адаптує готові; Низький – користується шаблонами	Програми, технологічні карти, розробки занять
Проектно-організаторська	Уміння планувати й реалізовувати освітні проекти	Визначає цілі, ресурси, застосовує PBL	Високий – ініціює проекти; Середній – виконує роль виконавця; Низький – пасивна участь	Проект, звіт, відгук наставника
Комунікативна	Здатність ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу	Професійне мовлення, педагогічна етика, цифрова комунікація	Високий – модерує дискусії; Середній – конструктивний діалог; Низький – формальна взаємодія	Презентації, протоколи зворотного зв'язку
Рефлексивна	Здатність оцінювати власну діяльність	Веде портфоліо, визначає сильні сторони, планує розвиток	Високий – системно аналізує; Середній – частково усвідомлює; Низький – не здійснює самооцінку	Е-портфоліо, звіти, щоденник практики

Таблиця 2

Порівняльні результати сформованості професійних компетентностей здобувачів до і після експериментального впровадження інноваційних технологій підготовки

Показник	До експерименту, %	Після експерименту, %	Δ (зміна)
Творча активність	54	76	+22
Ініціативність	49	67	+18
Самостійність у розв'язанні практичних завдань	52	78	+26
Частка студентів з високим рівнем компетентностей	28	43	+15
Частка студентів із середнім рівнем компетентностей	39	48	+9
Частка студентів із низьким рівнем компетентностей	33	9	-24

Джерело: результати авторського експериментального дослідження (МНАУ, 2023–2025 н. р.).

Це підтверджує висновки досліджень [4; 5], у яких зазначається, що ефективне поєднання теорії та практики формує стійку професійну мотивацію майбутніх педагогів професійного навчання.

Додатково було впроваджено механізм рефлексивного моніторингу, який передбачав регулярне самооцінювання студентами власного прогресу за допомогою цифрового портфоліо.

Результати аналізу портфоліо засвідчили, що 94% студентів продемонстрували здатність до самоаналізу, а 68% – уміння визначати власні освітні цілі.

Таким чином, експериментальна модель показала системний ефект: підвищення якості професійної підготовки, розвиток ключових компетентностей і формування готовності до впровадження інновацій у майбутній педагогічній діяльності.

Оцінювання результатів відбувалося на основі матриці компетентностей (таблиця 1), яка дозволила визначити рівень сформованості ключових професійно-педагогічних умінь.

Результати педагогічного експерименту (табл. 2) засвідчили позитивну динаміку розвитку компетентностей. Частка студентів із високим рівнем сформованості зросла на 15%, середнім – на 9%, тоді як низький рівень зменшився на 24%. Результати експерименту довели ефективність поєднання проектного, дуального та STEM-компонентів у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Висновки. Інноваційні технології (PBL, дуальна, STEM, цифровізація) забезпечують інтеграцію теорії та практики, сприяють розвитку ключових професійно-педагогічних компетентностей і підвищують готовність студентів до інноваційної діяльності.

Запропонована модель підтвердила ефективність: зростання частки студентів із високим рівнем компетентностей на 15%, із середнім – на 9%, зменшення низького – на 24%; зафіксовано приріст творчої активності (+22%), ініціативності (+18%), самостійності (+26%).

Практична значущість моделі полягає у відтворюваності та можливості використання матриці компетентностей як основи електронної системи моніторингу результатів навчання в умовах дуальної освіти.

Перспективи подальших досліджень – розроблення цифрових моделей моніторингу та інструментів аналітики даних для персоналізації освітніх траєкторій майбутніх педагогів професійного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вовк Б. І., Матвієнко Д. Є. Інноваційні педагогічні технології як засіб удосконалення професійної діяльності педагогів. *Молодий вчений*. 2020. № 10(86). С. 376–381. DOI: 10.32839/2304-5809/2020-10-86-77
2. Ковальчук В. І., Федотенко С. Р. Інноваційні технології навчання – основа модернізації професійної освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 12(64). С. 425–429. DOI: 10.32839/2304-5809/2018-12-64-97
3. Маланюк Н. М. Інноваційні педагогічні технології у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70(3). С. 113–118. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2020_70\(3\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2020_70(3)_23)
4. Близнюк М., Радько Я. Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці. *Українська професійна освіта*. 2025. № 17. С. 60–79. DOI: 10.33989/2519-8254.2025.17.342369
5. Kovalchuk V. I., Zaika A. O. Formation of digital competence of future masters of industrial training of agricultural profile. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Vol. 85, No. 5. P. 118–129. DOI: 10.33407/itlt.v85i5.3897
6. Buinytska O. P. Self-diagnostic test as one of the tools for determining the level of digital competence of masters. *Open Educational E-Environment of Modern University*. 2018. No. 5. P. 29–40. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.2940
7. Ponomarenko A. V. The essence of digital competence of masters of professional education. *Science-Rise: Pedagogical Education*. 2024. Vol. 4(61). P. 29–33. DOI: 10.15587/2519-4984.2024.319002
8. Zaporozhchenko T., Fonariuk O., Popadych O., Kliuieva S., Ashikhmina N., Kanibolotska O. Distance education on the basis of innovative technologies. Problems of the primary school teacher training in Ukraine. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. Vol. 14, No. 2. P. 102–117. DOI: 10.18662/rrem/14.2/569
9. Buturlina O., Dovhal S., Hryhorov H., Lysokolenko T., Palahuta V. STEM education in Ukraine in the context of sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*. 2021. Vol. 10, No. 1. P. 323–338. DOI: 10.14207/ejsd.2021.v10n1p323
10. Didenko O. V. Development of dual (vocational) education in Ukraine before and during the full-scale invasion. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, No. 3. P. 348–360. DOI: 10.25128/2520-6230.23.3.8

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

PROJECT – BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE STUDIES FOR STUDENTS OF TECHNICAL DISCIPLINES

Стаття присвячена проблемі недостатньої відповідності традиційного навчання англійської мови реальним потребам студентів технічних спеціальностей. Сучасна інженерна сфера вимагає від майбутніх фахівців не лише знання мовних норм, а й уміння застосовувати англійську як робочий інструмент у професійних ситуаціях. Через це виникає потреба у пошуку методів, які поєднують вивчення мови з практичними інженерними завданнями. Одним із таких методів є проєктна діяльність. У роботі здійснено огляд наукових досліджень, присвячених навчальним проєктам. Ідеї навчання через діяльність беруть початок у працях Дж. Дьюї та В. Кілпатріка, які підкреслювали важливість практичного досвіду і створення значущих для студента результатів. Українські науковці також зробили вагомий внесок у цю сферу: вони розглядають метод проєктів як інструмент розвитку іншомовної компетентності, критичного мислення й уміння працювати з фаховою інформацією англійською мовою. Підкреслюється, що в навчанні англійської для технічних спеціальностей проєкти є ефективними завдяки їхній професійній спрямованості, міждисциплінарності та практичності. Такі завдання дають можливість студентам працювати з технічною термінологією, створювати інструкції, готувати презентації, виконувати дослідження та взаємодіяти в командах. У процесі роботи вони використовують цифрові платформи, міжнародні ресурси й інструменти онлайн-комунікації, що додатково формує навички глобальної взаємодії. Не менш важливими є різноманітні класифікації проєктів: за змістом, способом координації, кількістю учасників, формами контактів і тривалістю виконання. Така різноманітність дозволяє адаптувати метод до рівня підготовки студентів і потреб конкретної дисципліни. Приклади ефективних проєктних форм включають міні-дослідження, технічні презентації, міжнародні онлайн-співпраці, створення технічної документації, моделювання стартапів. Вони сприяють розвитку не тільки мовних умінь, а й професійних і соціальних навичок, що є важливими для сучасного інженера. Проєктна діяльність є стратегічно важливим компонентом підготовки майбутніх технічних фахівців. Вона забезпечує інтеграцію мовної та професійної підготовки, підвищує мотивацію студентів, розвиває ключові компетентності та формує готовність до міжнародної комунікації й участі в глобальних інженерних проєктах.

Ключові слова: проєктна діяльність, метод проєктів, англійська мова за професійним спрямуванням, іншомовна професійна компетентність, комунікативна компетентність, міждисциплінарний підхід, професійно орієнтоване навчання, технічна

освіта, критичне мислення, технічна термінологія, міжнародна комунікація, професійна підготовка.

The article addresses the issue of the insufficient alignment between traditional English language instruction and the real needs of students in technical specialties. The modern engineering field requires future professionals not only to possess linguistic knowledge but also to be able to use English as a practical tool in professional contexts. This creates a need for teaching methods that combine language learning with practical engineering tasks, one of which is project-based learning. The article reviews scientific studies devoted to educational projects. The ideas of learning through activity originate from the works of J. Dewey and W. Kilpatrick, who emphasized the importance of practical experience and achieving outcomes that are meaningful for students. Ukrainian scientists have also made a significant contribution to this field: they view the project method as a means of developing foreign language competence, critical thinking, and the ability to work with professional information in English. It is highlighted that in teaching English to technical students, project-based tasks are effective due to their professional relevance, interdisciplinarity, and practical orientation. Such tasks allow students to work with technical terminology, create instructions, prepare presentations, conduct research, and collaborate in teams. During the process, they use digital platforms, international resources, and online communication tools, which additionally foster global interaction skills.

Equally important are the various classifications of projects based on content, coordination style, number of participants, forms of interaction, and duration. This diversity makes it possible to adapt the method to the students' level of preparation and the needs of a specific discipline. Examples of effective project formats include mini-research tasks, technical presentations, international online collaborations, the creation of technical documentation, and startup simulations. These tasks contribute to the development of not only language skills but also professional and social competencies essential for contemporary engineers. Project-based learning is presented as a strategically important component in the training of future technical specialists. It ensures the integration of linguistic and professional training, increases students' motivation, develops key competencies, and prepares them for international communication and participation in global engineering projects.

Key words: project-based learning, project method, English for specific purposes, professional foreign language competence, communicative competence, interdisciplinary approach, professionally oriented education, technical education, critical thinking, technical terminology, international communication, professional training.

УДК 37.018.43

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.25>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Грибеник О.І.,

orcid.org/0009-0006-1357-4355

викладач кафедри іноземних мов технічного спрямування

Львівського національного університету «Львівська Політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному освітньому середовищі рівень володіння англійською мовою є ключовою умовою

професійного становлення фахівців технічного профілю. Зростання обсягів міжнародної співпраці, участі в глобальних інженерних проєктах та

доступу до сучасних науково-технічних ресурсів зумовлює необхідність не лише загальної іншомовної підготовки, а й формування здатності використовувати англійську мову як інструмент професійної діяльності. Проте традиційні підходи до навчання іноземної мови у закладах вищої освіти здебільшого орієнтовані на опанування мовних норм і комунікативних умінь загального характеру, що не повною мірою відображає реальні потреби студентів технічних спеціальностей.

Водночас метод проєктної діяльності дедалі частіше розглядається як ефективний спосіб подолання цього протиріччя, оскільки забезпечує поєднання мовної практики з вирішенням професійно орієнтованих завдань. Незважаючи на активний розвиток досліджень у царині іншомовної професійної підготовки, питання системного впровадження проєктної діяльності у процес навчання англійської мови майбутніх інженерів та техніків залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, потребують уточнення дидактичні умови, методичні підходи, форми організації та критерії оцінювання результатів такої діяльності.

Таким чином, актуальною є наукова проблема, що полягає у визначенні можливостей, переваг та особливостей застосування проєктної діяльності як ефективного методу формування іншомовної професійної компетентності студентів технічних спеціальностей. Її розв'язання сприятиме удосконаленню методики навчання англійської мови у технічних ЗВО та підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації в міжнародному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання проєктної діяльності у процесі навчання англійської мови має ґрунтовне теоретичне підґрунтя та активно розвивається у світовій і вітчизняній педагогічній науці. Початком формування цього напрямку вважають праці Дж. Дьюї, який визначив навчання через діяльність ключовою умовою розвитку мислення та формування практичних умінь [1, с. 25–38]. У його концепції досвід виступає основним джерелом навчання, а освітній процес має орієнтуватися на створення реальних або наближених до реальних ситуацій, що забезпечує природну мотивацію та активне залучення студентів. Ці ідеї набули подальшого розвитку у працях В. Кілпатріка, котрий запропонував власну модель методу проєктів, наголошуючи на необхідності поєднання теорії та практики та важливості значущого результату для студента [2].

У сфері методики викладання іноземних мов значний внесок у вивчення проєктної діяльності зробили українські дослідники. Так, Н. Бориско розглядає метод проєктів як інструмент розвитку іншомовної комунікативної компетентності та інтеграції мовних умінь із професійно орієнтованим змістом [3]. Дослідниця підкреслює, що проєктна

діяльність створює умови для реального застосування англійської мови у практичних і науково-технічних ситуаціях.

У працях О. Бігич та С. Ніколаєвої наголошено на комплексному характері методу проєктів, що забезпечує розвиток рецептивних, продуктивних та інтерактивних видів мовленнєвої діяльності студентів технічних спеціальностей [4, с. 145–162]. Науковці також акцентують на зростанні ролі дослідницьких умінь, критичного мислення та академічної комунікації у процесі проєктної роботи.

У контексті англійської мови за професійним спрямуванням вагомими є положення, викладені у праці Т. Гатчинсона та А. Вотерса, які підкреслюють необхідність орієнтації навчання на потреби конкретної професійної галузі й майбутньої діяльності студентів [5, с. 15–35]. У цьому аспекті метод проєктів розглядається як ефективний інструмент формування функціональної, а не формальної мовної компетентності.

Питання класифікації навчальних проєктів систематизовано у дослідженні А. Соколової, яка виокремлює різні типи проєктів за змістом, формою організації, кількістю учасників і тривалістю [6]. Така розгалужена класифікація дозволяє адаптувати проєкти до конкретних навчальних цілей у технічній освіті.

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені розвитку професійних компетентностей майбутніх інженерів і техніків. Зокрема, підкреслюється, що впровадження проєктної діяльності сприяє формуванню навичок командної взаємодії, вміння працювати з технічною інформацією англійською мовою, презентувати результати, створювати технічну документацію та налагоджувати міжнародну комунікацію. Саме ці компетентності визначають здатність майбутніх фахівців інтегруватися у глобальний інженерний простір.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновки, що хоча метод проєктів ґрунтовно досліджений у педагогічній теорії, питання його цілеспрямованого та системного застосування у навчанні англійської мови студентів технічних спеціальностей потребує подальшого опрацювання. Недостатньо вивченими залишаються питання дидактичних умов, оптимальних моделей реалізації, критеріїв оцінювання результатів та інструментів інтеграції проєктів у професійно орієнтовані курси англійської мови. Саме ці напрями визначають перспективи сучасних наукових досліджень у сфері викладання англійської мови у технічних ЗВО.

Метою статті є комплексне дослідження педагогічного потенціалу проєктної діяльності у процесі навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей; з'ясування її впливу на формування іншомовної комунікативної та професійної компетентностей; визначення умов, за яких проєктна діяльність сприяє підвищенню ефективності

навчального процесу; а також обґрунтування методичних підходів і моделей інтеграції проєктних завдань у зміст професійно орієнтованих курсів англійської мови. Основна увага у статті приділяється аналізу методичних можливостей проєктної діяльності в навчанні англійської мови студентів технічних спеціальностей, визначенню її ролі у формуванні іншомовних професійних умінь, дослідницьких навичок, критичного мислення та здатності до командної взаємодії. Особливий акцент робиться на обґрунтуванні педагогічних умов ефективного впровадження проєктної діяльності, розробленні оптимальних форм та моделей її інтеграції до професійно орієнтованих курсів англійської мови, а також на формулюванні критеріїв оцінювання результатів проєктної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Метод проєктів у вивченні англійської мови студентами технічних спеціальностей розглядається як одна з найбільш ефективних форм організації освітнього процесу. Його сутність полягає у створенні умов для активної діяльності студентів, спрямованої на розв'язання реальних або наближених до професійних завдань. У цьому методі поєднується практичний досвід, дослідницький підхід та комунікативна взаємодія. Аналіз науково-педагогічних досліджень дає змогу виокремити кілька підходів до класифікації навчальних проєктів. Найчастіше вони поділяються за такими критеріями: домінуючий метод, зміст, форма координації, тип контактів, кількість учасників і тривалість виконання. **За домінуючим методом** розрізняють: *ознайомлювально-інформаційні* – спрямовані на пошук і узагальнення даних з певної теми, формують уміння працювати з автентичними джерелами та презентувати інформацію англійською мовою; *дослідницько-пошукові* – передбачають вирішення навчальних або наукових завдань через іноземну мову, активізують критичне мислення і навички аналізу; *практико-орієнтовані* – зосереджені на створенні продукту, корисного у професійній діяльності студентів (технічні інструкції, описи технологічних процесів тощо); *ігрові* – базуються на рольових завданнях, які моделюють реальні ситуації професійної чи академічної комунікації. З практичної точки зору, метод проєктів дозволяє реалізувати так звану «ситуаційну компетентність» – коли студент навчається в контексті конкретної професійної ситуації. Наприклад, виконуючи завдання з проєктування автоматизованих систем або робототехнічних модулів, студент одночасно вивчає англійську термінологію, формулює технічні інструкції та готує англomовну презентацію. Такий підхід забезпечує інтеграцію лінгвістичних, технічних та комунікативних компетентностей. Проєктна діяльність стимулює використання цифрових платформ і онлайн-ресурсів: спільна робота у хмарних документах, участь

у міжнародних форумах, створення технічних блогів англійською. Це дозволяє студентам не тільки практикувати мову, а й набувати навичок дистанційної колаборації та міжкультурної комунікації [6].

За змістом проєкти бувають *монопредметні* – пов'язані з однією дисципліною, наприклад, граматичним аналізом та *міжпредметні* – інтегрують знання з кількох навчальних курсів, що особливо важливо у немовних ЗВО. **За типом координації** розрізняють *відкриті* – із залученням викладача чи координатора та *закриті* – повністю самостійна робота студентів. **За типом контактів** можна виділити *міжнародні* – за участю іноземних студентів, *регіональні* – в межах однієї країни, *інституційні* – в межах університету та *групові* – в межах однієї навчальної групи. **За кількістю учасників** проєкти поділяються на *індивідуальні*, *парні* та *групові*. **За тривалістю виконання** виокремлюють *короткострокові*, *середньострокові* та *довгострокові* проєкти. Різноманітність класифікацій підтверджує гнучкість методу проєктів, що дозволяє адаптувати його до конкретних освітніх завдань та рівня підготовки студентів.

Застосування проєктної діяльності у процесі вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей має низку визначальних характеристик: по-перше, вона забезпечує **професійну спрямованість навчання**, адже тематика завдань тісно пов'язана з фаховою підготовкою. Це дозволяє поєднувати засвоєння іншомовних знань із розвитком професійних компетентностей – наприклад, робота над проєктами з відновлюваної енергетики чи робототехніки англійською мовою. Вивчення мови в такому контексті стає не самоціллю, а засобом здобуття фахових знань [3]. По-друге, метод проєктів відзначається **міждисциплінарністю**, оскільки потребує залучення знань із технічних, природничих та гуманітарних дисциплін [4]. У такому контексті англійська мова постає не лише як навчальний предмет, а як інструмент інтеграції знань і комунікації. По-третє, реалізація проєктів сприяє розвитку **soft skills**: уміння працювати в команді, критично мислити, планувати діяльність, презентувати результати та аргументовано відстоювати власну позицію. Як зазначають Т. Гатчинсон та А. Вотерс [5, с. 45], поєднання мовної практики з формуванням комунікативних і соціальних навичок робить метод проєктів особливо ефективним для навчання з професійною орієнтацією. Також не менш важливою є **мотивація** – коли студенти отримують можливість працювати над реальними проблемами, що безпосередньо підвищує інтерес до навчання та стимулює самостійність у здобутті знань.

Практика показує, що у процесі навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей найбільш результативними є: *міні-дослідження* – створення англomовних постерів або буклетів про

інноваційні технології, до прикладу, у будівництві чи машинобудуванні; *технічні презентації* – підготовка мультимедійних виступів англійською мовою з актуальних тем спеціальності; *онлайн-колаборації* – виконання спільних проєктів зі студентами інших університетів; *практичні завдання* – розробка інструкцій користувача, технічних описів чи аналітичних звітів англійською; *імітаційні стартапи* – моделювання бізнес-проєктів з подальшою презентацією результатів англійською мовою перед умовними інвесторами. Такий підхід дозволяє оцінювати не лише мовну компетентність, а й уміння студента інтегрувати знання з різних дисциплін, працювати у команді, розв'язувати проблеми та приймати рішення у реальному чи наближеному до професійного контексті. Це робить навчальний процес більш прикладним і наближеним до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Реалізація таких завдань забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності у поєднанні з професійними навичками, а також готує студентів до участі у міжнародних науково-технічних проєктах.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що метод проєктної діяльності є ефективним інструментом у навчанні англійської мови студентів технічних спеціальностей. Він поєднує мовну підготовку з професійною орієнтацією, сприяє розвитку міждисциплінарного мислення та формуванню навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Метод проєктів дозволяє інтегрувати знання з англійської мови та технічних дисциплін, створюючи навчальне середовище, максимально наближене до реальних умов професійної комунікації. Сприяє комплексному розвитку іншомовної

компетентності – слухання, говоріння, читання та письма – що підтверджується працями українських методистів. [3,4] Проєктна діяльність формує навички командної роботи, управління часом, навички критичного мислення, навички презентації та міжкультурної комунікації, які є визначальними на сучасному ринку праці. [6] Також застосування цього методу підвищує мотивацію студентів до навчання, оскільки завдання мають прикладну спрямованість і безпосередньо пов'язані з майбутньою професією.

Отже, метод проєктів є не лише дидактично доцільним, але й стратегічно важливим для підготовки конкурентоспроможних фахівців технічних спеціальностей, здатних ефективно взаємодіяти в умовах глобалізованого освітнього та професійного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бігич, О. Б., Ніколаєва, С. Ю. Методика викладання іноземних мов у вищій школі. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Бориско, Н. Ф. Проєктна діяльність як засіб розвитку іншомовної компетентності студентів. *Іноземні мови*, 2011, № 3, с. 12–18.
3. Соколова, І. В. Проєктний метод як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Вісник СумДУ. Серія «Філологія»*, 2010, № 2. С. 3–6.
4. Dewey, J. *Experience and Education*. New York : Touchstone, 1997. 91 p.
5. Hutchinson, T., Waters, A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.
6. Kilpatrick, W. H. *Foundations of Method: Informal Talks on Teaching*. New York : Macmillan, 1925. 383 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ТА ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ГАЛУЗІ «ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я ТА СОЦІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ»: СИСТЕМАТИЧНИЙ ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

STRUCTURE AND CONTENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF A SPECIALIST AND PHD IN MEDICINE: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

У статті здійснено систематичний огляд сучасних наукових праць, присвячених управлінській компетентності медиків, з акцентом на визначенні її структури, змісту та особливостей формування у докторів філософії медичного профілю. Проведений аналіз літератури засвідчив значний науковий інтерес до проблеми професійної компетентності лікарів, однак продемонстрував суттєвий брак досліджень, спрямованих саме на управлінську компетентність майбутніх докторів філософії у галузі охорони здоров'я. У роботі окреслено основні напрями вивчення управлінської компетентності медиків: концептуалізація управлінської діяльності; наявність та особливості інструментів її оцінювання; аналіз навчальних програм, спрямованих на розвиток управлінських навичок; інтеграція управлінської складової в професійну структуру лікаря; міжкультурні впливи; а також взаємозв'язок управлінської компетентності з якістю клінічної діяльності. Показано, що в науковій літературі відсутні узгоджені підходи до визначення сутності управлінської компетентності, а наявні критерії та методики оцінювання є переважно авторськими, з недостатньо підтвердженою валідністю.

Визначено також низку проблем у формуванні управлінської компетентності: фрагментарна інтеграція управлінських курсів у підготовку медиків та докторів філософії; недостатня підтримка розвитку цієї компетентності на рівні закладів охорони здоров'я; домінування індивідуалістичного підходу, що зосереджується на лідерських якостях, тоді як навички командної роботи вивчаються обмежено.

Отримані результати свідчать про необхідність системного оновлення підготовки фахівців та посилення уваги до управлінської компетентності як ключового компонента професійного профілю майбутніх докторів філософії-медиків. Тема потребує поглибленого подальшого дослідження з огляду на її вагомість для ефективної роботи науковців і медиків в умовах сучасних викликів системи охорони здоров'я.

Ключові слова: управлінська компетентність, доктори філософії, медики, формування компетентності.

The article presents a systematic review of contemporary scientific publications devoted to the managerial competence of medical professionals, with a specific focus on identifying its structure, content, and peculiarities of formation among PhD students in medicine. The analysis demonstrates a considerable interest in the professional competence of physicians; however, it also reveals a significant lack of studies addressing managerial competence specifically among PhD students in healthcare.

The review outlines the key directions in studying managerial competence among medical professionals and PhDs: conceptualisation of managerial activity; availability and characteristics of assessment tools; analysis of educational programs aimed at developing managerial skills; integration of managerial components into the professional profile of a physician; intercultural influences; and the relationship between managerial competence and the quality of clinical practice. The findings show that there is no consistent approach in the academic literature to defining managerial competence, while existing assessment criteria and methodologies are predominantly author-developed and often lack confirmed validity. Several challenges in the formation of managerial competence are identified: fragmented integration of management courses into medical training; insufficient institutional support for developing managerial skills at the level of higher education institutions and healthcare facilities; and the dominance of an individualistic approach focused on leadership qualities, whereas teamwork-related competencies receive inadequate attention.

The results highlight the need for systemic renewal of training processes and for strengthening managerial competence as a key element of the professional profile of future PhD in healthcare. The topic requires further in-depth investigation due to its importance for the effectiveness of researchers and clinicians amid contemporary challenges in the healthcare system.

Key words: managerial competence, PhD students, medical professionals, competence development.

УДК 378.147:614.253.1:005.336.2(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.26>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Драпей І.М.,
orcid.org/0009-0000-5643-6565
заступник ректора з кадрових питань
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми. Питання управлінської компетентності доктора філософії-медика актуальне в контексті необхідності оптимізації процесу підготовки фахівців та підвищення якості послуг. На жаль, поняття управлінської компетентності медика найчастіше асоціюється з компетентністю лікаря-управлінця, проте не набуло широкого поширення стосовно практикуючих лікарів на некерівних посадах, так само як і стосовно медиків-науковців, дослідників, майбутніх докторів філософії. Зважаючи на те, що здобуття

ступеню доктора філософії-медика надає прямі можливості до кар'єрного росту, вважаємо за потрібне проаналізувати сучасний стан досліджень управлінської компетентності майбутніх докторів філософії-медиків.

Мета статті – провести описовий та категорійний аналіз досліджень управлінської компетентності фахівців та майбутніх докторів філософії галузі знань «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», визначити основні напрямки та підходи до поняття.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз літератури показує широкий інтерес науковців до фахової компетентності медиків, проте відсутність достатнього висвітлення фахової компетентності доктора філософії цієї ж галузі.

Перш за все, розглянемо висвітленість проблеми **управлінської компетентності фахівця-медика**. Логічно, що лікар-лідер, управлінець в межах медичної команди, відділення чи робочої групи, а також лікар-лідер, який управляє ситуацією взаємодії з пацієнтом, потребує сформованої управлінської компетентності. Відтак, спостерігається зростання кількості досліджень, присвячених управлінській компетентності медика в контексті ефективного керівництва для забезпечення якісної допомоги пацієнтам, зокрема, Cicchetti [7] та Mohmad [22] з 1990-х років в низці європейських країн були проведені реформи систем охорони здоров'я, внаслідок чого функції лікарів були розширені, включно з управлінською функцією, і це відобразило перехід від клінічних функцій лікаря до його управлінської ролі, що показано в роботі Pratici [30]. Це призвело до визнання важливості формування управлінської компетентності протягом додипломної підготовки фахівців. Згідно вимог CANMeds та ACGME, управлінська компетентність становить невід'ємну частину структури професійної компетентності лікарів [2],[6]. Як зауважує Savage, доказову базу значущості управлінської компетентності становлять дослідження, в яких компетентність лікаря прямо корелює із покращенням результатів лікарні, безпекою пацієнтів та організаційною ефективністю закладу охорони здоров'я [32]. Проте, також показано недостатню додипломну підготовку лікарів з управління, до 72% лікарів висловили потребу в додатковій підготовці для покращення своєї управлінської компетентності [28]. Проблема досить актуальна в країнах Європи та Америки, адже в закладах медичної освіти часто спостерігається формальне навчання управлінській компетентності, незрозумілі та нечіткі визначення такої компетентності та відсутність зрозумілих вимог до лікарів[3]. При аналізі джерел знаходимо окремі, логічно не пов'язані підходи до визначення та оцінки управлінської компетентності лікарів, з прогалинами у розумінні балансу між клінічною та управлінською ідентичністю.

Тема управлінської компетентності медиків набула значення за останні півтора десятиліття, що відображає визнання ролей лікарів як клініцистів та менеджерів у організаціях охорони здоров'я. Попередні дослідження були зосереджені на визначенні та розумінні основних управлінських навичок та потреб у лідерстві серед лікарів, поряд з розробкою та оцінкою освітніх програм для побудови цих компетенцій. Останні дослідження підкреслюють рамки компетентності, інструменти оцінки та інтеграцію розвитку лідерства в медичну

освіту, а також охоплюють системні та контекстні проблеми. Сучасні дослідження висвітлюють цілісні рамки, міжкультурні порівняння та включають дослідження недостатньо досліджених областей, таких як вплив управлінської компетентності на ефективність організації та динаміку між медичною та управлінською ідентичністю.

Якщо проаналізувати літературні джерела за річним діапазоном, спостерігаємо наступні періоди: починаючи з 2010 до 2014 року тема управлінської компетентності лікарів стає пріоритетною в контексті професійної компетентності лікаря, автори проводять пошук та визначення управлінської компетентності лікаря, також визнано недостатність освітнього компонента щодо управлінської компетентності в програмах підготовки лікарів та необхідність збалансування клінічних та управлінських обов'язків лікаря; з 2015 по 2019 автори досліджують рамки управлінської компетентності, вимірювання управлінських навичок, та вплив викладання споріднених предметів на покращення показників управлінської компетентності; з 2020 по 2023 спостерігаємо різке зростання кількості моделей компетентності лідерства в медицині, очевидно, зумовлене пандемією COVID-19. Автори наголошують на необхідності управлінських навичок для лікаря, підкреслюють необхідність міжпрофесійної співпраці, вплив соціальних та культурних факторів. Останні дослідження 2024-2025 років представляють сформовані рамки управлінської компетентності в системі охорони здоров'я, зосереджені на шкалах компетентності, розвитку лідерства на рівні до- та післядипломної підготовки лікарів, а також наголошують на проблемах в розвитку управлінської компетентності лікарів та стигматизації поняття.

В цілому, питання управлінської компетентності медиків є актуальним та залучило широку увагу наукової спільноти, існує багато систематичних оглядів та досліджень змішаних методів з теми – D'Silva [10], Kakeman [16], а також дослідження інструментів оцінювання управлінської компетентності – Meador [20]. Водночас, недоліками подібних досліджень є малий обсяг вибірки, та відсутність повздовжнього спостереження. Аналіз праць Busari [6] та Onuyi [25] показав нечіткий розподіл на експериментальну та контрольні групи, що може призводити до упередженості отриманих даних та потребує подальших, більш об'єктивних досліджень.

Дослідження теми показало суперечливе ставлення до ролі та функцій безпосередньо управління-керівника закладу ОЗ, зокрема в контексті первинності медичної чи управлінсько-менеджерської освіти. Деякі автори, як Mohmad, наголошують на необхідності медичної освіти у керівника ЗОЗ, інші підкреслюють цінність управлінської компетентності, що не потребує поєднання з медичною

освітою [22]. Наслідком такої невизначеності щодо вимог до керівника ЗОЗ можуть бути зниження ефективності керівників, зниження організаційної ефективності та втрачені можливості для покращення охорони здоров'я, що чітко визначено в роботі Gao [12].

Більшість авторів, які досліджували управлінську компетентність лікаря, визначають її як багатогранну конструкцію, що включає знання, навички, ставлення та поведінку лікаря-лідера, необхідні для ефективного керівництва в галузі охорони здоров'я [23], [26]. Згідно інших авторів, наприклад, Loh, управлінська компетентність лікаря утворена динамічною взаємодією клінічних знань та навичок лікаря та його управлінських навичок, причому автори наголошують на необхідності опанування стратегічного планування, комунікативних навичок, навичок управління ресурсами та етичного лідерства лікарем [18]. Це узгоджується із компетентнісним підходом до медичної освіти, згідно якого управлінські якості лікаря займають значуще місце в структурі професійної компетентності лікаря, як зазначено Praticci [30].

Розглянемо дослідження управлінської компетентності медиків за основними **напрямами**: концептуалізацією управлінської діяльності медиків, наявністю інструментів оцінювання такої компетентності, наявності навчальних програм щодо розвитку управлінської компетентності, інтеграції управлінської компетентності в професійну структуру будь-якого лікаря, за міжкультурними впливами та впливом управлінської компетентності на загальну якість роботи лікаря.

Так, в рамках **концептуалізації управлінської компетентності** лікаря, в дослідженнях Myskiv [23] та Loh [18] сформульовано багатовимірний характер управлінської компетентності лікарів, яка включає когнітивний, операційний, особистісний та етичний підкомпоненти, та інтегрує лідерство, управління та професіоналізм. Автори описують навички, які представляють управлінську компетентність лікаря. На жаль, спостерігаємо відсутність узгодження щодо визначення власне управлінської компетентності лікаря, а різноманітність описаних моделей обмежує можливості для узагальнення та виокремлення єдиної структури [26].

Іншим напрямком досліджень тематики є **напрямок досліджень інструментів оцінювання** управлінської компетентності, наприклад, шкали компетенцій менеджера закладу ОЗ, за допомогою панелей Delphi [7], а також змішані методи оцінювання, які поєднують кількісні та якісні дані щодо управлінської компетентності лікаря [11]. Ряд досліджень присвячений вивченню рамок компетентності та інструментів її оцінки [7], [6], [23], [24], [16]. Проте, не існує чіткої методології оцінювання управлінської компетентності, більшість досліджень спираються на самооцінювання лікарів та

невалідизовані авторські анкети, що може спричинити упередженість та помилки при обробці даних. Про брак методів оцінювання управлінської компетентності лікаря та необхідність розширення методології говорять в своїх роботах Busari [6] та Ileri [14]. Доказова база часто обмежена методологічною неоднорідністю, залежністю від відокремлених даних, та недостатньою оцінкою результатів. Все це підкреслює необхідність більш ретельних досліджень теми.

Існує багато **досліджень навчальних програм** розвитку управлінської компетентності медиків протягом їх додипломої та післядипломної підготовки, наприклад, в роботах D'Silva [10], Fanelli [11], та Steinert [34]. Програми розвитку лідерської компетентності медиків включають семінарські та практичні заняття на додипломному рівні, менторство, групи рівних та безперервний медичний розвиток лікарів. Більш ефективними стратегіями навчання управлінської компетентності вважаються коучінг, проектне навчання та інтерактивну діяльність, як зазначають Kingsley-Smith [17], та Lyons [20]. Водночас, знову, зауважимо на неоднорідність таких програм підготовки, відсутність критеріїв оцінювання, а також низьку доказовість ефективності таких методів, як описано Onyura [25], та Phillipson [29]. Крім того, формальна підготовка лідерства часто недостатньо інтегрована в додипломну та післядипломну медичну освіту [5]. Kingsley-Smith [17] та Meador [20] наголошують на значенні практичного досвіду для розвитку управлінської компетентності лікарів, міжнародній співпраці та необхідності розвитку комунікативних навичок, навичок вирішення конфліктів як провідних управлінських характеристик. Підкреслено важливість формування управлінської компетентності, починаючи з підготовки медиків-бакалаврів, отже, окремим напрямком є напрямок вивчення освітніх стратегій в закладах додипломної медичної освіти, представлений в роботі Bornman [5], що включає вибудовування модулів лідерства з самого початку навчання студентів-медиків; післядипломне підвищення кваліфікації лікарів, здобуття ступенів MBA для оптимізації навичок лікарів-керівників, що описано Thoebe [36] та Turner [37]; та системний розвиток медичного працівника, прийнятий на рівні системи охорони здоров'я, в межах якого управлінська компетентність є невід'ємною частиною, що визначено Meador [21] та Onyura, [26].

Напрямок досліджень, присвячений **інтеграції управлінських ролей лікаря** в рамках його професійної ідентичності, включає дослідження Bode [4] та Savage [32], в яких наголошено на необхідності узгодження ролі лікаря як медичного працівника та лікаря-лідера.

Важливими є численні порівняльні **дослідження міжкультурних та системних впливів** при формуванні управлінської компетентності

лікарів, в яких виявлено відмінності у сприйнятті управлінської компетентності та потребах у навчанні, наприклад, між Кенією та Великобританією [14]. В роботах Palasiuk [27] та Ndayishimiye [24] визначено вплив реформування системи охорони здоров'я на вимоги до управлінської компетентності лікарів, адже саме заходи реформування системи охорони здоров'я ставлять виклики до управлінської компетентності лікарів. Водночас, як показано Mohmad, ці дослідження часто обмежені, недостатньо проаналізований вплив політичного середовища на інтеграцію управлінської компетентності в загальну фахову компетентність лікаря в різних країнах.

Щодо **напрямку впливу** управлінської компетентності лікаря на його **організаційну ефективність** (здатність організовувати фахову діяльність, те, що, по суті, відповідає практичним навичкам, які втілюються в дії), емпіричні дані свідчать про те, що лікарі з управлінськими компетенціями можуть позитивно впливати на ефективність надання послуг в системі ОЗ, особливо якщо керівництво закладів ОЗ сприяє навчанню та розвитку управлінських компетентностей лікарів, що визначено в роботах Dickerman [9] та Gao [12]. Підкреслимо, що представники даного напрямку також наголошують на прямому зв'язку між рівнем розвитку управлінської компетентності лікаря та його професійною результативністю, задоволеністю персоналу та безпекою пацієнтів.

Безперечно, необхідним напрямком дослідження є вивчення **проблем** у розвитку управлінської компетентності лікарів. Численні проблеми формування управлінської компетентності лікарів існують на рівні формальної загальної підготовки медиків, інтеграції управлінського блока в навчальні програми та використанні інструментів оцінювання такої компетентності. Дослідження Вах та Busari висвітлюють такі проблеми, як низька кількість студентів, залучених у вивченні предметів циклу управління, відсутність консенсусу закладів освіти щодо змісту навчальних програм та необхідність вдосконалення методів оцінювання управлінської компетентності медиків [2], [6].

Водночас, ми знову зупинимось на основних проблемах і досліджень управлінської компетентності лікарів. Перш за все, відсутня узгодженість щодо єдиного формулювання такої компетентності та критеріїв її оцінювання, хоча існують численні шкали. Відсутні дані про інструменти та шкали оцінювання управлінської компетентності, які, здебільшого, представлені авторськими розробками, валідизованість яких деколи залишається неясною. Іншою проблемою досліджень та власне формування управлінської компетентності лікарів є обмежена інтеграція курсів з управління в практичну підготовку медиків, «вторинне», «неважливе» ставлення до курсів та компетентності

взагалі керівництва ЗВО та ЗОЗ.

Це обумовлює необхідність змін в ставленні до управлінської компетентності на рівні всієї системи ОЗ та системи підготовки лікарів. Відповідно, спостерігаємо згадки в дослідженнях про неадекватну оцінку результатів навчальної програми. Іншою проблемою досліджень є зосередженість на індивідуальних лідерських навичках в межах теми, та відсутність досліджень роботи в команді, що також вимагає подальшого дослідження. Здебільшого ж, управлінська компетентність розглядається авторами як особисте утворення здобувача знань та його проявленість в медичному середовищі, відокремлено від інших.

Недостатньо вивчений також розвиток управлінської компетентності на різних стадіях професійного становлення лікарів, починаючи від навчання на бакалавра, магістра, післядипломній стадії. Здебільшого, дослідження сфокусовані на розвитку управлінської компетентності вже на етапі післядипломної освіти, власне лікарів-управлінців. Відсутні дослідження розвитку управлінської компетентності по гендеру та відповідно до спеціалізацій лікаря.

Як вважаємо, з цього походить недостатньо вивчена інтеграція професійної ідентичності лікаря (як управлінські функції інтегровані і ідентичність лікаря), що також потребує подальшого вивчення. Окрім того, більшість досліджень зосереджені в контексті систем охорони здоров'я Європи та Америки, та виключають країни з низьким рівнем доходу.

На жаль, питання **управлінської компетентності здобувачів освіти майбутніх аспірантів-лікарів висвітлено** недостатньо. Аналіз літератури свідчить, що аспіранти в галузі медицини та охорони здоров'я отримують підготовку з управління та лідерства переважно через окремі семінари та заходи в межах програми підготовки, а не через курси, інтегровані в навчальні програми, як описано Ciampa [8] та Meador [21], серед яких переважають заходи тривалістю 1-2 дні. Більшість описаних програм – не авторські розробки університетів, не стандартизовані національні програми, і їх ефективність здебільшого оцінюється через надані самозвіти учасників [5]. Зокрема, Spanos та Ciampa описано вклад університету Вандербільда (США), де для аспірантів проводяться дві серії семінарів, дводенний семінар на початку їх навчання та ще один семінар перед випуском, з метою ознайомлення їх з управлінською компетентністю [33], [8]. Також, Terzioğlu розроблено освітню модель лідерської компетентності для докторантів у галузі медсестринства на основі спостережень, інтерв'ю та аналізу літератури [35], де управлінська компетентність формується при взаємодії з ментором, та пропонується лонгitudний підхід, інтегрований у програму підготовки докторів філософії. Згідно з Рамками компетентності

медичного лідерства (MLCF) у Великобританії, розвиток управлінської компетентності інтегровано у всі курси підготовки лікарів на особистісному, командному та організаційному рівнях [15]. Згідно з FLAM (Рамка лідерства в академічній медицині) в підготовку аспірантів у Фінляндії та деяких інших країнах інтегровано освітній модуль, етичний модуль, розуміння візії, залученості та розширення управлінських можливостей слухачами [9]. Турецькою моделлю запропоновано поєднання навчання лідерства в узгодженні з дослідницькою та клінічною роллю аспірантів [35].

Автори зазначають, що управлінська компетентність доктора філософії необхідна для інтеграції управлінської практики в проект дослідження слухача, рефлексії над власним досвідом та його підготовки до керівництва академічними та клінічними командами після завершення навчання. Наголошено, що доктор філософії виконує низку функцій, які потребують сформованих управлінських компетенцій: керівництво дослідницькими командами; управління дослідницькими проектами та грантами; менторство молодших дослідників; координацію міждисциплінарних досліджень; етичне керівництво у науці. Здебільшого за кордоном формування управлінської компетентності у майбутніх докторів філософії здійснюється через кейсове навчання, спільне ведення проектів викладачами з аспірантами, короткострокові модулі (представлені семінарами тривалістю 1 чи 2 дні), або ж довгостроковою інтеграцією формування управлінської компетентності в програму підготовки.

У вищезгаданих працях Campa[8], Jagger [15] та Terziglou[35] зазначено, що управлінська компетентність майбутнього доктора філософії представлена наступними підкомпетентностями: навичками командної роботи та співпраці (що обумовлює ефективну участь в міждисциплінарних дослідженнях, потребує розуміння командних ролей та динаміки, а також сформованих навичок комунікації), навичками управління конфліктами та продуктивної взаємодії (що вимагає умінь ведення переговорів, вирішення конфліктів, управління складними ситуаціями), навичками лідерства в команді дослідників (що вимагає умінь планування та координації ресурсів, розподілу ресурсів, менторства, та делегування завдань), доменів академічного лідерства за моделлю FLAM (що охоплює 5 понять – етику, візію, залученість, розширення можливостей та заохочення в команді), сформованість системних знань про лідерство в медицині (розуміння функціонування системи ОЗ, системи досліджень, управління людськими ресурсами, фінансової грамотності, правових та етичних аспектів), навичок управління проектами (планування та моніторинг проектів, управління часом та пріоритетами, ризиками), та сформованість комунікаційних

навичок. Рекомендовано застосовувати наступні методи оцінювання управлінської компетентності у майбутніх докторів філософії: стандартизовані валідизовані методи оцінювання компетентностей, оцінювання поведінки, зворотній зв'язок від майбутніх докторів філософії та самооцінювання, портфоліо слухача та лонгітюдне дослідження (в якому оцінюються управлінська компетентність після закінчення програми навчання, результативність та подальші перспективи).

Отже, з метою формування управлінської компетентності в аспірантів більшість європейських ЗВО [21], [8] рекомендує використовувати змішані методи, проводити лонгітудні (післявивпускні) дослідження, застосовувати експериментальні дизайни, стандартизувати оцінювання управлінської компетентності, включати множинні перспективи (аспіранти, ментори, керівники на роботі, робочі групи, тощо). Вони використовують онлайн LMS платформи для організації змішаного навчання, віртуальні симуляції ситуацій в управлінні, мобільні додатки та чат-боти (зокрема для рефлексивної практики), а також соціальні мережі для обміну досвідом. Європейські ЗВО для цього залучають експертів з бізнес-освіти, організаційної та соціальної психології, менеджменту, які в співпраці створюють спільні програми по розвитку управлінських компетентностей для аспірантів різних спеціальностей, інтегруючи знання з управління, організаційного розвитку, методології наукового дослідження, комунікацій, правознавства, деонтології. Внаслідок цього розроблено індивідуальні освітні траєкторії розвитку управлінських компетентностей, на основі адаптивного навчання та вибору спеціалізацій (лідерство в дослідженні, адміністративне управління, клінічне лідерство).

Водночас, недостатньо формальних механізмів, за якими управлінська компетентність становить оцінюваний елемент підготовки здобувача чи елемент його дисертаційного дослідження, інтегровано розвиток управлінських навичок в етапи дослідження. Тобто, формування управлінської компетентності відокремлено від підготовки докторів філософії.

Аналіз програм по формуванню управлінської компетентності майбутніх докторів філософії за кордоном сприяв виокремленню основних пріоритетних напрямків цієї підготовки [15], [35], зокрема: інтеграції управлінської підготовки в обов'язкові вимоги програм підготовки докторів філософії, виділення ресурсів для розробки та проведення таких програм, підготовки викладачів та менторів в межах докторських програм, створення системи моніторингу розвитку управлінської компетенції аспірантів, забезпечення можливостей управління для аспірантів в межах їх дослідницького проекту, підтримка участі аспірантів у лідерських програмах, здійснення постійного зворотного зв'язку

аспірантам щодо їх лідерської компетентності. Іноземні ЗВО активно рекомендують аспірантам активно шукати можливості для розвитку своїх управлінських навичок, брати участь у міжнародних проєктах, документувати свої надбання у власному портфоліо, шукати менторів, які б сприяли розкриттю їх управлінського потенціалу.

Висновки. Проведений аналіз літератури показує широкий інтерес науковців до фахової компетентності медиків, проте відсутність достатнього висвітлення фахової компетентності доктора філософії цієї ж галузі. Дослідження управлінської компетентності медиків можна класифікувати за основними аспектами: концептуалізацією управлінської діяльності медиків, наявністю інструментів оцінювання такої компетентності, наявності навчальних програм щодо розвитку управлінської компетентності, інтеграції управлінської компетентності в професійну структуру будь-якого лікаря, за міжкультурними впливами та впливом управлінської компетентності на загальну якість роботи лікаря. Визначено, що відсутня узгодженість щодо єдиного формулювання управлінської компетентності та критеріїв її оцінювання, які, здебільшого, представлені авторськими розробками, валідизованість яких деколи залишається неясною. Іншою проблемою досліджень та власне формування управлінської компетентності медиків є обмежена інтеграція курсів з управління в практичну підготовку медиків, «вторинне», «неважливе» ставлення до курсів та компетентності взагалі керівництва ЗВО та ЗОЗ. Це обумовлює необхідність змін в ставлення до управлінської компетентності на рівні всієї системи ОЗ та системи підготовки лікарів. Іншою проблемою досліджень є зосередженість на індивідуальних лідерських навичках в межах теми, та відсутність досліджень роботи в команді, що також вимагає подальшого дослідження. Тема потребує подальшого вивчення з огляду на важливість управлінської компетентності у науковців та майбутніх докторів філософії-медиків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Alwazzan L. Leadership development in medicine: a review. *Cureus*. 2024. DOI: 10.7759/cureus.65028.
2. Bax M. F. How do medical specialists perceive their competency as physician-managers? *International Journal of Medical Education*. 2011. Vol. 2. P. 133–139. DOI: 10.5116/IJME.4EC0.08DF.
3. Berkenbosch L. Management and leadership education for medical residents: Evaluating needs and developing an educational intervention : thesis. Rotterdam : Erasmus University Rotterdam, 2014. 241 p.
4. Bode I. Management in medicine or medics in management? The changing role of doctors in German hospitals. *International Journal of Public Sector Management*. 2014. Vol. 27, № 5. P. 395–405. DOI: 10.1108/IJPSM-06-2012-0068.
5. Bornman J. Leadership development strategies in interprofessional healthcare collaboration: a rapid review. *Journal of Healthcare Leadership*. 2023. Vol. 15. P. 175–192. DOI: 10.2147/JHL.S405983.
6. Busari J. O. Physicians as Managers of Health Care Delivery and the Implications for Postgraduate Medical Training: A Literature Review. *Teaching and Learning in Medicine*. 2011. Vol. 23, № 2. P. 186–196. DOI: 10.1080/10401334.2011.561760.
7. Cicchetti A. How to assess doctor managers' managerial attitude: Results from an e-delphi process. *BMC Health Services Research*. 2024. Vol. 24, № 1. DOI: 10.1186/s12913-024-11938-5.
8. Ciampa E. J. , Hunt A., Arneson K. et al. A workshop on leadership for MD/PhD students. *Medical Education Online*. 2011. Vol. 16, № 1. Art. 7075. DOI: 10.3402/MEO.V16I0.7075.
9. Dickerman J., Sanchez J. Leadership and Academic Medicine: Preparing Medical Students and Residents to Be Effective Leaders for the 21st Century. *MedEdPORTAL*. 2018. Vol. 14. Art. 10677. DOI: 10.15766/MEP_2374-8265.10677.
10. D'Silva A. P. M. N. Mapping the nexus between multiple intelligences and managerial competency: A systematic review. *Journal of Informatics Education and Research*. 2025. Vol. 5, № 3. DOI: 10.52783/jier.v5i3.3404.
11. Fanelli S. Managerial competences in public organisations: The healthcare professionals' perspective. *BMC Health Services Research*. 2020. Vol. 20, № 1. P. 1–9. DOI: 10.1186/S12913-020-05179-5.
12. Gao J. Does hospital middle manager's management competency contribute to organizational performance? A cross-sectional study from tertiary public hospitals in sichuan province 2024. DOI: 10.21203/rs.3.rs-5360221/v1.
13. Gupta D. K. Leadership styles and skills among undergraduate medical students: A systematic review. *BLDE University Journal of Health Sciences*. 2025. DOI: 10.4103/bjhs.bjhs_31_25.
14. Ireri S. K. A comparative study of experiences, competencies and development needs of doctor managers in kenya and the united kingdom : thesis doctoral S. K. Ireri. 2011. 385 p.
15. Jagger O. Supporting and driving trainee-led leadership. *Future Hospital Journal*. 2015. Vol. 2, № 3. P. 211–214. DOI: 10.7861/FUTUREHOSP.2-3-211.
16. Kakemam E. Guidance for management competency identification and development in the health context: A systematic scoping review. *BMC Health Services Research*. 2023. Vol. 23, № 1. DOI: 10.1186/s12913-023-09404-9.
17. Kingsley-Smith H. Leadership development programmes in healthcare research: A systematic review, meta-analysis and meta-aggregation. *BMJ Leader*. 2024. Art. leader-000976. DOI: 10.1136/leader-2024-000976.
18. Loh E. LAMP: Leadership, Advocate, Management, Professional a new simple and dynamic medical management competency model for doctors : 2014.
19. Lott G. L. Physician leadership programs: A literature review. *Leadership in Health Services*. 2025. DOI: 10.1108/lhs-05-2025-0073.
20. Lyons O. Evidence-based medical leadership development: A systematic review. 2021. DOI: 10.1136/LEADER-2020-000360.

21. Meador C. B. A workshop on leadership for senior MD-PhD students. *Medical Education Online*. 2016. Vol. 21, № 1. Art. 31534. DOI: 10.3402/MEO.V21.31534.
22. Mohmad S. Do health-care institutions perform better under leaders with medical or non-medical backgrounds? A scoping review. *Leadership in Health Services*. 2024. Vol. 37, № 5. P. 142–156. DOI: 10.1108/lhs-11-2023-0084.
23. Myskiv M. Managerial competence of a doctor: Content and structure. *Pedagogični nauki: teoriâ, îstoriâ, innovacijni tehnologii*. 2023. Vol. 10, № 134. P. 117–129. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.10/117-129.
24. Ndayishimiye C. Competencies of hospital managers – a systematic scoping review. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1130136.
25. Onyura B. Is postgraduate leadership education a match for the wicked problems of health systems leadership? A critical systematic review. *Perspectives on Medical Education*. 2019. Vol. 8, № 3. P. 133–142. DOI: 10.1007/S40037-019-0517-2.
26. Oskarsson I. M. L. Suggesting a holistic framework for understanding healthcare services leadership competence – a critical interpretive synthesis. 2024. Vol. 37, № 5. P. 99–129. DOI: 10.1108/lhs-08-2023-0059.
27. Palasiuk B. M. Specific features of developing managerial competencies among healthcare professionals. *Visnik social'noi gigijeni ta organizacii ohoroni zdorov'â Ukraïni*. 2025. № 2. P. 84–88. DOI: 10.11603/1681-2786.2025.2.15512.
28. Parviainen H. Interest and competence in leadership and management among newly qualified specialists in finland. *BMJ Leader*. 2023. DOI: 10.1136/leader-2023-000763.
29. Phillipson J. D. Leadership training in health-care: A systematic umbrella review. *BMJ Leader*. 2025. Art. leader-001269. DOI: 10.1136/leader-2025-001269.
30. Pratici L. The role of chief medical officers in the italian context: Managers or clinicians? *Management Research Review*. 2024. Vol. 47, № 13. P. 87–103. DOI: 10.1108/mrr-03-2024-0194.
31. Pratiwi E. A. Strategi pengembangan kepemimpinan dan pengaruhnya terhadap kemampuan manajerial dokter di rumah sakit. *Jurnal Ilmiah Manajemen dan Kewirausahaan*. 2025. Vol. 4, № 2. P. 38–44. DOI: 10.55606/jimak.v4i2.4432.
32. Savage M. Physicians in the management and leadership of health care: A systematic review of the conditions conducive to organizational performance. 2019. DOI: 10.1101/19011379.
33. Spanos S. Healthcare leaders navigating complexity: A scoping review of key trends in future roles and competencies. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24, № 1. DOI: 10.1186/s12909-024-05689-4.
34. Steinert Y. Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher*. 2012. Vol. 34, № 6. P. 483–503. DOI: 10.3109/0142159X.2012.680937.
35. Terzioglu F. Leadership competence educational model for a twenty-first century nursing doctoral education in contemporary Turkey. *International Journal of Leadership in Education*. 2011. Vol. 14, № 2. P. 149–168. DOI: 10.1080/13603124.2010.515747.
36. Thoebe G. Physicians as leaders: A systematic review through the lens of expert leadership. *Leadership in Health Services*. 2023. Vol. ahead-of-print, № ahead-of-print. – DOI: 10.1108/LHS-02-2023-0008.
37. Turner A. D. Competitive advantage of MBA for physician executives: A systematic literature review. *World Journal of Surgery*. 2018. Vol. 42, № 6. P. 1655–1665. DOI: 10.1007/S00268-017-4370-3.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ПРОФЕСІЙНА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ТАКТИЧНОГО РІВНЯ

PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TACTICAL-LEVEL OFFICER

У статті проведено системний аналіз проблеми трансформації вищої військової освіти в контексті імплементації в її структуру професійної військової освіти. Встановлено, що система професійної військової освіти повинна реалізовуватися на основі принципу «освіта впродовж військової кар'єри», що поєднує теоретичні основи професійних знань із загальними та фаховими компетентностями шляхом обміну сучасним досвідом.

Визначено, що саме професійна військова освіта в системі військової освіти передбачає поєднання двох її складових: формальної та неформальної освіти. З'ясовано, що формальна освіта майбутніх офіцерів спрямована на отримання здобувачами освіти відповідних знань, умінь та компетентностей з подальшим присудженням освітньої кваліфікації, тоді як неформальна освіта зосереджена на здобутті професійних (військово-професійних) кваліфікацій курсантами.

У спектрі основної уваги дослідження перебувають особливості запровадження та належної організації заходів професійної військової освіти майбутніх офіцерів тактичного рівня управління, побудова освітнього процесу окремого видового вищого військового навчального закладу.

Розкрито особливості професійної військової освіти військового фахівця тактичного рівня управління, що реалізовується через базовий курс професійної підготовки L-1A та фаховий курс професійної підготовки L-1B, які включені у підготовку бакалавра за визначеною освітньо-професійною програмою.

Виокремлено ключові особливості щодо організації та функціонування базового курсу професійної підготовки L-1A та окреслено виклики, що постають для організації та функціонування фахового курсу професійної підготовки L-1B під час освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі.

Доведено, що об'єктивна оцінка якості підготовки фахівців та їх ефективності у майбутній професійній діяльності в загальній системі професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі із запровадженням елементів системи професійної військової освіти потребує ґрунтовного аналізу та оперативного корегування.

Ключові слова: майбутній офіцер, тактичний рівень управління, система військової освіти України, професійна військова освіта, вищий військовий навчальний заклад, L-курс.

The article provides a systematic analysis of the problem of the transformation of higher military education in the context of its implementation into the structure of professional military education. It was established that the system of professional military education should be implemented on the basis of the principle of "education throughout the military career", which combines the theoretical foundations of professional knowledge with general and professional competences through the exchange of modern experience.

It was determined that professional military education in the system of military education involves a combination of its two components: formal and informal education. It has been found that the formal education of future officers is aimed at the acquisition of relevant knowledge, skills and competencies by the students, with the subsequent awarding of educational qualifications, while informal education is focused on the acquisition of professional (military-professional) qualifications by cadets.

In the scope of the main focus of the research are the peculiarities of the introduction and proper organization of professional military education measures for future officers of the tactical level of management, the construction of the educational process of a separate type of higher military educational institution.

The peculiarities of the professional military education of a military specialist of the tactical level of management, which is implemented through the basic course of professional training L-1A and the professional course of professional training L-1B, which are included in the bachelor's training according to the specified educational and professional program, are disclosed.

The key features regarding the organization and functioning of the basic L-1A vocational training course are highlighted and the challenges that arise for the organization and functioning of the L-1B professional vocational training course during the educational process at a higher military educational institution are outlined.

It has been proven that an objective assessment of the quality of training of specialists and their effectiveness in future professional activities in the general system of professional training of future officers in a higher military educational institution with the introduction of elements of the system of professional military education requires a thorough analysis and prompt correction.

Key words: future officer, tactical level of management, military education system of Ukraine, professional military education, higher military educational institution, L-courses.

УДК 355.23:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.27>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Капінус О.С.,

orcid.org/0009-0002-7345-1817

докт. пед. наук, професор,
начальник кафедри поведінкових наук
та військового лідерства
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Кузик І.Б.,

orcid.org/0000-0002-5528-9425

ад'юнкт штатний науково-
організаційного відділу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні тенденції та виклики, що постають перед системою вищої військової освіти України, виступають активатором її реформування й модернізації із урахуванням особливостей ведення російсько-української війни та необхідністю імплементації стандартів країн-членів НАТО в професійну підготовку офіцерів Збройних Сил України.

З огляду на окреслену проблему, одним із суттєвих чинників, які впливають на успішність процесу імплементації досвіду професійної підготовки офіцерів країн-членів НАТО, а саме курсів професійної військової освіти, в систему підготовки офіцерів у вищих військових навчальних закладах, є необхідність врахування вимог як Міністерства оборони України, так і Міністерства освіти і науки України.

Крім того, як демонструє проведений аналіз досвіду російсько-української війни, саме від офіцерів тактичної ланки управління залежить швидкість та оперативність в управлінні підрозділами, що забезпечується їх здатністю до адаптації, креативного та нешаблонного мислення в умовах постійних змін, а також здатність до прогнозування можливих варіантів дій та їх наслідків. Як наслідок, цілком очікуваним є висновок, що без створення гнучкого та диференційованого підходу до освітнього процесу із підготовки майбутніх офіцерів їх управлінські рішення будуть стандартизованими та прогнозованими.

Оптимальним шляхом розв'язання окресленого питання є створення моделі професійної підготовки майбутнього офіцера, що враховуватиме загальнодержавні вимоги до підготовки фахівця з вищою освітою, а також спроможність випускника вищого військового навчального закладу до адекватного реагування на окреслені досвідом російсько-української війни виклики щодо його рівня професіоналізації та адаптивності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки щодо дослідження концептуальних засад трансформації та розвитку військової освіти вирізняються системністю та багатоаспектністю, що знаходиться відображення у працях таких дослідників, як: Н. Вавілова, Д. Вітер, Ю. Гикало, Ю. Завгородня, С. Залкін, А. Зельницький, М. Іваницький, В. Мірненко, О. Мітягін, Ю. Мудрак, В. Оліферук, Ю. Пищанський, І. Руснак, С. Сідченко, К. Хударковський, Ю. Черних та ін. Особливості підвищення якості підготовки військових фахівців в умовах євроатлантичної інтеграції є сферою наукових інтересів Н. Волошиної, А. Дерев'янчука, О. Мітягіна, О. Пучкова, В. Рохманова, Н. Федотової, І. Чистякової, Н. Шабатіної, Ю. Щавінського та ін. Разом із тим, на важливості пошуку шляхів підвищення результативності професійної підготовки майбутніх офіцерів, удосконаленні законодавчої бази України з питань військової освіти акцентують увагу такі науковці, як: А. Вітченко, В. Карпенко, Л. Кринець, О. Сидоренко, О. Хміляр, С. Черевичний, В. Чорний та ін.

Окремої уваги, на наш погляд, заслуговують праці дослідників щодо удосконалення систем військової освіти та підготовки офіцерів Збройних Сил України, де одну із провідних посідає інноваційна модель, яка зосереджена на пріоритетності розвитку військової освіти саме за стандартами НАТО, що сприятиме підвищенню умов підготовки високваліфікованих військових фахівців [3, с. 10]. Крім того, нам імponує теоретичне обґрунтування перспективної моделі підготовки офіцерів, функціональними складовими якої виступають: академічна освіта, професійна підготовка й вдосконалення фахової компетентності [6, с. 24].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання запровадження та

належної організації професійної військової освіти гостро поставало у наукових розвідках та знайшло відображення у працях багатьох дослідників, проте, досі спостерігається відсутність в науково-педагогічному дискурсі конкретизованих досліджень щодо проблематики професійної військової освіти саме майбутніх офіцерів тактичного рівня управління, що включають в себе курси L-1A та L1-B, що і обумовило важливість й необхідність теми статті.

Мета статті. Теоретичний аналіз проблеми запровадження професійної військової освіти у професійну підготовку майбутнього офіцера тактичного рівня.

Виклад основного матеріалу. Реалізація задекларованих в Указі Президента України від 30 вересня 2019 р. №722 цілей сталого розвитку України на період до 2030 року, крім іншого, передбачає «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» [8].

У відповідності до положень Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, одним із її пріоритетів є реалізація курсу на «активізацію співпраці України та Європейського Союзу у сфері вищої освіти, зокрема щодо: реформування та модернізації системи вищої освіти; сприяння зближенню у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу; покращення якості та підвищення важливості вищої освіти; поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти; розширення можливостей закладів вищої освіти; активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників» [9].

Система військової освіти як складова частина національної системи освіти, згідно твердження О. Уваркіної, функціонує «відповідно до притаманних їй законів, закономірностей і принципів, а отже її діяльність регулюється як нормативними документами, на основі яких безпосередньо функціонує система військової освіти, так і нормативно-правовими документами, які стосуються системи вищої освіти взагалі» [10, с. 8].

Відповідності до «Концепції трансформації системи військової освіти» система військової освіти в Україні включає в себе такі компоненти, як: ступені та рівні; галузі знань і спеціальності; освітні стандарти; професійні стандарти; освітні програми; кваліфікації; ліцензійні умови; заклади спеціалізованої військової освіти та інші суб'єкти освітньої діяльності; учасників освітнього процесу; органи управління у сфері військової освіти; нормативно-правові акти, що регулюють їхні взаємовідносини [4].

Щодо принципів, які виступають орієнтирами у процесі розбудови системи військової освіти, то їх вичерпний перелік задекларовано у Політиці Міністерства оборони України у сфері військової освіти, як от: «законність, демократичність, ефективність, відкритість, цілісність, послідовність,

адаптивність, передбачуваність, оперативність, прозорість, доброчесність, відповідальність; інтегрованість системи військової освіти в Україні в європейський військово-освітній простір; гнучкість та прогностичність системи військової освіти з урахуванням засад державної політики у воєнній сфері, сфері оборони і військового будівництва; забезпечення якості військової освіти та якості освітньої діяльності; безперервність та послідовність військової освіти упродовж військової кар'єри; пріоритетність військово-професійної спрямованості та національно-патріотичного виховання військових фахівців в освітній діяльності військових навчальних закладів, формування у військовослужбовців загальнолюдських цінностей; випереджувальний характер підготовки військових фахівців відносно потреб розвитку ЗСУ; врахування сучасних принципів застосування ЗСУ, інших складових сил оборони, національних стандартів військової освіти та стандартів держав-членів НАТО; інтеграція освітнього процесу з науковою, науково-технічною та інноваційною діяльністю; незалежність здобуття військової освіти від впливу політичних партій, громадських та релігійних організацій; рівність можливостей усіх громадян щодо отримання військової освіти, зокрема забезпечення гендерної рівності; органічний зв'язок функціонування військових навчальних закладів з діяльністю військ (сил); автономність військових навчальних закладів та їх відповідальність за якість підготовки військових фахівців» [7].

Нам імпонує позиція Н. Шабатіної, на думку якої військова освіта в системі національної безпеки спрямована на вирішення низки завдань, серед яких:

- озброєння кожного військовослужбовця знаннями, уміннями і навичками, формування компетентностей, які необхідні для забезпечення особистої безпеки, виконання своїх функціональних обов'язків на посаді у військах (силах) з урахуванням забезпечення інтересів військової безпеки;
- підготовка фахівців, підготовлених до забезпечення конкретних видів і напрямів безпеки за рахунок своєчасного виявлення і відстеження тих або інших видів небезпек, розробки і здійснення заходів з їх попередження, нейтралізації, усунення;
- підготовка і перепідготовка кадрів в області організації системи безпеки та оборони держави (фахівців, посадових осіб, завданням яких є організація і забезпечення безпечного функціонування того або іншого об'єкту безпеки – підприємства (установи), групи (спільності), території або держави в цілому) [11, с. 298–299].

Поряд із зазначеним, трансформація та модернізація військової освіти, відповідно до Концепції, передбачає:

- «запровадження спільної підготовки Збройних Сил України з іншими складовими сил обо-

рони за єдиним замислом і планом та під єдиним керівництвом;

- створення єдиної та інтегрованої системи військової освіти для підготовки особового складу сил оборони на основі курсів професійної військової освіти L1-L5. Саме в системі професійної військової освіти буде створено умови для навчання військовослужбовців держав-членів НАТО і ЄС та інших країн;

- централізовану підготовку особового складу сил оборони оперативного та стратегічного рівнів;

- підготовку особового складу сил оборони тактичного рівня за єдиними освітніми програмами;

- реалізацію принципу «Освіта впродовж військової кар'єри»;

- якість військової освіти, яка відповідає вимогам стандарту НАТО Bi-SCD 075-007 «Освіта і підготовка»;

- створення передумов для взаємовизнання сертифікатів, отриманих у військових навчальних закладах НАТО, держав-членів Альянсу та України» [5, с. 13].

Зокрема, Міністерство оборони України, опираючись на реалізацію принципу «Освіта впродовж військової кар'єри», вказує на необхідність формування багаторівневої системи професійної військової освіти, що акумулює актуальні бази знань, досвід ведення операцій, процедури планування та прийняття рішень, інноваційні форми та методи викладання, технології імітаційного моделювання та практику застосування видів, родів військ (сил), технології розвитку загальних і фахових компетентностей [7].

Дослідниця О. Зіборєва обумовила необхідність врахування особливостей правового забезпечення освіти протягом військової кар'єри та зосередила увагу на тому, що реалізація принципу «освіта протягом військової кар'єри» у системі військової освіти України усуває існуючий розрив між потребами та умовами військової служби та самим змістом освіти. Також науковця виокремила та надала характеристику основним функціям неперервного навчання: адаптаційна, рефлексивна, аксіологічна, когнітивна, контрольна та гуманістична [2].

Вдосконалення процесу професійної підготовки військових фахівців залишається невіддільною компонентою професіоналізації системи військової освіти України, що визначає необхідність постійного підвищення рівня професійної підготовки та кваліфікації офіцерів на основі їх безперервного професійного розвитку для забезпечення кар'єрного зростання в посадах у військах та органах військового управління. Інтегральний підхід у сучасній системі військової освіти передбачає поєднання освітньої та професійної складової, що дозволяє здійснювати перехід до професіоналізації військової освіти без втрати основних переваг її складників.

В сучасних умовах підготовка майбутніх офіцерів тактичного рівня функціонує за рахунок поєднання формальної та неформальної освіти, що регламентується освітніми програмами у відповідності до державних стандартів вищої освіти та корелюється із галузями знань, спеціальностями, відповідними ступенями та рівнями військової освіти. Формальна освіта майбутніх офіцерів передбачає здобуття таких ступенів вищої освіти, як бакалавр, магістр, доктор філософії та доктор наук саме через систему вищих військових навчальних закладів із присудженням освітньої кваліфікації, в той час як неформальна освіта – курси підвищення кваліфікації та професійна військова освіта, що супроводжується присвоєнням професійних (військово-спеціальних) кваліфікацій, а також, за необхідності, частково освітніх.

Враховуючи особливості професійної військової освіти на сучасному етапі, підготовка майбутніх офіцерів тактичного рівня здійснюється за принципом інтеграції у підготовку бакалавра за визначеною освітньо-професійною програмою базового курсу професійної підготовки L-1A, що за своїм змістом та наповненням є єдиним для усіх закладів системи вищої військової освіти України.

Основними особливостями щодо організації та функціонування базового курсу професійної підготовки L-1A ми можемо виокремити такі:

- стандартизованість програм підготовки;
- формування індивідуальних вмінь та навичок військовослужбовців;
- пріоритетність практичних занять для відпрацювання;
- зосередженість на практичних техніках та методиках щодо роботи з особовим складом.

Завершальним блоком навчальних дисциплін першого (бакалаврського) рівня освіти є проходження фахового курсу професійної підготовки L-1B, що забезпечує можливість випускнику обіймати первинні офіцерські посади за обраним фахом.

Погоджуємось із твердженням І. Зеленого, на думку якого одним із чинників ефективного функціонування системи військової освіти, а зокрема і професійної військової освіти, виступає оновлення змісту освіти, розробка та впровадження нових освітніх програм та неперервного професійного саморозвитку [1]. Крім того, через уніфікованість програм підготовки цілком очевидно є тенденція до зменшення використання інноваційних методів підготовки, а також нівелювання значимості напрацьованих викладачами дієвих педагогічних технік та прийомів.

Разом із тим, варто відзначити виклики, що постають під час організації та функціонування фахового курсу професійної підготовки L-1B, серед яких основними є:

- забезпеченість компетентними науково-педагогічними працівниками відповідно до кількісного складу здобувачів освіти;
- відповідність навчально-матеріальної бази для здійснення підготовки;
- відсутність уніфікованих програм підготовки за окремими спеціалізаціями, що є суміжними для усіх видів закладів вищої військової освіти;
- низький відсоток реалізації тих видів занять, основою яких виступає обмін досвідом та дослідження окремих професійних питань, а не лише практичне їх застосування;
- сертифікація суб'єктів навчання для проходження окремого підкурсу чи тренінгу, що спрямовані на формування специфічної військово-професійної здатності.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, доцільно зазначити, що професійна військова освіта майбутніх офіцерів тактичного рівня управління має характерні особливості та вимоги, що окреслюються призначенням видового вищого військового навчального закладу та особливостями побудови освітнього процесу.

Встановлено, що реалізації трансформаційних процесів у сфері військової освіти, підготовки та розбудова її багаторівневої системи, створила передумови до запровадження нової її складової – професійної військової освіти, що реалізується через навчання на курсах професійної військової освіти (L-курси). Задекларованою метою запровадження професійної військової освіти є набуття відповідних рівнів (тактичного, оперативного та стратегічного), вдосконалення професійного рівня військового фахівця, набуття відповідних посаді фахових компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію службових (бойових) функцій.

Подальші перспективи дослідження полягатимуть у розробці та запровадженні в процес професійної військової освіти майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі інтерактивних педагогічних технологій, зокрема тренінгових, як альтернативи усталеним підходам до професійної підготовки військовослужбовців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зелений І. І. Реалізація принципу неперервності у контексті трансформації системи військової освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2023. Вип. 61. С. 19-29.
2. Зіборєва О. Б. Освіта упродовж військової кар'єри як принцип підготовки кадрів для збройних сил України: правові аспекти. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. 7. С. 162-164.
3. Інноваційна військова освіта: стан та перспективи розвитку / І. Руснак та ін. *Військова освіта*. 2021. № 2 (44). С. 9–20.
4. Концепція трансформації системи військової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від

15 грудня 1997 р. № 1410; в ред. від 30 грудня 2022 р. № 1490. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.11.2025).

5. Мірненко В., Вітер Д., Оліферук В. Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. *Військова освіта*. 2023. 2 (48). С. 9–17.

6. Обґрунтування моделі підготовки фахівців Повітряних Сил у сучасних умовах / В. Тюрін та ін. *Наука і оборона*. 2019. № 4. С. 20–26.

7. Політика Міністерства оборони України у сфері військової освіти. URL: https://www.mil.gov.ua/content/education/politika_mou_osvita.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

8. Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 07.11.2025).

9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 09.11.2025).

10. Уваркіна О. В. Військова освіта: рефлексія сучасних мейнстримів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки*. 2022. Випуск № 1 (70). С. 7–17.

11. Шабатіна Н. Військова освіта в системі забезпечення національної безпеки і оборони України. *Військова освіта*. 2023. № 2 (48). С. 298–307.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

Стаття присвячена дослідженню особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти у країнах Європи. У статті зазначається, що забезпечення якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є провідним завданням сучасних європейських держав. Так, утвердження ідей інклюзії та їх активна підтримка з боку громадян сприяли модернізації існуючих систем освіти та виникненню нових можливостей для навчання різних категорій населення. Автором акцентується увага на тому, що протягом останніх років в Україні здійснено оновлення законодавства. Це сприяло суттєвим змінам спеціальної освіти, посиленому розвитку інклюзивної освіти. Разом із тим, наголошено на необхідності пошуку нових шляхів забезпечення рівних можливостей для розбудови відкритої демократичної держави. У статті розкривається важливість вивчення й узагальнення європейського досвіду щодо підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, оскільки це дозволяє віднайти найкращі практики, окреслити перспективи розвитку сучасної освіти та здійснювати підготовку педагогів у відповідності до європейських стандартів. На основі аналізу науково-педагогічної літератури автором з'ясовано, що існує три моделі організації навчання дітей з ООП, серед яких перевага надається скандинавсько-американській та європейській. Зокрема, упровадження цих моделей дозволяє уникнути ізоляції дітей з ООП, сприяти їх всебічному розвитку та враховувати індивідуальні особливості. Автором зроблено висновок про те, що підготовка фахівців галузі спеціальної й інклюзивної освіти до роботи з дітьми з ООП у різних країнах Європи має свою специфіку. Однак спільним є те, що її зміст спрямований на розвиток компетентностей, необхідних для ефективної роботи та вирішення широкого спектру завдань в інклюзивному середовищі, має практико-орієнтований характер та передбачає вивчення таких освітніх компонентів, опанування якими надає змогу випускникам забезпечити повноцінну участь дітей з ООП у суспільному житті. Перспективою подальших досліджень визначено вивчення стратегій формування позитивного ставлення до дітей з ООП у майбутніх фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, інклюзія, спеціальна освіта, діти з ООП.

The article is devoted to the study of the features of professional training of future specialists in the field of special and inclusive education in European countries. The article notes that providing high-quality education to children with special educational needs (SEN) is a leading task of modern European Union. Thus, the establishment of the ideas of inclusion and their active support from citizens contributed to the modernization of the education system and the emergence of new opportunities for education for various categories of the population. The author emphasizes the critical need to study and adapt European experience in training specialists for special and inclusive education. This approach will enable Ukraine to identify best practices, outline future directions for modern education, and train teachers in line with European standards. The article also highlights significant recent developments in Ukraine, including updated legislation, substantial changes to the special education system, and a yearly increase in inclusive groups and classes. At the same time, there is a need to find new ways to ensure equal opportunities and build an open democratic state, which prompts an analysis of the features of the implementation of inclusive education and the training of relevant specialists. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the author found out that there are three models of organizing the education of children with SEN, among which it is worth giving preference to the Scandinavian-American and European ones, since their implementation allows avoiding the isolation of such children and promoting their comprehensive development. The author concluded that the training of specialists in the field of special and inclusive education to work with children with SEN in different European countries has its own specifics. One thing in common is that its content is aimed at developing the competencies necessary for effective work and solving a wide range of tasks in an inclusive environment, is practice-oriented in nature and involves the study of such educational components that will enable graduates to ensure the equality of children with SEN, their full participation in public life. The prospect of further research is the study of strategies for forming a positive attitude towards children with SEN in future specialists in the field of special and inclusive education.

Key words: professional training, competencies, inclusion, special education, children with SEN.

УДК 378.011.3-051:[376+37.043.2](04)(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.28>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Капустіна О.І.,
orcid.org/0000-0001-8859-7435
докт. філос.,
викладач кафедри теорії та методик
дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання забезпечення якісною освітою всіх дітей, не зважаючи на їхні відмінності, є одним із ключових для країн Європи. Підтримка ідей інклюзії з боку громадян сприяла модернізації та трансформації існуючих систем освіти, що зумовило побудову відкритого освітнього простору і виникненню

нових можливостей для навчання різних категорій населення. У зв'язку з цим, існує необхідність дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти у країнах Європи, оскільки узагальнення ефективного досвіду дозволяє віднайти найкращі практики, окреслити перспективи розвитку

сучасної освіти України та здійснювати підготовку педагогів у відповідності до європейських стандартів та вимог.

Необхідність дослідження даного питання полягає також у тому, що професіоналізм та компетентність педагогів впливає на їх можливість забезпечувати організацію освітнього процесу з урахуванням принципів рівності та доступності, які є підґрунтям розбудови демократичної держави. Саме від педагогічних працівників значною мірою залежить успішність реалізації сучасних реформ, націлених на включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у суспільство та їх подальше професійне становлення. Ураховуючи усе вищесказане, вбачаємо за доцільне детально дослідити досвід європейських держав у підготовці фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема освіти дітей з ООП детально вивчена М. Буйняк, А. Клочковою, А. Колупаєвою, С. Миронною, Х. Сайко, Н. Ткачовою, О. Таранченко, Л. Черніченко та іншими. Шляхи та способи реалізації інклюзивної освіти в Україні представлено С. Безволенко, О. Воротинцевою, Т. Ілляшенко, О. Кас'яненко, Т. Качаловою, О. Левочко, А. Поспішною, Л. Потапюк, І. Скрипкою, А. Харківською, Т. Черненко. Особливості впровадження ідей інклюзії у різних європейських державах обґрунтовано А. Аксьоненко, І. Гребю, М. Береговою, О. Продіус, І. Середою, О. Хмельницькою та іншими. Різні аспекти професійної підготовки фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти у країнах Європи висвітлено у працях В. Гладуша, Н. Кравець, Т. Кристопчук, О. Мартинчук, А. Собчук, О. Ферт, Н. Хамської та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Процеси євроінтеграції зумовили зростання зацікавленості серед освітян та громадян України загалом питаннями, пов'язаними із навчанням та соціалізацією дітей з ООП, а також з професійною підготовкою педагогів нової форми, здатних забезпечити належні умови для розкриття внутрішнього потенціалу, підтвердження чого є достатня кількість праць науково-методичної та періодичної літератури. Разом із тим, є необхідність в узагальненні та систематизації європейського досвіду щодо професійної підготовки фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Мета статті – теоретичний аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти у країнах Європи.

Виклад основного матеріалу. Вибір європейського вектору розвитку нашої держави сприяв активному впровадженню реформ у різних галузях, у тому числі у сфері освіти. Це призвело до модернізації існуючих підходів до навчання усіх дітей задля забезпечення їх всебічного розвитку

та реалізації права на освіту незалежно від індивідуальних особливостей, соціального статусу, стану здоров'я.

Як зазначає О. Дубограй [3, с. 26], в умовах реформування української освіти важливою проблемою залишається навчання та розвиток дітей з ООП долаючи їхню соціальну ізоляцію. Це вимагає створення сприятливих умов для повноцінної інтеграції цих дітей в освітнє середовище.

Л. Черніченко [14, с. 239] підкреслює, що сьогодні важливого значення набуває питання щодо визначення осіб із ООП як рівноправних.

Створення сприятливого та безпечного середовища для розвитку дітей з ООП постає провідним завданням сучасної освітньої політики. Сьогодні наша держава впевнено крокує на шляху реалізації інклюзивної освіти, про що свідчать активна підтримка українцями ідей рівності, розширення мережі інклюзивних груп та класів, а також трансформація закладів спеціальної освіти. Для забезпечення нормативного підґрунтя цим процесам державою оновлено законодавство та визначено механізми підтримки осіб з ООП.

А. Харківська зауважує, що в оновленому законодавстві галузі освіти «законодавчо закріплено загальнолюдські права, зокрема, щодо забезпечення права осіб із особливими освітніми потребами на освіту на всіх рівнях» [13].

Такі результати є свідченням прагнення України удосконалити існуючу систему освіти та наблизити її до європейських стандартів.

Як зазначають Т. Качалова та Т. Черненко [4, с. 65], досягнення значного прогресу в розвитку інклюзивного навчання за останні роки стало можливим завдяки активній державній політиці, спрямованій на підтримку дітей з ООП. Важливою складовою цього процесу є втілення європейських цінностей та принципів у системі освіти.

Відтак, вивчення та впровадження європейського досвіду дозволяє пришвидшити процес модернізації освіти, віднайти нові шляхи забезпечення рівних можливостей для розбудови відкритої демократичної держави.

Проаналізуємо особливості реалізації спеціальної та інклюзивної освіти у різних країнах Європи.

Так, І. Середя [9, с. 53] зазначає, що державна освітня політика розвинених країн світу, у тому числі, Європейського Союзу, ґрунтується на ідеї толерантного ставлення до дітей з ООП як до повноцінних членів суспільства. Хоча у більшості країн поєднується навчання таких дітей як у звичайних, так і в спеціальних закладах освіти, важливу роль для рівного доступу до якісної освіти відіграє індивідуальний підхід.

На основі аналізу сучасних досліджень з інклюзивної педагогіки, І. Гребя та М. Леврінц [15, с. 82–83] виділяють три основні моделі організації навчання для дітей з ООП:

- скандинавсько-американська (one-track), за якою навчання дітей з ООП відбувається з їхнім повним включенням у звичайний освітній процес;
- пострадянська (two-track), що передбачає спрямування дітей з ООП, які мають ознаки порушень розвитку, до спеціальних закладів освіти;
- європейська (multi-trac), що надає можливість дітям з ООП разом з батьками обирати заклад освіти для навчання (тобто пропонує різні шляхи взаємодії між звичайною та спеціальною системами освіти).

Перша та третя моделі організації навчання найбільше відповідають потребам дітей з ООП, оскільки сприяють включенню таких дітей у колектив однолітків, їхньому гармонійному розвитку.

А. Аксьоненко [1] доводить, що країни Європейського Союзу впроваджують інклюзивну освіту, враховуючи власні культурні, соціальні та економічні особливості. Як правило, інклюзивна освіта підтримується на рівні законодавства, що визначає її пріоритетність в освітній системі. Крім того, існують спеціалізовані програми для підготовки педагогів, опанування якими дозволяє набути здобувачам освіти необхідних знань та навичок для ефективної роботи з дітьми з ООП. Важливим для успішної реалізації інклюзивної освіти постає також достатнє ресурсне забезпечення – матеріально-технічне та фінансове.

Відтак, розвиток інклюзії є одним із провідних завдань державної політики у галузі освіти, що підтверджується наявністю відповідного законодавства, програм підготовки фахівців, матеріальною підтримкою цієї сфери. Усе це позитивно вплинуло на утвердження ідей інклюзивної освіти в європейських країнах та розширенню можливостей дітей з ООП.

О. Продіус [8, с. 92] зазначає, що протягом останніх п'ятдесяти років поступове впровадження інклюзивних освітніх практик у поєднанні з достатнім фінансуванням усіх її аспектів та чітким дотриманням концептуальних положень інклюзії та нормативно-правових принципів сприяло формуванню переважно позитивного ставлення населення до інклюзивних процесів у країнах Європи. Це також дало змогу батькам дітей з ООП здійснювати усвідомлений вибір місця навчання для своїх дітей.

Така цілеспрямована робота держави та активна залученість суспільства до розв'язання проблеми освіти дітей з ООП надали змогу трансформувати існуючі підходи, що вплинуло і на зміст підготовки майбутніх фахівців.

Т. Кристопчук [6], проаналізувавши науково-педагогічні джерела та офіційні документи щодо вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу, дійшла висновку, що педагоги, які працюють з дітьми з ООП, зобов'язані мати спеціальну або відповідну педагогічну освіту, а вчителі початкових класів повинні проходити інструктаж щодо роботи з дітьми,

із різними освітніми потреби. Додатково учена вказує на те, що в деяких країнах Європейського Союзу школи для дітей з ООП класифікують за певним принципом. Наприклад, є заклади для дітей з різними захворюваннями, обдарованих дітей та дітей із соціально незахищених верств населення.

Підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з ООП в європейських державах спрямована на забезпечення здобувачів освіти вміннями та навичками щодо надання багатоаспектної допомоги таким дітям із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та здібностей.

Відповідно до узагальнень О. Мартинчук [7] щодо особливостей підготовки та професійної діяльності спеціальних педагогів у Фінляндії, програми підготовки вчителів спеціальної освіти, які працюють в інклюзивному середовищі, насамперед спрямовані на формування в педагогів компетентностей, необхідних для розвитку мовлення дітей, навчання читанню, письму та математиці, а також на оволодіння здобувачами освіти навичок подолання мовленнєвих, когнітивних і поведінкових порушень у дітей з ООП.

Як зазначає Н. Кравець [5, с. 144], норвезькі університети готують фахівців, які можуть ефективно організовувати освітній процес для дітей з ООП. Це включає врахування їхніх пізнавальних можливостей та соціокультурного рівня, використання різноманітних методик, а також забезпечення належної корекції та розвитку в інклюзивному середовищі.

Так, професійна підготовка фахівців до роботи дітей з ООП у північноєвропейських країнах орієнтована на розвиток конкретних компетентностей, що дозволяють ефективно працювати в інклюзивному середовищі та надавати відповідну якісну психолого-педагогічну допомогу.

О. Ферт та Ю. Баранович [11, с. 232], вивчаючи особливості інклюзивного освітнього процесу доходять висновку, що більшість іспанських університетів є craft based universities, тобто, вони більше орієнтовані на формування практичних навичок та вмінь у здобувачів освіти, ніж на глибоке засвоєння теоретичних знань.

Н. Хамською, Д. Матіюк [12, с. 171] обґрунтовано особливості програми здобуття освітнього ступеня бакалавра з олігофренопедагогіки та інклюзивної педагогіки фахової вищої школи (Fachhochschule des Mittelstands) у Німеччині. Учені зазначають, що підготовка за цими програмами націлена на розвиток у здобувачів освіти соціальних, олігофренопедагогічних та інклюзивно-педагогічних компетенцій. Зважаючи на необхідність виконання керівних функцій та потребу в самостійності, до навчального плану включено менеджмент, основи підприємницької діяльності та правознавство. Дослідники також зауважують, що ключовою метою навчання є формування такого мислення,

яке дозволить знаходити педагогічні рішення для проблем, забезпечувати повноцінну та рівноправну участь людини в суспільних процесах незалежно від її віку, статі, етнічного, соціального походження чи інших особливостей.

Отже, підготовка здобувачів освіти в Іспанії та Німеччині зорієнтована на практичне застосування знань для ефективної професійної діяльності та забезпечення рівноправної участі кожної особистості у суспільних процесах.

В. Гладуш, В. Шилонова, В. Кляйн [2, с. 3] здійснено достатньо ґрунтовний аналіз особливостей підготовки педагогів спеціальної освіти у Словаччині. Науковці звертають увагу на те, що класифікація спеціальності в Словаччині, відповідає класифікації педагогічної науки – «Спеціальна педагогіка», однак спеціалізація існує у прихованому вигляді. Зміст освітньої програми охоплює особливості навчання та виховання дітей з усіма нозологіями. Учені зауважують, що поглиблену спеціалізацію педагоги здобувають безпосередньо на робочому місці. Це дозволяє їм адаптувати свої знання та навички до конкретних категорій дітей, з якими вони працюють у закладі спеціальної освіти.

А. Собчук [10, с. 70–71] зазначає, що у Польщі до підготовки вчителів ранньошкільної освіти, котрі працюватимуть з дітьми з ООП в інклюзивному середовищі, ставляться більш суворі вимоги. Це пояснюється тим, що на таких педагогів покладатиметься ширший спектр функцій та завдань, які вони мають виконувати у своїй роботі.

Відтак, підготовка педагогів до роботи з дітьми з ООП у Східній Європі також має практичну спрямованість та передбачає забезпечення готовності фахівців до виконання широкого спектру завдань та ефективності у виконанні професійних функцій.

Висновки і перспективи дослідження. Сьогодні значна увага як з боку урядів європейських держав, так і з боку суспільства приділяється дітям з ООП та реалізації їх права на освіту. Ураховуючи те, що у країнах Європейського Союзу вже протягом багатьох десятиліть успішно впроваджуються ідеї інклюзивної освіти, а система спеціальної освіти здатна забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини, цей досвід є цінним. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури було встановлено, що існує три моделі організації навчання дітей з ООП, серед яких варто надавати перевагу скандинавсько-американській та європейській. Підготовка здобувачів освіти у різних країнах Європи має свою специфіку, однак спільним є те, що вона має практико-орієнтований характер, націлена на розвиток компетентностей, необхідних для гармонійного розвитку дітей з ООП, їх успішної соціалізації та адаптації. Перспективою подальших досліджень є вивчення стратегій формування позитивного ставлення до дітей з ООП у майбутніх фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аксьоненко А. Інклюзивна освіта в Україні: європейський досвід та можливості його впровадження. *Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Умань, 17-18 жовтня 2024 р.). Умань, 2024. С. 18–20.
2. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В.. Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти у Словаччині та в Україні: порівняльний аналіз. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. 2020. Вип. 16. С. 297–313.
3. Дубограй О. С. Формування творчої особистості учня з особливими освітніми потребами. *Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Лисичанськ, 09 грудня 2020 р.). Лисичанськ, 2020. С. 16–20.
4. Качалова Т. В. Упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів у освітнє середовище закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 65–69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhst_2019_17_18 (дата звернення 18.04.2025).
5. Кравець Н. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 2. С. 139–146.
6. Кристопчук Т. (2013). Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС. *Освіта регіону* : зб. наук. праць. 2013. № 3(33). С. 436–440.
7. Мартинчук О. В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. 2019. Вип. 12. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/professional-activity-of-special-teachers-of-inclusive-educational-institutions.html> (дата звернення 18.04.2025).
8. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. № 4 (2). С. 86–93.
9. Середа, І. В. Спеціальна освіта в Україні та світі: порівняльний аспект. *In The IV International Science Conference «Actual problems of practice and science»*. (Ankara, March 5–6). Ankara. 2021. p. 51.
10. Собчук А. А. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзивної ранньої шкільної освіти в Польщі : дис... доктора філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2022. 226 с.
11. Ферт О. Г., Баранович Ю. В. Особливості інклюзивного освітнього процесу в Україні та Іспанії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. № 34. С. 229–242.
12. Хамська Н. Б., Матіюк Д. В. Розвиток інклюзивної освіти в Німеччині. *Наукові записки Вінниць-*

кого державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. № 47. С. 169–172. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_34 (дата звернення 18.04.2025).

13. Харківська А. А. Управління інклюзивною освітою студентів закладів вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. № 15. URL: <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/3/article/view/529> (дата звернення 18.04.2025).

14. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 156. 239–243.

15. Greba I., Levrints M. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. № 29. С. 81–86.

Дата першого надходження рукопису до видання: 10.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REFLECTION OF VOCATIONAL TRAINING TEACHERS IN THE PROCESS OF DIGITAL COMMUNICATION

Статтю присвячено дослідженню розвитку педагогічної рефлексії педагогів професійного навчання у процесі цифрової комунікації як однієї з ключових умов ефективної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано, що інтенсивне впровадження цифрових технологій в освітній процес зумовлює не лише зміни у формах і каналах професійної взаємодії, а й потребу у глибшому осмисленні механізмів самоаналізу та саморегуляції, які забезпечують здатність педагогів до критичного осмислення власної практики. Визначено, що педагогічна рефлексія у цифровій комунікації має багатовимірний характер, охоплюючи когнітивний, емоційно-психологічний, соціально-комунікативний та етико-ціннісний компоненти, які утворюють цілісну систему професійного самопізнання та самовдосконалення. Особливу увагу приділено з'ясуванню специфіки прояву рефлексії у різних цифрових форматах взаємодії: у синхронних (онлайн-лекції, вебінари, відеоконференції) вона реалізується як оперативне самоспостереження та здатність до швидкої корекції професійних дій; в асинхронних (LMS-платформи, блоги, відеоаналіз) - як відтермінований глибокий аналіз освітньої практики; у змішаних - як інтегративний процес, що поєднує елементи оперативної та відтермінованої рефлексії. Показано, що цифрова комунікація розширює можливості колективної рефлексії, яка реалізується у професійних спільнотах, форумах та мережних колабораціях і сприяє формуванню нових моделей педагогічної взаємодії. Визначено зовнішні та внутрішні умови розвитку педагогічної рефлексії, серед яких розвиток цифрової інфраструктури, організаційна підтримка, доступ до сучасних платформ, а також професійна мотивація, готовність до навчання, відкритість до інновацій та критичне мислення. Зроблено висновок, що розвиток педагогічної рефлексії у процесі цифрової комунікації є необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу, модернізації системи підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання та формування їхньої рефлексивної культури у цифрову добу.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, цифрова комунікація, педагоги професійного навчання, цифрове освітнє середовище, професійна взаємодія.

The article is devoted to the study of the development of pedagogical reflection of vocational education teachers in the process of digital communication as a key condition for effective professional activity in the context of digital transformation of education. It is substantiated that the intensive implementation of digital technologies in the educational process leads not only to changes in the forms and channels of professional interaction but also requires a deeper understanding of the mechanisms of self-analysis and self-regulation that ensure teachers' ability to critically comprehend their own practice. It is determined that pedagogical reflection in digital communication has a multi-dimensional nature, encompassing cognitive, emotional-psychological, socio-communicative, and ethical-value components, which together form an integral system of professional self-awareness and self-improvement. Special attention is paid to identifying the specifics of reflection in different digital formats of interaction: in synchronous ones (online lectures, webinars, video conferences), it is manifested as operative self-observation and the ability to quickly adjust professional actions; in asynchronous ones (LMS platforms, blogs, video analysis) – as postponed deep analysis of educational practices; in blended formats – as an integrative process that combines elements of immediate and delayed reflection. It is shown that digital communication expands the opportunities for collective reflection, which is realized in professional communities, forums, and network collaborations, contributing to the formation of new models of pedagogical interaction. External and internal conditions for the development of pedagogical reflection are identified, among them – the development of digital infrastructure, organizational support, access to modern platforms, as well as professional motivation, readiness for continuous learning, openness to innovation, and critical thinking. It is concluded that the development of pedagogical reflection in the process of digital communication is a necessary prerequisite for improving the quality of the educational process, modernizing the system of advanced training of vocational education teachers and forming their reflective culture in the digital age.

Key words: pedagogical reflection, digital communication, vocational education teachers, digital educational environment, professional interaction.

УДК 37.013.73

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.29>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ковальська В.С.,

orcid.org/0000-0003-0552-026X

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики
та менеджменту освіти
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Старков К.І.,

orcid.org/0009-0004-9242-7972

аспірант кафедри педагогіки, методики
та менеджменту освіти
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток педагогічної рефлексії педагогів професійного навчання у процесі цифрової комунікації постає одним із ключових завдань сучасної освітньої науки, оскільки ефективність педагогічної діяльності дедалі більше залежить від здатності усвідомлювати власні професійні дії, аналізувати результати взаємодії та здійснювати корекцію освітніх практик відповідно до нових умов. Інтенсивна цифровізація освітнього середовища зумовлює не лише

появу нових інструментів професійного спілкування, але й вимагає глибшого переосмислення механізмів самопізнання та самоаналізу, які визначають якість педагогічної рефлексії. У цифровій комунікації, що здійснюється через онлайн-платформи, соціальні мережі, електронні освітні ресурси та інтерактивні середовища, педагог постає не лише носієм знань, а й активним учасником мережевого обміну інформацією, що актуалізує потребу у високому рівні критичного осмислення власної діяльності.

Зміна форматів професійної взаємодії у цифровому просторі створює ситуацію, коли рефлексія набуває інтегративного характеру, поєднуючи когнітивні, емоційні та ціннісні аспекти педагогічної діяльності. Це дозволяє не лише усвідомлювати власний досвід, а й коригувати стратегії педагогічного впливу відповідно до особливостей цифрових каналів комунікації. Водночас цифрова комунікація відкриває широкі можливості для колективної рефлексії, коли обговорення професійних практик у віртуальних спільнотах і мережових колабораціях сприяє виробленню нових підходів до організації освітнього процесу, формуванню критичної позиції та підвищенню рівня педагогічної культури.

Таким чином, проблема розвитку педагогічної рефлексії у процесі цифрової комунікації набуває особливої актуальності, адже саме вона забезпечує здатність педагогів професійного навчання адаптуватися до швидкоплинних змін цифрового середовища, інтегрувати інноваційні інструменти у власну практику та підвищувати ефективність професійної взаємодії. Її наукове осмислення є необхідною умовою модернізації системи підвищення кваліфікації педагогів, оскільки від рівня сформованості рефлексивних умінь залежить не лише якість освітнього процесу, але й перспективи розвитку сучасної педагогічної спільноти у цифрову епоху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах цифровізації освіти проблема розвитку педагогічної рефлексії у процесі цифрової комунікації набуває особливої актуальності. У працях О. Овчарук, І. Іванюк, С. Толочко, Н. Морзе досліджуються питання формування цифрової компетентності педагогів, зокрема у зв'язку з їхньою здатністю до самоаналізу та критичного осмислення професійної діяльності в умовах цифрового середовища.

Дослідження зарубіжних науковців, зокрема Y. Li, S. Walsh, N. T. H. Thu, A. Vujaklija, T. E. Lundtofte, A. Grønning спрямовані на вивчення ролі цифрових технологій у розвитку рефлексивної практики вчителів, використання відео-аналізу, блогів, смарт-середовищ і комунікативних платформ як інструментів педагогічної рефлексії. Значну увагу приділено колективній рефлексії у віртуальних педагогічних спільнотах, що сприяє обміну досвідом і формуванню нових моделей професійної взаємодії. Таким чином, аналіз сучасних публікацій свідчить про посилення інтересу науковців до проблеми інтеграції педагогічної рефлексії у цифрову комунікацію як важливої умови підвищення якості професійної діяльності педагогів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості досліджень, присвячених цифровій компетентності педагогів та використанню цифрових технологій у професійній діяльності, проблема розвитку педагогічної рефлексії у процесі

цифрової комунікації залишається недостатньо розробленою. Наявні наукові праці зосереджуються переважно на технічних аспектах використання цифрових інструментів і платформ, тоді як механізми інтеграції рефлексивних практик у цифрову взаємодію висвітлені лише частково. Недостатньо дослідженими є структурні компоненти педагогічної рефлексії у цифровому середовищі, специфіка її проявів у синхронних та асинхронних форматах професійного спілкування, а також умови, що забезпечують стійкий розвиток рефлексивної культури педагогів професійного навчання в умовах цифровізації освіти.

Метою статті є визначення теоретичних засад розвитку педагогічної рефлексії педагогів професійного навчання у процесі цифрової комунікації, з'ясування особливостей її прояву в різних цифрових форматах взаємодії та визначення умов, що сприяють ефективній інтеграції рефлексивних практик у професійну діяльність педагогів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освітня реальність визначається процесами інтенсивної цифровізації, що суттєво впливають на характер професійної діяльності педагогів, зокрема й на розвиток їхньої здатності до рефлексії. Як слушно зазначає О. Овчарук, цифрова трансформація освіти зумовлює необхідність інтеграції нових технологій у педагогічну практику, що, у свою чергу, вимагає від педагога не лише технічної готовності, а й уміння критично осмислювати власні дії та результати взаємодії зі здобувачами освіти [2]. Це свідчить, що педагогічна рефлексія в умовах цифрової комунікації перестає бути лише індивідуальним процесом і перетворюється на комплексне явище, в якому поєднуються когнітивні, емоційні та соціокультурні виміри.

Передусім цифрова комунікація відкриває нові канали для рефлексії, роблячи її більш динамічною, публічною та багаторівневою. У традиційній педагогічній взаємодії рефлексивний процес здебільшого відбувався у форматі індивідуального самоаналізу чи в межах методичних об'єднань. У цифровому середовищі можливості рефлексії значно розширюються: вони реалізуються через відеоаналіз власних занять, обговорення кейсів у професійних онлайн-спільнотах, ведення блогів і використання спеціалізованих платформ для колективної оцінки освітніх практик [5, 7, 10]. Дослідження Y. Li, S. Walsh [8] та A. Vujaklija [12] підтверджують, що використання відеозаписів уроків у поєднанні з асинхронним обговоренням у мережових середовищах сприяє формуванню глибшої педагогічної рефлексії, адже педагог отримує змогу багаторазово аналізувати власні дії та порівнювати їх із практиками колег.

Розвиток педагогічної рефлексії у цифровому середовищі варто розглядати через кілька ключових аспектів.

Когнітивний аспект полягає у здатності педагога усвідомлювати особливості цифрової комунікації, розуміти закономірності взаємодії у віртуальному просторі та вміти аналізувати ефективність застосованих методів. Як зазначають Y. Li та S. Walsh, рефлексія у цифровому середовищі неможлива без розвитку критичного мислення, оскільки саме воно дозволяє педагогу оцінювати достовірність інформації, адаптувати освітній контент до потреб здобувачів освіти та коригувати стратегії комунікації [8].

Емоційно-психологічний аспект набуває особливого значення в умовах дистанційної та змішаної взаємодії. Онлайн-комунікація часто знижує рівень емоційного контакту, що може негативно впливати на ефективність освітнього процесу. Тому розвиток рефлексії передбачає вміння аналізувати власний емоційний стан та стан здобувачів освіти, а також знаходити способи створення атмосфери підтримки у віртуальних середовищах. Як підкреслюють S.Ch. Tan, J.Voogt, L. Tan [11], A. R. Gierhart [6] цифрове педагогічне середовище вимагає від педагога сформованості навичок цифрового емоційного інтелекту, що включає здатність до емпатії, толерантності й усвідомленого регулювання емоцій.

Соціально-комунікативний аспект педагогічної рефлексії проявляється у колективних формах взаємодії. Сучасні професійні спільноти в соціальних мережах та на спеціалізованих платформах створюють умови для так званої «колективної рефлексії», що дає змогу педагогам спільно аналізувати освітні практики, обмінюватися досвідом і формувати нові підходи до організації навчання. Це підтверджують результати досліджень Т. Lundtofte, A. Grønning [9], де доводиться, що мережеві платформи сприяють виникненню багатостороннього діалогу між педагогами, батьками й адміністрацією, що забезпечує глибше розуміння педагогічних процесів і підтримує розвиток рефлексивної культури.

Етико-ціннісний аспект цифрової рефлексії охоплює усвідомлення ролі академічної доброчесності, цифрової етики й відповідальності за власні дії у віртуальному середовищі. Педагогічна рефлексія у цифровій комунікації неможлива без

критичного осмислення питань авторського права, захисту персональних даних та дотримання етичних норм під час взаємодії. У цьому контексті цифрова рефлексія виступає не лише інструментом самопізнання, але й чинником формування загальної культури професійної поведінки педагога.

На основі узагальнення наукових джерел [1, 3, 4, 8, 10, 12] можна виділити структурні компоненти педагогічної рефлексії у процесі цифрової комунікації (табл. 1).

Зазначені компоненти взаємопов'язані та утворюють цілісну систему, що забезпечує розвиток рефлексивної культури педагогів професійного навчання.

Окремого висвітлення потребують особливості прояву педагогічної рефлексії у різних цифрових форматах взаємодії, які суттєво впливають на динаміку та глибину рефлексивного процесу.

У синхронних форматах (онлайн-лекції, вебінари, відеоконференції у Zoom, Google Meet, MS Teams) педагогічна рефлексія реалізується переважно у формі оперативного самоспостереження. Педагог змушений миттєво реагувати на зміни освітньої ситуації, аналізувати власні вербальні й невербальні дії, оцінювати ступінь залученості учасників. Тут рефлексія проявляється як здатність до швидкої корекції стратегії викладання, регулювання емоційного тону, добору комунікативних засобів відповідно до реакцій аудиторії. Водночас важливою є навичка аналізу взаємодії в режимі реального часу, що формує готовність педагога до гнучкого прийняття рішень.

В асинхронних форматах (електронні платформи Moodle, Google Classroom; професійні блоги; форуми; відеоаналіз занять) педагогічна рефлексія набуває відтермінованого, глибшого характеру. Педагог має змогу багаторазово повертатися до власних матеріалів, переглядати записи занять, аналізувати коментарі здобувачів освіти чи колег, здійснювати порівняння й узагальнення. Саме в асинхронних форматах створюються умови для поглибленого самоаналізу та осмислення освітніх практик. Вони забезпечують рефлексивну «дистанцію», яка дозволяє усунути емоційний вплив моменту й здійснити більш зважену оцінку власних професійних дій.

Таблиця 1

Структурні компоненти педагогічної рефлексії педагогів у процесі цифрової комунікації

Компонент	Змістова характеристика компоненту
Когнітивний	Усвідомлення специфіки цифрових каналів комунікації, критичний аналіз отриманої інформації, прогнозування результатів взаємодії.
Емоційно-психологічний	Аналіз власних емоційних реакцій та емоційного стану учасників взаємодії; розвиток цифрового емоційного інтелекту.
Соціально-комунікативний	Участь у колективній рефлексії через онлайн-спільноти, форуми, спільні проєкти; формування партнерських моделей взаємодії.
Етико-ціннісний	Усвідомлення принципів академічної доброчесності, цифрової етики, відповідальності у віртуальному середовищі.

У змішаних форматах (наприклад, коли синхронне онлайн-заняття доповнюється асинхронним обговоренням у форумах, чатах, блогах чи LMS-платформах) педагогічна рефлексія набуває інтегративного характеру. Поєднання оперативної та відтермінованої рефлексії створює умови для комплексного аналізу професійної діяльності: з одного боку, педагог відразу оцінює ефективність власної комунікації, а з іншого – може здійснити глибший аналіз після завершення заняття, залучаючи досвід колег та відгуки учасників. Таким чином, змішана взаємодія сприяє формуванню стійкої рефлексивної культури, у якій поєднуються елементи самоконтролю, критичного осмислення та колективного аналізу.

Отже, особливості прояву педагогічної рефлексії у цифровій комунікації залежать від формату взаємодії. Синхронні формати розвивають оперативну, мобільну рефлексію; асинхронні забезпечують ґрунтовність і глибину аналізу; змішані дозволяють інтегрувати обидва підходи, формуючи комплексну систему професійного самопізнання та самовдосконалення.

Важливою умовою розвитку педагогічної рефлексії у цифровому середовищі є поєднання індивідуальних і колективних форм рефлексії. Індивідуальна рефлексія передбачає роботу педагога з власним досвідом (самоаналіз занять, ведення електронних щоденників, портфоліо). Колективна рефлексія реалізується у форматі професійних спільнот, методичних вебінарів, мережових конференцій, де педагоги отримують можливість співставляти власний досвід із практиками інших та формувати нові педагогічні стратегії [1, 8, 10, 12].

Окремої уваги заслуговує питання умов, що забезпечують розвиток педагогічної рефлексії у цифровій комунікації. Їх доцільно поділити на зовнішні (системні) та внутрішні (індивідуально-професійні). До зовнішніх належать: розвиток цифрової інфраструктури закладів освіти, забезпечення педагогів технічними засобами та доступом до сучасних платформ, підтримка професійних мережових ініціатив. Внутрішні чинники охоплюють професійну мотивацію, готовність до постійного навчання, відкритість до інновацій, а також здатність до критичного мислення й самоаналізу [4, 6, 11].

Таким чином, проведена робота дозволила сформулювати наступні **висновки**. Педагогічна рефлексія в умовах цифрової комунікації є багатовимірним феноменом, який інтегрує когнітивний, емоційно-психологічний, соціально-комунікативний та етико-ціннісний компоненти. Вони утворюють цілісну систему, що визначає здатність педагога усвідомлювати власну професійну діяльність, аналізувати її результати та своєчасно здійснювати корекцію відповідно до нових умов цифрового середовища.

Установлено, що характер прояву педагогічної рефлексії залежить від формату цифрової взаємодії. У синхронних комунікативних практиках вона реалізується як здатність до швидкого реагування й корекції педагогічних дій у реальному часі, тоді як в асинхронних форматах забезпечується глибина й системність самоаналізу. Змішані форми взаємодії сприяють поєднанню оперативної та відтермінованої рефлексії, що створює умови для формування стійкої рефлексивної культури педагогів професійного навчання. Важливим чинником є також поєднання індивідуальних і колективних форм рефлексивної діяльності, яке дозволяє збалансувати особистісне самопізнання з обміном досвідом у професійних спільнотах.

Розвиток педагогічної рефлексії у процесі цифрової комунікації можливий за умови врахування як зовнішніх, так і внутрішніх детермінант. Зовнішніми виступають розвиток цифрової інфраструктури, наявність технічної та організаційної підтримки, доступ до сучасних освітніх платформ. Внутрішні чинники охоплюють мотивацію педагога, готовність до безперервного навчання, відкритість до інновацій, критичне мислення та здатність до самоаналізу. Усвідомлення цих умов і цілеспрямована інтеграція рефлексивних практик у цифрову комунікацію забезпечує підвищення якості професійної діяльності педагогів, сприяє модернізації системи підвищення кваліфікації та формуванню нових моделей педагогічної взаємодії у цифрову добу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Денищук І. П. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*. 2022. Вип. 5 (206). С. 32–36. URL: <http://isp.pano.pl.ua/article/view/267111>
2. Овчарук О. В. Інструменти ефективної комунікації учнів та вчителів у цифровому освітньому середовищі: результати онлайн-дослідження. *Нові технології навчання*. 2024. Вип. 98. С. 148–156. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742749/1/Овчарук%20стаття%20НТН%20148-156.pdf>
3. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Проєкт. Розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року/ Морзе Н.В. та ін. Київ : 2019, 53 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf>
4. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 13 (169). С. 28–35. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/358>
5. Alawamleh M., Al-Twait L. M., Al-Saht G. R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2020. 11(2), P. 380–400. URL: <https://doi.org/10.1108/aeds-06-2020-0131>.

6. Gierhart A. R. Digital pedagogy in dialogue: Student teaching during COVID-19. *Journal of Pedagogical Research*. 2023. Vol. 7, Issue 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1381360.pdf>

7. Haleem A., Javaid M., Qadri M., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. P. 275-285. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137/>

8. Li Y., Walsh S. Technology-enhanced Reflection and Teacher Development: A Student Teacher's Journey. *RELC Journal*. 2023. Vol. 54(2). P. 356–375. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00336882231161153>

9. Lundtofte T. E., Grønning A. Making sense of digital communication between students, parents, and school leaders. *SAGE Journals*. 2024. URL:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20436106241255663>

10. Nguyen T. H. Thu. Communication Skills and Reflection Practice in Smart English Teaching and Learning Environment: A Case Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2020. Vol. 15 (17). P. 221–237. URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/15235>

11. Tan S.Ch., Voogt J., Tan L. Introduction to digital pedagogy: a proposed framework for design. *Pedagogies*. 2024. Vol. 19. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1554480X.2024.2396944#d1e159>

12. Vujaklija A. Reflective inquiry in teacher education: Interanimating authoritative and internally persuasive discourses. *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22(5). P. 653–668. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2021.1952972>

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА»

THE USE OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE SPECIALTY "ENGLISH LANGUAGE AND FOREIGN LITERATURE"

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки закладів вищої освіти – використання технологій критичного мислення під час формування іншомовної комунікативної компетентності студентів зі спеціальності «Англійська мова та зарубіжна література».

Зокрема, розкривається сутність таких понять як іншомовна комунікативна компетентність та зазначається що іншомовне спілкування має величезне значення для розвитку людської психіки, розвитку та становлення розумної, культурної поведінки.

Окреслено важливість педагогічної технології, яка є спеціально створена, пристосована до потреб і можливостей особистості процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у процесі організації іншомовної комунікативної діяльності, спрямованої на гарантоване досягнення запланованого результату.

Висвітлюються значення термінів технологія навчання та педагогічна технологія й розкриваються критерії відбору педагогічних технологій, серед яких: науковість (дотримання певної наукової концепції, у нашому випадку виділеними нами підходами); системність (володіння всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком і цілісністю всіх частин з урахуванням особливостей викладання гуманітарних дисциплін); цілеспрямованість (мета застосування певної технології); ефективність (відбір технологій відповідно до цілей і завдань формування ІКК із забезпеченням досягнення певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування та відтворення технології в різних умовах, іншими суб'єктами).

Зазначено найбільш ефективні технології критичного мислення під час формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Англійська мова та зарубіжна література»: «Мозковий штурм», «Коло ідей», «Шість капелюхів мислення», «Fishbone» (діаграма Ішікави), Дебати, дискусії, рольові ігри, «Ваші пріоритети» («Priority Ladder»), «Association» (Асоціація), «Основні етапи» («Milestones»).

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, технології критичного

мислення, англійська мова та зарубіжна література, заклади вищої освіти.

The article is devoted to one of the current problems of training higher education institutions – usage of critical thinking technologies during the foreign language communicative competence formation of students in "English Language and Foreign Literature".

In particular, the essence of such concepts as foreign language communicative competence is revealed and it is noted that foreign language communication is of great importance for the development of the human psyche, the development and formation of intelligent, cultural behavior. The importance of pedagogical technology is outlined, which is a specially created, adapted to the needs and capabilities of the individual process of active assimilation of theoretical knowledge and practical skills in the process of organizing foreign language communicative activity, aimed at guaranteed achievement of the planned result. The meanings of the terms teaching technology and pedagogical technology are highlighted and the criteria for selecting pedagogical technologies are revealed, including: scientificity (adherence to a certain scientific concept, in our case, the approaches we have highlighted); systematicity (possession of all features of the system: logic of the process, interconnection and integrity of all parts, taking into account the peculiarities of teaching humanitarian disciplines); purposefulness (purpose of using a certain technology); efficiency (selection of technologies in accordance with the goals and objectives of the formation of the ICC with ensuring the achievement of a certain standard of education); reproducibility (the possibility of using and reproducing technology in different conditions, by other subjects).

The most effective technologies of critical thinking during the foreign language communicative competence formation of higher education applicants in the specialty "English language and foreign literature" are indicated: "Brainstorming", "Circle of ideas", "Six thinking hats", "Fishbone" (Ishikawa diagram), Debates, discussions, role-playing games, "Your priorities" ("Priority Ladder"), "Association", "Main stages" ("Milestones").

Key words: foreign language communicative competence, critical thinking technologies, English language and foreign literature, higher education establishments.

УДК 378.014.61 : 811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.30>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ковальчук І.С.,
orcid.org/0000-0002-1687-9254
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної
та прикладної лінгвістики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Гайдай І.О.,
orcid.org/0000-0003-3180-1479
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогічних
технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Суховерхівка С.В.,
orcid.org/0000-0001-7749-6399
ст. викладач кафедри теоретичної
та прикладної лінгвістики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Левківська К.В.,
orcid.org/0000-0001-6556-434X
канд. пед. наук,
асистент кафедри педагогічних
технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна система вищої освіти вимагає від майбутніх фахівців не лише володіння ґрунтовними знаннями з іноземної мови, а й сформованої здатності критично мислити, аналізувати інформацію, аргументовано висловлювати власну позицію та ефективно комунікувати у міжкультурному

середовищі. Формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Англійська мова та зарубіжна література» передбачає розвиток не лише мовленнєвих навичок, але й когнітивних умінь, які забезпечують глибоке розуміння змісту навчального матеріалу.

Одним із дієвих підходів до досягнення зазначених цілей є впровадження технологій критичного мислення, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню аналітичного підходу до інформації та розвитку творчого потенціалу. Однак, незважаючи на зростаючу увагу до даного напрямку, проблема ефективного використання технологій критичного мислення у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що тлумаченням терміна «компетентність» займалися багато світових учених, зокрема Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Ж. Делор, Дж. Куллахан, У. Мозер та інші. Серед українських науковців варто відзначити І. Зимню, І. Зязюна, Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, М. Подоляка, Г. Селевка та ін.

Проблематика розвитку критичного мислення в освіті є предметом наукових розвідок багатьох українських і зарубіжних дослідників (Д. Халперн, Е. Пол, Л. Елдер, Дж. Дьюї, О. Пометун, І. Сущенко, Л. Мацько та ін.). У своїх працях вони розглядають критичне мислення як складову інтелектуальної культури особистості, що забезпечує здатність до аналізу, оцінювання й прийняття обґрунтованих рішень. Окремим питанням щодо розвитку технологій критичного мислення присвятили свої наукові розвідки Л. Барановська, Л. Морська, І. Сімкова, А. Заслужена [1], Н. Баріненкова, Н. Лашук [2], С. Качмарик, С. Христюк, Л. Шанаєва-Цимбал [3], Р. Кузьменко, С. Крилова, Л. Шкілл [4], Т. Полонська [5].

У сфері викладання іноземних мов технології критичного мислення розглядаються як ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок усного та письмового мовлення, а також формування міжкультурної компетентності (С. Веллес, Б. Блум, Д. Фішер, Н. Фрай та ін.).

Однак у більшості наукових праць увага зосереджується на окремих методичних аспектах без цілісного опису системи інтеграції критичного мислення в процес формування ІКК майбутніх філологів. Це зумовлює потребу у подальшому науковому аналізі та практичному узагальненні досвіду застосування даних технологій у закладах вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить, що питання розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти розглядається переважно у контексті загально педагогічної або філологічної підготовки. Проте недостатньо дослідженими залишаються аспекти інтеграції технологій критичного мислення безпосередньо у процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури. Зокрема, потребують подальшого вивчення питання добору ефективних

методів, прийомів і форм роботи, які б забезпечували гармонійне поєднання розвитку мовленнєвих умінь із формуванням навичок аналітичного, рефлексивного та творчого мислення. Також актуальним залишається пошук оптимальних педагогічних умов та критеріїв оцінювання рівня сформованості критичного мислення у процесі іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних засад та обґрунтуванні педагогічних умов ефективного використання технологій критичного мислення у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Англійська мова та зарубіжна література».

Виклад основного матеріалу. ХХІ століття ознаменувалось достатніми змінами у соціально-економічному розвитку України. Значно активізувалися міжнародні зв'язки нашої держави, посилювався її авторитет у світовому та європейському просторі. Сьогодні, коли Україна орієнтується на Європу, володіння іноземними мовами є однією з умов особистісного та професійного становлення людини. Знання мов є важливою передумовою для формування особистісних, культурних та професійних особливостей особистості. Загальна стратегія вивчення іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. У їх основу покладено комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету вивчення іноземних мов, а саме оволодіння іншомовним спілкуванням через формування і розвиток комунікативної компетенції, що передбачає також розвиток особистості [9, с. 48].

Виходячи з цього, іншомовне спілкування має величезне значення для розвитку людської психіки, розвитку та становлення розумної, культурної поведінки. Психічний розвиток людини починається зі спілкування. Це перший вид соціальної активності, який виникає в онтогенезі та завдяки якому індивід отримує необхідну для його розвитку інформацію. Так, іншомовне мовлення формує і розвиває здібності, виступає засобом отримання знань та навичок особистості [9, с. 49].

Варто додати, що професійна іншомовна комунікативна компетентність – це взаємопов'язана комбінація іншомовної комунікативної компетентності з предметною або фаховою. Така комбінація і передбачає формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, яка відбувається під час вивчення таких предметів як «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Така компетентність формується на основі здобутих знань зі спеціальності, оскільки неможливо вивчити професійні терміни, доцільність та правильність їхнього використання, не знаючи їхнього значення [9, с. 125].

У педагогічній літературі приділено багато уваги розробці технологій навчання та виховання.

Ґрунтуючись на аналізі різнобічних підходів до цієї проблеми, учені визначають технологію навчання: **технологія навчання** – це послідовність операцій і процедур, що становлять у сукупності цілу дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення конкретних цілей навчання та виховання за оптимально короткі терміни, з найменшою витратою педагогічних сил і засобів [8, с. 121].

Педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки та методики за умови збереження наступності розвитку педагогічної науки і практики; набором технологічних процедур, які забезпечують якість професійно-комунікативної діяльності студента та гарантують кінцевий результат [8, с. 124].

Зміст поняття “педагогічна технологія” розглядають як: сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, подання важливих даних (М. Жалдак); систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і тих, хто навчається; галузь дослідження теорії та практики (у рамках системи освіти), яка має зв'язок з усіма сторонами організації педагогічної системи для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів (П. Мітчел); систему проектування та практичного застосування адекватних цій технології педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання та виховання, що гарантують досить високий рівень їхньої ефективності, зокрема й під час наступного відтворення (В. Андрєєв).

На основі аналізу наявних думок у дисертаційному дослідженні І. Ковальчук, ми розглядаємо педагогічну технологію, як спеціально створений, пристосований до потреб і можливостей особистості процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у процесі організації іншомовної комунікативної діяльності, спрямованої на гарантоване досягнення запланованого результату. Педагогічна технологія є ядром для формування ІКК, продуктивної співпраці майбутніх фахівців [6].

На основі узагальнених нами якісних характеристик педагогічної технології використані педагогічні технології задовольнили такі **критерії**, як:

– **науковість** (дотримання певної наукової концепції, у нашому випадку виділеними нами підходами);

– **системність** (володіння всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком і цілісністю всіх частин з урахуванням особливостей викладання гуманітарних дисциплін);

– **цілеспрямованість** (мета застосування певної технології);

– **ефективність** (відбір технологій відповідно до цілей і завдань формування ІКК із забезпеченням досягнення певного стандарту навчання);

– **відтворюваність** (можливість застосування та відтворення технології в різних умовах, іншими суб'єктами).

Залежно від цілей, змісту та форм іншомовної комунікативної компетентності ми використовували **технології критичного мислення**, спрямовані на розвиток позитивної мотивації та цілепокладання, умінь самостійної роботи та автономного навчання студентів. Технологія розвитку критичного мислення – одна з технологій, яка може вирішити завдання, поставлені в нових стандартах. Мета цієї навчальної технології – розвиток навичок мислення студентів, які необхідні не тільки в навчанні, але і в житті [10, с. 190].

Використані технології критичного мислення як мислення вищого порядку спиралися на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, передбачали розвиток здатності студентів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу для використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення.

Формування іншомовної комунікативної компетентності є складним і багатовимірним процесом, який передбачає інтеграцію мовних, соціокультурних, когнітивних та особистісних компонентів. Застосування технологій критичного мислення сприяє створенню освітнього середовища, орієнтованого на активну діяльність здобувачів освіти, розвиток їхнього вміння аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію, висловлювати аргументовані судження. Серед найбільш ефективних методів і прийомів можна виокремити такі: «Мозковий штурм», «Коло ідей», «Шість капелюхів мислення» (Е. де Боно), «Fishbone» (діаграма Ішікави), Дебати, дискусії, рольові ігри, «Ваші пріоритети» («Priority Ladder»), «Association» (Асоціація), «Основні етапи» («Milestones»).

Інтеграція цих технологій у навчальний процес передбачає поєднання традиційних методів викладання із сучасними підходами, спрямованими на розвиток самостійності мислення. Важливою педагогічною умовою є створення ситуацій проблемного характеру, які стимулюють студентів до рефлексії та пошуку альтернативних рішень, а також системне використання автентичних матеріалів, що формують міжкультурну обізнаність і когнітивну гнучкість.

1. Мозковий штурм – це один з найбільш ефективних методів для швидкої генерації ідей і розвитку креативного потенціалу студентів. На заняттях з англійської мови цей метод можна

застосовувати для активізації мовної практики і стимулювання творчого мислення. Наприклад, можна почати урок з мозкового штурму на тему, пов'язану з новим словником, де студенти повинні придумати різні асоціації до нового слова або фрази. Це дозволяє їм не лише збагатити свій словниковий запас, але й активувати креативність. Також цей метод можна застосовувати для розвитку навичок опису, коли студенти по черзі пропонують варіанти опису однієї і тієї ж картини чи ситуації. Після збору ідей можна провести аналіз кожного варіанту і обрати найцікавіші або найточніші пропозиції.

Крім того, мозковий штурм допомагає при підготовці до дискусій чи написання есе, де студенти спочатку генерують ідеї, а потім систематизують їх у логічний порядок. Наприклад, під час заняття з літератури можна запропонувати студентам подумати, які можливі інтерпретації можуть бути у конкретного літературного твору або героя. Використання цього методу створює атмосферу активної співпраці і сприяє розвитку мовної впевненості. Важливо, що на цьому етапі всі ідеї заохочуються, навіть якщо вони здаються незвичайними чи незавершеними.

2. Коло ідей – це метод, який сприяє груповій взаємодії та розвитку комунікативних навичок через поетапне доповнення ідеї кожним учасником. Цей метод можна використовувати під час групових обговорень тем, пов'язаних із літературою чи культурою англomовних країн. Наприклад, на заняттях з літератури студенти можуть в колі ідей обговорювати персонажа з певного твору, кожен по черзі додаючи нову характеристику або спостереження. Це дозволяє їм не тільки активно взаємодіяти, але й думати критично, адже вони змушені розглядати думки інших. Такий формат сприяє розвитку активного слухання і вміння аргументувати свою точку зору.

Коло ідей можна використовувати також для роботи з текстами, коли студенти по черзі роблять припущення про наступні події в оповіданні або аналізують мотивацію персонажів. Під час роботи з граматику студенти можуть обговорювати різні варіанти використання граматичних конструкцій у певних контекстах, оцінюючи їхню правильність і ефективність. Коло ідей також дозволяє легко змінювати тему обговорення і організувати це обговорення в інтерактивному форматі, де всі учасники залучені до процесу. Студенти можуть обирати тему для обговорення з літератури або мовного аспекту, після чого поступово розширювати думки на основі взаємних доповнень. Цей метод дозволяє розвивати вміння працювати в команді та демонструвати мовну гнучкість у різних контекстах.

3. Шість капелюхів мислення (Е. де Бono). Техніка шести капелюхів мислення дозволяє підходити до аналізу будь-якої ситуації з різних точок

зору, що є корисним на заняттях з англійської мови. Наприклад, при аналізі літературного твору студенти можуть брати на себе різні ролі, кожен з яких репрезентує певний стиль мислення. Логічний капелюх дозволяє зосередитися на фактах і аргументах, емоційний капелюх – на почуттях персонажів, а креативний капелюх – на нових ідеях та інтерпретаціях. Студенти можуть працювати в групах, де кожен учасник розглядає ситуацію або текст через призму одного з «капелюхів», а потім представити свої висновки. Це дає змогу не тільки збагатити аналіз твору, але й розвивати критичне мислення.

Шість капелюхів також можна використовувати для обговорення мовних явищ, наприклад, при вивченні граматики, де студенти можуть підходити до складних конструкцій з різних аспектів: з точки зору правильності, емоційної виразності, чи доцільності використання. Цей метод сприяє розвитку мульти-дисциплінарного підходу, де студенти не лише вивчають текст, але й працюють з ним з різних напрямків. Під час дебатів чи дискусій шість капелюхів дозволяють учасникам виражати різні думки в межах одного обговорення, а також вчать шукати компроміси. Техніка також допомагає студентам краще розуміти свої власні позиції та аргументи, що важливо при розвитку навичок аргументованого мовлення. Це розвиває у студентів здатність до самостійного аналізу та гнучкості мислення.

4. Fishbone (діаграма Ішікави). Діаграма Ішікави дозволяє структурувати причини і наслідки певних явищ, що може бути надзвичайно корисним на заняттях з англійської мови для аналізу мовних чи літературних проблем. Наприклад, якщо студенти часто роблять однакові граматичні помилки, можна використати цей метод для виявлення причин. Студенти разом з викладачем розробляють діаграму, де головна проблема знаходиться в середині, а причини – на гілках, що дозволяє детально вивчити кожен аспект. Це може бути допоміжним інструментом для аналізу текстів, де студенти вивчають, як різні елементи, такі як стиль, персонажі, чи символізм, взаємодіють між собою і сприяють розвитку теми.

Діаграма Ішікави може бути корисною при розгляді причинно-наслідкових зв'язків у літературних творах, де студенти виявляють, як одне рішення персонажа веде до інших подій або змінює напрям сюжету. У процесі навчання граматики цей метод дозволяє детально досліджувати причини неправильного використання певних конструкцій та пропонувати шляхи їх виправлення. Застосування діаграми Ішікави допомагає студентам бачити загальну картину і поетапно вирішувати проблему. Також її можна використовувати для аналізу результатів тестів або контрольних робіт, щоб зрозуміти, які аспекти навчання потребують додаткової уваги. Студенти можуть разом

з викладачем побудувати діаграму для вивчення причин їхніх помилок у мові, а потім скласти план для усунення цих проблем. Цей метод допомагає створити структурований підхід до розв'язання мовних труднощів.

5. Дебати, дискусії, рольові ігри. Дебати, дискусії та рольові ігри є надзвичайно корисними для розвитку мовленнєвих навичок студентів, особливо коли вони вивчають англійську мову. Для студентів спеціальності «Англійська мова та література» ці методи дозволяють працювати з текстами, ідеями і культурними концептами в інтерактивному форматі. Наприклад, дебати можуть проводитися на теми, що стосуються літератури, де студенти повинні аргументувати свою точку зору щодо інтерпретацій певного твору чи персонажа. Дискусії на уроках допомагають студентам висловлювати та захищати свої думки, використовуючи правильну лексику та граматику.

Рольові ігри дають можливість студентам зануритись у контексти, які дозволяють активізувати мову в реальних ситуаціях. Наприклад, на основі літературного твору студенти можуть розігрувати сцени, в яких вони стають персонажами і повинні взаємодіяти з іншими студентами відповідно до сюжету. Цей метод дозволяє не тільки покращити розмовні навички, але й розвинути емпатію та здатність бачити світ очима інших. Під час дискусій важливо, щоб студенти могли використовувати англійську мову для вираження складних ідей та оцінок, а також вдосконалювати свої навички слухання та аналізу. Крім того, рольові ігри та дебати допомагають студентам розвивати критичне мислення і вміння оцінювати інформацію з різних перспектив.

6. Технологія критичного мислення «Ваші пріоритети» або «Priority Ladder» (Сходи пріоритетів) допомагає студентам визначати, які з елементів проблеми чи ситуації є найбільш важливими, а які можуть бути менш суттєвими. Це дозволяє студентам не лише структурувати свої думки, але й організовувати процес прийняття рішень. На заняттях з англійської мови та зарубіжної літератури цей метод можна застосовувати, коли студенти аналізують літературний твір або важливу тему. Наприклад, при вивченні роману студенти можуть створювати «сходи» для оцінки значущості різних персонажів, подій чи тем, де вони повинні визначити, що в творі є найбільш важливим для розуміння його основної ідеї. Це сприяє розвитку уміння аргументувати свої рішення і висловлювати думки з логічною послідовністю.

«Priority Ladder» також може бути корисним при аналізі мовних явищ, коли студенти, використовуючи схему, повинні визначити, які аспекти граматики чи лексики є більш важливими для певного контексту. Наприклад, студенти можуть створювати «сходи» для порівняння використання різних часових форм в англійській мові в залежності від

їх функціонального значення. Використання цієї техніки допомагає студентам впорядкувати ідеї і визначити, які з них є найбільш актуальними для подальшої роботи. Це підвищує ефективність навчального процесу, дозволяючи студентам розвивати навички критичного мислення. Важливо, щоб студенти мали змогу обговорити свої вибори з іншими учасниками і обґрунтувати їх, що розвиває також мовленнєві навички.

7. Технологія «Association» передбачає створення зв'язків між новими знаннями та вже наявними у пам'яті, що сприяє кращому запам'ятовуванню і глибшому розумінню матеріалу. На заняттях з англійської мови та зарубіжної літератури цей метод можна використовувати для активізації попередніх знань студентів і їхнього творчого підходу до вивчення нових тем. Наприклад, студенти можуть асоціювати персонажів з різних творів, порівнюючи їхні характери, мотиви чи дії. Під час вивчення нової лексики, можна запропонувати студентам створювати асоціативні мережі, де вони з'єднують нові слова з іншими словами, образами чи ситуаціями, які вони вже знають. Це дозволяє зробити процес вивчення мови більш інтерактивним і зв'язати нові концепти з реальним досвідом учнів. Також цей метод можна застосовувати під час роботи з темами на уроках літератури: студенти можуть обговорювати, як певні теми в літературі (наприклад, любов, зрада, моральні дилеми) асоціюються з сучасним світом або їхнім власним досвідом.

Важливо, що при використанні «Association» студенти мають розвивати свою здатність до порівняння і знаходження зв'язків між різними аспектами вивченого матеріалу. Цей метод сприяє розвитку креативного мислення, допомагаючи учням підходити до вивчення мови та літератури більш глибоко і всебічно. Крім того, асоціативне мислення дозволяє зробити вивчення більш цікавим і менш механічним, оскільки воно сприяє індивідуалізації навчання.

8. Технологія «Основні етапи» («Milestones») передбачає поділ навчального процесу на важливі етапи, кожен з яких є значущим кроком до досягнення кінцевої мети. Це дозволяє студентам не лише бачити весь процес як цілісну картину, але й оцінювати свої досягнення на кожному етапі. На заняттях з англійської мови та зарубіжної літератури цей метод можна застосовувати для планування процесу вивчення літературного твору або мовного матеріалу. Наприклад, вивчення роману можна розділити на кілька етапів: знайомство з авторами та їх контекстом, аналіз основних тем і персонажів, обговорення літературних технік, а потім підсумкове написання есе чи дискусія.

Кожен етап стає важливим кроком на шляху до досягнення основної мети – глибокого розуміння твору. Для вивчення мови цей метод можна

використовувати для організації навчального процесу, коли студенти досягають певних результатів на кожному етапі: освоєння базових граматичних конструкцій, розширення словникового запасу, досягнення рівня комунікації на певному етапі. Використання «Milestones» дозволяє студентам оцінювати свої досягнення і краще розуміти, які саме навички їм потрібно покращити. Цей метод також стимулює студентів до досягнення результатів, оскільки вони можуть наочно бачити, як їхні зусилля наближають їх до мети. Студенти можуть використовувати цей підхід для самостійного планування навчального процесу, визначаючи етапи, на яких вони хочуть досягти певних результатів. Це дозволяє підвищити мотивацію та залученість студентів до процесу навчання, адже кожен етап стає досяжною метою. Технологія «Milestones» дозволяє організувати уроки таким чином, щоб кожен студент міг чітко бачити свій прогрес і відповідно коригувати свої зусилля для досягнення наступного етапу.

Висновки. Отже, використання технологій критичного мислення у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти є ефективним засобом підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх філологів. Застосування методів, орієнтованих на розвиток аналітичних, творчих і комунікативних умінь, сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню їхньої здатності до самостійного мислення, оцінювання інформації, логічного аргументування та обґрунтованого прийняття рішень.

Інтеграція технологій критичного мислення у навчальний процес з навчальної дисципліни «Англійської мови та зарубіжної літератури» забезпечує: підвищення мотивації до навчання; розвиток когнітивної й комунікативної автономії студентів; удосконалення мовленнєвих навичок через проблемно-пошукову діяльність; формування готовності до міжкультурного діалогу на основі усвідомленого сприйняття іншомовного матеріалу.

Таким чином, технології критичного мислення є потужним педагогічним інструментом, який поєднує розвиток інтелектуальних і мовленнєвих здібностей майбутніх фахівців-філологів.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розроблення методичних моделей інтеграції технологій критичного мислення у процес викладання різних аспектів англійської мови (лексики, граматики, письма, аудіювання), створення критеріїв та інструментарію для діагностики рівня сформованості критичного мислення

у студентів-філологів, а також вивчення впливу таких технологій на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності. Доцільним видається також дослідження можливостей поєднання критичного мислення з іншими сучасними освітніми підходами – такими як CLIL, проблемно-орієнтоване навчання та цифрові технології навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Baranovska L., Morska L., Simkova I., Zasluzhena A. Enhancing critical thinking skills of future language scholars in pedagogical courses. *Advanced Education*. 2025. Pp. 91–99.
2. Barinenkova N., Lashuk N. Formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic higher educational institutions by the method of innovative dictations. *Educological discourse*. 2019. № 1–2(24–25). С. 104–114.
3. Kachmarchyk S., Khrystiuk S., Shanaieva-Tsymbal L. Using blended learning technology in foreign language communicative competence forming of future International Relations specialists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2024.
4. Kuzmenko R., Krylova S., Shkill L. Critical thinking development in foreign language learning at higher education institutions: philosophical and anthropological dimensions. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Філософія. Культура»*. 2024. № 39. С. 47–51.
5. Polonska T. Critical thinking as a technology of competence-oriented teaching foreign languages to gymnasium students in grades 5–6. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 70–79.
6. Ковальчук І.С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2018. 142 с.
7. Подоляк М. В. Аналіз поняття «іншомовна професійна комунікативна компетентність» у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 192. С. 124–129.
8. Умінська А.П.. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2017. 211 с.
9. Чиханцова О.А. Іншомовна комунікативна компетентність як фактор розвитку особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 45–51.
10. Ягоднікова В.В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(1). С. 190–196. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__26.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕЖАХ ДИСЦИПЛІНИ «ПРОФЕСІЙНА НАДІЙНІСТЬ ПЕРСОНАЛУ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ»

TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK FOR MANAGERIAL ACTIVITIES WITHIN THE DISCIPLINE “PROFESSIONAL RELIABILITY OF PERSONNEL IN THE SOCIONOMIC SPHERE”

У статті наголошено на нестачі кваліфікованих соціальних менеджерів та зумовленій нею необхідності цілеспрямованої підготовки магістрів із соціальної роботи до виконання управлінських функцій в соціальній сфері. Проаналізовано мету, сутність і методику викладання навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери», яка безпосередньо готує здобувачів до оцінки, добору та розвитку персоналу організації соціономічної сфери в цілому і соціальної сфери зокрема. Обґрунтовано доцільність обрання професійної надійності як універсального, уніфікованого критерію для оцінки, добору та розвитку персоналу соціальних установ та організацій. Розкрито методику викладання означеної дисципліни, особливості теоретичної та практичної підготовки здобувачів в межах її вивчення, виконання лабораторних робіт та розробки тренінгової програми власного професійного саморозвитку. Проаналізовано зміст навчального матеріалу дисципліни в аспекті формування результатів навчання, передбачених Стандартом вищої освіти для здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності 231 – Соціальна робота. Висвітлено результати вивчення дисципліни щодо подальшого виконання здобувачами функцій соціального менеджера, забезпеченні якості управлінських рішень, а також якості соціальних послуг. Проаналізовано відгуки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти щодо ролі навчальної дисципліни в процесі їхньої професійної підготовки до управлінської діяльності; зацікавленості магістрів із соціальної роботи у її вивченні та усвідомленні можливостей подальшого професійного саморозвитку; виявлення ступеня відповідності змісту і методів викладання запитам здобувачів; подальшого вдосконалення методики викладання дисципліни тощо.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи, соціальний менеджер, здобувач вищої освіти, професійна надійність.

The article emphasizes the shortage of qualified social managers and, as a result, need for targeted training of Master's students in social work to perform managerial functions in the social sphere. The purpose, essence, and teaching methodology of the academic discipline "Professional Reliability of Personnel in the Socionomic Sphere" are analyzed; this discipline directly prepares students for the assessment, selection, and development of personnel in organizations within the socionomic sphere in general and the social sector in particular. The expediency of choosing professional reliability as a universal, unified criterion for the evaluation, selection, and development of personnel in social institutions and organizations is substantiated. Teaching methodology of the discipline is presented, including the specifics of theoretical and practical training, the performance of laboratory assignments, and the development of an individual professional self-development training program. The content of the discipline is examined in relation to the formation of learning outcomes defined by the Higher Education Standard for students of the second (Master's) level in specialty 231 – Social Work. The results of the discipline are highlighted regarding the future performance of social manager functions by students, ensuring the quality of managerial decisions, and improving the quality of social services. Feedback from Master's degree students concerning the role of the discipline in their professional preparation for managerial activity is analyzed, as well as their interest in its study, awareness of opportunities for continuing professional self-development, the identification of the alignment between course content and teaching methods with students' needs, and directions for further improvement of teaching methodology.

Key words: social work specialist, social manager, higher education applicant, professional reliability.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.31>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Корнєшук В.В.,
orcid.org/0000-0002-9245-6616
докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри психології
та соціальної роботи
Національного університету
«Одеська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Якість надання соціальних послуг українцям, які опинились у складних життєвих обставинах, зокрема внаслідок військової агресії РФ проти України, залежить не тільки від своєчасної соціальної політики, професіоналізму і стресостійкості працівників соціальних організацій, але й від грамотного, ефективного управління в цих організаціях. Водночас обмежена кількість соціальних працівників, фахівців із соціальної роботи, здатних здійснювати ефективне управління в різних ланках соціальної сфери, виконувати функції соціального менеджера, – зумовили необхідність

цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи (ФСР) до здійснення управлінських функцій у соціальній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Професійному стандарті «Соціальний менеджер», затвердженому Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства в Україні від 10.02.2021 р. за № 261, визначено головну мету професійної діяльності соціального менеджера, а саме «здійснення планування, організації, координації, моніторингу соціальної роботи, оцінювання потреб у соціальних послугах та забезпечення надання соціальних послуг, соціальної підтримки сім'ям, дітям та молоді, які

перебувають у складних життєвих обставинах, у територіальній громаді» [1, с. 1]. Соціальний менеджер може працювати в органах місцевого самоврядування, центрах надання адміністративних або соціальних послуг, центрах зайнятості, а також в різноманітних закладах надавачів соціальних послуг будь-якої форми власності, благодійних та комерційних структурах, громадських об'єднаннях, у сфері управління проектами і програмами та управляти діяльністю фахівців із соціальної роботи, соціальними працівниками, соціальними робітниками (в межах виконання професійних повноважень). Згідно зі Стандартом, на посаду «Соціальний менеджер» можуть претендувати здобувачі, що отримали освіту за другим (магістерським рівнем) за спеціальністю «Соціальна робота» та мають стаж роботи не менше двох років на посаді фахівця із соціальної роботи (ФСР) або соціального працівника.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Освітньо-професійна програма (ОПП) «Соціальна робота», що реалізується в Національному університеті «Одеська політехніка» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти з 2018 року зорієнтована на управління персоналом в соціальній сфері. Безумовно, ОПП безперервно реагує на запити цієї сфери щодо кваліфікованих соціальних менеджерів і зазнає змін, вдосконалюється. На теперішній час ОПП сфокусована саме на втілення інноваційних методів і технологій управління в соціальній сфері.

Згідно з ОПП, магістри із соціальної роботи вивчають низку обов'язкових освітніх компонент (ОК) професійного циклу, в межах яких здійснюється цілеспрямована підготовка здобувачів до ефективного застосування сучасних методів і технологій управління з урахуванням специфіки соціальної сфери, серед яких: «Адміністрування соціальних послуг», «Соціальний менеджмент», «Професійна доброчесність управлінського персоналу», «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери». Логічним доповненням підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до управлінської діяльності є дисципліни за вибором, зокрема «Моніторинг та оцінювання соціальних послуг», «Кадровий менеджмент», «Психологія управління в соціономічній сфері», «Професійна кар'єра в соціономічній сфері», «Психологія соціального впливу», «Професійна мобільність в соціономічній сфері», «Супервізія в сучасних соціально-психологічних практиках» та інші, перелік яких змінюється щороку.

Метою статті є ознайомлення зі змістом навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» в аспекті підготовки магістрів із соціальної роботи до ефективного управління персоналом, його добору і розвитку.

Методи дослідження. Під час написання статті використовувались такі методи: теоретичні

(аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, систематизації) – для дослідження проблеми викладання дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери»; емпіричні (спостереження, бесіда) – для виявлення ступеня відповідності змісту і методів викладання запитам здобувачів, подальшого вдосконалення методики викладання дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, управління персоналом організації – це «процес планування, підбору, підготовки, оцінювання і безперервного навчання працівників, спрямований на раціональне їхнє використання, підвищення ефективності діяльності організації» [2, с. 16]. Згідно з професійним стандартом «Соціальний менеджер», ефективне управління персоналом соціальної організації передбачає обізнаність соціального менеджера з різними методами менеджменту соціальної роботи в цілому та технологій управління персоналом в соціальній сфері, зокрема: методами міжособистісної професійної комунікації; специфікою та особливостями професійної діяльності ФСР, соціальних працівників, робітників, членів мультидисциплінарних команд та іншого персоналу, залученого до надання соціальних послуг, для визначення пропозицій щодо вдосконалення їхньої діяльності, доцільної організації та координації цієї діяльності, грамотного формування робочих груп тощо; проведенням різноманітних досліджень (в тому числі, соціологічних, психологічних) для виявлення індивідуальних та професійних якостей окремих працівників та трудового потенціалу всієї організації, прогнозування його подальшого розвитку, обґрунтування необхідності залучення додаткових кадрових ресурсів з метою підвищення ефективності роботи соціальної установи, якості надання нею соціальних послуг; різними формами та засобами підвищення професійної кваліфікації персоналу соціальної організації, організації та координації цього процесу; методами аналізу результатів професійної діяльності працівників соціальної організації, рівня їх професійного вигорання; формами та засобами надання психологічної підтримки персоналу організації, його мотивування, усунення кризових та стресових станів, створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі соціальної організації; супервізією; етичними вимогами під час здійснення соціальної роботи та соціального менеджменту тощо [1]. Як можна бачити, управління персоналом соціальної організації передбачає оцінку персоналу, його добір та розвиток, чому безпосередньо присвячена дисципліна «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» [3; 4].

Розглянемо більш докладно зміст і методику викладання цієї дисципліни саме з позицій підготовки майбутніх ФСР до управління персоналом соціальної організації.

Навчальна дисципліна «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» передбачає опанування здобувачами основних положень теорії надійності, сутності та структури професійної надійності фахівців соціономічних професій, оволодіння методикою її діагностування в процесі добору персоналу.

Означені мета навчальної дисципліни дозволяє окреслити головні аспекти методики її викладання. Так, опанування теоретичним матеріалом з дисципліни здійснюється під час лекційних занять, де за допомогою онлайн-презентацій розкриваються такі теми курсу, як «Соціономічна сфера професійної діяльності та її специфіка», «Аналіз теорії надійності», «Професійна надійність фахівців соціономічної сфери», «Типові і нетипові ситуації та їх вплив на професійну надійність фахівців соціономічної сфери діяльності», «Методика діагностування професійної надійності фахівців соціономічної сфери діяльності», «Пізнавальні психічні процеси та їх діагностування», «Типологічні особливості та їх діагностування», «Мотивація та її діагностування». Закріплення теоретичного матеріалу відбувається під час виконання різноманітних практичних завдань, виконання яких дозволяє не лише усвідомити сутність цього матеріалу, але й проаналізувати його з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців із соціальної роботи, особливостей управління соціальними організаціями та установами.

Маємо зазначити, що навчальна дисципліна «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» є передусім практико-зорієнтовною, адже спрямована не тільки на формування у здобувачів комплексного уявлення про сучасну теорію надійності; їхньої обізнаності із сутністю, структурою і математичною моделлю професійної надійності фахівців-соціономістів; знань про сутність і методику діагностування професійної надійності фахівців соціономічних професій, але й умінь виявляти зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на професійну надійність фахівців за типових та нетипових умов протікання професійної діяльності в соціономічній сфері; вмінь застосовувати методику діагностування фахівців соціономічних професій на професійну надійність з використанням методів математичної статистики; навичок стандартизації результатів діагностування за різними методиками; навичок інтерпретації результатів діагностування, надання оцінки щодо відповідності кандидатів на вакантну посаду в соціономічній сфері за критерієм «професійна надійність».

Здобуття означених умінь і навичок відбувається безпосередньо під час виконання лабораторних та розрахунково-графічної робіт. Лабораторні роботи [5] передбачають самодіагностування здобувачів за усіма показниками професійної надійності, сутність і роль яких

у забезпеченні професійної надійності вивчались під час лекційних занять. Одна з лабораторних робіт ґрунтується на стандартизованих результатах цих діагностувань і присвячена визначенню кількісного значення власної професійної надійності за її математичною моделлю – рівнянням лінійної множинної регресії, а також зони її прояву – пасивної, потенційної або активної. Кількісний аналіз підкріплюється якісним і передбачає усвідомлення необхідності подальшого професійного саморозвитку, якому присвячена розрахунково-графічна роботи здобувачів. Зауважимо, що розрахунково-графічної роботи має на меті надання рекомендацій щодо підвищення значень показників власної професійної надійності та зони її прояву в цілому шляхом добору конкретних тренінгових вправ та формування відповідної тренінгової програми. Виконана розрахунково-графічна робота підлягає подальшому захисту, під час якого здобувачі обґрунтовують добір запропонованих вправ, їхній необхідний та достатній обсяг, тривалість розробленої тренінгової програми тощо. Захист таких розрахунково-графічних робіт засвідчує високий рівень осмислення здобувачами професійної надійності як критерію ефективності професійної діяльності в соціономічній сфері, який може бути використаний для добору персоналу соціальних установ, а також для забезпечення якості управлінських рішень; володіння вміннями застосовувати теорію надійності в оцінюванні виконаної роботи, розробляти рекомендації фахівцям-соціономістам щодо розвитку їхньої професійної надійності, а також вміннями будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей для забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень.

Отже, в межах вивчення дисципліни здобувачі отримують реальний, практичний інструментарій для добору персоналу соціальних організацій з використанням такого універсального критерію, як професійна надійність. При цьому у здобувачів цілеспрямовано формуються такі результати навчання, визначені Стандартом вищої освіти для здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності 231 – Соціальна робота), як: збирати та здійснювати кількісний і якісний аналіз емпіричних даних; розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати рекомендації щодо забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень; самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок.

Висновки. Вищевикладене дозволяє дійти висновку про доцільність викладання дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» в межах магістерської підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, про що свідчать позитивні відгуки здобувачів. Здобувачі із зацікавленістю здійснюють самодіагностування за усіма показниками професійної надійності, пізнають та усвідомлюють свої слабкі та сильні сторони, визначають стан власної професійної надійності та самостійно, творчо, з натхненням розробляють програму подальшого саморозвитку щодо підвищення власної професійної надійності. Такий досвід, як зазначають здобувачі, обов'язково стане в нагоді під час подальшої професійної діяльності на посаді соціального менеджера.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства в Україні «Про

затвердження професійного стандарту «Соціальний менеджер»» від 10.02.2021 р. за № 261.

2. Балановська Т.І., Михайліченко М.В., Троян А.В. Сучасні технології управління персоналом : навч. пос. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 2020. 466 с.

3. Корнєщук В. В., Маценко І. В. Оцінка, добір та розвиток персоналу соціальної організації на засадах професійної надійності. *Науковий вісник ужгородського університету, Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2023. Вип. 2(53). С. 67–70. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.53.67-70

4. Корнєщук В. В. Добір персоналу соціономічної сфери на засадах професійної надійності. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали Двадцятої міжнародної наук.-практ. конф. (Одеса, 17 листопада 2022 р.)*. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2022. С. 46–48.

5. Корнєщук В. В. Професійна надійність персоналу соціономічної сфери: лабораторний практикум. 2-ге вид. Одеса : НУ «Одеська політехніка», 2025. 53 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ФУТБОЛ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОБ'ЄКТИВНІ ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНЯТКОВості І ПОПУЛЯРНОСТІ

FOOTBALL IN THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: OBJECTIVE REASONS FOR ITS EXCEPTIONALITY AND POPULARITY

В сучасному фізичному вихованні актуальним стає питання посилення ролі секційної активності студентів ЗВО, оскільки обов'язкові заняття не задовольняють рухову потребу здорової молодшої людини, тому здоров'я студентів дедалі погіршується. Але секційні заняття є факультативними, і відвідування їх студентами бажає кращого, тому актуалізується питання вивчення мотивації студентів у спорті та методи її формування. В межах цієї статті ми звели в систему розмаїття мотивів любительської спортивної діяльності, щоб зрозуміти причини популярності футболу, які всі констатують, але ніхто не пояснює адекватно науковим стандартам. Усі мотиви (взяті з наукової літератури), яких ми нарахували 19, зводяться до чотирьох, які правильно внаслідок того назвати основними: потреба в русі, змагальний, соціальний, емоційний. З них потреба в русі та емоційний є внутрішніми, тобто визнаються головними.

Футбол є чемпіоном зі щільності переміщення серед усіх командних спортивних ігор, тому: 1) максимально реалізує потребу в русі, 2) як командна спортивна гра є чемпіоном спорту в категорії емоційності спорту, а за рахунок взаємодії обох цих функцій є чемпіоном і серед командних спортивних ігор. Більше того, внаслідок взаємодії цих функцій футбол стає інтелектуально найцікавішою зі спортивних ігор, бо «специфікою футболу є найвищі вимоги до швидкості мислення, кмітливості, завбачливості, інтуїції» – саме внаслідок швидкості зміни подій та складності в орієнтування внаслідок переміщення на великі дистанції.

Тобто футбол є найефективнішим для тих, хто потребує максимального переміщення, відносного навантаження на інтелект та максимальних емоцій (з тих, які приносить гра). Зрозуміло, що це більшість юнаків до 25 років, а після 25 років настає зрілість, для якої вирішальним чинником у спорті є оздоровчий ефект та соціальна значущість: у віковій категорії, яка мотивована оздоровчою мотивацією (більше 25 років), футбол уже не посідає перше місце серед інших видів спорту, а поступається єдиноборствам, плаванню, важкій атлетиці. Але спортсмен після 25 років чи пізніше точно не буде змінювати спеціалізацію, тому з віком соціальні функції футболу стають значущіші.

Ключові слова: футбол; фізичне виховання; популярність виду спорту; мотивація до

занять; рухова потреба; педагогічний вибір; учні та студенти.

Today, academic science recognizes the need to include training in specific sports in physical education lessons and classes as a means of increasing the desire of pupils and students to engage in physical education. It is clear that different sports should be included in proportion to their popularity. However, popularity can be divided into true and temporary, caused by external circumstances, fleeting, which leads to disappointment in the object of popularity, thus damaging the motivation of pupils or students to attend physical education lessons or classes. Therefore, there is an urgent need to understand the reasons for the popularity of certain sports, whether there are any patterns in a person's inclination towards a particular sport, or whether such an inclination is determined solely by trial and error. After all, teachers have minimal room for error. Therefore, we are starting a series of articles in which we seek the reasons and motives for the popularity of sports included in physical education in the education system. In this article, we analyze the reasons for the popularity and effectiveness of promoting soccer, as it is often recognized as the most popular sport in the world, particularly in Ukraine. We have identified the functions or characteristics of soccer and analyzed how much they contribute to its popularity. The functions or characteristics of soccer are: accessibility, health benefits, competitiveness, social (self-affirmation), socio-emotional, creative, aesthetic, emotional, and physical (speed). Each function or property plays a certain role in the true popularity of football, but acts as a whole, and only together do they create an effect that distinguishes football from other team games, primarily due to its motor function, which can be called speed due to its specificity in football. It therefore becomes clear that among all team sports, football is chosen by those who have the greatest need to move their legs – and that includes all schoolchildren, some students, and some workers in «sedentary» professions. An even larger proportion of society needs to play soccer, but is no longer healthy enough to do so. In other words, a large proportion of urban residents of various age groups need to play soccer in order to restore or maintain their health, and this is the real reason for its popularity.

Key words: soccer; physical education; popularity of the sport; motivation to participate; need for physical activity; pedagogical choice; pupils and students.

УДК 796.332:371.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.32>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Корольчук А.В.,

orcid.org/0000-0003-4268-1548

викладач кафедри фізичного виховання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Загальновідомим на сьогодні є той факт, що здоров'я студентів дедалі погіршується. «Серед основних причин погіршення стану здоров'я – малорухливий спосіб життя студентів, обумовлений зокрема й значним навчальним навантаженням у ЗВО» [25]. «Факультативи з фізичного виховання в межах університетського

розкладу занять є для більшості студентів єдиною формою рухової активності впродовж тих днів, коли нема занять з фізичної культури» [8]. Однак відвідування таких факультативів продовжує бажати кращого. Особливо важливим стає відвідування факультативів на тлі того факту, що «студентська молодь байдуже... ставиться до занять

з фізичної підготовки у ЗВО» [4, 7]. А «Футбол є потужним засобом агітації і пропаганди фізичної культури і спорту» [7].

Футбол є найпопулярнішою грою в світі [3, 4, 6, 10–12, 14, 16, тощо]. Міжнародна федерація футбольних асоціацій у 2006 році налічує активними учасниками футболу 265 мільйонів гравців, 5 мільйонів суддями та офіційними особами, 1,7 мільйона команд і 300 тисяч клубів [24]. В середньовічній Англії та Нормандії за футбол карали ув'язненням, та це не спиняло популярності гри [19, с. 11]. «В Україні визначили найпопулярніші види спорту за запитами в пошукових Інтернет-ресурсах і, очікувано, перше місце посів футбол (1-2 мільйони запитів залежно від сезону)» [17].

Всі автори вважають футбол принаймні однією з найпопулярніших ігор серед студентів. Тому дослідження природи футболу є надзвичайно актуальним, особливо в тому його аспекті, який дозволяє вдосконалити систему залучення студентської молоді з його допомогою хоча б до рухової активності, а може, і до більшого. На футбольну тематику маємо безліч публікацій, однак лівова їх частка стосується техніки, тактики, етапів підготовки, і ці дослідження аж ніяк не відповідають на питання, як ефективніше залучати молодь до футболу і яку молодь, адже є інші види спорту, і можливо, зачарувавшись, а потім розчарувавшись у футболі, молода людина вже не спробує ніякий вид спорту як секційний. Щоб спробувати відповісти на ці питання, ми приходимо до дуже простого висхідного питання: яка ж причина такої потужної популярності футболу в сучасному суспільстві? Адже в 2011 р. футбол ще поступався популярністю легкій атлетиці, а вже в 2013 р. вийшов на перше місце [17]. Здавалось би, це питання в першу чергу мали би досліджувати ті, хто цікавиться явищем футболу з наукової точки зору.

Аналіз літературних джерел. Однак нами не виявлено наукових праць, які досліджували би причини популярності футболу. На цю тему активно пишуть які завгодно джерела, але не наукові. Наукові джерела, вочевидь, обмежуються мотивацією, не претендуючи на об'єктивний її бік – причину. Однак смисл існування науки – це встановлення причин існування явищ, а відтак уже й співвідношення об'єктивного та суб'єктивного в ньому [19, с. 22]. Причина такої неуважності до причини популярності футболу полягає в тому, що ці причини бачаться авторами занадто очевидними, однак зазначені причини пояснюють прив'язаність великої кількості людей до футболу зовнішніми чинниками, а не такими, які роблять футбол унікальним серед інших командних ігор; не пояснюють також те, чому саме останнім часом футбол став таким популярним, списуючи все на культурологічний смисл та силу реклами, створеної спеціалістами. Тим самим автори показують свій рівень оцінки сучасного суспільства, якому

нібито можна нав'язати все, що має культурологічний смисл та пропонується якісною рекламою. Однак не все з зазначеного має хоч якийсь успіх в суспільстві будь-якого часового періоду, відтак потрібно шукати причини популярності футболу в сучасному суспільстві в особливостях життя сучасного суспільства. Не досліджуються причини і тому, що всі, хто займається футболом на науковому рівні, не мають змогу це робити зокрема тому, що самі знаходяться під впливом чарів футболу «трохи більше, ніж повністю», тобто досліджують явище, знаходячись всередині нього. Без такого становища дослідника нібито неможливо дослідити явище, але той же дослідник має бути спроможним повністю вийти за межі досліджуваного явища та продовжувати досліджувати його [18, с. 152, 251], а в даному випадку це складно, адже любов до футболу – це емоція, і вийти за її межі (якщо ти присвятив футболу суттєву частку свого життя) дуже складно. Тому нам доводиться брати до уваги публікації, в яких хоч щось сказано про причини популярності футболу та здійснювати їх аналіз.

Анікесенко Л.В., Білоконь В.П. та Дакал Н.А. пропонують класичний підхід сучасних науковців до футболу як базового засобу фізичного виховання: адекватно формулюють доцільність застосування футболу для фізичного виховання студентів; фізіологічну, фізичну та психологічну користь від футболу; переваги футболу як спортивної командної гри; описують естетичну функцію футболу [1]. Але все це не розкриває унікальності футболу серед інших спортивних ігор, а футбол є унікальним саме тому, що це найпопулярніший вид спорту навіть серед всіх командних ігрових видів спорту, не кажучи вже про інші.

Арефьєва Л.П., Плющакова О.В., Ганчева В.І., Гончаренко В.І., Мазур І.М., Бикова Г.В., Запорожанов О.М., Козенко С.М., Корнійчук Ю.М. показують, що вплив усіх спортивних ігор на фізичні та психічні показники студентів є однаковими, але не вказують причину найбільшої популярності саме футболу в світі [2].

Ігнатенко С.О. та Кушко М.В. виокремлюють у футболі не просто стрімкість, а «високу моторну щільність», яка компенсує дефіцит рухової активності (обумовлений сучасним навчанням) – в більшій мірі, ніж будь-яка спортивна гра; тим самим показують, як зароджується популярність футболу в дитячому віці [6].

Балан Б.А., Тимошков Є. та Омельчук М. якісно синтезують культурологічний зріз популярності футболу [3]. Однак цей аспект пояснює екстенсивне розростання популярності футболу, уподібнюючи футбол до моди, але в основі кожної екстенсивної популярності є внутрішня причина популярності, яка робила і робить футбол популярним незалежно від реклами, – інакше ніяка реклама не мала б впливу на людей.

Виділені аспекти проблеми, які не були вирішені раніше. Таким чином, вся проблема в цілому не висвітлюється сучасними науковцями, оскільки ніхто не бачить в цьому предмет для роздумів.

Мета статті – аналіз побіжних висловлювань наукової спільноти про причини популярності футболу задля виявлення змісту цих причин.

Виклад основного матеріалу дослідження. В студентському та учнівському середовищі нами виявлено такі функції чи властивості футболу, які, на думку науковців, так чи інакше є причинами популярності футболу. Популярність футболу в цих вікових категоріях надзвичайна. Так, Ярошевець О.І. та Сушко Р.О. стверджують, що всі їх респонденти-вчителі впевнені, що можуть набрати групу з 20 дітей одного віку для створення секції з футболу [22]. Командні спортивні ігри обирає в 2015-2021 рр. 63-75% юнаків-студентів [13], в 2013 р. 48% обирають футбол (при тому баскетбол 14%, плавання 14%, важка атлетика 12% тощо) [9, 20].

1. Доступність вважає однією з причин популярності футболу багато авторів [4, 6, 7, 9, 20, тощо]. Однак легка атлетика є набагато доступнішою, а її популярність зійшла на ніщо в 2013 р. Якщо ж порівнювати з іншими спортивними іграми, то волейбол трохи менш зручний для гри будь-де, але при бажанні організувати його можна майже за допомогою тих же засобів, що й футбол, але чомусь більшість грає у футбол, а не волейбол. Тому доступність не є достатнім поясненням навіть частки популярності саме футболу. Навіть навпаки – людська психіка полюбає здобувати не доступне, а якраз те, що дається складно.

2. Оздоровча функція визнається причиною популярності футболу всіма авторами [1, 2, 4, 6, 7, 12, 14, тощо]. Однак оздоровча цінність зовсім не є причиною популярності футболу, оскільки здоров'я від гри в футбол набувається з часом, а інтерес та бажання зростають після кожної гри, інакше ніхто би не грав у футбол. Головний доказ того, що оздоровча цінність футболу не є причиною популярності футболу полягає в тому, що зацікавленість футболом знаходиться на надзвичайно високому рівні уже в школі: у 2023 р. в Україні 2,5 млн. хлопчиків (до 16 р.) грають у футбол, з них половина в ДЮСШ, і це фахівці вважають проблемою, бо треба більше! [5]. Тобто надзвичайна популярність футболу у хлопчиків дитячого віку не викликає сумнівів, але ж в дитячому віці здоров'я не має ніякої цінності.

3. Змагальна функція вважається однією з причин популярності футболу всіма авторами. Змагальна функція є загальноспортивною, тому нічого не пояснює в явищі популярності футболу, але ж сама змагальна потреба є складовою емоційної функції, оскільки потреби фізіології, розвитку інтелекту та духовні потреби ніяк не стосуються змагальної функції спорту.

4. Соціальна (самоствердження) функція вважається однією з причин популярності футболу всіма авторами. 31% з дітей, які займаються в ДЮСШ, мають мотив підвищити свою значущість в суспільстві тощо [18]. Способів підняти власну значущість у соціальному світі безліч, тому очевидно, що це не сутнісна причина вибору дитиною футболу, а наслідок популярності футболу. При такій мотивації або захопленні футболом буде недовгим, або неусвідомленою є інша, сутнісна мотивація, тобто причина.

5. Соціально-емоційна функція (приналежність до команди, до колективу, виховання важливих для суспільства рис характеру) вважається однією з причин популярності футболу всіма авторами. Соціально-емоційна функція – це надзвичайно дієва функція футболу в сучасному світі, бідному на почуття, любов та належне виховання. Відчуття самотності, відірваності від світу панує в психіці більшості людей з часів Альбера Камю, навіть якщо вони повноцінно належать до якоїсь спільноти, адже спільнота кожного зазвичай мала або неуніверсальна, а поза спільнотою відчувається маргіналом. Це відчуття від дорослих передається дітям, і коли дитина методом проб і помилок натрапляє на якісний колектив, наприклад, футбольної команди, вона всім серцем прикипить до неї та буде займатись саме футболом, хоча природні здібності в неї можуть бути зовсім до іншого виду спорту. Те саме стосується виховання важливих якостей характеру («футбол виховує у гравців такі важливі якості характеру як воля, сміливість, ініціативність, рішучість, почуття колективізму...» [4, 7, 20, с. 171]): зазначені якості виховуються виключно в атмосфері людиновідповідного колективізму, але поза комфортизмом сучасного суспільства, однак такі можливості не обмежуються футболом, а всіма командними іграми.

6. Творча функція [1, 4, 7, 12, 15, тощо]: «різноманітність прикладів гри з виникненням незліченних комбінацій, широкі можливості для єдиноборств з проявом сили, спритності, витривалості» [7, 12]. Це цінна функція будь-якої складної гри чи змагальної взаємодії, тому ніяк не може бути причиною популярності футболу.

7. Естетична функція вважається однією з причин популярності футболу всіма авторами. В світі маса явищ, які виконують естетичну функцію, тому футбол має мати якусь специфіку в цій функції, аби бути популярним. В чому полягає ця специфіка? Футбол перетворився на спектакль, свято, дійство, ритуал [3, 23] – і тому знаходить відгук в серцях мільйонів, але нас цікавить той етап, коли цього ще не було, бо чомусь саме з футболу зробили свято та ритуал. Опитування Тітової Г. та співав. серед учнів початкових класів, які займаються в ДЮСШ, щодо мотивації їх занять: 32% хочуть стати схожими на свого футбольного кумира [18].

Кумир – це образ, або «відблиск колективного ідеалу» [3]. Очевидно, це ідеал досконалості, зокрема й фізичної, тобто олімпійський ідеал. «Причин такої великої популярності гри у футбол декілька. Гра ногами, головою, грудьми вимагає високої координації рухів, рухливості в суглобах. Майстерність виконання технічних прийомів ногою – частиною тіла, набагато менш диференційованою, природно менш пристосованою для таких рухів, ніж рука – викликає захоплення глядачів, та й самих учасників гри» [3, 15, 22]. Люди бачать в футболістах ілюзію досконалості й тягнуться за ними, підтримувані природним прагненням досягнути власної досконалості, яке є домінантою мотивації спорту. Чому ілюзію? Бо передбачається олімпійська досконалість, а маємо можливість спостерігати лиш фізичну досконалість, все інше домальовується за правилом гештальту. Однак прагнення досконалого характеризує весь спорт, тому естетична функція футболу хоч і могутня та сприяє популяризації футболу, але не є причиною його популярності навіть серед командних ігор.

8. Емоційну функцію визнають всі автори [1, 2-4, 6, 7, 12, 15, тощо]. У сучасному світі є мало можливостей для людей вільно проявляти свої емоції, а фанати на матчах можуть це робити, тому отримують емоційний виплеск та відповідну перезарядку, справжність та сила емоцій футболістів [23]. Це дає футболістам приплив сил і бажання повторювати вихід на поле матчу. Але і цей бік футболу сприяє його популяризації, а не популярності, адже левова частка часу футболіста – це тренування. І от під час та після тренувань виникають емоції, які знову і знову повертають у тренування. З точки зору фізіології тренування – це витрата енергії та часу, тривалий час після тренування непокоїть крипатура, яка, буває, мучить при рухах до наступного тренування, але людина знову і знову повертається. Єдина причина, з якої людина повертається, – це емоції. Які це емоції? Як слушно зазначає маса авторів, сучасна освіта страждає глибокою гіподинамією, тому молодші школярі отримують радість від руху на уроках фізкультури, і лише з часом інтерес до цих уроків гасне під впливом загальної гіподинамії. Тому очевидно, що радість від руху, про яку писав ще Павлов І.П., є емоцією, яка рухає весь спорт. Чим футбол кращий, ніж інші види спорту, для емоції? По-перше, це командна гра, а гра викликає інтерес та радість в усіх людей, оскільки є інтригою, яка розвивається щосекунди та залежить і від тебе, тому 61-75% юнаків-студентів обирають командні види спорту [13]. По-друге, серед доступних командних спортивних ігор футбол відрізняється стрімкістю.

9. Стрімкість вважають причиною популярності футболу багато авторів [1, 6, 7, 11, 12, 14, 15]. Але в спорті є багато видів, які характеризуються стрімкістю, але ці види не набувають популярності,

рівної футболу. На нашу думку, причина в тому, що важливе саме поєднання командної рухливої гри зі стрімкістю. Чому стрімкість настільки визнає все? Як показують дослідники Ігнатенко С.О. та Кушко М.В., в шкільному віці на дитину звальється надлишок сидіння за партою [6], яке не змогли компенсувати навіть такі видатні педагоги, як Нікітіни Б. та О. Тому більшість дітей залучаються до спорту завдяки потребі в руховій активності (68,5%). [16] Але дитина потребує максимальних доз руху на мінімальну одиницю часу, тобто потребує виду рухливої активності, який мав би «високу моторну щільність» [6], (а точніше – високу щільність переміщення) яка компенсує дефіцит рухової активності. І це має бути це просто активність, а та активність, яка є основним способом здійснення активності дитини в дошкільний та позашкільний час, – гра. В молодшому шкільному віці діти мають вже достатньо розвинутий інтелект та відсутність психологічних комплексів, щоб цікавитись в першу чергу командними іграми, тим більше що останні компенсують домінуючу індивідуальність активності в інших предметах. І футбол має найвищу щільність переміщення в більшій мірі, ніж будь-яка спортивна гра, тому що майже вся гра зосереджена на рівні ніг, а це в часи навчання та праці потрібно найбільше, адже руки протягом дня і так задіяні майже постійно.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можемо зробити висновок, що популярність футболу обумовлена зовсім не тим, що «футбол – це такий вид спорту, який самим більшим чином сприяє різносторонньому фізичному розвитку особистості» [1, 7, 9]. Бо аби це було так, то чому тоді дослідники перевіряють покращення фізичної підготовленості тих, хто грає в футбол кілька місяців, лише за допомогою показників підготовленості ніг (біг, човниковий біг, стрибки, удари футбольного м'яча) [11, 14]. Звичайно, футбол є надзвичайно поліфункціональним: «розвиває інтелектуальні, психологічні, психофізичні та рухові якості людини; систематичні заняття футболом розширюють функціональні можливості рухового апарату, нервової системи, вегетативних органів, вдосконалюються координаційні та адаптаційні здібності; футбол виховує у гравців такі важливі якості характеру як воля, сміливість, ініціативність, рішучість, почуття колективізму...» [4, 7, 20, с. 171]. Але якби футбол найефективніше сприяв різносторонньому розвитку особистості, інші види спорту залишилися би в історії людства. Однак, наприклад, в Китаї, де спортивна активність студентів непорівнювано вища української, чомусь лише 6-7% студентів обирають футбол [10]. Тобто інші види спорту були та є, а отже, краще забезпечують якісь інші потреби людства, а футбол є унікальним серед командних ігор в сучасному

світі саме тим, що дає можливість ігровим методом повноцінно реалізуватись ногам, які в багатьох сучасних професіях є лише додатком, що обумовлює різкий спад здоров'я. Відтак стає зрозумілим, що серед всіх командних спортивних ігор футбол обирають ті, у кого найбільша потреба реалізувати рух ногами, – а це всі школярі, частина студентів, ще більша частка працівників «сидячих» спеціальностей. Тобто велика частка міських жителів різних вікових категорій потребує занять саме футболом для відновлення або збереження здоров'я, і це істинна причина його популярності. І ще більша частка суспільства потребує занять футболом, але вже не має на нього здоров'я.

Подальше дослідження стосується змісту мотивів (як суб'єктивного зрізу причинності [10]) відвідування учнями та студентами секції футболу в ДЮСШ та при університетах, співвідношення причин популярності футболу та вищезазначених мотивів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анікеєнко Л.В., Білоконь В.П., Дакал Н.А. Футбол як базовий засіб фізичного виховання здобувачів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2023. Вип. 3К (162). С. 21-25.
2. Ареф'єва Л.П., Плющакова О.В., Ганчева В.І., Гончаренко В.І., Мазур І.М., Бикова Г.В., Запорожанов О.М., Козенко С.М., Корнійчук Ю.М. Вплив занять спортивними іграми на психофізичний стан студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 11 (143). С. 26-29.
3. Балан Б.А., Тимошков Є., Омельчук М. Футбол як проєкція культурологічних смислів. *Теорія і методика підготовки спортсменів*. Режим доступу: <https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/af859051-f26a-4831-ba07-1b9460defa23/content> (дата звернення: 7.11.2025).
4. Головач А.А. Вплив занять з футболу на формування особистості студентів вищих навчальних закладів. *Сучасні проблеми здоров'я та здорового способу життя у педагогічній освіті*. 2016. Вісник №139. Т. II. С. 31-34.
5. Забіяко Ю.О. Актуальні проблеми футболу в сучасних умовах. *Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference «International Scientific Discussion: Problems, Tasks and Prospects»* (March 19-20, 2023). 2023. Brighton, United Kingdom. №147. С. 621-627.
6. Ігнатенко С.О., Кушко М.В. Методика навчання рухових умінь молодших школярів у процесі занять футболом. *Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини: матеріали VII міжнародної інтернет-конференції 17–18 жовтня 2023 року*. Одеса, 2023. С. 110-113.
7. Королячук А.В. Роль футболу у формування всебічно розвиненої особистості студента в процесі навчання у ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 4К (132). С. 104-107.
8. Лежньова О.В., Качан В.В. Методика навчання й удосконалення технічних прийомів гри в футбол у студентів у процесі фізичного виховання. *Спортивні ігри*. 2021. № 2 (20). С. 34-42.
9. Луценко Р.В. Вивчення мотивації до занять футболом серед сучасної студентської молоді. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2018. Вип. 11. С. 210-216.
10. Марченко О., Бричук М., С. Джемін. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом як важлива умова функціонування ефективної системи фізичного виховання Китайської Народної Республіки. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. Вип. 4. С. 42-49.
11. Нестеренко Н., Порохнявий А. Вплив засобів футболу на рухові здібності студентів 18-19 років на заняттях з фізичного виховання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2022. Сер. 15. Вип. 4 (149). С. 73-77.
12. Петренко І.Г. Теоретичні основи оптимізації процесу фізичного виховання студентів засобами футболу. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (6). С. 505-508.
13. Петрук Л.А., Федорович О.В., Бірук І.Д., Сініцина О.В., Зарічанська Л.О. Види рухової активності студентів у закладі вищої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2021. Сер. 15. Вип. 6 (137). С. 88-92.
14. Пісочка А., Тищенко В. Використання засобів футболу для підвищення показників фізичного розвитку та функціонального стану дітей середнього шкільного віку. *Актуальні проблеми фізичного виховання та методики спортивного тренування*. 2024. № 2. С. 20-29.
15. Поліщук Д.М., Сушко Р.О. Вплив селекційної роботи у футболі на ефективність змагальної діяльності команд. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2020. Вип. 3 (123). С. 113-119.
16. Сотник Ж.Г., Кравчук Р.Я., Сотник О.В. Формування мотивації до занять спортом на етапі початкової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 8 (139). С. 94-97.
17. Сушко Р.О. Рейтингова оцінка популярності видів спорту в країнах із високим рівнем розвитку баскетболу. *Вісник Запорізького національного університету*. 2015. №2. С. 78-85.
18. Тітова Г., Бобошко В., Можин С. Спортивний відбір на початкових етапах підготовки юних футболістів. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2019. Вип. 33. С. 96-102.
19. Фаренік С. Логіка і методологія наукового дослідження. К, 2000. 340 с.
20. Ріпак І.М. Футбол : навч. посіб. / І.М. Ріпак. Л., 2010. 224 с.
21. Хотенцева Е.В., Шпичка Т.А. Мотивація до занять футболом серед студентської молоді. *Фізичне виховання студентів*. 2013. № 3. С. 80-83.
22. Ярошовець О.І., Сушко Р.О. Проблема-тика техніко-тактичної підготовки школярів у варіативному модулі «футбол». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 5 (136). С. 152-155.
23. Яснопольська В. Магія футболу: психолог пояснює, чому ця гра змушує радіти не лише фанатів. *Факти*. 30.06.2021. Режим доступу: <https://health.fakty.com.ua/ru/napulsi/aktualno/magiya-futbolu->

psycholog-poyasnyuye-chomu-tsya-gra-zmushuye-rady-ne-tilky-fanativ/(дата звернення: 10.11.2025).

24. Bergh G., Ohlander S. Football talk, football-speak, footballese: properties of English football language, its principal users and domains: materials of Sociolinguistics Symposium 19, Freie Universität

Berlin, August 21–24, 2012. Saarland University. URL: <https://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/ss19/paper/589>.

25. Lipošek, S., Planinšek, J., Leskošek, B., & Pajtler, A. (2018). Physical activity of university students and its relation to physical fitness and academic success. *Annales Kinesiologiae*, № 9(2), 89-104.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE AGRICULTURAL SPECIALISTS IN VOCATIONAL TRAINING: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES

У статті ґрунтовно проаналізовано методологічні засади компетентнісного підходу, який сьогодні визначає зміст професійної освіти в Україні та світі. З'ясовано, що саме освіта, заснована на компетентностях (competence-based education) забезпечує зв'язок між освітніми результатами та реальними виробничими завданнями, дає можливість формувати у майбутніх аграріїв не лише знання, а й практичні навички та особистісні якості, необхідні для виконання конкретних професійних функцій на робочому місці. У статті на основі аналізу провідних наукових досліджень визначено структуру інформаційно-комунікативної компетентності фахівців аграрної сфери та конкретизовано її змістові компоненти. Зроблено висновок, що інформаційно-комунікативна компетентність є системною характеристикою, яка формується за наявності таких педагогічних умов: модульна побудова навчального процесу; практична спрямованість змісту; інтеграція теоретичної і практичної підготовки; використання активних та інтерактивних методів навчання; забезпечення міждисциплінарних зв'язків; організація виробничої практики у співпраці з аграрними підприємствами; використання компетентнісно орієнтованих методів оцінювання та інші. Однією з провідних умов вважаємо формування готовності викладачів до формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв у професійній підготовці.

У статті обґрунтовано модель формування інформаційно-комунікативної компетентності та визначено її ключові структурні елементи.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що формування інформаційно-комунікативної компетентності є цілісним процесом, який повинен здійснюватися послідовно й уявляється щодо змісту інформаційно-комунікативної діяльності – до розвитку професійних навичок ухвалення рішень і здійснення ефективної комунікативної функцій у складних виробничих умовах. Особливої ваги набуває моделювання професійних ситуацій, проектна та проблемна діяльність, рольові ігри, ситуаційні завдання, практичне стажування, робота з цифровими інструментами.

Доведено, що компетентнісно-орієнтовані технології навчання у поєднанні з дуальною та практико-орієнтованою підготовкою забезпечують значне підвищення якості формування інформаційно-комунікативної компетентності.

У статті наведено рекомендації щодо оновлення змісту професійної освіти майбутніх аграріїв відповідно до потреб ринку праці та сучасних міжнародних стандартів. Окреслено напрями подальших досліджень, зокрема щодо впровадження цифрових

платформ, VR- і AR-симуляцій для розвитку інформаційно-комунікативної компетентності та створення індикаторних систем моніторингу якості її формування.

Ключові слова: інформаційно-комунікативна компетентність, професійна підготовка, аграрна освіта, компетентнісний підхід, агроменеджмент, професійні компетентності, методика формування компетентності.

The article thoroughly analyzes the methodological principles of the competency-based approach, which today determines the content of vocational education in Ukraine and the world. It is found that it is competence-based education that provides a connection between educational results and real production tasks, makes it possible to form in future agrarians not only knowledge, but also practical skills and personal qualities necessary for performing specific professional functions in the workplace. The article, based on the analysis of leading scientific research, defines the structure of information and communication competence of specialists in the agricultural sector and specifies its content components.

It is concluded that information and communication competence is a systemic characteristic that is formed in the presence of the following pedagogical conditions: modular construction of the educational process; practical orientation of the content; integration of theoretical and practical training; use of active and interactive teaching methods; ensuring interdisciplinary connections; organization of production practice in cooperation with agricultural enterprises; use of competency-based assessment methods and others. One of the leading conditions is the formation of teachers' readiness to form information and communication competence of future agricultural specialists in professional training.

The article substantiates the model of formation of information and communication competence and identifies its key structural elements.

The analysis conducted allows us to state that the formation of information and communication competence is a holistic process that must be carried out consistently and in stages: from the formation of basic knowledge and ideas about the content of information and communication activities to the development of professional skills in decision-making and the implementation of effective communication functions in complex production conditions. Modeling of professional situations, project and problem activities, role-playing games, situational tasks, practical internships, and work with digital tools are of particular importance.

It is proven that competency-based learning technologies in combination with dual and practice-oriented training provide a significant improvement in the quality of information and communication competence formation.

The article provides recommendations for updating the content of professional education of

УДК 378.147:631
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.33>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Крамаренко А.П.,
orcid.org/0009-0002-9294-8108
аспірант
Державного біотехнологічного
університету

future agrarians in accordance with the needs of the labor market and modern international standards. The directions of further research are outlined, in particular, regarding the implementation of digital platforms, VR and AR simulations for the development of information and communication competence and the

creation of indicator systems for monitoring the quality of its formation.

Key words: information and communication competence, professional training, agricultural education, competency approach, agricultural management, professional competencies, methodology for competence formation.

Постановка проблеми у загальному вигляді

Розвиток аграрного сектору сьогодні визначається впровадженням цифрових технологій, автоматизованих систем моніторингу, гео-інформаційних ресурсів, платформ точного землеробства та комунікаційних сервісів для прийняття управлінських рішень. За цих умов зростає потреба у фахівцях-аграріях, здатних ефективно працювати з інформаційними потоками, комунікувати в цифровому середовищі, використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології (далі ІКТ) для виробничих, аналітичних та дослідницьких завдань.

Ефективність професійної діяльності аграрія дедалі більше залежить не лише від ґрунтовних агрономічних чи технологічних знань, а й від сформованості професійних компетентностей та результатів навчання, зокрема від інформаційно-комунікативної компетентності як інтегральної професійної якості. Саме тому питання теоретико-методологічного обґрунтування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх аграріїв і визначення педагогічних умов, які забезпечують високий рівень її ефективності, набувають особливої актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій у сучасній зарубіжній та українській науці компетентнісний підхід розглядається як спосіб організації освітнього процесу, орієнтований на результати навчання. Розвиток інформаційно-комунікативних компетентностей у майбутніх аграріїв відображено у роботах зарубіжних авторів щодо моделей інформаційно-комунікативної компетентності та навчання на основі компетенцій (managerial competencies та competence-based training) [2; 3].

В українській педагогічній науці проблема професійних компетентностей аграріїв розглядається як складова модернізації професійної освіти [1].

Теоретичні та практичні наукові розвідки довели, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців розглядалися в роботах українських і зарубіжних науковців, а саме: М. Галатюка, О. Гулай, О. Заблоцької, В. Заболотного, М. Павлової, М. Савчина, М. Садового, F. Karsli, F. Yaman, A. Ayas, Y. Tolsdorf, S. Markic та інших.

Питання професійної підготовки майбутніх аграріїв висвітлювались в наукових дослідженнях. Зокрема, З. Золотухіна розглядала питання практичної підготовки майбутніх агрономів; Н. Зуєнко досліджував формування комунікативної культури майбутніх аграріїв; Н. Костриці аналізував культурологічну підготовку майбутніх фахівців аграрної

галузі; І. Ляшенко вивчав проблему формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм; Д. Щєпова опрацьовувала питання формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрної галузі та ін.

Проте формування інформаційно-комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв системи професійної освіти не було до цього часу предметом окремого дослідження.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні процесу формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв і визначити педагогічні умови її ефективного розвитку.

Відповідно до мети основними завданнями визначаємо: розкрити сутність і структуру інформаційно-комунікативної компетентності; розробити модель формування інформаційно-комунікативної компетентності; визначити педагогічні умови й методичні підходи її розвитку; обґрунтувати необхідність формування готовності викладачів до процесу формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв; окреслити перспективні напрями її формування в умовах цифровізації аграрної освіти.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі інформаційно-комунікативну компетентність (далі ІКК) розглядають як інтегровану характеристику особистості, що охоплює знання, уміння, навички та досвід роботи з інформацією і здатність ефективно здійснювати комунікацію в професійному середовищі.

Для аграрної сфери ІКК має специфічний зміст, оскільки охоплює: уміння працювати з аграрними інформаційними системами (моніторинг врожайності, управління фермою та інші); цифрову грамотність та навички роботи з великими масивами даних; здатність до аналітичного опрацювання інформації та прийняття рішень; уміння професійної комунікації з колегами, фермерами, партнерами; застосування мобільних додатків, платформ аграрного консалтингу, електронних сервісів [2].

Аналіз наукової літератури, вивчення сучасного аграрного виробництва та процес підготовки майбутніх фахівців дозволили визначити структуру ІКК майбутніх аграріїв включає такі компоненти: інформаційний (знання про джерела інформації, ІТ-ресурси, цифрові платформи); комунікативний (уміння здійснювати професійну комунікацію, презентувати інформацію); технологічний

(володіння цифровими та аграрними інформаційними технологіями); аналітичний (здатність до опрацювання даних і побудови рішень); соціально-особистісний (культура професійного спілкування, здатність до співпраці).

Аналіз останніх наукових досліджень доводить, що для формування ІКК актуальними наступні підходи:

- компетентнісний, який визначає ІКК як кінцевий результат навчання та орієнтує процес підготовки на розвиток практичних умінь, релевантних до майбутньої професійної діяльності;
- інформаційно-цифровий, який забезпечує інтеграцію цифрових ресурсів та ІКТ у освітній процес, формує цифрову культуру майбутніх аграріїв;
- системний, який розглядає ІКК як складну інтегративну систему, що включає взаємодію когнітивних, операційних і комунікативних компонентів;
- діяльнісний, який акцентує увагу на формуванні компетентності через практичну роботу, проекти, аграрні кейси, лабораторні заняття з цифрових інструментів;
- акмеологічний, який спрямований на розвиток професійного самовдосконалення та здатності фахівця до інноваційного мислення [4].

Ефективне формування ІКК можливе за дотримання певних педагогічних умов, серед яких: інтеграція цифрових технологій у зміст навчальних дисциплін (використання ГІС-технологій, електронних карт полів, цифрових платформ управління агропроцесами, аграрних симуляторів).

Серед провідних педагогічних умов можна визначити: залучення студентів до проєктної діяльності (розроблення проєктів з цифровізації фермерських господарств, аналіз даних з дронів, створення електронних консультаційних матеріалів); використання змішаного та дистанційного навчання (використання LMS Moodle, Google Classroom, мобільних освітніх додатків); співпраця з аграрним бізнесом (проведення тренінгів, стажувань, майстер-класів за участю фахівців із цифрових аграрних компаній); розвиток комунікативних навичок (організація ділових ігор, дебатів, круглих столів, презентацій, професійних дискусій) [3].

Однією з ключових педагогічних умов результативного формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх аграріїв є належний рівень готовності викладачів закладів фахової передвищої та вищої аграрної освіти до реалізації компетентнісного підходу. Роль викладача в сучасній професійній підготовці не обмежується передаванням знань. Він виступає фасилітатором професійного розвитку, організатором діяльності здобувачів освіти у навчальному середовищі, консультантом, модератором практичних і проєктних форм роботи, а також партнером роботодавців у реалізації дуальної та практико-орієнтованої освіти [7, с. 156].

Готовність викладачів розглядається як інтегративна професійно-особистісна характеристика, що включає такі компоненти:

- когнітивний компонент, який включає знання про: зміст інформаційно-комунікативної компетентності аграрія; сучасні моделі агроменеджменту; інноваційні технології управління виробництвом (smart-farming, точне землеробство, автоматизовані системи моніторингу); методи компетентнісно орієнтованого навчання; інструменти оцінювання результатів навчання;

- методичний компонент - здатність: проєктувати освітні програми, дисципліни та модулі відповідно до компетентнісного підходу; застосовувати активні методи (case-study, проєктне, проблемне навчання, тренінги, моделювання ситуацій, які сприяють підвищенню ефективності комунікації); інтегрувати цифрові технології, симулятори, агро-сервіси та мобільні додатки; організовувати між-дисциплінарну співпрацю у навчанні;

- операційно-діяльнісний компонент, яку розглядаємо, як практичну здатність викладача: проводити тренінги з лідерства, командної роботи, менеджменту; організовувати виробничі практики разом із аграрними підприємствами; керувати проєктною діяльністю здобувачів освіти; здійснювати експертну підтримку студентських ініціатив тощо;

- комунікативно-лідерський компонент, який складається з умінь викладача: взаємодіяти з роботодавцями та фермерами; налагоджувати партнерські зв'язки з агрокомпаніями; координувати роботу студентських груп під час виконання практичних і проєктних завдань;

- ціннісно-мотиваційний компонент, який включає: мотивацію до розвитку професійних компетентностей; позитивне ставлення до інновацій; орієнтацію на якість підготовки фахівців;

- рефлексивний компонент, який відповідає за формування здатності: аналізувати власну педагогічну діяльність; удосконалювати методики, спираючись на результати зворотного зв'язку; застосовувати самооцінювання та взаємооцінювання педагогічної діяльності [7, с. 67].

Ефективність розвитку готовності викладачів залежить від створення в закладі освіти низки умов, серед яких ключовими є: підвищення кваліфікації та професійний розвиток у галузі агроменеджменту (стажування викладачів на агропідприємствах, участь у майстер-класах та тренінгах з управління аграрними системами, вивчення сучасних комунікативних технологій).

Викладач має бути обізнаний у використанні систем дистанційного навчання, цифрових платформ агромоніторингу (Cropio, OneSoil, EOSDA та ін.). Залучення викладачів до партнерських проєктів з агрокомпаніями сприяє їх професійному зростанню і дозволяє передавати студентам актуальні практичні знання [6].

Участь у міжнародних програмах, форумах, мережах аграрної освіти зміцнює спроможності викладачів щодо формування інформаційно-комунікативної компетентності здобувачів освіти [14].

Для визначення рівнів сформованості готовності викладачів до формування управлінської компетентності майбутніх аграріїв можуть бути використані такі показники: рівень знань про сучасні інформаційно-комунікативні технології та моделі; частота застосування активних методів навчання; ступінь використання цифрових інструментів; здатність організувати навчальні ситуації, що моделюють управління агропроцесами; результативність взаємодії з роботодавцями; позитивна динаміка навчальних досягнень студентів; рефлексивна здатність викладачів до самооцінювання й удосконалення професійної діяльності [11].

Ефективне формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв можливе лише за умов, коли викладачі: володіють сучасними методиками; мають практичний досвід управління аграрними процесами; здатні трансформувати зміст навчання відповідно до запитів аграрного ринку праці; підтримують інноваційний характер навчання [6].

Отже, розвиток готовності викладачів є системним завданням, що впливає на якість підготовки майбутніх фахівців-аграріїв у цілому та визначає успішність реалізації компетентнісного підходу в аграрній освіті.

Ефективними методами формування інформаційно-комунікативної компетентності здобувачів освіти в закладах вищої освіти аграрного профіля є система інтерактивних та практикоорієнтованих підходів, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань із реальними професійними ситуаціями [8].

До таких методів відносимо ситуаційні завдання, рольові ігри, бізнес-кейси, тренінги з ухвалення рішень, цифрові симулятори, елементи дуальної освіти, проєктна діяльність та виробнича практика на агропідприємствах [7].

Застосування ситуаційних завдань сприяє формуванню вміння здійснювати аналіз інформаційних потоків, обирати ефективні комунікативні стратегії та аргументовано презентувати результати діяльності [15].

Рольові ігри забезпечують моделювання типових і нестандартних професійних комунікативних ситуацій, що дозволяє опрацьовувати навички усного ділового спілкування, ведення переговорів, презентації та прийняття спільних рішень [5].

Метод бізнес-кейсів активізує аналітичну та інтерпретаційну діяльність, формує здатність інтегрувати різномірні інформаційні ресурси, здійснювати їх критичну оцінку та репрезентувати отримані висновки в усній і письмовій формах. Тренінги з ухвалення рішень, у свою чергу, сприяють розвитку критичного мислення, командної взаємодії

та комунікативної гнучкості в умовах професійної невизначеності [12].

Використання цифрових симуляторів забезпечує створення інтерактивного освітнього середовища, у якому здобувачі освіти мають можливість відтворювати виробничі процеси, аналізувати динамічні інформаційні моделі та здійснювати комунікацію в цифрових каналах. Елементи дуальної освіти підсилюють практичну спрямованість підготовки, забезпечують систематичну взаємодію з фахівцями галузі та формують компетентності, пов'язані з професійною комунікацією в реальних виробничих умовах [6].

Проєктна діяльність сприяє розвитку командної комунікації, інформаційної культури, медіаграмотності та здатності репрезентувати результати досліджень різним аудиторіям. Виробнича практика на агропідприємствах забезпечує безпосереднє занурення здобувачів освіти в професійно значущий інформаційно-комунікативний простір, де відбувається апробація та закріплення набутих умінь, зокрема щодо опрацювання документації, професійної взаємодії та використання цифрових технологій [14].

У сукупності зазначені методи утворюють інтегровану систему формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що відповідає сучасним вимогам аграрного сектору та тенденціям цифровізації професійної діяльності.

Результати та обговорення. Розроблена система формування ІКК покликана сприяти підвищенню рівня професійної готовності майбутніх аграріїв, забезпечити їхню здатність працювати в умовах цифрової трансформації та адаптуватися до сучасних вимог аграрного ринку. Аналіз освітніх практик показує, що найбільш результативними є ті моделі підготовки, які інтегрують інноваційні ІКТ, практикоорієнтовані завдання та професійну комунікацію.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок Проведене дослідження дозволило встановити, що формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв є складним, багаторівневим і системно організованим процесом.

Визначено, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної готовності викладачів до реалізації компетентнісного підходу, їх здатності застосовувати інноваційні методики, цифрові інструменти, організовувати моделювання управлінських ситуацій та забезпечувати тісну інтеграцію навчання з аграрною практикою.

Узагальнення теоретичних і практичних положень дослідження засвідчує, що формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери повинно здійснюватися комплексно: через оновлення змісту освітніх програм, використання активних форм навчання, розвиток цифрової інфраструктури навчання,

міждисциплінарну інтеграцію та партнерство із роботодавцями. Важливою умовою є також забезпечення безперервного професійного розвитку викладачів, їх орієнтація на інновації та впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Перспективними напрямками подальших досліджень визначаємо розроблення та апробація цифрових платформ і VR/AR-симуляторів, орієнтованих на моделювання ситуацій взаємодії у рослинництві, тваринництві та агробізнесі.

Оцінка ефективності дуальної та практико-орієнтованої моделі навчання для формування інформаційно-комунікативної компетентності в умовах реального агровиробництва.

Створення системи діагностики й моніторингу рівня інформаційно-комунікативної компетентності студентів та викладачів, включно з індикаторними картами й цифровими інструментами оцінювання. Дослідження впливу міждисциплінарної інтеграції (агрономія – економіка – інженерія – ІТ) на якість інформаційно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців.

Вивчення ролі професійних спільнот, галузевих кластерів і агрохолдингів у підтримці професійного розвитку викладачів і реалізації компетентнісного підходу. Створення авторських тренінгових програм та модулів для системного розвитку управлінських, комунікативних і лідерських умінь студентів-аграріїв.

Розширення цих напрямів досліджень дозволить поглибити теоретико-методологічні основи формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх аграріїв і сприятиме підвищенню якості професійної освіти в умовах інноваційного розвитку аграрного сектору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрєєв А. А. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : монографія. Київ : Наука, 2020. 284 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 368 с.
3. Сорока О. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців аграрної сфери : навч.-метод. посіб. Харків : УІПА, 2021. 212 с.

4. European Commission. Digital Agriculture. 2023. URL: <https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/farming/digital-agriculture> (дата звернення: 27.11.2025).

5. FAO. Smart Farming Technologies in Modern Agriculture. FAO Publications, 2022. URL: <https://www.fao.org/smart-farming> (дата звернення: 27.11.2025).

6. Гуржій А. М., Лупаренко Л. А. Інформаційно-цифрова компетентність педагога: зміст і структура. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 77 (3). С. 1–15.

7. Данченко І. О. Теоретичні і методичні засади формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 200 с. URL (електронна версія): https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Danchenko_dis.pdf (дата звернення: 28.11.2025)

8. Кухаренко В. М., Колос К. Р. Змішане навчання: теоретичні засади та освітні практики : монографія. Харків : Миськдрук, 2021. 320 с.

9. Литвин А. В. Використання ГІС-технологій у підготовці фахівців аграрної галузі. *Науковий вісник НУБіП України*. 2022. № 314. С. 95–103.

10. Маркова О. М. Формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти у професійній підготовці. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 30. С. 112–118.

11. Олійник Т. О. Комунікативна компетентність майбутніх фахівців у контексті цифровізації освіти. *Педагогічні науки*. 2020. № 88. С. 54–62.

12. Oleksenko R., Mykhailenko V. Digital Skills Development in Agricultural Education. *Agricultural Science and Practice*. 2022. Vol. 9, No. 4. P. 45–52.

13. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 27.11.2025).

14. Zhang Y., Li H. Digital Transformation in Precision Agriculture: Skills and Competencies. *Journal of Agricultural Informatics*. 2021. Vol. 12, No. 3. P. 67–79.

15. OECD. Digital Transformation in Education: Trends and Practices. OECD Publishing, 2022. URL: <https://www.oecd.org/digital-education> (дата звернення: 27.11.2025).

16. Wright D. Information Literacy in Agricultural Studies. *Journal of Agricultural Education*. 2020. Vol. 61, No. 2. P. 89–101.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РОЗУМІННЯ ВИМОГ ТЕСТУ STANAG 6001 НА АКАДЕМІЧНУ МОТИВАЦІЮ КУРСАНТІВ І СЛУХАЧІВ КУРСІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

A STUDY OF THE IMPACT OF UNDERSTANDING STANAG 6001 TEST REQUIREMENTS ON THE ACADEMIC MOTIVATION OF CADETS AND FOREIGN LANGUAGE COURSE PARTICIPANTS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті досліджено взаємозв'язок між рівнем розуміння вимог до мовного тесту STANAG 6001 та академічною мотивацією здобувачів військової освіти. Актуальність роботи зумовлена трансформацією системи військової освіти України відповідно до стандартів НАТО, де іншомовна підготовка розглядається як ключовий компонент професійної компетентності військовослужбовців. Зниження навчальної мотивації часто стає причиною низької ефективності мовної підготовки, тому дослідження мотиваційних чинників набуває особливого значення. Метою статті є виявлення статистично значущих зв'язків між поінформованістю про вимоги STANAG 6001 та рівнем академічної мотивації курсантів і слухачів курсів іноземних мов Національної академії сухопутних військ. Дослідження проводилося у квітні-травні 2025 року із застосуванням анкетування та статистичного аналізу результатів. Використано адаптовану методику «Шкала мотивації в навчанні: визначення цілей» (Goal Orientation Scale), що показала високий рівень внутрішньої узгодженості (α Кронбаха = 0.855). Для аналізу взаємозв'язку між рівнем академічної мотивації курсантів і результатами складання компонентів тесту STANAG 6001 застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (One-Way ANOVA). Отримані результати засвідчили наявність тісного зв'язку між розумінням вимог до окремих частин тесту (особливо «Слухання» та «Усне мовлення») і підвищенням показників внутрішньої мотивації, мотивації спрямованої на досягнення цілей та зовнішньої (практичної) мотивації. Виявлено, що поінформованість про формат і критерії оцінювання сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, зниженню тривожності та зростанню впевненості у власних силах.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні рекомендацій щодо включення ознайомчих занять з вимог STANAG 6001 до навчальних програм, використання інфографіки, симуляцій тестових завдань і тренувальних модулів. Це сприятиме підвищенню мотивації та якості іншомовної підготовки у військових закладах освіти.

Ключові слова: академічна мотивація, STANAG 6001, військова освіта, іншомовна підготовка, тестування, внутрішня мотивація.

The transformation of Ukraine's military education system in accordance with NATO standards has highlighted the growing importance of foreign language proficiency as a prerequisite for professional advancement and international cooperation. Achieving the required level of English proficiency under STANAG 6001 is mandatory for participation in multinational operations, headquarters, and peacekeeping missions. However, the effectiveness of language training is largely determined not only by curriculum design and teaching methods but also by the level of learners' academic motivation. Understanding the structure, content, and assessment criteria of the STANAG 6001 test can significantly influence this motivation, fostering clearer learning goals, reducing anxiety, and increasing confidence.

The present study examines the relationship between awareness of STANAG 6001 requirements and academic motivation among cadets and foreign language course attendees at the Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy. The research involved 400 cadets and 28 officers, who completed a questionnaire based on the Goal Orientation Scale. To analyze the relationship between the level of cadets' academic motivation and their performance on the STANAG 6001 test components, a one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) was applied. The statistical analysis revealed significant correlations between the level of test awareness and motivational indicators ($p < 0.05$). The strongest effects were observed in relation to the Listening and Speaking components, which most positively affected intrinsic, achievement-oriented, and practical motivation. Officers demonstrated generally higher motivation levels than cadets, likely due to greater professional responsibility and practical experience in using a foreign language.

The findings confirm that enhancing students' understanding of the STANAG 6001 test format can serve as an effective pedagogical tool for increasing motivation. It is recommended to include orientation sessions, visual materials, and practice simulations in language programs to promote learner autonomy and confidence. Further research should focus on developing a pedagogical model of motivational support in military language education.

Key words: academic motivation, STANAG 6001, military education, foreign language training, test awareness, NATO standards.

УДК 355.23:378.147:811.111'276.6
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.33>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Левко М.І.,
orcid.org/0000-0001-8648-6715
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Нанівський Р.А.,
orcid.org/0000-0001-6504-1178
канд. техн. наук, доцент,
начальник кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна система військової освіти України перебуває у процесі трансформації відповідно до стандартів НАТО, серед яких особливе місце посідають вимоги до іншомовної

підготовки військовослужбовців. Володіння іноземною мовою, підтверджене відповідним рівнем за стандартом STANAG 6001, є обов'язковою умовою участі у міжнародних операціях, штабних структурах і миротворчих місіях. Проте якість мовної підготовки визначається не лише змістом навчальних

програм і методикою викладання, а й рівнем внутрішньої мотивації здобувачів освіти.

Мотиваційний аспект навчальної діяльності курсантів і офіцерів потребує особливої уваги, адже низька зацікавленість у навчанні часто зумовлює недостатню ефективність мовної підготовки, навіть за наявності якісних навчальних матеріалів. Одним із чинників, що може впливати на рівень академічної мотивації, є розуміння змісту, структури та критеріїв оцінювання тесту STANAG 6001. Учасники освітнього процесу, які усвідомлюють цілі тесту та вимоги до кожної його частини, відчують більш чітке спрямування власної навчальної діяльності, зниження тривожності й підвищення впевненості у власних силах.

Таким чином, дослідження впливу розуміння вимог STANAG 6001 на академічну мотивацію є актуальним як з наукової, так і з практичної точки зору, оскільки воно безпосередньо пов'язане з підвищенням якості підготовки військовослужбовців до міжнародних стандартів професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему мотивації до вивчення іноземних мов досліджують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. С. Кочергіна та О. Хорошайло зосередили свої наукові розвідки на проблемі підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов, зокрема англійської [3]. В. Д. Галкіна розглядає мотиваційний компонент як провідний у формуванні іншомовної професійної компетентності військових фахівців [2], а І. М. Антонян і Н. Г. Попович підкреслюють його роль у професійній мовній підготовці курсантів [1].

Зарубіжні дослідники Е. Десі, Р. Раян і Р. Гарднер визначають мотивацію як чинник, що безпосередньо впливає на інтенсивність і результативність навчання [4; 5], пояснюючи в межах теорії самодетермінації, як внутрішня мотивація забезпечує стійкі й ефективні форми навчальної діяльності [4].

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченим залишається питання впливу інформованості про стандартизовані мовні тести на мотиваційні установки у військовій освіті. Угода НАТО про стандартизацію [5] окреслює загальні вимоги STANAG 6001, проте бракує емпіричних даних щодо того, як розуміння цих вимог корелює з академічною мотивацією. Тому актуальним є пошук емпіричних підтверджень того, що поінформованість про формат тесту може виступати каталізатором навчальної активності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на теоретичну розробленість проблеми академічної мотивації, питання її взаємозв'язку з поінформованістю про стандартизоване тестування у військовій освіті залишалося поза увагою науковців. Не було здійснено порівняльного аналізу мотиваційних відмінностей між курсантами та слухачами курсів

іноземних мов (офіцерами, сержантським складом і працівниками ЗСУ), які перебувають на різних етапах професійного становлення. Відсутні також практичні моделі інтеграції інформації про вимоги STANAG 6001 у навчальний процес як засобу підвищення внутрішньої мотивації. Саме ці аспекти визначають наукову новизну представленого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є встановлення наявності статистично значущих зв'язків між рівнем інформованості щодо вимог до тесту STANAG 6001 та академічною мотивацією курсантів і слухачів курсів іноземних мов у Національній академії сухопутних військ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На кафедрі іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ у квітні – травні 2025 року було проведено дослідження «Залежність академічної мотивації курсантів і слухачів курсів іноземних мов від рівня розуміння вимог до тесту з іноземної мови за стандартом STANAG 6001».

Метою даного дослідження було встановити наявність статистично значущих зв'язків між рівнем інформованості щодо вимог до тесту STANAG 6001 (рівні CMP-1 і CMP-2) та академічною мотивацією курсантів і слухачів курсів іноземних мов, що вимірювалася за шкалами:

- Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок;
- Цілі, спрямовані на досягнення результату;
- Внутрішні цілі навчання (особистісний розвиток через навчання).

Об'єктом дослідження була академічна мотивація здобувачів вищої військової освіти і слухачів курсів іноземних мов НАСВ. Предметом дослідження – вплив розуміння вимог до різних частин мовного тесту STANAG 6001 на рівень академічної мотивації курсантів і слухачів курсів іноземних мов. Припускалося, що розуміння вимог до складання тесту STANAG 6001 сприяє підвищенню рівня академічної мотивації здобувачів вищої військової освіти. Були сформульовані такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела щодо академічної мотивації у контексті вивчення іноземних мов у військовій освіті та особливостей тесту STANAG 6001.

2. Розробити анкети опитування «Вплив розуміння вимог тесту STANAG 6001 на мотивацію до вивчення іноземної мови курсантів НАСВ» і «Вплив розуміння вимог тесту STANAG 6001 на мотивацію до вивчення іноземної мови на курсах іноземних мов».

3. Визначити рівень академічної мотивації курсантів і офіцерів за трьома компонентами: внутрішня мотивація; мотивація до досягнення; практична мотивація.

4. Встановити рівень розуміння учасниками дослідження вимог до кожної частини тесту STANAG 6001: письмо, усне мовлення, читання, слухання.

5. Провести порівняльний статистичний аналіз мотиваційних показників серед тих, хто розуміє вимоги до тесту, і тих, хто не розуміє.

6. Порівняти мотиваційний профіль курсантів і офіцерів, виявити особливості та відмінності.

7. Інтерпретувати результати з точки зору практичної педагогіки та сформулювати рекомендації для підвищення ефективності мовної підготовки у військових навчальних закладах.

Дослідження проводилося упродовж квітня-травня 2025 року та охоплювало послідовне виконання організаційних, аналітичних і практичних завдань. На початковому етапі було створено робочу групу кафедри іноземних мов, визначено її склад і розподілено функціональні обов'язки учасників. Подальша робота передбачала опрацювання нормативних документів, методичних матеріалів і наукових джерел, що стосуються тесту STANAG 6001, особливостей викладання іноземних мов у Збройних Силах України, організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі та психологічних аспектів мотивації у військовій освіті.

На наступному етапі дослідження було розроблено анкету для вивчення впливу розуміння вимог тесту STANAG 6001 на мотивацію до вивчення іноземної мови, а також перевірено надійність адаптованої методики – «Шкала мотивації в навчанні: визначення цілей» (Goal Orientation Scale) (Табл. 1)

[6], яка продемонструвала високий рівень внутрішньої узгодженості (α Кронбаха = 0.855).

Зазначена шкала вимірює цільову орієнтацію, спираючись на контекстуалізовані навчальні цілі, а не на узагальнені. Вона містить десять пунктів, що відображають різні способи використання тесту, виявлені під час якісного етапу дослідження серед респондентів, які проходили тестування. Формулювання пунктів стосуються мотиваційних цілей, що спонукають респондентів до участі в тестуванні. Усі твердження подано у форматі шестибальної шкали Лікерта: від 1 – «повністю не згоден» до 6 – «повністю згоден». Анкетування курсантів та слухачів курсів іноземних мов академії було проведено в період з 15 по 19 квітня 2025 року.

Подальше опрацювання отриманих результатів здійснено із застосуванням статистичних методів. Для перевірки впливу розуміння вимог тесту на успішність складання компонентів «Аудіювання», «Усне мовлення», «Читання» та «Письмо» було проведено однофакторний дисперсійний аналіз (One-Way ANOVA). Отримані результати подано у таблицях, що відображають статистично значущі відмінності між групами респондентів із різним рівнем обізнаності щодо формату тесту STANAG 6001.

На основі аналізу даних виявлено зв'язок між рівнем інформованості респондентів про вимоги тесту та їх навчальною мотивацією, після чого сформульовано узагальнення і методичні рекомендації щодо підвищення ефективності іншомовної підготовки.

Таблиця 1

Шкала мотивації в навчанні: визначення цілей (Goal Orientation Scale)

№ з/п	Основні причини для написання тесту	Повністю не згоден	Переважно не згоден	Важко відповісти	Згоден частково	Згоден	Повністю згоден
1.	Особистий виклик та самоповага						
2.	Визнання мого рівня володіння англійською мовою						
3.	Стати кращими фахівцями у своїй сфері						
4.	Підготуватися до складання тесту вищого рівня, наприклад, CMP-3						
5.	Отримати доступ до навчання / стажування закордоном						
6.	Підвищення авторитету серед колег						
7.	Кар'єрне зростання						
8.	Можливість участі у міжнародних місіях						
9.	Необхідність для моїх майбутніх досягнень						
10.	Перспективи для мого майбутнього						

У дослідженні взяли участь 400 курсантів чотирьох років навчання та 28 слухачів курсів іноземних мов НАСВ.

Основні результати дослідження. Було проведено статистичне опрацювання емпіричних даних щодо рівня поінформованості курсантів та офіцерів-слухачів курсів іноземних мов про вимоги тесту STANAG 6001, а також рівня їх академічної мотивації відповідно до опитувальника «Шкала мотивації в навчанні: визначення цілей» (Табл. 1). Отримані результати систематизовано та подано у формі таблиць.

Інтерпретація результатів дослідження. У ході емпіричного аналізу було встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між рівнем розуміння вимог до окремих частин тесту STANAG 6001 та академічною мотивацією здобувачів вищої військової освіти і слухачів курсів іноземних мов. Результати поділяються за двома категоріями респондентів – курсанти та слухачі курсів іноземних мов (офіцери, сержантський склад і працівники ЗСУ).

Щодо курсантів встановлено такі результати:

1. Курсанти, які усвідомлюють вимоги до письмової частини тесту, демонструють вищі показники

Таблиця 2

Показники кореляції між рівнем інформованості та академічною мотивацією курсантів НАСВ

		Виявлення статистично значущих відмінностей (p level)	Середнє значення, курсантів, що розуміють вимоги	Середнє значення, курсантів, що не розуміють вимоги
Розуміння вимог до письмової частини тесту	Внутрішні цілі навчання	Виявлено (p<0.01)	9,03	8,23
	Цілі, спрямовані на досягнення	Виявлено (p<0.05)	8,99	8,1
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Не виявлено (p=0,13)	8,99	8,93
Розуміння вимог до розмовної частини тесту	Внутрішні цілі навчання	Не виявлено (p=0.5)	8,96	9,06
	Цілі, спрямовані на досягнення	Виявлено (p<0.05)	8,92	7,98
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Виявлено (p<0.01)	9,71	8,23
Розуміння вимог до частини тесту «Читання»	Внутрішні цілі навчання	Виявлено (p<0.05)	9,21	8,19
	Цілі, спрямовані на досягнення	Виявлено (p<0.05)	9,24	8,88
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Не виявлено (p<0.21)	10,16	9,88
Розуміння вимог до частини тесту «Слухання»	Внутрішні цілі навчання	Виявлено (p<0.01)	9,71	8,23
	Цілі, спрямовані на досягнення	Виявлено (p<0.05)	9,5	8,53
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Виявлено (p<0.01)	10,48	9,22

Таблиця 3

Показники кореляції між рівнем інформованості та академічною мотивацією слухачів курсів іноземних мов НАСВ

		Виявлення статистично значущих відмінностей (p level)	Середнє значення, офіцерів, що розуміють вимоги	Середнє значення, офіцерів, що не розуміють вимоги
Розуміння вимог до письмової частини тесту	Внутрішні цілі навчання	Не виявлено (p=0,109)	12,3	11,53
	Цілі, спрямовані на досягнення	Виявлено (p<0.05)	10,7	8,7
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Виявлено (p<0.05)	11,8	9,2
Розуміння вимог до розмовної частини тесту	Внутрішні цілі навчання	Виявлено (p<0.05)	11,3	7,57
	Цілі, спрямовані на досягнення	Виявлено (p<0.05)	10,5	8,14
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Виявлено (p<0.01)	12,6	8,33
Розуміння вимог до частини тесту «Читання»	Внутрішні цілі навчання	Виявлено (p<0.01)	12,1	7,2
	Цілі, спрямовані на досягнення	Не виявлено (p=0.165)	10,7	9,7
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Виявлено (p<0.01)	10,5	9,46
Розуміння вимог до частини тесту «Слухання»	Внутрішні цілі навчання	Виявлено (p<0.05)	10,1	9,87
	Цілі, спрямовані на досягнення	Не виявлено (p=0,471)	11,8	10,92
	Цілі, спрямовані на отримання практичних навичок	Виявлено (p<0.01)	10,48	8,12

внутрішньої мотивації ($p < 0.01$), а також мотивації до досягнення ($p < 0.05$) у порівнянні з тими, хто не обізнаний із відповідними вимогами.

2. Розуміння структури частини «Усне мовлення» достовірно пов'язане із зростанням мотивації до досягнення ($p < 0.05$) та практичної мотивації ($p < 0.01$).

3. У контексті частини тесту «Читання» спостерігається значущий вплив на внутрішню мотивацію ($p < 0.05$) і мотивацію до досягнення ($p < 0.05$).

4. Найбільш комплексний ефект виявлено щодо розуміння вимог до частини «Слухання» отримані результати свідчать про підвищення мотивації за всіма трьома шкалами (усі $p < 0.05$).

У групі курсів іноземних мов простежуються такі статистично значущі результати:

1. Загальний рівень академічної мотивації слухачів курсів іноземних мов перевищує аналогічні показники серед курсантів, що може бути зумовлено вищим рівнем професійної відповідальності та практичного досвіду використання іноземної мови.

2. Найбільш суттєві відмінності у мотиваційних показниках зафіксовано серед офіцерів, які обізнані з вимогами до частин «Усне мовлення» та «Читання».

3. Зокрема, у респондентів, які чітко розуміють вимоги до усної частини тесту, фіксується статистично значуще підвищення всіх трьох типів мотивації (усі $p < 0.05$ або $p < 0.01$).

4. Аналогічна тенденція спостерігається щодо частин «Читання» та «Слухання», де рівень академічної мотивації офіцерів, обізнаних з тестовими вимогами, істотно вищий.

5. Менший вплив продемонструвала обізнаність щодо письмової частини тесту, яка статистично значуще корелює лише з мотивацією до досягнення та практичною мотивацією.

Висновки дослідження і перспективи в цьому напрямку. Існує чіткий статистичний зв'язок між академічною мотивацією і поінформованістю про вимоги тесту STANAG 6001. Найбільш мотиваційно значущими виявилися частини тесту «Слухання» та «Усне мовлення». Учасники, які краще розуміють формат тесту, демонструють вищий рівень цілеспрямованості, особистісної зацікавленості у навчанні та прагнення до практичного використання мови. У слухачів курсів іноземних мов мотиваційні показники стабільно вищі, що може пояснюватися практичним досвідом, професійною відповідальністю та глибшим усвідомленням значення тестування.

Результати засвідчують, що мотивація має комплексну структуру, у якій пізнавальний (внутрішній),

досягальний і практичний компоненти перебувають у взаємодії. Підвищення рівня поінформованості сприяє усвідомленню цілей навчання, зниженню тривожності та формуванню позитивної установки на успіх.

Результати дослідження підтверджують доцільність включення ознайомчих занять, присвячених вимогам тесту STANAG 6001, до навчальних планів курсантів і слухачів курсів іноземних мов. Такі заняття сприятимуть підвищенню мотивації через формування відчуття контрольованості навчального процесу.

Доцільно також використовувати візуалізовані матеріали (інфографіку, стенди, відео) для пояснення структури тесту; проводити тренувальні міні-тестування, моделюючи реальні ситуації комунікації. Це не лише підвищує мотивацію, а й формує вміння орієнтуватися у форматі завдань, що знижує психологічну напругу під час основного тестування.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделі педагогічної підтримки навчальної мотивації у військовій іншомовній освіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонян, І. М. Особливості професійної мовної підготовки курсантів військового закладу вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 82. С. 5–8. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.01>
2. Галкіна В. Д. Компетентнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки військових фахівців. *Військова освіта* : зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2014. № 1 (29). С. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2014-1/56-61>
3. Кочергіна С., Хорошайло О. Підвищення мотивації до навчання студентів технічних ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77, том 1. С. 307–313.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 371 p.
5. Gardner R. C. Motivation and Second Language Acquisition. Honolulu: University of Hawaii. Honolulu : University of Hawaii Press, 2001. P. 1–19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585770.pdf>
6. NATO STANAG 6001. Ed. 5. Overview of Language Proficiency Levels. URL: <https://natobilc.org/wp-content/uploads/2024/11/ATrainP-5-EDA-V2-E.pdf>
7. Qin X. Is Test Taker Perception of Assessment Related to Construct Validity? *International Journal of Testing*, 2011. Issue 11(4) P. 324–348. DOI: 10.1080/15305058.2011.589018

Дата першого надходження рукопису до видання: 07.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

КЛЮЧОВІ МЕТОДИЧНІ ІДЕЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗВО ДО ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТИВНИХ СИСТЕМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

KEY METHODOLOGICAL IDEAS FOR IMPROVING THE TRAINING OF FUTURE DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS REGARDING THE USE OF ADAPTIVE SYSTEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Цифровізація проникла у сферу закладів фахової перед вищої освіти й вимагає застосування тих засобів, які реалізують ключові орієнтири освітньої політики України, зокрема персоналізацію навчання. Цифровізація освіти та суспільства забезпечує якісні зміни в освітній, квазіпрофесійній та професійній діяльності студентів та ініціює нові можливості для обміну досвідом, що дозволяє учасникам освітнього процесу приймати зважені рішення у повсякденному житті, працювати в економіці, яка змінюється, продовжувати свою освіту протягом усього життя. На практиці часто у викладачів, в тому числі майбутніх фахівців цифрових технологій спостерігається брак готовності та небажання застосовувати відповідні технології. Педагоги-інженери сфери ІТ повинні володіти методикою впровадження адаптивних систем, бути готовими використовувати їх в освітньому процесі та розуміти, які переваги та ризики можуть виникнути. Вагомими методичними орієнтирами забезпечення підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО до застосування АС у професійній діяльності є наповнення новими відомостями існуючого цифрового середовища педагогічних вишів; організація практико-орієнтованої освітньої діяльності студентів, що поєднує освітні ресурси з популярними незалежними інтернет-ресурсами та функціонує в режимі щоденного оновлення та поповнення інформації; дотримання принципів доступності, інтерактивності, відкритості, інклюзивності; залучення студентів до проєктної діяльності; розробка авторських ініціатив для залучення студентів до активної освітньої діяльності. Створення описаного середовища відбувалось на основі використання можливостей інформаційно-освітньої платформи Moodle. Інтегровані в платформу освітні ресурси, такі як навчальна, методична, довідкова, нормативна, організаційна та інша інформація (інтерактивні електронні навчальні курси, матеріали відеохостингів, перелік цифрових застосунків для розробки адаптивного контенту, тренажери, тести, курси відеолекцій та відеоінструкцій до авторського додатку), є дидактично спрямованими, оскільки представлений в ресурсах матеріал орієнтований на вивчення майбутніми фахівцями цифрових технологій специфіки застосування адаптивних систем у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічно-інженерна освіта, цифровізація, майбутні фахівці циф-

рових технологій, професійна підготовка, адаптивні системи, цифрове освітнє середовище.

Digitalisation has permeated the sphere of institutions of professional pre-higher education and necessitates the use of tools that implement the key guidelines of Ukraine's educational policy, in particular the personalisation of learning. The digitalisation of education and society ensures qualitative changes in the educational, quasi-professional, and professional activities of students and creates new opportunities for experience sharing, enabling participants in the educational process to make informed decisions in everyday life, work in a changing economy, and pursue life-long learning.

In practice, instructors—including future specialists in digital technologies—often display a lack of readiness and reluctance to apply the relevant technologies. IT educators must be proficient in the methodology for implementing adaptive systems, be prepared to use them in the educational process, and understand the potential benefits and risks.

Key methodological guidelines for preparing future digital technology specialists at higher education institutions to apply adaptive systems in their professional activities include: enriching the existing digital environment of pedagogical universities with new information; organising practice-oriented educational activities for students that combine educational resources with widely used independent online resources, operating in a regime of daily updating and information replenishment; adhering to the principles of accessibility, interactivity, openness, and inclusivity; involving students in project-based activities; and developing original initiatives to engage students in active learning.

The creation of this environment was based on the use of the capabilities of the Moodle information-educational platform. Educational resources integrated into the platform—such as instructional, methodological, reference, normative, organisational, and other materials (interactive e-learning courses, video hosting materials, lists of digital applications for developing adaptive content, simulators, tests, video lecture courses, and video instructions for an author's application)—are didactically oriented, as the material presented is aimed at enabling future digital technology specialists to study the specifics of applying adaptive systems in professional practice.

Key words: pedagogical-engineering education, digitalisation, future digital technology specialists, professional training, adaptive systems, digital educational environment.

УДК 378.147.004.8:004:9

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.35>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Луцишин Р.О.,

orcid.org/0000-0002-3390-874X

аспірант кафедри машинознавства і транспорту

Тернопільського національного

педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні освітні технології в середовищі фахової перед вищої освіти охоплюють різні форми цифрових освітніх ресурсів, зокрема навчальні відео,

інтерактивні презентації, вебінари, онлайн-курси, адаптивні тести, різноманітні завдання. Важливою складовою сучасної освіти стає не так засвоєння інформації, як розвиток критичного мислення,

навичок самостійної роботи та здатності до самоосвіти та реалізація особистісно орієнтованого підходу, який звертає увагу на врахування індивідуальних потреб, можливостей та здібностей здобувачів. У цьому контексті адаптивні системи можуть відігравати ключову роль, допомагаючи стимулювати становлення персоналізації не тільки для нормотипових здобувачів, але й для тих, хто має особливі освітні потреби.

Сьогодні цифровізація проникла у сферу закладів фахової перед вищої освіти й вимагає застосування тих засобів, які реалізують ключові орієнтири освітньої політики України, зокрема персоналізацію навчання. Тоді як на практиці часто у викладачів, в тому числі майбутніх фахівців цифрових технологій спостерігається брак готовності та небажання застосовувати відповідні технології. Сучасні здобувачі активно використовують електронні розробки та здійснюють пошук навчальної інформації для виконання самостійних завдань. У свою чергу педагоги-інженери сфери ІТ повинні володіти методикою впровадження адаптивних систем, бути готовими використовувати їх в освітньому процесі та розуміти, які переваги та ризики можуть виникнути. Тому виникає необхідність проаналізувати методичні вектори удосконалення підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО до застосування адаптивних систем у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових джерелах спостерігається зростаючий інтерес до проблеми модернізації підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у контексті цифрової трансформації освіти. Дослідники наголошують, що розвиток цифрового освітнього середовища, засобів персоналізації навчання та впровадження інноваційних сервісів вимагають оновлення змісту, форм і засобів професійної підготовки студентів інженерно-педагогічного профілю. Зокрема, М. Гашимова, Р. Сегол, Є. Батрак, Н. Цюпа, С. Мураховський та О. Гармаш [1] досліджують формування soft skills у студентів ІТ-спеціальностей і підкреслюють значення підготовки таких фахівців до впровадження адаптивних систем задля розвитку професійних компетентностей, здатності до самонавчання та комунікації у цифровому середовищі. Адже методичні принципи персоналізації навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів та оптимізація навчальних траєкторій створюють передумови для ефективного застосування адаптивних систем у ЗВО.

Науковці вивчають специфіку впровадження сучасних педагогічних технологій [5] для вдосконалення професійних компетентностей майбутніх фахівців цифрових технологій. Так, теоретичні засади впровадження адаптивного підходу у процесі проектування навчальної інформації

викладачем висвітлено О. Кравцем [2]. Проблеми дистанційної освіти та інноваційних методів навчання у вищій освіті аналізує О. Крупко [3]. В напрацюваннях дослідниці йдеться про те, що інтеграція адаптивних платформ та онлайн-курсів дозволяє забезпечити безперервність навчання та розвиток цифрових компетентностей здобувачів. Відтак, необхідно формувати готовність майбутніх фахівців цифрових технологій до реалізації таких цифрових новацій. Використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами у ЗВО аналізують В. Ребенок та О. Торубара [8]. І. Семенишина, А. Кочарян та Н. Савастру [9] досліджують роль онлайн-курсів та адаптивних підходів в інноватизації оцінювання знань і вмінь студентів. Інноваційні технології, зокрема штучний інтелект та AR/VR/MR, у освітньому процесі України розглядають О. Федоренко та О. Чала [10]. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства розкривають Л. Петренко, О. Кучерявий та О. Лавріненко [7]. Автори зазначають, що важливо поєднувати цифрову грамотність викладачів із методичними підходами до організації адаптивного навчання, що є ключовим у підготовці студентів ІТ-спеціальностей.

Цінними в межах дослідження є напрацювання Р. Медведєва [4], котрий розглядає адаптивне навчання у фаховій передвищій освіті в умовах інклюзії та цифровізації. Автор доводить, що застосування адаптивних методик сприяє індивідуалізації освітнього процесу, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Своєю чергою Ю. Носенко [6] висвітлено сутність та стан використання адаптивних систем у закладах педагогічної освіти та підкреслено важливість методичної підтримки та інтеграції цих систем у навчальні програми для формування професійної компетентності студентів.

Сучасні дослідження спрямовані на вивчення специфіки реалізації інноваційних цифрових засобів, технологій та застосунків для удосконалення різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО. Проте цілісних наукових розвідок в напрямі виокремлення ключових методичних ідей щодо оновлення підготовки студентів цієї спеціальності до застосування адаптивних систем з метою розвитку тренду персоналізації навчання, soft skills та цифрової компетентності здобувачів закладів фахової перед вищої освіти нами не знайдено. Це підкреслює актуальність подальшого дослідження.

Мета статті полягає в презентуванні ідей щодо вдосконалення методики підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО до застосування адаптивних систем у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасний процес реформування освіти всіх рівнях супроводжує глобальний процес цифровізації суспільства. Освіта формує модель нового суспільства, будучи важливим фактором, що впливає на соціальні технології у всіх сферах людської взаємодії. Адаптивне навчання передбачає не лише зміну технології викладання та застосування різних інновацій, а й впливає на професійну діяльність майбутніх фахівців цифрових технологій. Зрозуміло, що вже зараз необхідно розробити та реалізувати методику підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО до застосування адаптивних систем у професійній діяльності. Серед актуальних проблем, з якими нині зіштовхуються заклади вищої освіти – вибір стратегії, напрями подальшого цифрового розвитку, оскільки цифровізація освіти та суспільства забезпечує якісні зміни в освітній, квазіпрофесійній та професійній діяльності студентів та ініціює нові можливості для обміну досвідом, що дозволяє учасникам освітнього процесу приймати зважені рішення у повсякденному житті, працювати в економіці, яка змінюється, продовжувати свою освіту протягом усього життя.

Відтак, однією із засадничих методичних ідей в межах дослідження визначено наповнення новими відомостями існуючого цифрового середовища педагогічних вишів. Таке середовище повинно стати усвідомленою формою освітньої діяльності, що поєднує освітні ресурси з популярними незалежними інтернет-ресурсами та функціонує в режимі щоденного оновлення та поповнення інформації. Водночас цифрове середовище має передбачати інтернет-комунікацію майбутніх фахівців цифрових технологій з викладачами, колегами, які практикують у закладах фахової перед вищої освіти та зарубіжними студентами аналогічної спеціальності для обміну досвідом й педагогічними ідеями.

Створення описаного середовища відбувалось на основі використання можливостей інформаційно-освітньої платформи Moodle. Інтегровані в платформу освітні ресурси, такі як навчальна, методична, довідкова, нормативна, організаційна та інша інформація (інтерактивні електронні навчальні курси, матеріали відеохостингів, перелік цифрових застосунків для розробки адаптивного контенту, тренажери, тести, курси відеолекцій та відеоінструкцій до авторського додатку), є дидактично спрямованими, оскільки представлений в ресурсах матеріал орієнтований на вивчення майбутніми фахівцями цифрових технологій специфіки застосування адаптивних систем у професійній діяльності. Також розроблено та розміщено на платформі Moodle робочі зошити та практикуми для самостійних та проєктних робіт студентів. Такі інструменти давали змогу аналізувати цифрові сліди майбутніх фахівців цифрових технологій не

тільки викладачам, але й студентам, адже вони мали доступ до них через цифрове освітнє середовище.

Передбачалось, що в межах такого середовища у режимі онлайн майбутнім фахівцям цифрових технологій завжди буде доступна інформація про свої бали, а також можливість отримати завдання від викладача та, виконавши їх, повернути на перевірку. Крім цього цифрове освітнє середовище надаватиме всім учасникам навчального процесу можливості віддаленого інтерактивного доступу до всіх освітніх ресурсів закладів вищої освіти. Віддалений доступ передбачає доступність інформації в будь-якому місці та в будь-який час. Кожен учасник мережі матиме свій особистий кабінет і можливість доступу до її цифрових освітніх ресурсів. Становлення банку цифрових освітніх ресурсів та її подальший розвиток дозволить перейти до цифрової взаємодії з урахуванням наповнення цього банку.

Поряд з навчальними та демонстраційними матеріалами було створено банк даних контрольних та тестувальних завдань. Перебуваючи в мережі, майбутні фахівці цифрових технологій та викладачі реалізовуватимуть повноцінну цифрову взаємодію з елементами персоналізованого навчання, яке організовувалося як за допомогою форумів та форм для обговорення, так і за допомогою призначень.

Процес теоретичної підготовки підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО до застосування адаптивних систем у професійній діяльності передбачав вивчення технічних, дидактичних та методичних аспектів інтегрування таких засобів в освітнє середовище закладів фахової перед вищої освіти, супроводжувався відповідним навчальним матеріалом та завданнями, розміщеними у цифровому освітньому середовищі. Методична підготовка спиралась на використання можливостей цього середовища для організації творчих дослідницько-конструкторських проєктів, підготовки до технічної та педагогічної практик з використанням ресурсів закладів вищої освіти.

Зазначимо, що використання системи Moodle не зводилося лише до перелічених вище функцій. Ця система також застосовувалась для проведення педагогічних практик, організації практико орієнтованого навчання, управління роботою студентських наукових та дослідницьких груп та співтовариств в межах яких вони виконували індивідуальні та групові проєкти. Серед вимог до таких проєктів важливими вважали наступні: усвідомлений вибір майбутніми фахівцями цифрових технологій освітніх цифрових технологій та платформ для забезпечення адаптивного навчання; забезпечення функцій контролю та корекції в освітньому процесі з використанням цифрових додатків та застосунків; розуміння основ роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями,

електронною поштою, онлайн-дошками та мультимедійним обладнанням тощо.

Висновки. Інноваційні цифрові інструменти активно інтегруються в систему фахової передвищої освіти. Широку популярність нині мають адаптивні системи, які виконують функцію персоналізації освіти через врахування індивідуальних потреб здобувачів. Відтак, майбутні фахівці цифрових технологій технології повинні досконало володіти методикою їх впровадження, адже цифровий зсув породив необмежені можливості в організації персоналізованого навчання на всіх рівнях освіти. Крім того, широкі перспективи відкриваються для впровадження адаптивних систем через їхню інтеграцію з платформами LMS, в тому числі й з Moodle, яка нині є найпопулярнішою в просторі освіти системи України. Новий формат навчання вимагає інших підходів у плануванні та адаптації вже наявного навчального матеріалу, дає можливість вибирати способи його подання, закріплення та подальшого контролю його засвоєння. Вагомими методичними орієнтирами забезпечення підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій у ЗВО до застосування АС у професійній діяльності є наповнення новими відомостями існуючого цифрового середовища педагогічних вишів; організація практико орієнтованої освітньої діяльності студентів, що поєднує освітні ресурси з популярними незалежними інтернет-ресурсами та функціонує в режимі щоденного оновлення та поповнення інформації; дотримання принципів доступності, інтерактивності, відкритості, інклюзивності; залучення студентів до проєктної діяльності; розробка авторських ініціатив для залучення студентів до активної освітньої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в аналізі ефективності запропонованих інтервенцій у ЗВО України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гашимова М., Сегол Р., Батрак Є., Цюпа Н., Мураховський С., Гармаш О. Soft skill у підготовці студентів ІТ-спеціальностей. *Адаптивні системи автоматичного управління*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20535/1560-8956.44.2024.302199>
2. Кравець О. Є. Теоретичні засади адаптивного підходу у використанні технології проєкування навчальної інформації викладачем вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6(72). С. 126–130.
3. Крупко О. Дистанційна освіта та інноваційні методи навчання у вищій освіті України в період пандемії COVID-19. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-18-23>.
4. Медведєв Р. П. Адаптивне навчання у фаховій передвищій освіті в умовах інклюзії та цифровізації. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2025. № (76). С. 105–113. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-105-113>
5. Непорада І. М. Адаптація студентів-першкурсників до дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Імідж сучасного педагога*. 2023. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-39-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-39-44)
6. Носенко Ю. Г. Адаптивні системи навчання: сутність, характеристика, стан використання у вітчизняних закладах педагогічної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 3(17). С. 73–78.
7. Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лаврінченко О. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства : монографія. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.
8. Ребенок В., Торубара О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2023. № 1 (1). С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.4>
9. Семенишина І. В., Кочарян А. Б., Савастру Н. І. Майбутнє вищої освіти: роль онлайнкурсів та адаптивних підходів. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10 (16). С. 807–821. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-807-821](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-807-821)
10. Федоренко О., Чала О. Технології ШІ, AR/VR/MR в освітньому процесі: перспективи розвитку в Україні. *Технології електронного навчання*. 2024. Т. 8. С. 74–82. URL: <https://texel.ddpu.edu.ua/index.php/texel/article/view/83>

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

АКТАНТНА МОДЕЛЬ ГРЕЙМАСА–ЮБЕРСФЕЛЬД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-РЕЖИСЕРІВ

THE GREIMAS–HUBERSFELD ACTANT MODEL AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING IN STUDENT DIRECTORS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх театральних режисерів: дослідженню теоретичних та практичних питань використання Актантної моделі [25], як інноваційного семіотичного інструменту модернізації сучасної режисерської освіти. Монографічні дослідження та педагогічна практика автора підтверджують високий потенціал цієї моделі у сфері аналізу, інтерпретації та творчого осмислення драматургічного тексту. У роботі висвітлюється еволюція традиційних навчальних парадигм у театральній педагогіці, які часто послуговуються застарілими лінійними, причинно-наслідковими та композиційно-тематичними методами. Ці підходи виявилися невідповідними принципам постнекласичного світогляду, що характеризується нелінійністю та багатоваріантністю. З огляду на цілісну філософську рамку українських науковців, таких як Ірина Добронравова [1] та Людмила Теліженко [13], існує гостра потреба у впровадженні системного семіотичного аналізу до навчальних планів театральних ВУЗів. Це дозволить театральному мистецтву відійти від закритої системи класичних догм і розкрити евристичний потенціал у роботі зі складними, полісемантичними структурами сучасної драматургії. Актантна модель розроблена Альгїрдасом-Жульєном Греймасом і методологічно адаптована до театру Анною Юберсфельд [25, р. 32–72]. Вона формалізує приховану семантичну структуру тексту через шість функціональних ролей (Відправник, Отримувач, Суб'єкт, Об'єкт, Помічники, Противники). Використання Актантного моделювання в процесі аналізу драматургічного твору стає вирішальним чинником для формування дивергентного мислення [19] у студентів. Замість пошуку єдиної «правильної» відповіді, основаної на домінуванні так званої «авторської ідеї», студенти-режисери навчаються генерувати множинні, логічно обґрунтовані актантні схеми, що мають той самий набір елементів, але різну структуру та функціональність. Такі альтернативні актантні схеми автор надалі називає семіотичними ізомерами. Набір семіотичних ізомерів слугує ґрунтовною основою майбутнього задуму, що є фундаментом творчої автономії молодого режисера.

Результати апробації методу в рамках групових семінарів та кейс-аналізу переконливо свідчать про підвищення креативної гнучкості та здатності до міждисциплінарної мобільності майбутніх фахівців. Висновки роботи наголошують на стратегічній важливості інтеграції семіотики театру та інструментарію актантного моделювання у дисципліну «Аналіз драматургічного твору». Впровадження основ семіотики та методології АМ забезпечує перехід режисерської освіти до формату відкритої творчої лабораторії [14], де студент стає активним творцем власного концептуального проекту.

Доктор філософських наук, професор, ректор Українського державного університету імені Драгоманова у своїй статті «Нездоланна енергія розуму – освіти, науки та культури – у стратегії цивілізаційного розвитку людства» палко апелює до сили людського розуму, його невичерпної енергетики «яка гарантує нові перспективи цивілізаційного поступу людства» [15]. Мабуть, до того ж розуму апелює і ця стаття.

Ключові слова: Актантна модель, драматургія, семіотика, режисерська педагогіка, дивергентне мислення, сценічний аналіз, інтерпретація, альтернативні схеми, структура драми, постнекласична методологія.

Research into theoretical and practical issues of using the Actant Model (AM) [25, P. 32–72], as an innovative semiotic tool for modernising contemporary film directing education. Monographic studies and pedagogical practice confirm this model's high potential in the analysis, interpretation, and creative comprehension of dramatic texts. The work highlights the evolution of traditional training paradigms in theatre pedagogy, which frequently rely on outdated linear, cause-and-effect, and compositional-thematic methods. These approaches have proven inconsistent with the principles of the post-nonclassical worldview, characterized by non-linearity and multivariance. Considering the holistic philosophical framework established by Ukrainian scholars, such as Iryna Dobronravova [1] and Lyudmila Telizhenko [13], there is an urgent need to introduce systematic semiotic analysis into curricula. The goal is to allow theatrical art to move beyond the closed system of classical dogmas and unlock the heuristic potential for The actant model was developed by Algirdas Julien Greimas and methodologically adapted to theatre by Anna Hubersfeld. It formalises the hidden semantic structure of the text through six functional roles (Sender, Receiver, Subject, Object, Helpers, Opponents). The use of actant modelling in the process of analysing a dramatic work becomes a decisive factor in the formation of divergent thinking [19] in students. Instead of searching for a single 'correct' answer based on the dominance of the so-called 'author's idea,' student directors learn to generate multiple, logically sound actantial schemes that have the same set of elements but different structures and functionalities. The author further refers to such alternative actantial schemes as semiotic isomers. A set of semiotic isomers serves as a solid foundation for future ideas, which is the basis of a young director's creative autonomy. The results of the method's practical application in group seminars and case analysis convincingly demonstrate an increase in creative flexibility and the capacity for intergenre mobility among future specialists. The work's conclusions emphasize the strategic importance of integrating theatre semiotics and the AM toolkit into the discipline 'Analysis of Dramatic Works' within the educational process. This ensures the transition of directing education to the format of an open creative laboratory [14].

УДК 378.6.022:[792.071.2:130.2](045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.36>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Негреску О.М.,
orcid.org/0000-0002-9507-6918
ст. викладач кафедри акторського мистецтва та режисури драми
Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого

Doctor of Philosophy, professor, rector of the Dragomanov National University of Ukraine, in his article 'The Unconquerable Energy of the Mind – Education, Science and Culture – in the Strategy of Civilisational Development of Humanity' ardently appeals to the power of the human mind, its inexhaustible energy, 'which

guarantees new prospects for the civilisational progress of humanity'[15]. Perhaps this article also appeals to that same mind.

Key words: Actantial model, dramaturgy, semiotics, directing pedagogy, divergent thinking, stage analysis, interpretation, alternative schemes, drama structure, post-nonclassical methodology.

Вступ. Сучасний розвиток суспільства, що увійшов в еру постнекласичної науки, характеризується домінуванням таких категорій, як системна складність, нелінійність та багатоваріантність процесів [3]. Цей глибинний світоглядний зсув вимагає не просто адаптації, а радикальної трансформації методології освітніх стратегій, особливо в галузі мистецтва, яке є високочутливим індикатором соціокультурних змін.

Українська філософська думка, представлена видатними працями Віктора Андрущенка, Ірини Добронравової [1], Василя Кременя [7], Людмили Теліженко [13], та інших, заклала надійний методологічний фундамент для постнекласичного мислення у національному науковому просторі. Ця епістемологічна рамка, сфокусована на принципах синергетики та відкритості систем, дозволяє трактувати художній і творчий процес не як замкнений догматичний цикл, а як евристичну, динамічну систему [7]. У цьому контексті, формування фахівця, здатного оперувати множинними смислами та нелінійними зв'язками, стає імперативом сучасної режисерської педагогіки.

У режисерській освіті гострою залишається проблема методологічного консерватизму. Історично українська театральна школа, на яку вплинули класичні, а також пострадянські догми, часто схилилася до домінування лінійних, ієрархічних методів аналізу драматургічного твору. Ці методи, що включають ідейно-тематичний, подієвий та композиційний аналіз, акцентують увагу на причинно-наслідкових зв'язках та пошуку єдиного, «правильного» або «авторського» трактування. Навіть на сайті американської навчальної бібліотеки ви знайдете все ті ж пункти аналізу драми. [26]. Така орієнтація формує у студента позицію пасивного інтерпретатора, який намагається "відтворити" задум драматурга, а не створити власний, автономний художній світ [11]. Цей підхід ефективно гальмує розвиток творчої автономії молодого режисера, змушуючи його дотримуватися монолітного ідейного аналізу. Сучасна драматургія, що є за своєю суттю полісемантичною та фрагментованою, вимагає іншого інструментарію, здатного розкрити глибинні, приховані семантичні рівні, а не лише зовнішню фабулу [5].

Необхідність подолання цієї методологічної кризи виводить на перший план семіотику театру. Семіотичний підхід пропонує структурно-функціональний інструментарій, який дозволяє об'єктивно досліджувати приховані механізми тексту та сцени

[5]. В цьому контексті, Актантна модель (АМ), що походить із фундаментальних праць Альгірдаса-Жульєна Греймаса [21] та була адаптована Анною Юберсфельд [25, Р. 32–72], для потреб аналізу театральних структур, є найбільш ефективним інструментом. АМ пропонує універсальний категоріальний метод [22] для декомпозиції драматургічних структур.

Системне впровадження АМ у курс «Аналіз драматургічного твору» має потенціал стати каталізатором дивергентного мислення [18]. Замість єдиного «правильного» шляху, АМ спонукає до генерації множинних семіотичних ізомерів – тобто, логічно обґрунтованих, але різних концепцій вистави, які виникають від зміни актантних функцій [11, с. 165–267]. Це є основою для формування творчої автономії студента, який перетворюється з аналітика на активного творця власного задуму [14].

У зв'язку з цим, метою цієї статті є обґрунтування ролі Актантної моделі Греймаса–Юберсфельд як ефективного семіотичного інструменту для режисерської освіти. Цей інструмент забезпечує подолання лінійних методів аналізу та сприяє розвитку дивергентного творчого потенціалу майбутнього режисера у контексті постнекласичних методологій.

Для досягнення цієї мети в статті поставлені такі завдання:

1. Окреслити методологічні передумови переходу від лінійного до нелінійного аналізу в театральній педагогіці.
2. Проаналізувати семіотичний інструментарій Актантної моделі Греймаса–Юберсфельд у контексті її застосування до драматургічного тексту.
3. Визначити практичну ефективність АМ як засобу розвитку дивергентного мислення та формування творчої автономії студента-режисера.
4. Обґрунтувати стратегічну необхідність інтеграції семіотики театру та АМ у навчальні плани вищої режисерської освіти.

Основна частина

Актуальність семіотичного підходу та роль Актантної моделі

Вітчизняна режисерська школа тривалий час функціонувала в умовах, коли творча автономія режисера була обмежена ієрархічним розумінням мистецтва. Традиційна система, як правило, вимагала відтворення єдиного «ідейно правильного» змісту твору. Найбільш важливим є те, що такий підхід відображав панування ідеологічного чи авторського диктату [4].

З іншого боку, цей консерватизм у методах аналізу суперечить вимогам сучасної культури, яка оперує принципами нелінійності [13].

На противагу традиційним підходам, актантно-семіотичний метод пропонує структурно-функціональний інструментарій, здатний до об'єктивного дослідження прихованих рівнів змісту [6, с. 46–49]. Слід зазначити, що Актантна модель (АМ), яка базується на працях Альгїрдаса-Жульєна Греймаса [20] і була адаптована Анною Юберсфельд [25, р. 32–72] для потреб театральної семіотики, є фундаментальним категоріальним методом аналізу драматургічних творів.

Істотно те, що модель формалізує сюжет через шість основних функціональних ролей (актантів), що дає змогу розкрити глибинну семантичну структуру [11, с. 165–267]. По-перше, ці ролі включають Суб'єкт (інстанція, що здійснює дію) та Об'єкт (мета, бажаний елемент). По-друге, виділяються Відправник (мотиваційний імпульс, джерело завдання) та Отримувач (вигодонабувач). Крім того, існують пари Помічників і Противників (сили, що сприяють або перешкоджають) [11, с. 165–267].

Основна теза полягає в тому, що в АМ функціональна роль (актант) не завжди тотожна персонажу (актору). Наприклад, Об'єктом може виступати не конкретна особа, а метафора (Свобода, Помста) [25, р. 32–72]. Одночасно, робота режисера з актантними категоріями дозволяє динамічно візуалізувати внутрішні зв'язки, що в свою чергу створює основу для багатоваріантної інтерпретації нелінійних текстів [2].

Актантна модель у методиці аналізу: проблеми позиціонування.

Історично актантна модель, запропонована Альгїрдасом-Жульєном Греймасом [20] і розширена Анною Юберсфельд [25, р. 32–72] для театральної практики (рис. 1–2).

Слід зазначити, що у списку аналітичних інструментів ця схема з'явилася значно пізніше, а в українській театральній школі та університетській дидактиці їй приділяється досить незначна увага.

Причини цього – не тільки методологічна ригідність у методах викладання, але й культурно-історична пам'ять, вкоріненість радянської театральної системи. Курс режисури довгий час залишався монолітним, спрямованим на відтворення «правильного» ідейного аналізу твору та тотального контролю автора над його змістом. Це був не стільки тиск системи Станіславського, скільки її використання як інструменту впливу, створеному керівною ланкою колишнього Союзу.

Тому Актантна схема і саме актантне моделювання досі розглядається як «формальний додаток» або «експериментальна методика», що не входить до ядра освітньої програми. У структурі

навчального курсу вона займає останню позицію після ідейно-тематичного, подієвого, жанрового, композиційного та структурного аналізу.

Потенціал Актантної моделі у формуванні творчої автономії

По-перше, Актантна модель дає змогу режисеру відійти від обмеженого сприйняття тексту виключно як лінійного наративу чи послідовності подій. Натомість, драматургічний матеріал розглядається як складна семіотична система – набір функціональних зв'язків та знаків [5]. Саме ця зміна парадигми відкриває шлях до нелінійного, багатоваріантного осмислення.

По-друге, як прямий наслідок цього нелінійного аналізу, АМ дозволяє студенту-режисеру ідентифікувати та генерувати множинні, логічно обґрунтовані альтернативні семіотичні ізомери [11, с. 165–267] майбутнього художнього задуму. Інакше кажучи, цей підхід є вирішальним чинником для розвитку дивергентного мислення, що є ключовою якістю в контексті постнекласичної естетики. Таким чином, студенти навчаються не шукати єдине «авторське» трактування, а самостійно створювати різноманітні, але науково обґрунтовані версії постановки, що істотно становить основу їхньої професійної творчої автономії [10].

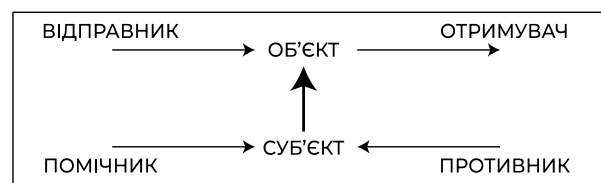


Рис. 1. Горизонтальна схема Греймаса:
між ВІДПРАВНИКОМ і ОТРИМУВАЧЕМ знаходиться ОБ'ЄКТ

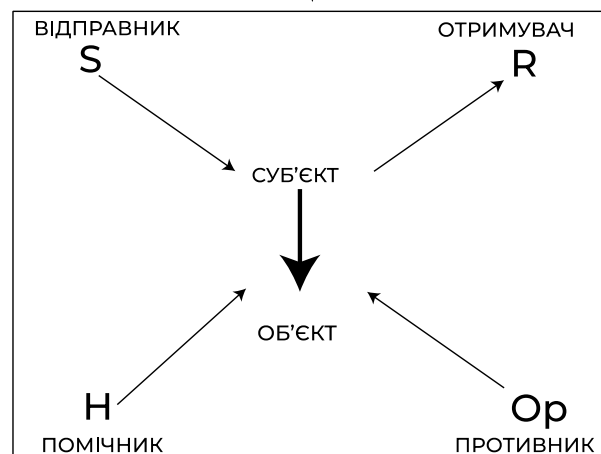


Рис. 2. Перероблена схема Юберсфельд.
Між ВІДПРАВНИКОМ і ОТРИМУВАЧЕМ знаходиться СУБ'ЄКТ

Рис. 1, Рис. 2. Зміни, які А. Юберсфельд внесла в актантну модель А. Греймаса

Розроблено автором на основі [11, с. 118–119]

Алгоритм Актантного аналізу та генерація ізомерів

Ключовим моментом у педагогічній практиці є впровадження чіткого алгоритму роботи з Актантною моделлю, що здійснює перехід від лінійного прочитання до полісемантичних ізомерів. Як правило, цей процес поділяється на кілька послідовних етапів. По-перше, студенти виконують ідентифікацію та формалізацію шести функціональних ролей (актантів) у межах первинного, найбільш очевидного семіотичного ізомеру (схеми).

По-друге, істотно виділити складові комунікації, що лежать у семантичній глибині тексту. Це вимагає від студента-режисера аналізу прихованих мотиваційних зв'язків між актантами (наприклад, між Відправником та Отримувачем). Тобто, виявляються не лише зовнішні події, а й глибинна

структура конфлікту [12], яка часто є бінарною або мультивекторною

По-третє, на етапі деконструкції [16], студенти навчаються змінювати функціональні ролі або переносити їх на інші персонажі (чи абстрактні поняття), що одночасно дозволяє генерувати нові, альтернативні актантні схеми.

Наприклад, у роботі над п'єсою А. Камю «Калігула» (1945), один з ключових ізомерів (калігула-1) може розглядати Калігулу як Суб'єкта, що прагне отримати Об'єкт – Абсолютну Владу. А Отримувачем виступає не сам імператор, а філософська ідея відчуження влади

Однак, через актантну трансформацію, ця Влада може бути перетворена на Противника (калігула-3), або ж Відправником є абстрактні поняття Свободи і Справедливості.

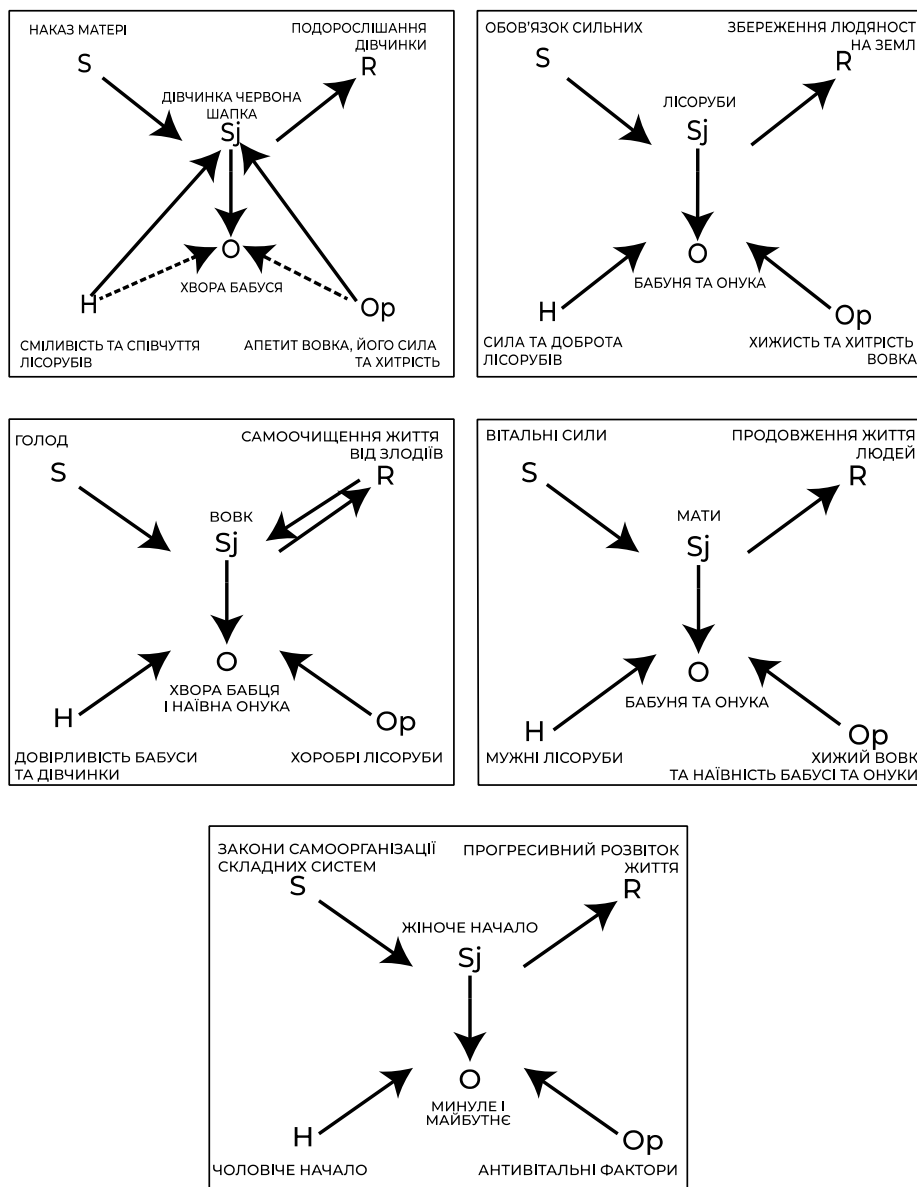


Рис. 3. Схеми структурних ізомерів казки Ш. Перро «Червона шапочка»

Розроблено автором на основі: [11, с. 166–168]

Слід зазначити, що такий системний підхід до аналізу драматургії забезпечує високий ступінь міжжанрової мобільності майбутніх режисерів.

Актантна трансформація як інструмент творчої варіативності

Істотно підкреслити, що актантна трансформація виступає не як технічна зміна елементів, а як свідоме, творче рішення режисера, що суттєво обумовлює глибину інтерпретації та творчу варіативність постановки [11, с. 49].) Таким чином, саме ця можливість цілеспрямованої зміни семантичних зв'язків є потужним стимулом для розвитку дивергентного мислення[23].

Крім того, Актантна модель забезпечує перехід студента-режисера від позиції пасивного інтерпретатора до активного творця власного художнього світу. Звернемо увагу на те, що традиційні методи аналізу часто обмежують творчу свободу, змушуючи режисера шукати єдине «авторське» трактування. Навпаки, АМ формує творчу автономію і спонукає до системного синтезу [15], що призводить до генерації незалежних, логічно обґрунтованих режисерських концепцій. Отже, завдяки структурному аналізу, студент отримує не догму, а інструмент для самостійного концептуального проектування вистави.

Кейс-методи Актантного аналізу та педагогічні результати

Практична апробація Актантної моделі в освітньому процесі здійснюється через систему

кейс-методів та групових вправ, що мають на меті стимулювання творчої автономії студентів [11, с. 326]. Головним чином, ці методи концентруються на послідовному формуванні навичок структурної деконструкції та семіотичного синтезу.

Наприклад, ефективним педагогічним інструментом є порівняльний аналіз двох-трьох альтернативних семіотичних ізомерів одного драматичного твору. Така практика суттєво підвищує здатність студентів до критичної оцінки власного задуму та обґрунтування режисерського рішення [14]. Крім того, робота з АМ у групі сприяє розвитку комунікативних навичок та необхідності аргументовано захищати нелінійну інтерпретацію.

Підсумовуючи, застосування Актантної моделі в курсах режисури дозволило досягти таких педагогічних результатів:

1. Подолання методологічної ригідності: Зменшення залежності від лінійних (ідейно-тематичних) методів аналізу.
2. Формування творчої автономії: Перетворення студента з пасивного інтерпретатора на самостійного концептуаліста.
3. Розвиток дивергентного мислення: Набуття навичок генерації множинних, логічно несуперечливих варіантів постановки.

Отже, досвід апробації підтверджує, що системне впровадження АМ є стратегічно важливим для сучасної режисерської освіти у контексті постнекласичних методологій [1].

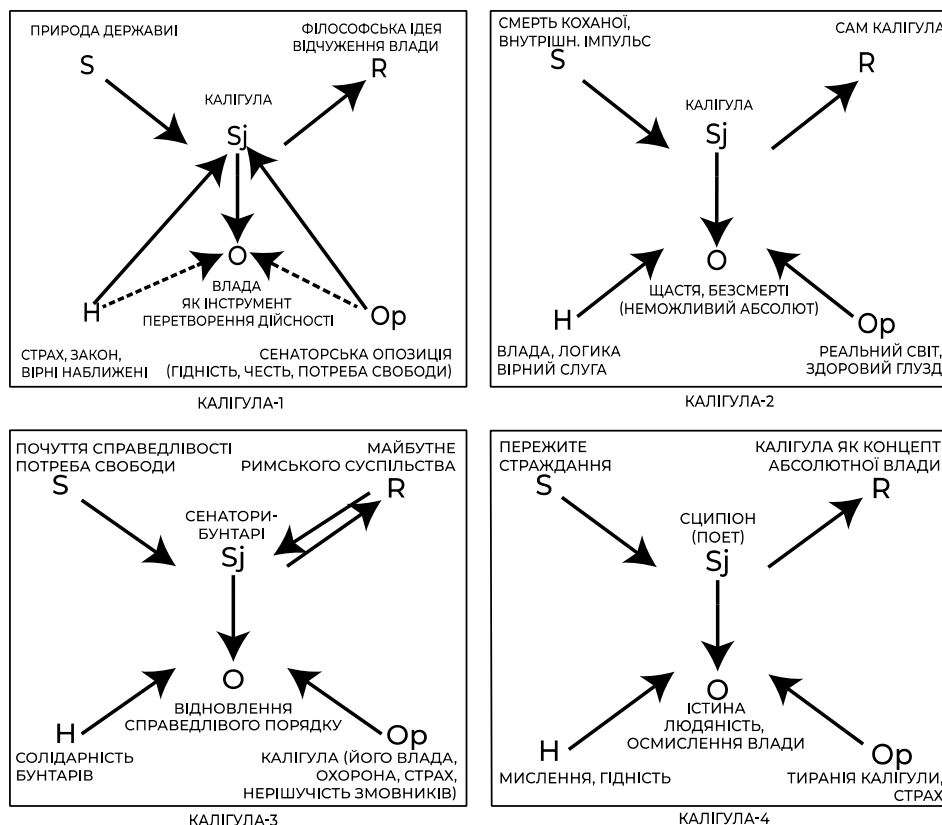


Рис. 4. Схеми структурних ізомерів п'єси А. Камю «Калігула»

Критерій	Філологічна Критика (Мороз [8])	Режисерська Педагогічна Мета (Автора)
Ціль	Виявити єдину художню цілісність.	Створити множинні, обґрунтовані ізомери.
Функція	Лінійний аналіз (актанти за Мороз є примітивними).	Нелінійна деконструкція та дивергентний синтез.
Результат	Обмеження семантичної глибини.	Формування творчої автономії та дивергентного мислення студента.

Дискусія: Атака на критику структури як такої

Проведене дослідження та практична апробація Актантної моделі (АМ) в освітньому процесі дозволяють провести конструктивну дискусію щодо її позиціонування серед сучасних методів аналізу. Ключовим моментом є необхідність відповісти на претензії, висловлені у роботах філолога Мороз [8], яка критикує актантний підхід за «структурний примітивізм» та його нездатність відобразити «цілісність художнього твору».

На протипагу цієї позиції, наші результати доводять, що критика Мороз є некоректною у контексті режисерської освіти. Головна помилка цієї критики полягає у нерозумінні функціональної ролі схеми [9] Закиди щодо спрощеності АМ є, по суті, глобальною претензією до будь-якого інструментарію структурного аналізу. Наприклад, як неможливо створити складний одяг без викрійки (яка, сама по собі, є спрощеним дводименсійним зображенням тривимірного об'єкта), так і неможливо провести системний аналіз драматургії без базової функціональної схеми.

По-перше, філологічні та режисерські цілі аналізу істотно різняться. Якщо філолога цікавить глибинна семантика та герменевтична цілісність твору, то режисеру потрібен функціональний інструмент для генерації творчих рішень. Як показано в Таблиці 1, обмеження, які бачить філолог, є перевагами для режисера.

По-друге, акцент на «примітивності» ігнорує здатність АМ трансформуватися. Спрощеність є основою для варіативності. Як ми показали на прикладі Камю «Калігула», актантна трансформація дозволяє студенту цілеспрямовано змінювати актантні пари, що є прямим інструментом розвитку дивергентного мислення [23].

Отже, дискусійним залишається питання повної заміни традиційних методів, але однозначно доведено, що інтеграція семіотичного інструментарію АМ є необхідною умовою для підготовки фахівця, здатного працювати в умовах постнекласичної естетики [1], [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Висновок носить рекомендаційний характер щодо впровадження семіотичного аналізу в процес навчання молодих режисерів. Унаслідок проведеного дослідження та практичної апробації семіотичного інструментарію в режисерській освіті можна сформулювати низку ключових висновків, що відповідають на мету статті.

1. Подолання методологічної ригідності: Актантна модель Греймаса–Юберсфельда істотно демонструє функціональний потенціал для подолання традиційного, лінійного підходу до аналізу драматичного тексту, який був характерний для ідейно-тематичних та подієвих методів. Вона забезпечує перехід від причинно-наслідкової інтерпретації до структурного, багаторівневого осмислення [5].

2. Формування дивергентного мислення: Системне впровадження АМ у педагогічну практику сприяє цілеспрямованому формуванню навичок нелінійного, дивергентного мислення [24]. Саме це є ключовою умовою для генерації студентами множинних, логічно обґрунтованих режисерських концепцій (семіотичних ізомерів).

3. Творча автономія та синтез: На відміну від критичних зауважень щодо «примітивності» АМ, її функціональне застосування забезпечує перехід режисера з позиції пасивного репродуктора до активного творця власного художнього світу, тим самим формуючи професійну творчу автономію [10]. Цей підхід спонукає до системного синтезу наукового аналізу та художньої практики.

4. Практична цінність: Результати апробації підтверджують високу міжжанрову мобільність та комунікативну аргументованість випускників, які використовували АМ у своїй роботі.

Перспективи подальших досліджень.

В останню чергу треба підкреслити, що перспектива подальших досліджень вбачається у поглибленні вивчення потенціалу АМ не лише в аналізі, але й у практичній викладацькій діяльності. Необхідно також порівняти актантне моделювання з іншими структуралістськими інструментами, такими як картографія просторової організації (карти сценічної дії П. Павіс (Mise en Scène Maps), або парадигматичний і синтагматичний аналіз, і т. інше. Це забезпечить комплексну методологічну базу для сучасної режисерської освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Добронравова І. С. Нелінійне мислення. Філософська і соціологічна думка. Київ, 1991. С. 47–60.
- Довгань О. В. Лінійність і нелінійність абсурдного смислу в художніх текстах. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. С. 51–58.
- Кізіма В. В. Нова освіта для нової людини. Філософія освіти. Київ, 2005. С. 36–61.

4. Клековкін О. Ю. Режисерська система: Горизонтальний аналіз : монографія. Інститут проблем сучасного мистецтва НАМ України. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2023. 368 с.
5. Ковзан Т. Знак в театрі. *Театр: Історія, Теорія, Практика*. Львів : ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. С. 121–156.
6. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : Знання, 2008. с. 423
7. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Європейські педагогічні студії*. 2015. № 5–6. С. 12–22.
8. Мороз Л. Свідопис із філософії культури «До критики актантної моделі: випадок vs. Універсальність». *Блог Луізи Мороз* : веб-сайт. URL: <https://louise-moroz.blogspot.com/2016/08/vs.html>
9. Мороз О. Моделювання. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ 2002. с. 392.
10. Мосякова І. Ю. Автономія духу творчої особистості: актуалізація ідей А. Бергсона для сучасних закладів позашкільної освіти. *Результати сучасних наукових досліджень і розробок*. зб. матеріалів доп. учасн. І Міжнар. наук.-практ. конф. м. Мадрид, Іспанія, 2021. С. 295–302.
11. Негреску О. М. Акторно-мережевий театр. Театральна режисура в контексті акторсько-мережевої теорії Бруно Латура та різоми Жилія Делеза : монографія. Вінниця : Твори, 2025. 354 с.
12. Петрінко В. С. Конфліктологія: Курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці : навч. посіб. Ужгород : В-во УжНУ «Говерла», 2020. 360 с.
13. Теліженко Л. В. Постнекласична модель цілісної людини: Тоталогічний вимір. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 2. С. 185–191.
14. Шлемко О. Д. Цілісний аналіз драматургічних творів : робоч. прог. навч. дисц. Київ : НАКККиМ, 2022. с. 48
15. Andrushchenko V. The insurmountable energy of the mind – education, science and culture – in the strategy of the civilizational development of mankind. *Philosophy of Education*. 2024. Vol. 30, No. 1. P. 56–74.
16. Derrida J. Of grammatology : monograph. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2016. p. 441.
17. Elam K. Semiotics of Theatre & Drama : monograph. New York : Routledge, 2005. p. 173.
18. Flanagan D. P., Dixon S. G. The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities. *Encyclopedia of Special Education* (1st edn) / Ed. C. R. Reynolds. Hoboken : John Wiley & sons, 2014. P. 368–383
19. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence* : monograph. Madison: McGraw-Hill, 1967. P. 538
20. Greimas A. J. *Sémantique structurale: Recherche de méthode* : monograph. Paris : Larousse, 1977. P. 262
21. Greimas A. J. On meaning: Selected writings in semiotic theory : monograph. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1987. P. 267.
22. Maurya K. Categorical Analysis: Methods, Applications, and Insights. *DataMites Global Institute for Data Science*: веб-сайт. URL: <https://surl.li/mfxmry> (дата звернення: 20.06.2025).
23. Runco M. A. Creativity. *Annual Review of Psychology*. 2004. Vol. 55, No. 1. P. 657–687.
24. Runco M. A., Pritzker St. *Encyclopedia of Creativity* : monograph. New York : Academic Press, 1999. P. 810.
25. Ubersfeld A. *Reading Theatre* : monograph. Toronto : University of Toronto Press, 1999. P. 256.
26. Intro to directing unit 3 study guides developing a director's vision and concept. *Fiveable Inc.*: веб-сайт. URL: <https://fiveable.me/introduction-directing/unit-3> (дата звернення: 12.04.2025)

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCIES OF THE STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES BY MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE

У статті розглядається проблема формування загальних компетентностей фахівців у навчальному процесі з англійської мови у контексті їх професійної підготовки. Авторами підкреслюється доцільність і необхідність формування загальних компетентностей на аудиторних заняттях з англійської мови та самостійній роботі студентів. Визначено умови ефективного формування загальних компетентностей студентів немовних спеціальностей засобами англійської мови. Зокрема, пропонується заохочення студентів до активної пізнавальної та пошукової діяльності з огляду на досвід викладача та його рівень освіченості і культури. Зазначено необхідність ілюстрації викладачем безпосереднього зв'язку між освіченістю людини та рівнем розвитку її критичного мислення, обговорення проблемно-комунікативних ситуацій, які вимагають застосування відповідних навичок. Підкреслено важливість розгляду питань та окремих ситуацій, пов'язаних з громадянською компетентністю, кризь призму культури англomовних країн, їх демократичних і ліберальних традицій та цінностей, особливостей їх політичних систем; використання тематики і матеріалів, які спонукають до осмислення і активного обговорення питань, пов'язаних з гендерною рівністю. Наголошується на доцільності розширення спектру рекомендованих друкованих та інтернет джерел для опрацювання студентами за рахунок авторитетних міжнародних англomовних видань, зокрема тих, які містять більш достовірну інформацію; обґрунтовується положення щодо використання групових форм роботи з метою формування у студентів навичок командної роботи, яка забезпечує процес вдосконалення англomовної мовленнєвої компетентності. Насамкінець, обґрунтовано тезу про активне використання рідної мови в поясненнях, семантизації нового лексичного матеріалу та професійної термінології, перекладних вправах, а також для перекладу фахової термінології з англійської мови на рідну мову і навпаки; рекомендовано використання викладачем сучасної стилістично грамотної української мови, дотримання культури мовлення учасниками навчального процесу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, загальні компетентності, професійна підготовка фахівців, навчальний процес з англійської мови.

The article deals with the problem of the development of general competencies of students within the course of the English language teaching process during their professional training. The authors emphasize the advisability and necessity of the development of students' general competencies using the English language. Thus, they define the conditions for the efficient development of general competencies of the students of non-philological specialties while studying the English language and culture. The article suggests encouraging students for active cognitive and searching activities in relation to education and cultural level of the tutor. It is pointed out that it is necessary for the tutor to present illustrations of the direct connection between a personality education and the development of his or her critical thinking, the need for the discussion of some problematic and communicative situations that stimulate critical thinking. The article emphasizes the importance of analyzing issues and situations connected with civil competency from the perspective of English speaking countries and their culture, democratic and liberal traditions and values, their political systems peculiarities. The authors substantiate the idea of using topics and materials leading to the reflection and active discussion of essential gender issues. It is emphasized that it is advisable to enlarge and alter the recommended circle of printed and digital resources in favour of respectable international English language publications, especially those including credible and accurate information; the authors define the thesis about the use of group activities with the view of the development cooperative skills in students alongside with English language communication. Lastly, active employment of the mother tongue is substantiated, i.e. in explanation, introduction of vocabulary of profession, translation exercises and with the aim of professional terminology translation; therefore it is recommended for all participants of the communication process to use contemporary and stylistically correct Ukrainian language, observe its linguistic and communicative culture.

Key words: competence approach, general competencies, professional training of specialists, English language teaching process.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.37>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ольшанський Д.В.,

orcid.org/0000-0003-2482-4453

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
та комунікації
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Кисельова І.І.,

orcid.org/0000-0002-9629-0035

ст. викладач кафедри англійської мови
та комунікації
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Терещук М.О.,

orcid.org/0000-0001-8241-6779

викладач кафедри англійської мови
та комунікації
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Професійна підготовка фахівців у сучасній системі вищої освіти нашої держави здійснюється на основі концепції компетентнісного підходу, згідно з яким здобувачі вищої освіти формують низку необхідних для майбутньої професійної діяльності компетентностей, сформульованих у відповідних нормативних документах [1]. Окреме місце серед визначеної для кожного професійного напряму номенклатури компетентностей належить

загальним компетентностям, які виходять за межі особливостей конкретної сфери, але водночас залишаються необхідними для ефективного функціонування фахівців у своїй галузі. Зокрема, наведемо приклад деяких з них, а саме: здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність бути критичним та самокритичним; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність працювати в команді та автономно; здатність реалізувати

свої права та обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку; здатність спілкуватися державними та іноземними мовами та інші [1, с. 19]. Формулювання загальних компетентностей та їх добір для кожної конкретного напряму підготовки може варіювати без принципової зміни їхньої сутності: формування загальних компетентностей є важливим компонентом професійної підготовки нарівні зі спеціальними (фаховими) компетентностями. Відтак, вони потребують належної уваги у тому числі у процесі викладання іноземної (англійської) мови. Ми прогнозуємо, що навчальний процес з англійської мови за певних умов може сприяти інтенсифікації процесу формування загальних компетентностей в цілому, яке здійснюється у контексті викладання різних дисциплін, що у підсумку матиме синергетичний ефект на систему підготовки кваліфікованого фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування різних загальних компетентностей як інтегральний елемент професійної підготовки фахівців є об'єктом аналізу у численних дослідженнях, зокрема, загальнокультурної компетентності (І. Гриценко, Т. Єжова, С. Зубчевська, О. Квітка, О. Малихін, Т. Несвірська, С. Троянська), громадянської та соціальної компетентності (О. Білоус, М. Гончарова-Горянська, І. Жадан, Л. Паніна, О. Пометун, Г. Розлуцька, Т. Смагіна), критичного мислення на основі компетентнісного підходу (В. Надурак, В. Петренко, І. Сущенко, С. Терно, І. Хоменко), інформаційної компетентності (Л. Башманівська, Т. Гуріна, О. Дрогайцев, Г. Плахотнюк, М. Тріпак) та працях інших науковців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідно зазначити, що попри численні дослідження вказана проблема меншою мірою висвітлювалася у контексті навчання англійської мови. До того ж, вказана проблема не може бути остаточно розв'язана з огляду на об'єктивні закономірності розвитку суспільства та освіти, адже нові продуктивні ідеї, які щоразу виникають як в науковому середовищі, так і на теренах практики, повинні стати об'єктом наукових розвідок.

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Відтак, метою цієї статті є визначити теоретичні та практичні умови ефективного формування загальних компетентностей студентів немовних спеціальностей засобами англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Окрім того, що іншомовна мовленнєва діяльність на аудиторних заняттях та у контексті самостійної роботи студентів виступає в якості мети і засобу навчання, вона володіє потужним освітнім та виховним потенціалом. Як жоден інший навчальний предмет, англійська мова охоплює широкий спектр тематики та сфер спілкування, де загальні теми нерозривно пов'язані з фаховою тематикою.

Як комплексну інтегративну характеристику, яка вимагає багатоаспектного підходу до її вивчення, і як одну з важливих компетентностей майбутнього фахівця науковці визначають загальнокультурну компетентність [2, с. 23]. У навчальному процесі з англійської мови ця складова професійної підготовки реалізується через добір автентичних матеріалів (зокрема для читання і аудіювання), які поряд з необхідними мовними одиницями та мовленнєвими патернами містять важливу як для сучасного фахівця, так і для повноцінного члена соціуму інформацію, слугуючи реалізації цілей загальної освіти, розширення кругозору, становлення його ціннісної орієнтації. За нашими спостереженнями, не зважаючи на значну насиченість сучасного суспільства та освіти різноманітною інформацією, її доступність, вагома частина студентів перших курсів має кругозір, обмежений переважно знаннями фактів, отриманих під час попереднього навчання згідно зі шкільною програмою. У вчорашніх школярів дуже часто не сформовано звичку активного сприйняття інформації; у своїй масі вони не завжди демонструють жагу до нового, обмежуючись сприйманням і відтворенням готових шаблонів, що представлені у навчальних книгах та вчителями. Часто вони не готові до визначення особистої позиції щодо певних проблем чи планування своєї власної траєкторії навчання. Завдання вищої освіти полягає вивести студентів на потрібний рівень рефлексії, академічної самостійності, готовності до пошукових дій, в тому числі наукового рівня. Саме з цією метою на практичних заняттях з англійської мови студентам пропонують дискусії щодо питань, на які не обов'язково існують «правильні» або «неправильні» відповіді, хоча можна припустити, що авторитетна думка викладача все ж таки буде братися студентами в розрахунок. Відтак, викладачу англійської мови слід слугувати взірцем висококультурної і всебічно розвиненої особистості, яка своїми діями та власним прикладом повинна заохочувати студентів до розширення інтелектуальних та культурних горизонтів.

У класичній теорії і практиці викладання англійської мови чільне місце завжди посідав підручник або навчально-методичний комплекс. Майстерно укладений, змістовний та побудований із врахуванням чинних принципів та умов ефективності, такий комплекс позбавляє викладачів від необхідності добирати потрібні матеріали на власний розсуд, що не завжди доцільно або можливо. Але яким би ефективним не був підручник, сучасне інформаційне середовище вимагає постійної присутності у ньому його користувачів. Матеріали різнопланових інтернет джерел, медіа ресурсів, інформаційних порталів, платформ тощо не лише містять цінну культурологічну, історичну, географічну, наукову інформацію, але є об'єктами повсякденної взаємодії з ними майбутніх або сучасних фахівців

для оптимізації та удосконалення своїх професійних дій. Як відомо, вивчення будь-якої іноземної мови (у тому числі англійської) асоціюється не лише з оволодінням новим кодом спілкування, але й ознайомленням із значним масивом інформації країнознавчого характеру, тобто фактів з історії, географії, біографічної інформації про видатних особистостей тощо. На аудиторних заняттях з англійської мови у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка студенти немовних спеціальностей відкривають для себе раніше невідомі для себе факти, пов'язані з культурою, мистецтвом, історичними постатями, національними традиціями та особливостями тощо. Причому, цей широкий спектр інформації не обмежується рамками англомовних країн, адже в епоху культурної та економічної глобалізації відомості про культурні, цивілізаційні особливості інших народів можуть представляти інтерес для студентів різних спеціальностей. Так, наприклад, для студентів спеціальності «Міжнародна журналістика» ознайомлення з кар'єрними й корпоративними традиціями Японії та їх порівняння з відповідною практикою європейських країн та Північної Америки здійснювалося в руслі формування декількох загальних та професійних компетентностей: поряд з мовною, мовленнєвою та соціокультурною компетентностями студенти оволодівали загальнокультурною компетентністю, збагачуючи свій світогляд та кругозір; вони також вдосконалювали свої вміння працювати з медіа ресурсами, вчилися критично оцінювати та осмислювати інформацію; а під час обговорення формували здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, виявляти, ставити та вирішувати проблеми.

Однією з ключових і універсальних загальних компетентностей фахівця слід розглядати здатність до критичного мислення. У науковій літературі критичне мислення визначають як уміння аналізувати інформацію, оцінювати її вірогідність, робити обґрунтовані висновки та приймати виважені рішення [3]. На нашу думку, критичне мислення слід формувати у тому числі під час вивчення окремих тем. Так, наприклад, майбутні журналісти ознайомлювалися з популярними конспірологічними теоріями, аналізували причини їх виникнення і поширення, вчилися спростовувати їх, застосовуючи наукову аргументацію. Принципово важливим є такий алгоритм, за якого студенти можуть вербально пояснити своє ставлення до певних антинаукових теорій замість голосливого заперечення або висміювання. На практичних заняттях з англійської мови у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка ілюструються приклади маніпулятивних технологій, які використовують окремі ЗМІ, аналізуються пропагандистські прийоми, які слугують інструментами інформаційної війни, а також прояви неетичної

журналістики, фейкові новини, стилістика жовтої преси, клікбейти, сенсаційність тощо. Мета цього розбору полягає як в убезпеченні студентів від маніпуляцій і брехні, так і в формуванні належного рівня критичної і фахової компетентності. Формування критичного мислення нерозривно пов'язано з загальнокультурною компетентністю, адже найбільш вразливими щодо фейків і маніпуляцій є індивіди з невисоким рівнем освіченості та недостатнім професійним і життєвим досвідом. У цьому контексті ілюстрація викладачем зв'язку між культурою й освіченістю людини з одного боку та її розвиненим критичним мисленням з іншого може слугувати як формуванню загальнокультурної, так і критичної компетентності студентів.

У наукових працях громадянську компетентність визначають як інтегративну характеристику особистості, що свідчить про ступінь її готовності до ефективного виконання ролі громадянина [4, с. 11]. Без формування громадянської компетентності професійна підготовка фахівців будь якого напрямку не буде повною, але особливо це стосується майбутніх юристів, істориків, філософів, політологів, фахівців бібліотечної справи, міжнародників. Для майбутніх журналістів, зокрема, фундаментальними є питання громадянських прав і свобод, свободи преси та дотримання журналістської етики. Відтак, у програмову тематику дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» органічно інтегровано теми, пов'язані з правами національних і расових меншин, жінок, дітей; свободи слова і преси, питання служіння громаді і суспільству. Деякі дискусійні питання про необхідність цензури медіа, права меншин чи презумпцію невинуватості можуть не лише викликати жваву англомовну комунікацію, але й додатково пролити світло на важливі проблеми сучасного суспільства. Розгляд цих питань крізь призму культури англомовних країн, їх демократичних і ліберальних традицій та цінностей, особливостей їх політичних систем, що склалися протягом сотень років, є важливою частиною формування загальнокультурної, соціокультурної, комунікативної та фахової компетентностей студентів.

Як своєрідну підмножину громадянської компетентності можна умовно вважати гендерну компетентність як інтегровану сукупність цінностей, настанов, знань, умінь, навичок щодо гендерної складової сфери прав людини, яка дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав і можливостей різних статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства [5, с. 228]. На сучасному етапі розвитку суспільства гендерна свідомість є ознакою цивілізованості суспільства та його окремих членів, необхідним елементом людської гідності та фахової придатності індивіда. Зокрема, на практичних заняттях з англійської мови студенти ознайомлювалися з життєвим і творчим

шляхом класичної британської письменниці Джейн Остін, яка залишила після себе значний літературний спадок і своїм життям і творчістю продемонструвала світу, що, незважаючи на нерівні гендерні умови тогочасного суспільства, жінки здатні проявити свій інтелектуальний та творчий потенціал нарівні з чоловіками. Подальший блок питань спонукав студентів до активного обговорення ролі жінок у сучасному суспільстві та порівняння зі статусом, який вони мали у минулому, або з тим несправедливим статусом кво, який досі ще спостерігається у деяких культурах.

Однією із загальних компетентностей, що підлягає формуванню у процесі професійної підготовки фахівця – здатність працювати в команді, що передбачає вміння працювати з людьми з різних соціокультурних середовищ для досягнення загальної мети. [6, с. 60]. Ця компетентність високо цінується у сучасному професійному середовищі незалежно від фаху, і при прийомі на роботу пріоритет надається тим кандидатам, які можуть продемонструвати, як саме вони діють у співпраці з іншими, і який особистий внесок при цьому вони можуть зробити у загальний результат. У теорії і практиці викладання іноземних мов групові форми роботи традиційно мають свою нішу: вони використовуються для збільшення інтенсивності комунікації студентів у форматі студент-студент і зменшення інтеракції у форматі викладач-студент. Робота у групах ґрунтується на прийомі мозаїчного читання (аудіювання). Згідно з визначенням алгоритму на першому етапі аудиторія студентів ділиться на дві групи, кожна з яких має опрацювати свою частину інформації (тексту, статті), а на другому етапі студенти різних груп об'єднуються у пари таким чином, щоб у процесі комунікації один з одним довідатися ту частину інформації, якої не вистачає для отримання повної картини. У парах і групах доречно також здійснювати рольові ігри і драматизації, дискусії та дебати, виконувати проблемні завдання та дослідницькі проекти.

Одним із важливих аспектів загальної і професійної компетентності фахівців є здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, і в тому числі спираючись на сформовані навички використання інформаційних і комунікаційних технологій [7, с. 33]. Студенти різних спеціальностей повинні вміти працювати зі значними інформаційними масивами, виокремлювати релевантні інформаційні блоки, робити узагальнення. За нашими спостереженнями, основна маса студентів тяжіє до певних ресурсів і платформ, до яких вони звикли, і це може дещо знизити ефективність користування інформаційними ресурсами в цілому. Наприклад, сучасне молоде покоління студентів надає перевагу соціальним мережам перед онлайн версіями газет і журналів через

доступність та актуальність перших. У той же час, молоді люди готові дещо пожертвувати якістю контенту, що може бути типовим для соціальних мереж та деяких Інтернет видань. Ознайомлюючись з традиціями і культурними особливостями англomовних країн, студенти дізнаються, що традиційна друкована преса в цих країнах, хоча вже дещо поступилася популярністю ресурсам Інтернет, все ж утримує певний стабільний сегмент в уподобаннях британців, американців, канадців, австралійців та інших представників англomовного світу. Особливо це стосується відомих газетних і журнальних видань з репутацією, які окрім оригінальної друкованої форми мають ще й онлайн версії. На нашу думку, варто запропонувати студентам розширити спектр своїх джерел за рахунок більш традиційних, нехай і не завжди актуальних щодо поточного моменту, але більш надійних у плані достовірності інформації.

Серед загальних компетентностей, які визначені в якості пріоритетних цілей професійної підготовки студентів немовних спеціальностей окремо слід сказати про здатність спілкуватися державною та іноземними мовами. Стосовно ролі державної (української) мови у навчальному процесі з англійської мови існують різні позиції і підходи, які варіюють від повного виключення рідної мови до обмеженого використання в поясненнях, семантизації нового лексичного матеріалу та професійної термінології, перекладних вправах. Нам імпонує саме другий підхід, особливо стосовно перекладу фахової термінології з англійської мови на рідну мову і навпаки, маючи на увазі, що навчання англійської мови не є автономним по відношенню до професійної підготовки, а є невід'ємною складовою цього процесу. Підкреслюючи принципову увагу до обґрунтованого використання рідної мови, зазначимо, що викладачу варто слугувати орієнтиром для студентів щодо використання сучасної стилістично грамотної української мови, відповідально й добросовісно дотримуватися культури мовлення.

Висновки. Отже, сумуючи викладене вище, умовами ефективного формування загальних компетентностей студентів немовних спеціальностей у навчальному процесі з англійської мови є наступні:

1. Заохочення викладачем студентів до активної пізнавальної та пошукової діяльності, спираючись на власний життєвий й професійний досвід та відповідний рівень освіченості і культури.
2. Практична ілюстрація викладачем прямо пропорційного зв'язку між освіченістю людини та рівнем розвитку її критичного мислення, обговорення проблемно-комунікативних ситуацій, які вимагають застосування відповідних навичок.
3. Розгляд питань та окремих ситуацій, пов'язаних з громадянською компетентністю, крізь

призму культури англomовних країн, їх демократичних і ліберальних традицій та цінностей та особливостей їх політичних систем.

4. Використання тематики і матеріалів, які спонукають до осмислення і активного обговорення питань, пов'язаних з гендерною рівністю.

5. Розширення спектру рекомендованих друкованих та інтернет джерел для опрацювання студентами за рахунок авторитетних міжнародних англomовних видань, які містять достовірну й перевірену інформацію.

6. Використання групових форм роботи з метою формування у студентів навичок командної роботи разом із вдосконаленням англomовної мовленнєвої компетентності.

7. Використання рідної мови в поясненнях, семантизації нового лексичного матеріалу та професійної термінології, перекладних вправах, а також для перекладу фахової термінології; використання викладачем сучасної стилістично грамотної української мови, дотримання культури мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження методичних рекомендацій щодо стандартів вищої освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 27 бер. 2025 р. № 512. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf> (дата звернення: 24.11.2025).

2. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філо-

логічних спеціальностей: монографія. Київ : Видавництво ТОВ, 2015. 492 с.

3. Мудра С.В. Інтеграція елементів критичного мислення в навчання англійської мови студентів нефілологічних факультетів. *Педагогічна академія. Наукові записки*. № 17 (2025). URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/915/794> (дата звернення: 24.11.2025).

4. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії: монографія. Кропивницький : Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології, 2022. 110 с. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/ZhadanMono2022.pdf> (дата звернення: 24.11.2025).

5. Савків Т.В. Формування гендерної компетентності соціальних працівників як невід'ємної складової професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 227–231.

6. Левіт Д., Євтухова Т. Розвиток soft skills у контексті сталого розвитку освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. № 1, т. 2. С. 57–62. URL: <https://www.oip-journal.org/index.php/oip/article/view/256/189> (дата звернення: 24.11.2025).

7. Башманівська Л.А., Башманівський В.І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності як компонент підготовки майбутніх журналістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 2, т. 76. С. 30–39. URL: <https://www.proquest.com/openview/2bdf60cae05ae724b2b2d0545fece256/1?pq-origsite=gscholar&cbl=6515896> (дата звернення: 24.11.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

TEACHING DIPLOMATIC CORRESPONDENCE TRANSLATION THROUGH THE FLIPPED CLASSROOM: A CASE STUDY OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS

НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ДИПЛОМАТИЧНОГО ЛИСТУВАННЯ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ: ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»

This study investigates the pedagogical effectiveness of teaching diplomatic correspondence translation to master's students in International Relations through a flipped classroom approach. Diplomatic correspondence translation represents a highly specialized form of intercultural and interlinguistic mediation where linguistic precision intersects with international relations, requiring not only language proficiency but also deep understanding of diplomatic protocols, terminology, and cultural conventions. The research addresses the challenge of preparing ESP students without prior theoretical linguistic or translation training for this demanding professional domain within a two-semester course.

Employing a mixed-methods design, the study combined quantitative analysis of student performance with qualitative examination of questionnaire responses from 20 first-year master's students who completed the course "Theory and Practice of Translation in Diplomatic Correspondence" at Odesa I.I. Mechnikov National University in 2025. The flipped classroom model enabled students to engage with theoretical content independently before class, thereby maximizing face-to-face time for practical application, collaborative problem-solving, and individualized feedback.

The results demonstrated high levels of student achievement across learning objectives (average rating 4.4 on a 5-point scale), with participants reporting significant progress in linguistic competence, cultural awareness, terminology acquisition, and understanding of diplomatic conventions. The flipped classroom approach received consistently positive evaluations (4–5 ratings), with students highlighting improved preparation for practical work, increased active participation, and enhanced comprehension of theoretical concepts. All participants stressed that the course was highly relevant to their future careers in international relations.

Mastering complex domain-specific terminology, managing time constraints, and maintaining a diplomatic register reflect the inherent complexity of the domain rather than pedagogical limitations. The findings demonstrate that the flipped classroom model effectively addresses the unique demands of diplomatic correspondence translation pedagogy, while identifying opportunities for further enhancement through additional scaffolding in specialized vocabulary and research workflows. Carefully designed pedagogical approaches combining theoretical foundations with extensive practical application successfully prepare future specialists for professional diplomatic communication.

Key words: diplomatic correspondence translation, flipped classroom, translation pedagogy, International Relations, specialized translation, intercultural mediation, diplomatic correspondence, ESP students, terminology acquisition, professional competencies.

У дослідженні розглядається педагогічна ефективність навчання перекладу диплома-

тичного листування студентів-магістрів спеціальності «Міжнародні відносини» через застосування моделі перевернутого класу. Переклад дипломатичного листування є високоспеціалізованою формою міжкультурної та міжмовної медіації, де лінгвістична точність перетинається з міжнародними відносинами, вимагаючи не лише мовної компетентності, а й глибокого розуміння дипломатичних протоколів, термінології та культурних конвенцій. Дослідження присвячене особливостям формування професійних компетентностей у студентів, які вивчають англійську мову для спеціальних цілей, без попереднього досвіду теоретичної лінгвістичної чи перекладацької підготовки, в умовах двосеместрового курсу навчання.

Використовуючи змішаний дизайн дослідження, було поєднано кількісний аналіз успішності студентів із якісним аналізом відповідей на анкетне опитування. У дослідженні взяли участь 20 студентів першого курсу магістратури, які завершили курс «Теорія і практика перекладу в дипломатичному листуванні» в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова у 2025 році. Модель перевернутого класу надала студентам можливість самостійно опрацьовувати теоретичний матеріал перед заняттями, що дозволило ефективно використовувати аудиторний час для практичного застосування знань, обговорювання складних теоретичних питань, спільного розв'язання проблем та отримання індивідуального зворотного зв'язку.

Результати продемонстрували високий рівень досягнення студентами навчальних цілей (середній бал 4,4 за 5-бальною шкалою); учасники також повідомили про суттєве покращення мовної компетентності, поглиблення культурної обізнаності, розширення термінологічного апарату та краще розуміння дипломатичних конвенцій. Студенти високо оцінили модель перевернутого класу (4 – 5 балів), відзначивши кращу готовність до практичної роботи, вищий рівень активної участі та глибше осмислення теоретичних концепцій. Усі учасники підтвердили високу релевантність курсу для їхньої майбутньої кар'єри у сфері міжнародних відносин.

Опанування складної фахової термінології, управління часовими обмеженнями та дотримання дипломатичного реєстру відображають притаманну цій галузі складність, а не педагогічні недоліки. Результати демонструють, що модель перевернутого класу ефективно відповідає унікальним вимогам педагогіки перекладу дипломатичного листування, водночас визначаючи можливості для подальшого вдосконалення через додаткову підтримку у розвитку спеціалізованої лексики та дослідницьких практик. Ретельно підібрані педагогічні підходи, що поєднують теоретичні основи з інтен-

УДК 341.76:81'25
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.38>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Onyschuk I.Yu.,
orcid.org/0000-0003-4032-3237
PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Specific
Purposes
Odesa I.I. Mechnikov National University

Hryhorash V.S.,
orcid.org/00-0003-0935-940X
PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Specific
Purposes
Odesa I.I. Mechnikov National University

сивним практичним застосуванням, успішно готують майбутніх фахівців до професійної дипломатичної комунікації.

Ключові слова: переклад дипломатичного листування, перевернутий клас, педагогіка

перекладу, міжнародні відносини, спеціалізований переклад, міжкультурна mediaція, дипломатичне листування, студенти ESP, засвоєння термінології, професійні компетентності.

Introduction. Translation in diplomatic settings represents a specialized form of intercultural and interlinguistic mediation where linguistic precision intersects with high-stakes international relations. In diplomatic correspondence, translation errors or misinterpretations can have significant political consequences, potentially affecting bilateral relations or multilateral negotiations. As Schäffner [8] notes, “translations are facts of target cultures” that can significantly impact how diplomatic intentions are perceived across linguistic borders.

The practice of diplomatic translation dates back to antiquity, with historical records showing formal translators facilitating communication between ancient civilizations. However, it was the 1815 Congress of Vienna that first formalized French as the lingua franca of diplomacy, a position it held until the mid-20th century when English began to emerge as an equally prominent diplomatic language [2]. Despite the predominance of certain languages in diplomatic settings, translation remains an essential component of international relations as nations continue to conduct diplomacy in their national languages for reasons of sovereignty, national identity, and legal precision.

The aim of the article is to explore how educational programs can effectively prepare students for this demanding professional domain, with particular focus on pedagogical innovations that address the unique challenges of teaching translation to ESP students without prior theoretical linguistic training.

Literature Review. The flipped classroom model, in which students engage with instructional content independently before class and use face-to-face time for active learning and application, has gained considerable traction in translation pedagogy over the past decade. González-Davies and Enríquez-Raído [3] observe that this approach addresses a fundamental challenge in translation education: balancing theoretical foundations with extensive practical application within limited contact hours. In the flipped model, students access lectures, readings, and multimedia materials outside class, freeing classroom time for practical collaborative tasks, problem-solving, and instructor feedback, activities that benefit most from direct interaction.

This pedagogical approach proves particularly valuable in specialized translation domains such as diplomatic correspondence, where students must simultaneously acquire domain knowledge and develop translation competencies. Traditional lecture-based instruction in such contexts often results in insufficient time for the hands-on practice essential to skill development [5]. The flipped classroom resolves this

tension by restructuring how instructional time is allocated, prioritizing active engagement over passive content delivery.

For ESP students without prior linguistic or translation training, as is the case with the International Relations program, the flipped classroom becomes not merely advantageous but practically necessary. These learners must grasp foundational translation concepts (equivalence, register, cultural adaptation) while mastering specialized diplomatic lexis, terminology, and correspondence conventions. As Li and Ni [6] demonstrate in their study of specialized translation courses, the flipped approach enables students to process theoretical content at their own pace while dedicating class time to guided practice with authentic texts, immediate feedback on translation choices, and collaborative problem-solving around domain-specific challenges.

The model also supports the development of learner autonomy, a critical competency for professional translators. By taking responsibility for their initial engagement with theoretical materials, students develop research skills and self-directed learning strategies that serve them beyond the course itself [4]. In diplomatic translation specifically, where practitioners must continually update their knowledge of evolving terminology and shifting geopolitical contexts, this autonomy proves essential.

Empirical studies of flipped classrooms in translation pedagogy report positive outcomes including increased student engagement, deeper understanding of theoretical concepts, improved practical performance, and higher satisfaction with the learning experience [7; 9]. However, researchers also note that successful implementation requires careful scaffolding; particularly for the students new to this learning model, and that the quality of pre-class materials significantly impacts outcomes [1].

Methods. This study utilized a mixed-methods research design, integrating quantitative (statistical analysis of test results from an experimental group), qualitative (a written questionnaire to gather student opinions), and descriptive approaches. The quantitative and statistical methods processed test scores, while the qualitative data provided evidence supporting the effectiveness of the university course “Theory and practice of translation in diplomatic correspondence” among the students. Finally, the descriptive method helped analyze the questionnaire responses and the overall research findings. The data were collected through a structured online questionnaire completed at the end of academic term. The instrument included both closed and open-ended items

addressing: demographic and linguistic background, prior experience, perceived achievement of learning objectives (Likert scale 1–5), confidence in key competencies, challenges encountered, evaluation of the flipped classroom approach, overall course satisfaction and relevance.

Participants. A total of 20 first-year master's students majoring in International Relations participated in this research. The majority (75%) had obtained their bachelor's degree in International Relations, while 25% held their first degree in other academic fields. All students self-assessed their pre-course English proficiency as ranging from Upper-Intermediate to Advanced (B2+ – C1). Regarding previous translation experience, 60% of students had no prior formal training, whereas 40% had taken translation courses, with one student having extensive exposure to diplomatic texts.

The compulsory course "Theory and Practice of Translation in Diplomatic Correspondence" covers three principal components: Lexical, Grammatical, and Stylistic Aspects. The present analysis is based on data obtained after one term of instruction in 2025, which consisted of 40 academic hours and focused on Lexical Aspects of Diplomatic Correspondence. All the students provided informed consent to participate in the study.

Results. The students rated their achievement across the course learning objectives between 4 and 5 (on a 5-point scale), with an average of 4.4, demonstrating marked improvement in their performance. The most challenging aspects involved mastering complex diplomatic terminology, maintaining the formal diplomatic register, acquiring cultural and contextual awareness, and translating concepts lacking direct linguistic equivalents. This difficulty was observed among the students who had not previously studied diplomacy or diplomatic correspondence, as they needed to develop both subject-matter knowledge and translation skills. The qualitative responses emphasized the cognitive demands of integrating linguistic, pragmatic, and cultural dimensions in translation tasks.

All the students (100%) affirmed the course's relevance to their future careers. The skills they considered most applicable included translating diplomatic correspondence and official documents, ensuring cultural sensitivity and accuracy, and adhering to diplomatic norms and stylistic conventions. These findings confirm that the course content aligns well with professional requirements in international relations.

The self-reported confidence levels after completing one term of the course ranged between 3 and 4, with most students rating themselves at 4. The students reported increased confidence in several areas: research and terminology management (40%), critical analysis of translation quality (20%), understanding of diplomatic language conventions (20%), and cultural awareness in translation (20%). The areas students

identified as needing further development included technical translation skills, rapid processing of multiple reference sources and accurate use of specialized terms. These reflections underscore the importance of ongoing practice and structured support in advanced translation training.

The main challenges the students identified included dealing with complex domain-specific terminology, interpreting legal and political nuances, managing time constraints during translation tasks, understanding culturally embedded references, and maintaining appropriate formal register and tone. The students addressed these difficulties through the use of online dictionaries, additional independent practice beyond the assignments they received, and collaborative learning with the peers. These adaptive strategies demonstrate resourceful learning behavior and highlight the critical role of reference tools in specialized translation.

The students rated the flipped classroom model highly, with scores ranging between 4 and 5. They reported several benefits: better preparation for in-class practical work, more opportunities for active participation, improved understanding of theoretical concepts, and greater responsibility for their own learning. One student mentioned struggling initially to adapt to the model, suggesting that additional guidance at the outset might ease the transition in future.

Analysis of students' responses revealed that the glossary of theoretical terms was an important resource, enabling them to verify the precise lexical equivalence, maintain conceptual consistency, and rapidly expand their specialized vocabulary. The consistently high ratings for this resource underscore its value in the courses requiring specialized vocabulary acquisition.

All the students rated the course as either "meeting expectations" (75%) or "exceeding expectations" (25%). Every respondent considered the course highly relevant to their academic and professional development, which demonstrated strong alignment between course objectives and student needs.

Discussion. The findings indicate that the course effectively supports the development of core competencies in diplomatic translation, as evidenced by consistently high student ratings and self-reported skill gains. High ratings for both relevance and effectiveness point to strong pedagogical alignment with learners' professional needs and career aspirations. The flipped classroom approach, combined with comprehensive terminology support and authentic practical activities, proved particularly beneficial for professional skill development in this specialized translation domain. This model allowed the students to engage with theoretical concepts independently before applying them in supervised practice, maximizing the value of classroom time for addressing complex challenges and receiving individualized feedback. However, difficulties with complex

terminology and time constraints suggest that more scaffolding could improve student learning. Difficulty with specialized terminology was observed primarily among the few students (25%) lacking background in diplomatic practice. To mitigate this issue, a more moderate progression of text complexity or introductory diplomatic vocabulary training is recommended. Similarly, the time management challenges reflect the inherently demanding nature of diplomatic translation, which requires consultation of multiple specialized resources, a skill that develops through extended practice and might be supported through explicit instruction in efficient research workflows.

Conclusions. Effective translation in diplomatic correspondence requires a sophisticated integration of theoretical knowledge and practical skills. Translators in this field must function not merely as linguistic mediators but as intercultural communicators with specialized knowledge of international relations, diplomatic protocols, and geopolitical contexts. The complexity of diplomatic translation stems from its multifaceted nature: simultaneously technical and cultural, precise and ambiguous, formal and functional. This complexity is further heightened by the high-stakes environment in which diplomatic translation occurs, where translation choices can influence international relations and affect political outcomes. For students of international relations, developing competence in diplomatic translation offers valuable insights not only into linguistic mediation but also into the nature of diplomatic communication itself.

The study reveals that the course "Theory and Practice of Translation in Diplomatic Correspondence" successfully prepares students for professional practice by equipping them with necessary linguistic and professional competencies. The respondents demonstrated marked improvement across linguistic, cultural, and analytical domains.

Future studies would benefit from follow-up surveys conducted after the course completion to investigate how effectively students transfer their acquired skills to real-world diplomatic translation contexts. Additionally, comparative studies of diplomatic translation across different cultural and political contexts would enhance understanding of how translation norms vary across diplomatic traditions.

REFERENCES:

1. Engin M. Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2014. № 14(5). P. 12–26.
2. Fuentes A. Translation and diplomacy. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Border crossings: Translation studies and other disciplines*. 2016. P. 313–328.
3. González-Davies M., Enríquez-Raído V. Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2016. № 10(1). P. 1–11.
4. Hao Y. Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*. 2016. № 59. P. 82–92.
5. Kiraly D. *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing, 2000.
6. Li S., Ni J. Application of flipped classroom model in translation teaching. *Proceedings of the 2017 International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society*. Atlantis Press. 2017. P. 543–546.
7. Sánchez Ramos M. M., Vigier Moreno F. J. The flipped classroom in interpreting training: A case study. *Sendebare*. 2016. № 27. P. 293–307.
8. Schäffner C. Political discourse analysis from the point of view of translation studies. *Journal of Language and Politics*. 2004. № 3(1). P. 117–150.
9. Yang Y. Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China. *Education and Information Technologies*. 2017. № 22(4). P. 1741–1756.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ СЕКЦІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ: ОБҐРУНТУВАННЯ ФЕНОМЕНУ ПОПУЛЯРНОСТІ ФУТБОЛУ

SYSTEMATIZATION OF MOTIVATIONAL FACTORS IN SECTIONAL SPORTS ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS: JUSTIFICATION OF THE PHENOMENON OF FOOTBALL POPULARITY

В сучасному фізичному вихованні актуальним стає питання посилення ролі секційної активності студентів ВНЗ, оскільки обов'язкові заняття не задовольняють рухову потребу здорової молодшої людини, тому здоров'я студентів дедалі погіршується. Але секційні заняття є факультативними, і відвідування їх студентами бажає кращого, тому актуалізується питання вивчення мотивації студентів у спорті та методи її формування. В межах цієї статті ми звели в систему розмаїття мотивів любительської спортивної діяльності, щоб зрозуміти причини популярності футболу, які всі констатують, але ніхто не пояснює адекватно науковим стандартам. Усі мотиви (взяті з наукової літератури), яких ми нарахували 19, зводяться до чотирьох, які правильно внаслідок того назвати основними: потреба в русі, змагальний, соціальний, емоційний. З них потреба в русі та емоційний є внутрішніми, тобто визнаються головними. Футбол є чемпіоном зі щільності переміщення серед усіх командних спортивних ігор, тому: 1) максимально реалізує потребу в русі, 2) як команда спортивна гра є чемпіоном спорту в категорії емоційності спорту, а за рахунок взаємодії обох цих функцій є чемпіоном і серед командних спортивних ігор. Більше того, внаслідок взаємодії цих функцій футбол стає інтелектуально найцікавішою зі спортивних ігор, бо «специфікою футболу є найвищі вимоги до швидкості мислення, кмітливості, завбачливості, інтуїції» – саме внаслідок швидкості зміни подій та складності в орієнтування внаслідок переміщення на великій дистанції.

Тобто футбол є найефективнішим для тих, хто потребує максимального переміщення, відносного навантаження на інтелект та максимальних емоцій (з тих, які приносить гра). Зрозуміло, що це більшість юнаків до 25 років, а після 25 років настає зрілість, для якої вирішальним чинником у спорті є оздоровчий ефект та соціальна значущість: у віковій категорії, яка мотивована оздоровчою мотивацією (більше 25 років), футбол уже не посідає перше місце серед інших видів спорту, а поступається єдиноборствам, плаванню, важкій атлетиці. Але спортсмен після 25 років чи пізніше точно не буде змі-

нювати спеціалізацію, тому з віком соціальні функції футболу стають значущішими.

Ключові слова: мотивація студентів, спортивна діяльність, футбол, секційні заняття, внутрішня і зовнішня мотивація, потреба в русі, емоційний мотив.

In modern physical education, the issue of strengthening the role of sectional activities of university students is becoming relevant, since compulsory classes do not satisfy the motor needs of healthy young people, and therefore the health of students is deteriorating. However, club activities are optional, and student attendance leaves much to be desired. This raises the question of studying student motivation in sports and methods of shaping it. In this article, we have systematized the variety of motives for amateur sports activities in order to understand the reasons for the popularity of football, which everyone notes but no one explains adequately according to scientific standards. All 19 motives (taken from scientific literature) can be reduced to four, which can rightly be called the main ones: the need for movement, competitive, social, and emotional. Of these, the need for movement and emotional are internal, i.e., they are recognized as the main ones.

Football is the champion in terms of movement density among all team sports, therefore: 1) it maximizes the need for movement, 2) as a team sport, it is the champion in the category of emotionality in sports, and due to the interaction of both these functions, it is also the champion among team sports. Moreover, as a result of the interaction of these functions, soccer becomes the most intellectually interesting of all sports games, because "the specificity of soccer is the highest demands on speed of thinking, quick-wittedness, foresight, and intuition" – precisely because of the speed of change of events and the complexity of orientation due to movement over long distances.

In other words, soccer is most effective for those who need maximum movement, relative intellectual stimulation, and maximum emotions (of the kind that the game brings).

Key words: student motivation, sports activities, soccer, sectional classes, internal and external motivation, need for movement, emotional motive.

УДК 796.332:378.18:159.955
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.39>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Осадець М.М.,
orcid.org/0000-0003-2343-2220
професор кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Петричук П.А.,
orcid.org/0000-0002-8427-1961
ст. викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Теоретично причина вибору людини певного явища з ряду подібних має збігатися з мотивом, однак практика показує, що це не обов'язково, оскільки причини та мотиви є усвідомлюваними тільки частково. Однак що більше мотив відображає сутнісну рису обраного явища, то більше шансів стабільного зв'язку між суб'єктом та об'єктом вибору. Стабільність нам потрібна тому, що досліджувана нами група людей, а саме учні та студентська молодь, не завжди готові сприймати

частину змін позитивно, в педагогічному ж процесі позитив є атрибутивною умовою його існування. Тому необхідно знати природу як причини вибору, так природу мотивації самим суб'єктом цього вибору та намагатись допомогти суб'єкту в його мотивації перейти з допоміжних причин на основні або в процесі переходу здійснити інший вибір без стресу для себе та ближніх [7].

На щастя, тема мотивації в спортивній науці не обділена увагою. В нашому дослідженні, на

жаль, мотивація спортсменів вищих досягнень не є актуальною, оскільки, як показало дослідження [15], мотивація змінюється в процесі підготовки спортсменів. Оскільки спорт є діяльністю, то значення мотивації в ньому є настільки ж важливим, як і в будь-якій діяльності: «Вважається, що сила мотивації спонукає спортсменів наближати потреби спортивного результату до можливостей його досягнути» [15], «Мотивація є основою всіх спортивних зусиль і досягнень» [17], «Науковці вважають мотиваційну сферу ядром особистості, що включає систему взаємопов'язаних між собою мотивів, які, в свою чергу, виражають суть самої особистості та забезпечують її взаємодію з оточуючим середовищем» [8, 9].

У наукових джерелах мотивація визначається як сукупність психологічних чинників, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. Мотив є внутрішньою стабільною властивістю особистості, яка спонукає її до конкретних дій. Мотиви можуть бути як свідомими, так і несвідомими [1].

Мотивація у спортивному тренуванні пов'язана із внутрішньою мотивацією та мотивацією досягнень.

Внутрішня мотивація – це те, що спонукає людину діяти, щоб підвищити свою впевненість у собі та незалежність, а не заради зовнішньої мети. Мотивація досягнення – це тип мотивації діяльності, який пов'язаний з потребою людини досягати успіху та уникати невдач [8, 10, 13, 20].

Внутрішня мотивація створює зв'язок людини і виду спорту, мотивація досягнень починає діяти, коли людина порівнює свої результати з результатами успішніших людей чи з себе-потенційного. Тобто любительський рівень спорту міг би й обійтись без мотивації досягнень, аби не соціальна природа людини, оскільки внутрішня мотивація зберігається навіть тоді, коли зникає зовнішня [7, 8, 12]. В зовнішню мотивацію включають ще й інструментальну, або мотивацію соціального обов'язку, яка означає виконання спортивного обов'язку, почуттям відповідальності перед тренером, батьками, близькими, школою (університетом), містом (селом), країною [13].

Поділяють мотиви за *процесом діяльності* (задоволення потреби у руховій активності та задоволення, яке учні чи студенти отримують під впливом гострих вражень від суперництва) та за *результатом діяльності* (викликані задоволенням потреб особистості у самовдосконаленні, самовираженні, самоствердженні) [9, 11].

Аналіз літературних джерел. Хуртенко О.В. і Бортун Б.О. та Сотник Ж.Г., Кравчук Р.Я., Сотник О.В. якісно описали зовнішню та внутрішню мотивацію [13, 17].

Фролова Л.С., Каленіченко О.В., Дудник І.О. дослідили співвідношення мотивації досягнення

успіху та мотивації уникнення невдач та динаміку видів мотивації на різних етапах фізичної підготовки [15].

Тітова Г., Бобошко В., Можин С. провели соціологічні дослідження та встановили мотиви заняття спортом у ДЮСШ дітей, які виявились висхідними та основними протягом всіх інших періодів життя людей, які займаються спортом на різних рівнях [14].

Марченко О., Бричук М., Джемінь С. навели дані про мотивацію в заняттях спортом китайської молоді, здійснила їх аналіз та показала обмеженість наших висновків світом «білої раси» [8].

Коротич В. здійснив дослідження пріоритетних мотивів у оздоровчих тренуваннях чоловіків від 25 років та тим самим науково обмежив наші висновки щодо причин найбільшої популярності футболу чоловіками віком до 25 років [3].

Виділені аспекти проблеми, які не були вирішені раніше. Однак ми не виявили джерел, які встановлюють специфічну мотивацію саме до занять з футболу, адже навіть якщо такі публікації є, то мотивація, описана в них, є загальноспортивною або стосується всіх командних спортивних ігор.

Мета статті – здійснити систематизацію мотиваційних чинників спортивної діяльності студентів, відображених у наукових джерелах, та виявити специфічні мотиваційні детермінанти, що зумовлюють популярність футболу серед студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отож, класифікуємо види мотивації, виокремлені дослідниками.

Період молодшого шкільного віку. Внутрішня та зовнішня мотивація реалізуються як: потреба в русі (68,5%) та оточення (54,3%), в оточення відносимо й вплив батьків (43,7%) [17]. Це видається дивним, але Келішев І.Г. опитав 900 спортсменів з високим рівнем майстерності, в них початкова мотивація була оточення (команда) [12].

З віком ці 2 мотиви розростаються в складнішу систему, але суть їх від того не змінюється. Резонанс зовнішньої та внутрішньої мотивації реалізується в образі футбольного кумира, який приводить в ДЮСШ 32% дітей [14], адже кумир є зовнішнім явищем, яке відгукується у внутрішньому світі дитини як прагнення до самовдосконалення.

Підлітковий період. Найважливішими стають змагання як зовнішній різновид досягнення, команда як потреба в колективі, якісний тренер як реалізація потреби мати наставника як проміжної ланки кумира. Тобто зовнішня мотивація в підлітковому віці є вирішальною, «зміщення з процесу на результат спортивної діяльності відбувається в підлітковому віці» [10].

Пізнавальна мотивація (6,9%) [17], [4, 15] є тимчасовим явищем у спорті, тому сенсу розглядати її нема, хоча вона має значення певний період часу.

Юнацький період: формується система зрілих

мотивів, з віком змінюється лише відсоток приналежності людини до будь-якого з мотивів.

1. Потреба в фізичному самовдосконаленні, або ж підвищення рівня фізичної підготовленості (70%) [8], або ж «знання про користь спорту» (56%) [8] визнана всіма дослідниками як один із провідних мотивів занять спортом (58%) [16], (48,6%) [4] (32%) [14], [2, 5, 6, 9, 10-12, 18, 19], 18% цей мотив складає хіба у спорті вищих досягнень [15], оскільки, на нашу думку, таким спортсменам набрид уже цей мотив з роками. *Фізичне самоствердження* визнають значущим мотивом багато авторів: 32% [15], 17,24% [17], [4, 8, 10, 12, 15]. На нашу думку, мотив фізичного самоствердження варто вважати юним різновидом потреби в фізичному самовдосконаленні, оскільки самоствердження є актуальним, доки воно не відбулось в достатній для індивіда мірі, а далі відбуваються ті ж дії, але мотив змінюється на самовдосконалення. Цю думку підтверджує дослідження Фролової Л.С. та співав., де зазначено, що «Динаміка мотивів ... фізичного самоствердження у процесі багаторічного тренування (від початкової підготовки до підготовки до вищих досягнень) вказує на тенденції зниження впливу», де на останньому етапі сягає нуля [15]. *Уподібнення* [16] також відносимо до самовдосконалення, оскільки в нормі людина прагне уподібнитись досконалому за рахунок своїх зусиль. *Бажання подолати стрес* [9, 12] можна віднести як до мотиву самовдосконалення, якщо це стрес, отриманий поза спортом, так і до змагального мотиву, якщо це стрес, отриманий спортом. *Мотив підготовки до професійної діяльності* (18,97%) [17], [15] теж відноситься до потреби у самовдосконаленні. *Оздоровчий, чи рекреаційний, мотив* (60,9%) [8], [2, 11, 15] відносимо сюди ж, оскільки здоров'я є атрибутом досконалості.

Потреба в русі [9], яка нікуди не поділась, а вийшла з фокусу уваги любителя спорту. «У масовому спорті, фізичній культурі в основі мотивації лежить прагнення до фізичних рухів та рухової активності» [17]. Здавалось би, мотиви «потреби в русі» та «потреби в фізичному самовдосконаленні» протистоять одне одному, адже в основі потреби у самовдосконаленні покладено певний ідеал, а в потребі в русі ніяких ідеалів нема. Але протистояти вони не можуть, оскільки поза реалізацією потреби в русі реалізація потреби у фізичному самовдосконаленні неможлива (але не у всіх випадках цей рух є фізичним). Тому, на нашу думку, різниця між цими мотивами полягає не в суті, а в осмисленні суті цих мотивів, тому і потребу у самовдосконаленні можна вважати частиною потреби в русі.

2. Змагальний мотив, або суперництво, конкуренція (всі автори). Сюди ж відноситься *потреба досягнення* (всі автори), оскільки навіть в межах однієї людини досягнення – це результат змагання з самим собою за можливість володіти чимось

цінним. Сюди ж відноситься *успіх в спорті* (24%) [16], (51,72%) [17], оскільки успіх в спорті – це і є досягнення.

3. Соціальний мотив [8, 9, 10, 12, 15] включає в себе 3 мотиви: *соціальне самоствердження* (37,93%) [17] [5, 9, 12, 15, 18], *соціальну приналежність* (або соціально-емоційний мотив) (13,79%) [17] [4, 9, 11, 12, 15, 18] та *соціальний обов'язок* (він же соціально-моральний мотив, він же громадянсько-патріотичний) (43,09%) [17] [15, 19]. Ця тріада формується саме у вказаному порядку: в молодому віці домінує самоствердження (31% відвідувачів ДЮСШ мають цей мотив [14]), після достатнього проживання цього мотиву його місце заступає соціальна приналежність (до команди та ширших спільнот, які включають команду), після достатнього проживання цього мотиву настає соціальний обов'язок, тобто відчуття відповідальності перед очікуваннями тих, до кого належиш). Хоч це і зовнішній мотив, але дуже вагомий як в сучасному спорті, так і в сучасному суспільстві, і значущість його зростає зі стажем у спорті [15].

Творчий мотив [2] нема смислу виокремлювати, оскільки творчість – це рівень розвитку будь-якої професійної діяльності.

Матеріальний мотив (3%) [4] [9, 10, 12] є зовнішнім мотивом, який стосується переважно батьків юних футболістів або професійного спорту, тому не може розглядатись як сутнісний. «Як сказав один відомий футболіст, в юності ніхто не приходить в футбол заради благ, навпаки, приходять з благими намірами» [12].

4. Емоційний мотив (13,79%) [17] [5, 11, 15, 18, 19] Сюди ж відносимо *отримання нових вражень* [4], оскільки враження цікавлять людей виключно заради емоцій, та *ігровий мотив* (54,7%) [8] (18%) [16], оскільки гра від будь-якої іншої діяльності відрізняється саме викликом емоцій.

Отже, всі мотиви можна звести до чотирьох: потреба в русі, змагальний, соціальний, емоційний. То які мотиви з перерахованих є внутрішніми? Зрозуміло, що потреба в русі та емоційний. Отже, саме ці мотиви є головними.

Але як вони відображають феномен популярності футболу?

Футбол є чемпіоном з переміщення серед усіх командних спортивних ігор, тому 1) максимально реалізує потребу в русі, 2) як командна спортивна гра є чемпіоном спорту в категорії емоційності спорту, а за рахунок взаємодії обох цих функцій є чемпіоном і серед командних спортивних ігор. Більше того, внаслідок взаємодії цих функцій футбол стає інтелектуально найцікавішою зі спортивних ігор, бо «специфікою футболу є найвищі вимоги до швидкості мислення, кмітливості, завбачливості, інтуїції» [10] – саме внаслідок швидкості зміни подій та складності в орієнтування внаслідок переміщення на великі дистанції.

Тобто футбол є найефективнішим для тих, хто потребує максимального переміщення, відносного навантаження на інтелект та максимальних емоцій (з тих, які приносить гра). Зрозуміло, що це більшість юнаків до 25 років, а після 25 років настає зрілість, для якої вирішальним чинником у спорті є оздоровчий ефект та соціальна значущість: «у віковій категорії, яка мотивована оздоровчою (= рекреаційною) мотивацією (більше 25 років), футбол уже не посідає перше місце серед інших видів спорту, а поступається єдиноборствам, плаванню, важкій атлетиці» [3]. Але спортсмен після 25 років чи пізніше точно не буде змінювати спеціалізацію, тому з віком соціальні функції футболу стають значущіші [15].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми привели загальноспортивні мотиви у систему, і визначення головних із них (потреба в русі та в емоціях, отриманих від спорту) зразу дало можливість поглибити отримане в попередній статті знання про причини популярності футболу в сучасному світі. Футбол є найефективнішим для тих, хто потребує максимального переміщення, відносного навантаження на інтелект та максимальних емоцій (з тих, які приносить гра). Зрозуміло, що це більшість юнаків до 25 років. Ці висновки, втім, стосуються відомого загалу європейського та американського світу (тобто світу білої раси), а в Китаї, наприклад, футбол обирають 6–7% студентів [8]. Однак це питання ми залишимо тим, хто цікавиться вивченням китайської та іншої культур.

Подальші дослідження стосуватимуться інших командних спортивних ігор та інших популярних видів спорту, які дозволяють зрозуміти принцип індивідуальності в спорті з метою надання кращих пропозицій студентам при виборі ними спортивної секції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова Н.О. Особливості професійної мотивації студентів психологічного факультету. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2010. Т. 12. Вип. 10. Ч. II. С. 22–33.
2. Болтоматіс Д.В. Методики мотивації студентів до занять спортом в рамках навчальних занять з фізичної культури. *Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини*: Матеріали IV міжнародної інтернет-конференції 24–25 листопада 2020 року. Одеса, 2020. С. 97–100.
3. Коротич В. Мотиваційні пріоритети в оздоровчих тренуваннях чоловіків молодого віку. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. 2024. Вип. 43. С. 59–66.
4. Кураса Г.О. Формування мотивації у студентів до занять в секції футболу. *Наукові праці. Сер. Педагогіка*. 2010. Т. 123. Вип. 110. с. 149–153
5. Лукова С.В. Зв'язок мотивів спортивної діяльності із саморегуляцією підлітків-спортсменів. 2022.
6. Луценко Р.В. Вивчення мотивації до занять футболом серед сучасної студентської молоді. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. Вип. 11. С. 210–216.
7. Максимченко В.І., Дудник О.К., Денисенко А.О. Особливості формування мотивації молоді до занять спортом. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 11 (39). С. 594–601.
8. Марченко О., Бричук М., С. Джемін. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом як важлива умова функціонування ефективної системи фізичного виховання Китайської Народної Республіки. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. Вип. 4. С. 42–49.
9. Олійник М.М. Щодо проблеми формування в учнів мотивації до занять фізичною культурою та спортом. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. № 2 (12). С. 94–101.
10. Панчук А.П., Панчук І.В., Бутенко Т.В., Семенович С.В., Шелюк В.О. Особливості мотивації у спортивному тренуванні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2024. Вип. 2 (174). С. 123–127.
11. Прекурят О.Т., Вілігорський О.М. Специфіка формування мотивації до занять фізичним виховання студентів закладів вищої освіти засобами баскетболу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 3. С. 45–49.
12. Прудникова М.С. Мотивація до занять спортом на початкових етапах тренування. *Основи побудови тренувального процесу в циклічних та екстремальних видах спорту*. 2019. Вип. 3. С. 205–208.
13. Сотник Ж.Г., Кравчук Р.Я., Сотник О.В. Формування мотивації до занять спортом на етапі початкової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 8 (139). С. 94–97.
14. Тітова Г., Бобошко В., Можин С. Спортивний відбір на початкових етапах підготовки юних футболістів. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2019. Вип. 33. С. 96–102.
15. Фролова Л.С., Каленіченко О.В., Дудник І.О. Зміни мотивації спортсменів циклічних видів спорту у багаторічній підготовці. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. С. 1–10.
16. Хотенцева Е.В., Шпичка Т.А. Мотивація до занять футболом серед студентської молоді. *Фізичне виховання студентів*. 2013. № 3. С. 80–83.
17. Хуртенко О.В., Бортун Б.О. Структурні особливості формування мотивації до занять спортом у студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р. № 2. Т. 1. С. 119–123.
18. Чуйко О., Крупський Б. Провідні мотиви до занять спортивною реабілітацією у військових ветеранів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1 (10). С. 38–43.
19. Шандрюк С.К., Гах Р.В. Зв'язок самооцінки фізичного стану та мотивації спортивної діяльності спортсменів-юніорів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2022. Вип. 67. С. 172–184.

19. Palamarchuk, O., Gurevych, R., Maksymchuk, B., Gerasymova, I., Fushtey, O., Logutina, N., Kalashnik, N., Kylivnyk, A., Haba, I., Matviichuk, T., Solovyov, V., & Maksymchuk, I. (2020). Studying Innovation as the Factor in Professional Self-Development of Specialists in Physical Education and Sport. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. 12(4). P. 118–136.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ПРИЧИНИ ПОПУЛЯРНОСТІ ВОЛЕЙБОЛУ ТА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ У СЕКЦІЇ ВОЛЕЙБОЛУ (НА БАЗІ ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА)

REASONS FOR THE POPULARITY OF VOLLEYBALL AND STUDENTS' MOTIVATION TO PARTICIPATE IN THE VOLLEYBALL SECTION (BASED ON THE CHERNIVTSI NATIONAL UNIVERSITY NAMED AFTER YURI FEDKOVICH)

Рухова активність сучасного суспільства невблаганно гасне, а вслід за нею – і здоров'я. Тому варто розробляти таку мотивацію, яка залучить до рухової активності тих, хто на сьогодні не хоче її знати. Для того мотивація має стосуватись глибинних потреб молодшої психіки, а не зовнішніх чинників, як це відбувається мірою професіоналізації спорту [3, 14], але починається ще в підлітковому віці – не просто через вікові особливості, а і внаслідок цінностей сьогочасного суспільства, а саме пріоритету зовнішнього над внутрішнім. Для виявлення специфічних рис волейболу, які роблять його популярним, ми виокремили наявні в науковій літературі причини популярності волейболу та мотиви відвідування студентами секцій з волейболу в ЗВО України, однак виявили лише одну специфічну рису волейболу як командної гри, яку вважають однією з причин популярності волейболу, – максимальну динамічність. Сама по собі ця риса нічого не пояснює, тому ми спробували опитати тих, хто відвідує секцію волейболу в Чернівецькому національному університеті щодо мотивів їх відвідування. Головним мотивом відвідування секції для опитаних є: – потреба у фізичному самовдосконаленні (47%) (з них потреба покращити своє здоров'я 22%, підготовка до професійної діяльності 15%, рекреаційний мотив 10%), – позитивні емоції, які отримуєш саме від волейболу 19% (емоційний мотив), – гарний настрій внаслідок змагальної атмосфери 15% (змагальний мотив, який всі опитувані визнали часткою емоційного мотиву), – склалась хороша команда 12% (мотив соціальної приналежності), – трапився хороший тренер 7% (мотив соціальної приналежності). Нічого нового чи особливого ми в цьому опитуванні не виявили, крім того факту, що змагальний мотив є частиною емоційного. Відповіді на питання: «Чому саме волейболом ви займаєтесь, а не футболом?» зводились або до мотиву соціальної приналежності, або до позитивних емоцій, які волейбол дає в значно більшій мірі, ніж футбол. Розібратись у своїх емоціях самостійно студентам не вдалось, що і не дивно, бо розібратись в емоціях не навчають ні батьки, ні школа.

Таким чином, ми змушені згодитись з Рогал'ю І.В. et al.: «Під час вибору видів спорту або фізичних вправ у більшості відсутня чітка й обґрунтована мотивація. Вибір відбувається випадково (за компанію з друзями, зважаючи на більш зручний розклад або симпатичного викладача)» [3, 12].

Ключові слова: волейбол, причини популярності, мотивація, мотив, студент.

Physical activity in modern society is inexorably declining, and with it, health. Therefore, it is necessary to develop motivation that will attract those who currently have no interest in physical activity. To do this, motivation must address the deep-seated needs of the young psyche, rather than external factors, as is the case with the professionalization of sport [3, 14], but it begins in adolescence – not only because of age-related characteristics, but also because of the values of today's society, namely the priority of the external over the internal. To identify the specific features of volleyball that make it popular, we have highlighted the reasons for the popularity of volleyball and the motives for students attending volleyball clubs in higher education institutions in Ukraine, as presented in the scientific literature. However, we found only one specific feature of volleyball as a team game that is considered one of the reasons for its popularity: maximum dynamism. This feature alone does not explain anything, so we tried to survey those who attend the volleyball section at Chernivtsi National University about their motives for attending. The main reasons for attending the club, according to those surveyed, are: – the need for physical self-improvement (47%) (of which 22% want to improve their health, 15% are preparing for professional activities, and 10% are motivated by recreation) – the positive emotions that volleyball brings (19%) (emotional motive), – good mood due to the competitive atmosphere 15% (competitive motive, which all respondents recognized as part of the emotional motive), – a good team has formed 12% (motive of social belonging), – a good coach has appeared 7% (motive of social belonging). We did not find anything new or special in this survey, except for the fact that the competitive motive is part of the emotional one. The answers to the question, "Why do you play volleyball and not soccer?" boiled down to either the motive of social belonging or the positive emotions that volleyball gives to a much greater extent than soccer. The students were unable to understand their emotions on their own, which is not surprising, since neither parents nor schools teach them how to understand emotions.

Thus, we are forced to agree with Rogal I.V. et al.: "When choosing sports or physical exercises, most people lack clear and reasonable motivation. The choice is made randomly (to keep company with friends, considering a more convenient schedule, or an attractive instructor)" [3, 12].

Key words: volleyball, reasons for popularity, motivation, motive, student.

УДК 796.325:378.018.43
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.40>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Палагнюк Т.В.,
orcid.org/0000-0002-0643-426X
доцент кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Ківерник О.В.,
orcid.org/0000-0003-0237-7736
ст. викладач кафедри фізичного
виховання
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Ми продовжуємо тематику вивчення специфіки популярних видів спорту з метою успішнішого формування інтересу

учнів та студентів до зазначених видів спорту чи посилення наявної мотивації. У попередніх статтях ми дослідили причини та мотиви популярності

футболу, і виявилось, що спортивна спільнота навіть не замислюється над цим питанням на науковому рівні. А справді – для чого замислюватись, якщо футбол збирає мільярди вболівальників? Однак актуальність цієї теми зумовлена тим, що рухова активність сучасного суспільства невблаганно гасне, а вслід за нею – і здоров'я. Тому варто розробити таку мотивацію, яка залучить до рухової активності тих, хто на сьогодні не хоче її знати. Для того мотивація має стосуватись глибинних потреб психіки, а не зовнішніх чинників, як це відбувається мірою професіоналізації спорту [3], але починається ще в підлітковому віці – не просто через вікові особливості, а і внаслідок цінностей сьогочасного суспільства, а саме пріоритету зовнішнього над внутрішнім. Ми виявили специфічні риси футболу, які відрізняють його від інших видів спорту, тепер маємо намір зробити це з волейболом, адже волейбол за свою відносно недовгу історію набув великої популярності, а це означає, що його специфічні риси глибоко укорінені в психіці частини людей.

Аналіз літературних джерел. Однак «в сучасній літературі, присвяченій проблемам волейболу, найбільш широко представлений аналіз техніко-тактичних дій у змагальній діяльності волейболістів». (Мельник, 2015) Причини популярності волейболу не розглядаються ґрунтовно. Тема мотивації регулярних занять з волейболу розроблена краще.

Гоголь Т.В., Гоголь В.В., Кашуба А.А. *визначили психофізіологічні та педагогічні умови спортивної мотивації до волейболу в здобувачів фахової передвищої та вищої освіти, визначили основні мотиви до занять волейболом* [2].

Дмитрів Р.В., Матвієнко І.С., Оробко В.С., Оробко А.С., Паньків Х.В. визначили основні чинники, що впливають на мотивацію до занять волейболом в юнаків 17-18 років та проаналізувати роль соціально-психологічних та особистісних факторів у формуванні мотивації до занять волейболом [3].

Раковська І. та Мітова О. здійснили анкетування 300 студентів Дніпровського інституту фізичної культури і спорту трьох напрямів підготовки (з поділом на сільську та міську місцевості) для визначення їх мотивів занять з волейболу [10].

Сініцина О., Підгурська О., Зубрицький Б., Петрук Л., Цицаркін О. проранжували мотиваційні чинники, обрані студентами, які займаються в секції з волейболу [14].

Виділені аспекти проблеми, які не були вирішені раніше. Всі дослідження з волейболу не виявляють ні причин його популярності, ні спеціальних мотивів занять волейболом. Причини популярності волейболу розглядаються побіжно, поверхово, як зрозумілі та такі, які не вимагають уваги чи окремих досліджень, – так само, як у футболі. Мотивація регулярних занять з волейболу розглядається багатьма дослідниками, але всі

вони обмежуються мотивацією, властивою всім видам спорту або командним ігровим видам спорту.

Мета статті – дослідити зазначені причини й мотиви відвідування секції з волейболу студентами з метою виявлення специфіки волейболу як виду спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Волейбол – це один з найбільш популярних видів спорту серед студентів в Україні. Волейбол є одним із найдоступніших видів спорту, який є відмінним засобом залучення молоді до систематичних занять фізичною культурою і спортом. Є опитування, де серед юнаків волейбол є більш або не менш поширеним, ніж футбол [3, 7], а серед дівчат він часто посідає друге місце після фітнесу (Бойко Г.Л., Козлова Т.Г., 2021; Самохвалова І., 2020).

Причини популярності волейболу. Аналіз наукових джерел на тему причин популярності волейболу показує, що ситуація складається така ж, як і в аналізі причин популярності футболу: волейбол простий в навчанні [1, 8, 9], широкодоступний [1, 6, 8, 9, 11], цікавий (тобто інтелектуальне навантаження є достатнім) [1, 6, 9], емоційний [6, 8, 9, 11], естетичний [1, 6, 8, 9, 11], динамічний [1, 6, 8, 9]. Волейбол виконує всі ті ж функції, що й футбол, відрізняє його від всіх спортивних ігор більша динамічність, в той час як футбол відрізняє стрімкість: ситуації у волейболі змінюються швидше, ніж у футболі, отже, саме цю рису зокрема обирають люди, які з-поміж футболу та волейболу вибирають останній. Однак сама лише динамічність не пояснює великої популярності волейболу, тому спробуємо розібратись в мотивах.

Мотиви гри у волейбол. Круцевич Т.Ю. у низці власних дослідження та співавторстві з іншими вченими наводить дані, які свідчать про те, що лише враховуючи мотивацію, інтереси та потреби молоді, можна досягти реальних зрушень в бажанні займатися фізичними вправами [4].

Дослідники ([2–4, 10–12, 14]) виділили все ті ж мотиви, що й у футболі. Потреба у самовдосконаленні, він же «Підвищення рівня фізичної підготовленості, він же «Знання про користь спорту», він же «Потреба в русі» (окремі складові – Оздоровчий, чи рекреаційний, мотив; Бажання подолати стрес; Мотив підготовки до професійної діяльності; Естетичний) [2–4, 13, 14].

Змагальний мотив, він же «Потреба досягнення», він же «Успіх в спорті» [2, 10, 14]. Соціальний мотив (складові – «Соціальне самоствердження», «Соціальна приналежність», «Соціальний обов'язок») [2, 3, 10, 14].

Емоційний мотив [2–4, 10, 13, 14] Якщо мотиви у футболі та волейболі однакові, то чому існує два види спорту, а не один?

У дослідженні Дмитріва Р.В. et al. [3] відповіді респондентів на питання: «Чому ви обрали саме

цей вид спорту?» більш ніж дивують – респонденти ведуть мову не про причини, а про їх право займатись даним видом спорту: «вважаю себе достатньо сильним... витривалим ... високим ... рухливим ..., щоб займатись цим видом спорту». Тобто усвідомленого вибору нема. І знову спостерігаємо ту ж руйнівну тенденцію, що і в футболі: задоволення від гри не є головним мотивом навіть в тих студентів, які грають у волейбол в академічних межах та у вільний час, і зі зростанням професійності задоволення від гри стає все менш значущим чинником. Тобто спортивна гра перетворюється в соціальну, і це незворотній процес хоча б тому, що людина не може професійно займатись спортом згідно своєї природи, адже в людини широке коло інтересів, а професію здобувати вона змушена внаслідок відсутності ресурсів для існування. Але якщо спорт не пов'язаний з професією, то чому емоційний чинник (як один з двох головних в усій системі мотивації) не стоїть в любительському спорті хоча б на другому місці, а лиш на третьому? [3] Очевидно, така ситуація пов'язана з суспільними цінностями, де зовнішнє цінується більше, ніж внутрішнє, і або суспільство переросте цю тенденцію, або поступиться місцем більш примітивному, як це відбувається зараз внаслідок війни в Україні на тимчасово окупованих територіях.

У спробі виявити специфічні мотиви відвідування секції волейболу ми здійснили анкетування 157 відвідувачів секції волейболу в Чернівецькому Національному університеті при факультеті фізичної культури, спорту та реабілітації.

Опитування відвідувачів волейбольної секції на факультеті фізичного виховання здійснювалось так: спочатку ми запропонували опитуваним обрати для себе головний мотив з-поміж тих, які ми зазначили вище, а потім пройти тестування за опитувальником А.В. Шаболатаса «Мотиви заняття спортом» (з метою перевірки правильності визначення опитуваними їх головного чинника). Також попросили опитуваних написати мотиви, не зазначені в списку, якщо вони знають такі мотиви. Однак нічого нового респонденти не написали, оскільки все написане входило в уже існуючі мотиви. Суперечностей між самостійним визначенням та визначенням за допомогою тестів не виявлено.

Головним мотивом відвідування секції для опитаних є: потреба у фізичному самовдосконаленні (47%) (з них потреба покращити своє здоров'я 22%, підготовка до професійної діяльності 15%, рекреаційний мотив 10%); позитивні емоції, які отримуєш саме від волейболу 19% (емоційний мотив); гарний настрій внаслідок змагальної атмосфери 15% (змагальний мотив, який всі опитувані визнали часткою емоційного мотиву); склалась хороша команда 12% (мотив соціальної приналежності); трапився хороший тренер 7% (мотив соціальної приналежності).

Як бачимо, це опитування не особливо відрізняється від інших [3, 4, 10] – хіба тим, що змагальний мотив віднесено до емоційного. Майже всі ці мотиви не стосуються суто футболу, але відносяться до психологічних потреб будь-якої людини – мати ідеал для наслідування, бути значущим, мати приналежність до чогось, навчатись у якісного наставника, мати позитивні наслідки у вигляді працездатності. Лише емоції, які опитаний отримує саме від волейболу, стосуються самого волейболу, і нічого більше. Тішить тільки те, що вони мають для опитуваних студентів більше значення, ніж в інших опитуваннях. Відповіді на питання: «Чому саме волейболом ви займаєтесь, а не футболом?» зводились або до мотиву соціальної приналежності, або до позитивних емоцій, які волейбол дає в значно більшій мірі, ніж футбол. Розібратись у своїх емоціях самостійно студентам не вдалось, що і не дивно, бо розібратись в емоціях не навчають ні батьки, ні школа.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми змушені згодитись з Рогаль І.В. et al.: «Під час вибору видів спорту або фізичних вправ у більшості відсутня чітка й обґрунтована мотивація. Вибір відбувається випадково (за компанією з друзями, зважаючи на більш зручний розклад або симпатичного викладача)» [3, 12]. А так бути не має, оскільки сучасний учень чи студент після однієї невдалої спроби зайнятись якимось видом спорту може вже ніколи не спробувати займатись іншим.

Перспективи подальших досліджень полягають у знайти риси волейболу, які відрізняють його від інших видів спорту, зокрема командних ігрових, які дозволяють йому бути популярним для певної категорії населення, а також визначити специфічні властивості тієї категорії населення, яка обирає волейбол під час навчання у ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антіпова Ж.І., Барсукова Т.О., Завезаєв В.В. Волейбол як засіб розвитку фізичних якостей студентів навчальних закладів вищої освіти. *Do desenvolvimento mundial como resultado de realizações em ciência e investigação científica*. Lisboa, Portugal. 9 de outubro de 2020. Vol. 3 (16). С. 48–51.
2. Гоголь Т.В., Гоголь В.В., Кашуба А.А. Психологічні та педагогічні умови формування спортивної мотивації до волейболу в здобувачів фахової передвищої та вищої освіти. *Природнича освіта та наука*. 2024. Вип. 2. С. 42–47.
3. Дмитрів Р.В., Матвієнко І.С., Оробко В.С., Оробко А.С., Паньків Х.В. Роль соціально-психологічних та особистісних факторів у формуванні мотивації юнаків 17-18 років до занять волейболом. *Sports Games*. 2025. № 3 (37). С. 16–22.
4. Льченко С.С. Мотивація до занять спортом і відвідування занять з фізичного виховання

студентів педагогічних спеціальностей. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2017. № 1. С. 15–19.

5. Карасевич С.А. Підготовка майбутніх тренерів до організації взаємодії гравців зі спортивних ігор у змагальному процесі. *Наукові записки. Ужгород*, 2023. Сер. Педагогічні науки. Вип. 5. С. 112–118.

6. Крамаренко В.І., Слободянюк В.О., Єварницький І.А. Характеристика й історичний аспект виникнення і становлення волейболу в Україні як засобу рухової активності здобувачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2023. Вип. 12 (172). С. 113–121.

7. Ляшенко В., Гацко О., Гнутова Н., Петрова Н. Засоби підвищення фізичної та технічної підготовленості аматорів-волейболістів 18-21 років в учбово-тренувальному процесі. *Вісник Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка*. Сер. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2020. Вип. 16. С. 37–42.

8. Мещеряков М. Вплив занять у секції з волейболу на фізичний стан студентів. 2025. *Scientific and Practical Journal "Materials of Scientific Conferences of the Petro Mohyla Black Sea National University"*. Вип. 1. Режим доступу: <https://mspc.mk.ua/index.php/journal> (дата звернення: 21.11.2025).

9. Носко М.О. Волейбол у фізичному вихованні студентів: [підручник] / М.О. Носко, О.А. Архипов, В.П. Жула. К., 2015. 396 с.

10. Раковська І. Шляхи підвищення ефективності викладання дисципліни теорія і методика волейболу в інституті фізичної культури і спорту / І. Раковська, О. Мітова. *Фізична культура, спорт і здоров'я нації*. 2014. Вип. 18 (1). С. 247–253

11. Рибалко П. Ф., Матлаш В. А., Андрєєва І. А. Особливості проведення секційних занять з юнаками-волейболістами 18–20 років. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер. Педагогічні науки. 2016. Вип. 140. С. 71–74.

12. Рогаль І.В., Столярик В.А., Чхань А.А., Шкондя В.В. Моніторинг рівня мотивації студентів ЗВО до різноманітних видів фізичної активності в умовах військового стану в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2024. Вип. 2 (174). С. 163–166.

13. Самохвалова І. Рухова активність та мотивація до занять з фізичного виховання студенток закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 10. С. 235–244.

14. Sinitsyna O., Pidgurska O., Zubrytskyi B., Petruk L., Tsytsarkin O. Determination of motivation factors for volleyball classes of NUWEE students. *Науковий часопис Українського державного університету ім. М. Драгоманова*. 2025. Вип. 5 (192). С. 195–198.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОДУКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДИСЦИПЛІНИ «РОЗВІДКА ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ СПРОТИВ»

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF PRODUCTIVE METHODS OF TRAINING FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN DISCIPLINE

У статті розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання курсантів у ВВНЗ. Зазначено, що поняття «продуктивність» у назві групи методів передбачає забезпечення усієї навчальної роботи на досягнення реального продукту, що створений студентом або курсантом в освітній діяльності під час опанування навчальної дисципліни. Під час цього шляху відбувається розвиток розумових здібностей курсантів у ВВНЗ та творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями, компетентностями тощо. Наведено характеристику етапів, особливостей застосування методів продуктивного навчання при навчанні майбутніх офіцерів Національної гвардії України дисципліни «Розвідка та національний спротив». Визначено основні ознаки продуктивного навчання курсантів у ВВНЗ дисципліни «Розвідка та національний спротив».

До когнітивних методів продуктивного навчання включають смислове бачення, метод гіпотез, прогнозування, евристичне спостереження, метод фактів, метод помилок, конструювання понять і правил, символічне бачення тощо.

До креативних методів продуктивного навчання відносять метод «мозкового штурму», метод гіперболізації, метод «якби», метод придумування, метод «радикальних мрій» тощо. Ці методи базуються на створенні та реалізації освітніх продуктів курсантів, генерування ними принципу активності у здобутті нових знань та реалізації їх на практиці тощо.

Запропоновано основні етапи методики продуктивного навчання курсантів дисципліни «Розвідка та національний спротив»: початковий, основний та заключний тощо.

Наведено основні навчальні продукти, що запропоновано розробити курсантам для якісного опанування змістом дисципліни «Розвідка та національний спротив» під час застосування продуктивних методів навчання.

Для якісного проведення занять запропоновано створювати педагогічні умови щодо ефективного застосування методів продуктивного навчання дисципліни «Розвідка та національний спротив».

Ключові слова: майбутні офіцери НГУ, розвідка та національний спротив, професійна підготовка, методи продуктивного навчання.

The article considers the essence and features of productive training of cadets in higher educational institutions. It is noted that the concept of «productivity» in the name of the group of methods implies ensuring all educational work to achieve a real product that is created by a student or cadet in educational activities during the mastering of the educational discipline. During this path, the development of mental abilities of cadets in higher educational institutions and creative mastery of knowledge, skills, abilities, competencies, etc. is carried out. The characteristics of the stages and features of the application of productive training methods in the training of future officers of the National Guard of Ukraine in the discipline «Intelligence and National Resistance» are given. Cognitive methods of productive training include semantic vision, the method of hypotheses, forecasting, heuristic observation, the method of facts, the method of errors. Creative methods of productive learning include the «brainstorming» method, the hyperbolization method, the «if only» method, the invention method, the «radical dreams» method. These methods are based on the creation and implementation of educational products by cadets, their generation of the principle of activity in acquiring new knowledge and implementing it in practice. The main stages of the methodology for productive learning of cadets in the discipline «Intelligence and National Resistance» are proposed: initial, main and final.

The main educational products are presented, which are proposed to be developed by cadets for high-quality mastering of the content of the discipline «Intelligence and National Resistance» when using productive learning methods. For high-quality classes, it is proposed to create pedagogical conditions for the effective application of productive learning methods in the discipline «Intelligence and National Resistance».

Key words: future officers, intelligence and national resistance, professional training, methods of productive learning.

УДК 378.2

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.41>

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-наукового інституту

забезпечення державної безпеки

Національної академії

Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Повномасштабна війна вже сьогодні призвела до руйнування багатьох галузей України, руйнується інфраструктура та промисловість, розгортається демографічна криза. Загальне соціально-економічне відновлення сповільнюється, а ВВП зростає зменшується, що відображає складні виклики війни та проблеми управління під час кризи. Суттєвих змін зазнає сьогодні і вища освіта України, зокрема військова.

Актуальним як ніколи стає потреба у пошуку нових парадигм, технологій та методик підготовки офіцерів Національної гвардії України у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), особливо для виконання функцій розвідки та національного спротиву [3, 5].

У програмах підготовки сьогодні відображено, що офіцери НГУ тактичної ланки окрім високої професійної компетентності, повинні мати уміння та навички щодо здійснення заходів інформаційної

гігієни, забезпечення кібербезпеки, захисту оборонного і науково-технічного потенціалу, об'єктів критичної інфраструктури, порушення функціонування яких може загрожувати важливим національним інтересам України.

Необхідність подальшого реформування сил безпеки і оборони України, модернізації освітнього процесу у ВВНЗ, зумовлена як вимогами держави, так і соціальним запитом на формування самостійної, відповідальної, компетентної особистості офіцера, здатної до творчого осмислення проблем, пошуку нестандартних рішень під час служби, інтеграції усієї сукупності знань тощо.

Отже, методичні аспекти навчання майбутніх офіцерів дисципліні «Розвідка та національний спротив» гостро постають у ВВНЗ НГУ.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Наукові засади та підходи до організації вищої освіти в Україні досліджують Г. Єльнікова, Е. Лузік, Н. Нічкало, О. Сухомлинська, П. Лузан та ін.

Методичні основи та технологічні аспекти підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах розробляли В. Ягупов, О. Диденко, О. Керницький, Ю. Кузь, О. Бойко, О. Міршук, В. Васищев та інші.

Реалізовано ряд досліджень проблем підготовки майбутніх офіцерів фахівців до професійної діяльності: формування готовності офіцерів до управлінської діяльності (О. Бойко), психологічної готовності курсантів-льотчиків до польотів (О. Керницький), формування соціально-правової компетентності курсантів НГУ (О. Данильченко), підготовки офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів контролю (Ю. Кузь) та інші.

Метою статті є обґрунтування та розробка методів продуктивного навчання майбутніх офіцерів Національної гвардії України дисципліні «Розвідка та національний спротив».

Виклад основного матеріалу. Дослідники тривалий час намагаються винайти ефективний дидактичний інструмент (метод навчання) у підготовці фахівців, який би врахував потреби суспільства, бажання і можливості особистості для професійного розвитку [4].

Ця проблема є невирішеною і сьогодні. Тому дослідники, педагоги, дидакти намагаються активізувати пізнавальну діяльність студентів та курсантів. При цьому відомо, що навчання стає активним, коли створюється атмосфера творчості, самостійності, креативного мислення, конструювання та винаходження власного навчального продукту [1]. А таке можливо, коли враховуються переваги методів продуктивного навчання під час освітнього процесу у ЗВО.

Поняття «продуктивність» у назві цієї групи методів передбачає забезпечення усієї навчальної роботи на досягнення реального продукту, що створений студентом або курсантом в освітній діяльності під час опанування навчальної

дисципліни. Під час цього шляху відбувається розвиток розумових здібностей курсантів у ВВНЗ та творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями, компетентностями тощо.

Науковці пропонують продуктивне навчання описувати таким чином:

1. Продуктивне навчання переоцінює існуючі зразки та правила.

2. Продуктивне навчання включає створення нового навчання, що одночасно надає нового вигляду середовищу, у якому воно відбувається. Процес і продукція навчання з'єднуються.

3. Продуктивне навчання включає соціальне, культурне й політичне конструювання індивідуальної ідентичності.

4. Продуктивне навчання орієнтоване на цілісну особистість та усі її структури тощо [6].

Отже, увесь процес навчання курсантів дисципліні «Розвідка та національний спротив» треба вибудувати таким чином, щоб курсант задіяв операції мислення, такі як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизація матеріалу. І тут освітніми цілями стає отримання конкретного продукту в результаті аудиторної і позааудиторної діяльності згідно з вимогами конкретного освітнього компоненту.

Основними ознаками продуктивного навчання курсантів, на нашу думку, є:

- активне включення у творчість;
- варіативність у роботі;
- самостійне складає плану навчання та занять, виконання вправ;
- планове просування до мети – отримання навчального продукту;
- формулювання ключових проблем професійної діяльності, та обрання методу їх вирішення;
- спирається на особистісні знання і досвід курсантів;
- самовдосконалення навичок розумової діяльності;
- пошуково-дослідницька діяльність тощо.

На сьогодні дослідники в основному визначають такі групи методів продуктивного навчання, як когнітивні методи та креативні методи [2]. До когнітивних методів вони включають смислове бачення, метод гіпотез, прогнозування, евристичне спостереження, метод фактів, метод помилок, конструювання понять і правил, символічне бачення тощо.

До креативних методів відносять метод «мозкового штурму», метод гіперболізації, метод «якби», метод придумування, метод «радикальних мрій» тощо. Ці методи базуються на створенні та реалізації освітніх продуктів курсантів, генерування ними принципу активності у здобутті нових знань та реалізації їх на практиці тощо.

На початку проєктування методики реалізації методів продуктивного навчання було уточнено зміст дисципліни «Розвідка та національний спротив».

Перший модуль – «Робота командира підрозділу НГУ щодо підготовки до виконання завдань з територіальної оборони», це теми, що стосуються порядку дій командира підрозділу під час отримання бойового завдання, застосування способів планування (послідовного, паралельного, комбінованого), видача попередніх бойових розпоряджень на підготовку бою підлеглим, контроль за їх виконанням, організація розвідки та інші.

У другому модулі – «Робота командира підрозділу під час виконання завдань з територіальної оборони: складові попереднього плану дій у текстовому та графічному вигляді, аналіз варіантів дій, з урахуванням основних факторів, які впливають на хід виконання завдання, порядок роботи з базовим комплексом «Кропива», структура бойового наказу та ін. Тут також наведено класифікації командирських рішень, умови прийняття командирських рішень за фахом, фактори, що впливають на процес прийняття рішень, моделі та підходи до прийняття командирських рішень щодо розвідки тощо.

Сучасна методична практика організації освітнього процесу у ВВНЗ дає можливості запропонувати такі основні етапи методики продуктивного навчання курсантів дисципліні «Розвідка та національний спротив»: початковий, основний та заключний тощо.

Робота на початковому етапі включає ознайомлення з продуктивними методами, їх сутністю, формування мотивації до продуктивної роботи на заняттях, особистого інтересу до виконання завдань.

На етапі підготовки діяльність НПП складається з таких кроків: формулювання низки питань та проблем, що стосуються розвідки та національного спротиву; формулювання мети заняття та встановлення конкретних завдань; визначення джерел для аналізу інформації та пошуку основних підходів; розподіл завдання на етапи; підбір методів та засобів реалізації курсантами; визначення критеріїв оцінювання вирішення завдань тощо.

На основному етапі діяльність НПП складалася з таких кроків: стимулювання та мотивація курсантів; методичне забезпечення занять та супровід дій курсантів; наради та консультування з іншими викладачами кафедри; організація самостійної роботи курсантів; допомога та консультації курсантів з проблемних питань; розробка методичних рекомендацій для курсантів щодо відпрацювання завдань тощо.

Для якісного опанування змістом дисципліни «Розвідка та національний спротив» під час застосування продуктивних методів навчання курсантам було запропоновано створити такі навчальні продукти:

– порівняння вимог керівних документів Сил безпеки і оборони України та силових структур країн-членів НАТО;

– складання списку актуальних проблем, пов'язаних з темою російсько-української війни та ролі військових частин НГУ у відбитті агресії противника;

– складання словника термінів, понять, що стосуються роботи командира підрозділу НГУ щодо підготовки до виконання завдань з територіальної оборони;

– інформаційно-презентаційне супроводження доповідей за темою застосування способів планування (послідовного, паралельного, комбінованого);

– створення схеми та таблиць щодо підготовки попередніх бойових розпоряджень для підлеглих на підготовку бою;

– пошук та виділення ключових слів, що відображають сутність та порядок роботи з базовим комплексом «Кропива»;

– конкретизація логічних частин та фрагментів у матеріалах змісту занять щодо роботи командира підрозділу під час виконання завдань з територіальної оборони;

– вправи для розвитку логічного мислення курсантів під час аналізу варіантів дій, з урахуванням основних факторів, які впливають на хід виконання завдання тощо.

На заключному етапі проводилося оцінювання доповідей та презентацій курсантів, аналіз продуктів навчальної діяльності, формулювання висновків після групового обговорення тощо. При цьому було складено рейтинг курсантів за підсумками заняття на основі бальної системи за усі навчальні компоненти.

Для якісного проведення занять намагалися створювати педагогічні умови для ефективного застосування методів продуктивного навчання дисципліні «Розвідка та національний спротив»:

– використання засобів імітації організації дій підрозділів на стендах та комп'ютерах для моделювання порядку дій командира підрозділу під час отримання бойового завдання та застосування способів планування (послідовного, паралельного, комбінованого);

– забезпечення в аудиторії освітнього середовища, яке спонукає до творчості та взаємодії під час вирішення завдань;

– стимулювання курсантів до взаємодії та ефективної колективної роботи при вирішенні професійно-орієнтованих завдань з розвідки та національного спротиву.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання курсантів у ВВНЗ. Наведено характеристику етапів, особливостей застосування методів продуктивного навчання при навчанні майбутніх офіцерів Національної гвардії України дисципліні «Розвідка та національний спротив». Визначено основні ознаки продуктивного навчання

курсантів у ВВНЗ дисципліні «Розвідка та національний спротив».

Перспективними напрямками дослідження є розробка завдань для продуктивного навчання курсантів під час позааудиторної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буцик І.М. Обґрунтування педагогічних засад застосування методів продуктивного навчання в професійній підготовці інженерів-механіків сільського господарства. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. К. : Видав. центр, 2014. Вип. 9. С. 98–100.
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 львівської академії Національного авіаційного університету*. 2023. Вип. 13. С. 48–54. DOI: <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2023-13-48-53>
4. Кузнецова О.В., Одарченко В.І. Метод проєктів – сучасна технологія навчання в умовах Нової української школи. *VIRTUS*. 2017. № 14. С. 74–77.
5. 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
6. Edwin S. Ellis, Lou Anne Worthington, Martha J. Larkin. Executive Summary of the Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators. University of Alabama. March, 1994. 41 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАУКОВОМУ ЛІЦЕЇ НА І ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЄКТУ НУШ

MODEL OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A SCIENTIFIC LYCEUM AT THE FIRST STAGE OF THE NUSH PILOT PROJECT

У статті розглянуто особливості реалізації Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти на етапі передпілотування у 2025/2026 н.р., зокрема апробацію організаційних і педагогічних підходів, що визначають основу реформи, у комунальному закладі «Чернігівський обласний науковий ліцей» Чернігівської обласної ради. Ідеться про розроблення освітньої моделі, що ґрунтується на багаторічному досвіді закладу як старшої профільної школи, та нові тенденції в організації освітнього процесу. На I етапі експериментального проєкту вирішувались такі завдання: 1) апробувати нові підходи до організації освітнього процесу, що передбачало поєднання поглибленого вивчення предметів, профільних і міжпрофільних курсів, факультативів, консультацій, індивідуальної роботи; формування індивідуальних освітніх траєкторій; 2) створити безпечне та комфортне освітнє середовище з використанням нових або вже перевірених механізмів підтримки учнів з метою допомогти їм адаптуватись до змін; 3) визначити проблеми на етапі передпілотування та шляхи їх вирішення.

До I етапу експериментального проєкту долучені 227 учнів ліцею. З них – 121 – учні 10-х класів, 58 учителів, з них – 54 учителі-предметники, 4 – керівники гуртків. Поставлено за мету перевірити ефективність застосування нових підходів до організації освітньої діяльності в закладі, що забезпечує спеціалізовану освіту наукового спрямування.

Робимо висновок, що сучасні підходи до організації освітньої діяльності в науковому ліцеї та інноваційні форми взаємодії учасників освітнього процесу забезпечують ефективність профільного навчання та сприяють формуванню індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Методологія дослідження ґрунтувалась на вивченні науково-методичних джерел, нормативно-правових документів – для з'ясування ступеня розробленості проблеми; узагальнення й систематизація – для узагальнення теоретичних основ досліджуваної проблеми, уточнення змісту понять: «профільне навчання», «спеціалізована освіта наукового спрямування». У дослідженні застосовано емпіричні методи (педагогічне спостереження, анкетування) – для визначення проблем на етапі впровадження нових підходів до організації освітньої діяльності; праксиметричні (вивчення педагогічного досвіду, продуктів діяльності вчителів, які забезпечують поглиблене викладання предметів, профільних/міжпрофільних курсів, факультативів, документації ліцею) – для визначення ефективності впливу підходів до організації профільного навчання. Комплексне використання методів забезпечило цілісний аналіз якості організації освітнього процесу в ліцеї.

Мета статті – представити модель організації освітнього процесу в науковому ліцеї, що бере участь у I етапі передпілотування НУШ, проаналізувати проблеми, що виника-

ють, та визначити перспективи розвитку наукового ліцею в контексті реформування старшої профільної школи.

Ключові слова: експериментальний проєкт, науковий ліцей, старша профільна школа, академічна свобода, індивідуальна освітня траєкторія.

The article examines the features of the implementation of the Conceptual Principles of Reforming Specialized Secondary Education at the pre-piloting stage in the 2025/2026 academic year, in particular, the testing of organizational and pedagogical approaches that determine the basis of the reform in the municipal institution "Chernihiv Regional Scientific Lyceum" of the Chernihiv Regional Council. This is about developing an educational model based on the institution's many years of experience as a senior specialized school, and new trends in the organization of the educational process.

The research methodology was based on the study of scientific and methodological sources, regulatory and legal documents - to clarify the degree of development of the problem; generalization and systematization - to generalize the theoretical foundations of the problem under study, clarify the content of the concepts: «profile training», «specialized education of a scientific direction». The study used empirical methods (pedagogical observation, questionnaires) to identify problems at the stage of implementing new approaches to organizing educational activities; praximetric (study of pedagogical experience, products of teachers' activities that provide in-depth teaching of subjects, specialized/interdisciplinary courses, electives, lyceum documentation) - to determine the effectiveness of the impact of approaches to the organization of specialized training. The comprehensive use of methods provided a holistic analysis of the quality of the organization of the educational process in the lyceum. At the first stage of the experimental project, the following tasks were solved: 1) to test new approaches to organizing the educational process, which included a combination of in-depth study of subjects, specialized and interdisciplinary courses, electives, consultations, and individual work; the formation of individual educational trajectories; 2) create a safe and comfortable educational environment using new or proven student support mechanisms to help them adapt to change; 3) identify problems at the pre-piloting stage and ways to solve them. The first stage of the experimental project involved 227 lyceum students. Of these, 121 were 10th grade students, 58 were teachers, 54 of whom were subject teachers, and 4 were group leaders. The goal was to test the effectiveness of applying new approaches to organizing educational activities in an institution that provides specialized scientific education.

We conclude that modern approaches to the organization of educational activities in a scientific lyceum and innovative forms of interaction between participants in the educational process ensure the effectiveness of specialized training and contribute to the formation of individual educational trajectories of education seekers.

УДК 373.5.014.3
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.42>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сердюк Г.А.,
orcid.org/0000-0003-2660-5553
докт. філос. в гал. Освіти,
в.о. директора
Комунального закладу «Чернігівський
обласний науковий ліцей»
Чернігівської обласної ради

The purpose of the article – to analyze the problems that arise at the stage of the experimental project (pre-pilot) of a senior specialized school, and to determine the prospects for the development of a scientific

lyceum in the context of reforming a senior specialized school.

Key words: *experimental project, scientific lyceum, senior specialized school, academic freedom, individual educational trajectory.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

З метою адаптувати реформу старшої профільної школи до українських реалій, викликів воєнного часу її старт заплановано у 2026/2027 н.р. До цього процесу долучаться 150 академічних ліцеїв. Наразі реалізується I етап експериментального проекту, у якому беруть участь 30 закладів освіти. Наказ МОН України від 10.10.2024 №1451 «Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» чітко визначає контекст реформи, обґрунтування змін (проблема мотивації, розвиток життєво необхідних навичок, простір академічного вибору, створення передумов для реалізації планів на майбутнє, нові підходи до профорієнтації). «Мета передпілотування – перевірка організаційних і педагогічних підходів, які закладені в основу реформи», мінімізація ризиків і забезпечення успішної реалізації нових освітніх моделей. Визначено ключові аспекти цього етапу: розроблення та тестування навчальних програм, оцінка адаптаційної здатності закладу, готовності впроваджувати інновації, забезпечувати якість освіти; збір та аналіз даних про ефективність змін; коригування методик і підходів, що виявили свою неефективність [6].

Реформування старшої профільної школи в поєднанні з викликами воєнного часу потребує розробки сучасних механізмів взаємодії освіти і науки. Досвід закладів, долучених до цього процесу, може стати цінним набутком для подальшого оновлення змісту освіти відповідно до завдань розвивати життєво необхідні компетентності здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теорія і практика профільного навчання була предметом дослідження українських науковців, педагогів. Наприклад, Т. Лукашенко, Л. Липова, І. Кучерявий, А. Габ, Д. Шахнін, В. Малишев привертати увагу як до досвіду, так і до проблем, перспектив упровадження профільного навчання [3]. О. Малихін, Н. Арістова, Л. Шелестова, О. Барановська, В. Кизенко, О. Кравчук, С. Трубачева, О. Черноус досліджували особливості реалізації технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти [4]. Вивчаючи проблему впровадження ключових ідей старшої профільної школи, ми виявили, що в наукових розвідках О. Хмельницької, Л. Ткаченко не лише проаналізовано нормативно-правові засади освітньої діяльності старшої профільної школи, але й уточнено основні поняття та категорії, що використовуються в профільній школі, завдання, принципи, форми та методи організації профільного навчання [10, с. 45].

До ключових умов, що сприяють ефективній організації освітнього процесу в профільній школі, віднесено допрофільну підготовку здобувачів освіти, індивідуальну освітню траєкторію. Згодні з думкою науковців про дисциплінарний принцип як найбільш ефективний у практиці шкільної освіти, оскільки ґрунтується на вивченні суміжних дисциплін. Формування профілів здійснюється на основі вибору предметів, які вивчаються на поглибленому рівні, профільних курсів, факультативів, що забезпечують підготовку до вибору майбутньої спеціальності. І якщо на цьому етапі в учнів є вибір, можемо говорити як про академічну свободу, так і про формування індивідуальної освітньої траєкторії. У дослідженнях А. Завгородньої «схарактеризовано концептуальні підходи, на яких ґрунтується зміст навчання в профільних класах середніх загальноосвітніх шкіл: системний, особистісно-орієнтований, комплексний, інтегративний, психосоціальний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, компетентнісний, діяльнісний, синергетичний, рефлексійний, середовищний», що вважаємо цінним для практичної реалізації [1]. Вивчаючи особливості розвитку та впровадження профільного навчання старшокласників, дослідниця А. Загородня розглядає його як радикальну форму диференціації навчання та визначає педагогічні умови ефективності такого навчання [2]. Отже, у наукових дослідженнях аргументовано актуальність застосування профільного навчання в системі старшої школи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнивши результати наукових досліджень, зазначимо, що відповідно до специфіки наукових ліцеїв як закладів, що забезпечують спеціалізовану освіту наукового спрямування, «на етапі переходу до старшої профільної школи актуалізується проблема розвитку дослідницької компетентності вчителя». Це «потребує нових підходів щодо принципів, змісту, методів, форм та технологій організації освітньої діяльності. Ідеться про спроможність педагогів забезпечувати науковий характер освіти відповідно до засад державної політики у сфері освіти та принципів педагогічної діяльності» [7, с. 254]. Спираючись на компетентнісний підхід, розглядаємо освітній процес у поєднанні з дослідницькою роботою, що потребує розвиненої дослідницької компетентності фахівців. Привертаємо увагу до таких важливих питань: «оволодіння методами постійного наукового пізнання, методологією науково-педагогічної роботи, здатність до самостійної дослідницької діяльності, набуття інноваційного досвіду,

долучення до професійної взаємодії в сучасному освітньо-науковому просторі, системний науково-методичний супровід фахівця» [8, с. 111]. Стандарт спеціалізованої освіти наукового спрямування визначає обов'язкові вимоги до дослідницької компетентності здобувачів освіти та до результатів дослідно-орієнтованого навчання здобувачів освіти за відповідними профілями [9]. Звідси багатовекторність освітньої діяльності наукового ліцею як старшої профільної школи і як спеціалізованого закладу. Це потребує подальшого наукового вивчення. Практичне значення дослідження в тому, щоб показати освітню модель, що підтвердила свою ефективність, зокрема на I етапі експериментального проєкту (передпілоту). Практичний досвід організації освітнього процесу в науковому ліцеї слугуватиме основою для пілотування трирічної профільної освіти з 2026/2027 н.р.

Мета статті – проаналізувати всі складові підготовки до запровадження трирічної старшої профільної школи, презентувати модель організації освітнього процесу в науковому ліцеї – учасника експериментального проєкту, сформулювати висновки щодо її ефективності та визначити коло проблем, що потребують вирішення.

Виклад основного матеріалу. Організація освітнього процесу в закладі, що є учасником передпілотування, потребувала ретельної підготовки й навчання адміністрації ліцею, учителів. Це стало можливим завдяки «Програмі розвитку освітніх управлінців», яку реалізував БО «Міжнародний благодійний фонд «СЕЙВД». Визначимо професійні компетентності, необхідні для організації ефективної роботи: компетентності стратегічного управління закладом, персоналом, забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, лідерська, емоційно-етична, педагогічного, соціального та мережевого партнерства, проєктувальна, інноваційна. На етапі підготовки важливо було долучати до виконання завдань усіх учасників освітнього процесу: учнів, учителів, батьків, навіть майбутніх абітурієнтів. Оскільки йшлося про перспективи розвитку закладу, актуальним було виявлення своїх сильних та слабких сторін, можливостей і загроз за допомогою проведення SWOT-аналізу, визначити фактори впливу (політичні, економічні, соціально-культурні, технологічні) з використанням PEST-аналізу. Розуміння свого призначення було визначено через поняття «місія ліцею», яку бачимо в тому, що професійна команда педагогів, науковців, представників творчої інтелігенції, випускників ліцею гуртує старшокласників регіону, здібних до інтелектуальної праці; забезпечує розкриття, збагачення та реалізацію особистісного потенціалу; формує образ України, у якій наші випускники будуть прагнути жити і творити.

У процесі колективної творчої співпраці було визначено візію ліцею. Позиціонуємо свою візію як «О!світ» – освітній хаб, що забезпечує якісну спеціалізовану освіту наукового спрямування для обдарованої молоді регіону. Виконання візії можливе завдяки чітко визначеній Стратегії розвитку закладу, де визначено стратегічні цілі, реалізація яких можлива завдяки операційним цілям. Ідеться про конкретні кроки та завдання, розподіл ресурсів закладу (людських, матеріальних, фінансових) для втілення цілей, регулярний моніторинг та оцінку динаміки розвитку, аналіз показників ефективності, коригування за потреби, про активну комунікацію та мотивацію. Було створено мапу стейхолдерів (https://miro.com/app/board/uXjVLeY_iTQ=?share_link_id=531046310568) та бенефіціарів ліцею. Маючи Дистанційну наукову школу – ефективну систему пошуку й долицейної підтримки здібних учнів базових шкіл області, можемо вивчати запити здобувачів освіти регіону та корелювати свою діяльність відповідно до сучасних вимог і тенденцій. У ліцеї оновлено освітню програму, на основі якої складено робочий план. Багаторічна й багатовекторна мережева співпраця педагогічного колективу ліцею з активним учительством Чернігівщини, України, Європи дає можливість тримати профільність закладу на високому рівні. 32% викладачів наукового ліцею мають наукові ступені (3 доктори наук, 13 кандидатів наук, 1 доктор філософії, 2 аспіранти). Якість кадрового складу визначає якість забезпечення освітнього процесу, особливо в частині викладання профільних/міжпрофільних курсів, факультативів.

За більше, чим три десятиліття функціонування закладу як старшої профільної школи були сформовані цінності ліцею – інтелект, духовність, здоров'я, репутаційний капітал, доповнені поняттями «професійність», «добросовісність», «патріотизм», що в реаліях нового часу набувають особливого значення. У процесі колективної творчої співпраці учасників освітнього процесу було сформовано портрет абітурієнтів кожного профілю в контексті п'яти ключових компонентів: знання та навички відповідно до рівня академічної підготовки з базових і профільних предметів; кола захоплень, що мотивують до поглибленого навчання та дослідницької діяльності; спрямування, нахили, здібності – пізнавальні стилі, аналітичні або творчі нахили, цінності та особистісні якості, зокрема відкритість до нового, самодисципліна, відповідальність, емпатійність, наполегливість у досягненні; мотивація до навчання, що ґрунтується на готовності долати труднощі, розвиватись в обраній галузі та брати участь у проєктно-дослідницькій діяльності ліцею [5]. Також маємо портрет свого випускника/иці на основі моделі культурно-креативної особистості, розробленої в ліцеї науково-практичною лабораторією з упровадження

універсально-інтегральної багаторівневої освіти для формування універсальної картини світу учнівської молоді.

Привернемо увагу до розроблених нормативно-правових документів ліцею, що дають можливість структурувати роботу та реалізувати свою місію: 1. Статут ліцею. 2. Стратегія розвитку ліцею. 3. Освітня програма. 4. Річний план роботи. 5. Навчальний план. 6. Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти, Положення про методичну раду, Положення про методичні комісії, Положення про академічну доброчесність, Положення про Ліцейну академію наук «Веді», Положення про проєктну роботу, Положення про іменні стипендії, Положення про ліцейну Нобелівську премію, Положення про дистанційну наукову школу (ДНШ).

Формування профілів закладу – це ще одне важливе завдання, що потребує особливої уваги, а саме: моніторингу запитів випускників, що здобули базову середню освіту, освітніх можливостей обласного центру відповідно до сформованої мережі академічних ліцеїв, зокрема пропозицій щодо профілів, ретельного аналізу потреб регіону у певних професіях. Профілі формуються відповідно до трьох кластерів. У межах мовно-літературного кластера в науковому ліцеї сформовано суспільно-гуманітарний профіль (мовна галузь знань). Предмети, що вивчаються поглиблено:

англійська мова, німецька мова, історія України. Соціально-гуманітарний кластер представлено економіко-правовим профілем, де поглиблено вивчаються економіка, правознавство, історія України (економіко-правова галузь знань). STEM-кластер представлено техніко-технологічним профілем (математична, інформаційна галузь знань) з поглибленим вивченням алгебри, геометрії, інформатики. У межах STEM-кластера сформовано природничо-математичний профіль (біологічна та хімічна галузь знань), де поглиблено вивчається біологія, хімія. На етапі вибору профілю здобувачі освіти визначаються з пакетним рішенням, що становить сутність профілю. Додаткові курси, інтегровані предмети поглиблюють профіль. Вибір позапрофільних предметів обумовлюється інтересами здобувачів освіти, їхніми здібностями.

У закладі протягом 2025/2026 н.р. заплановано апробацію інтегрованих курсів «Природничі науки» (суспільно-гуманітарний профіль (мовна галузь, економіко-правова галузь), «Література (українська і зарубіжна)» (техніко-технологічний, природничо-математичний профілі), профільних курсів за вибором «Теорія ймовірностей та математична статистика», «Географія релігій», «Курс особистісного розвитку та кар'єрного орієнтування», «Основи ділового спілкування англійською мовою»; здійснюватиметься формування індивідуальних освітніх траєкторій через систему академічної свободи

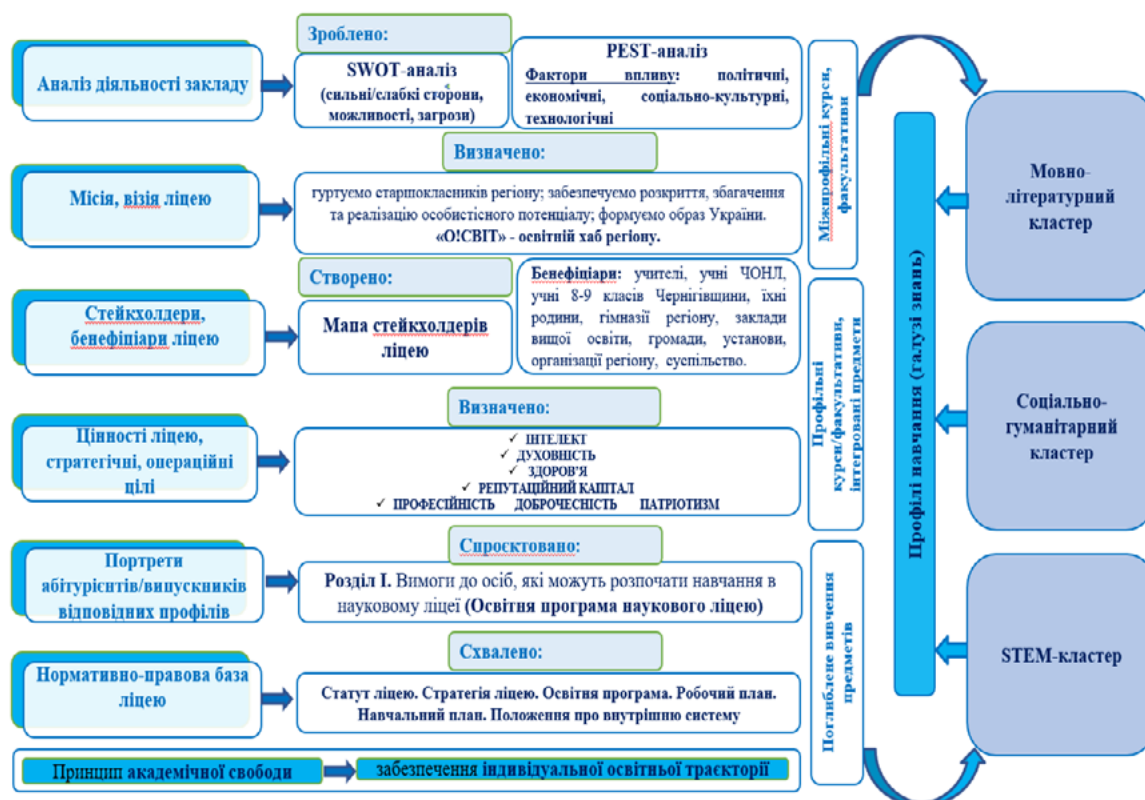


Рис. 1. Модель організації освітньої діяльності в науковому ліцеї (І етап експериментального проєкту НУШ)

у виборі профільних/непрофільних курсів, факультативів («Іноземна мова в професійному самовизначенні», «Політична географія», «Психологія життєвого успіху», «Основи фінансової грамотності», «Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе», «Юний фармацевт», «Основи медичної хімії», «Основи апаратного та програмного забезпечення роботи комп'ютера», «Основи критичного мислення»), предметних/творчих гуртків (науково-технічного, з основ програмування, хімії, англійської мови, економіки, краєзнавчо-туристичного), професійних студій (журналістської, фармацевтичної, психологічної, бізнес-студії), консультацій (з української, англійської мов, математики), індивідуальних занять (математики, англійської мови, хімії). В 11 класах запропоновано вивчення факультативних курсів «Розв'язування задач з параметрами», «Розв'язування задач з хімії», «Біохімічні основи життя», «Основи ділового спілкування англійською мовою», «Соціальне шкільне підприємництво», «Становлення української державності». У ліцеї апробовано практику створення змінних груп, що підтвердила свою ефективність, та механізми наповнення груп, щоб забезпечити комфортні умови співпраці. Здійснюючи пілотування нових профільних курсів, маємо можливість перевірити ефективність використання навчального ресурсу для підсилення профілів. Викладаючи інтегровані предмети, розвантажуюмо профілі. Активно долучаємо вчителів наукового ліцею до створення власних навчальних матеріалів (курсів за вибором, факультативів), щоб розширити базу для академічного вибору.

Освітню модель, апробовану в ліцеї на I етапі експериментального проєкту (передпілотування), представлено на рис. 1.

Висновки. Отже, проведено аналіз особливостей освітньої діяльності наукового ліцею на I етапі експериментального проєкту, виокремлено пріоритетні напрями, що забезпечили участь у передпілотуванні, змодельовано освітню систему відповідно до завдань старшої профільної школи, визначено проблеми, що потребують вирішення, а саме: поєднання в освітній діяльності наукового ліцею завдань старшої профільної школи відповідно до Державного стандарту та Типової освітньої програми і завдань спеціалізованого закладу, що забезпечує виконання Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування; потреба системного навчання вчителів для викладання інтегрованих курсів, профільних/міжпрофільних курсів за вибором, створення власних курсів; розширення академічної свободи здобувачів освіти через нові пропозиції пакетних рішень для вибору; удосконалення практики формування змінних груп (при виборі профільних предметів). Робимо висновок, що запропонована модель може слугувати прикладом реалізації нових підходів до організації

освітньої діяльності старшої профільної школи. Організована відповідно до моделі освітньої діяльності забезпечує академічну свободу здобувачів освіти та сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій. Цей напрям потребує розширення та апробації нових підходів відповідно до особливостей наукового ліцею як спеціалізованого закладу освіти.

Перспектива подальших досліджень – у розробленні нових підходів до діяльності наукових ліцеїв у контексті реформи старшої профільної школи, зокрема розроблення Типової освітньої програми для наукових ліцеїв.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загородня А.А. Профільне навчання: концептуальні підходи до реалізації в українській школі (2011–2017 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021 р., № 76, Т. 1. С. 14–17. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.2>
2. Загородня А.А. Профільне навчання як форма радикальної диференціації освітнього процесу. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (35). С. 17–22. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02>
3. Лукашенко Т.Ф., Липова Л.А., Кучерявий І.Т., Габ А.І., Шахнін Д.Б., Малишев В.В. Профільне навчання: теорія та практика, досвід, проблеми, перспективи : навч. посібник. Київ : Університет «Україна», 2019. 293 с.
4. Малихін О.В., Арістова Н.О., Шелестова Л.В., Барановська О.В., Кизенко В.І., Кравчук О.П., Трубачева С.Е., Черноус О.В. Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 197 с.
5. Освітня програма КЗ «Чернігівський обласний науковий ліцей» Чернігівської обласної ради URL: <https://lyceum-cn.org/diialnist/navchalna-diialnist/normativno-pravova-dokumentatsiia> (дата звернення 27.11.2025)
6. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2024 № 1451. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-profilnoi-serednoi-osvity-akademichni-litsej> (дата звернення 27.11.2025)
7. Сердюк Г.А. Педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності вчителя української мови і літератури ліцею. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023, 2 (68). С. 253–259. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-37>
8. Сердюк Г.А. Проблема розвитку дослідницької компетентності вчителів української мови і літератури в наукових дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2023, 2 (65). С. 111–116. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.23>

9. Стандарт спеціалізованої освіти наукового спрямування: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2019 р. № 1303 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1303729-19#Text> (дата звернення 27.11.2025)

10. Хмельницька О.С., Ткаченко Л.В. Проблеми та перспективи впровадження старшої профільної школи в Україні. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск № 3. 2022. С. 45–51.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СКЛАДОВОЇ КУЛЬТУРНОЇ РЕКРЕАЦІЇ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING THE CREATIVE ACTIVITY OF MILITARY PERSONNEL AS A COMPONENT OF CULTURAL RECREATION IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

У статті розкрито теоретичні засади дослідження творчої активності військовослужбовців як ключової складової культурної рекреації у Збройних Силах України. На основі аналізу сучасних наукових підходів обґрунтовано значення творчої активності як професійно важливої якості військовослужбовця, здатного діяти ефективно в умовах високої динаміки та непередбачуваності бойових дій. Узагальнено висновки військово-педагогічних, психологічних і філософських досліджень, у яких творчість трактується як процес генерування нових способів діяльності й мислення, що сприяє адаптації особистості до складних службово-бойових ситуацій.

Проаналізовано зміст культурної рекреації як напрямку культурно-освітньої діяльності у військовому середовищі, спрямованого на відновлення внутрішніх ресурсів, зміцнення морального духу, формування національної ідентичності та психологічної стійкості. Показано, що творча складова культурної рекреації сприяє розвитку гнучкого мислення, креативності, комунікативних умінь, евристичності та лідерського потенціалу військовослужбовців. Визначено чинники, що стимулюють або стримують розвиток творчої активності, та окреслено суперечності між можливостями культурної рекреації і реальними умовами її впровадження у військових частинах.

У статті виокремлено етапи та рівні творчої активності військовослужбовців, розкрито особливості професійної діяльності, що потребує поєднання регламентованості й творчої імпровізації. Наголошено, що розвиток творчої активності є важливим чинником успішного виконання службово-бойових завдань, оскільки забезпечує здатність військових діяти швидко, гнучко й ефективно у нестандартних і стресових ситуаціях. Зроблено висновок, що формування творчої активності у процесі культурної рекреації є однією з ключових умов підготовки військовослужбовців у сучасних умовах війни.

Ключові слова: творча активність, культурна рекреація, військовослужбовці, професійна підготовка, креативність.

The article outlines the theoretical foundations of studying the creative activity of military personnel as a key component of cultural recreation in the Armed Forces of Ukraine. Based on an analysis of contemporary scientific approaches, the study substantiates the significance of creative activity as a professionally important quality that enables service members to operate effectively in conditions of high dynamism and unpredictability of modern combat. The findings of military-pedagogical, psychological, and philosophical research are synthesized, wherein creativity is interpreted as a process of generating new ways of acting and thinking that support the individual's adaptation to complex service and combat situations.

The content of cultural recreation is analyzed as a specific direction of cultural and educational activity within the military environment, aimed at restoring internal resources, strengthening morale, fostering national identity, and enhancing psychological resilience. It is demonstrated that the creative component of cultural recreation contributes to the development of flexible thinking, creativity, communication skills, heuristic capacity, and leadership potential among military personnel. The article identifies the factors that stimulate or hinder the development of creative activity and highlights the contradictions between the potential of cultural recreation and the practical conditions of its implementation in military units.

The article outlines the stages and levels of creative activity among military personnel and reveals the specific features of professional military activity, which requires combining strict regulation with creative improvisation. It is emphasized that the development of creative activity is a crucial factor in the successful execution of service and combat tasks, as it ensures the ability of military personnel to act quickly, flexibly, and effectively in non-standard and stressful situations. The study concludes that fostering creative activity through cultural recreation is one of the key conditions for preparing military personnel for professional service in the current context of war.

Key words: creative activity, cultural recreation, military personnel, professional training, creativity.

УДК 355.233.2:37.015.3:008

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.43>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сидоренко Л.В.,

orcid.org/0000-0002-4626-7152

канд. мистецтвозн., доцент,
професор кафедри поведінкових наук
та військового лідерства
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Лашта Р.Б.,

orcid.org/0000-0003-3585-8325

докт. філос. з проф. освіти,
ст. викладач кафедри поведінкових наук
та військового лідерства
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах російсько-української війни істотно змінилися вимоги до професійної підготовки та особистісних якостей військовослужбовців. Поряд із традиційними складниками – фаховою, фізичною та морально-психологічною підготовкою – зростає значення загальнокультурного розвитку, здатності творчо мислити, швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій та приймати оригінальні рішення. Це зумовлено зміною характеру сучасного бою, застосуванням новітніх

технологій, високою динамікою та непередбачуваністю службово-бойових дій.

Особливої значущості набуває розвиток творчої активності військовослужбовців у процесі культурної рекреації, яка сприяє зміцненню морального духу, підвищенню мотивації, формуванню національної ідентичності та психологічної стійкості. Саме тому питання творчої активності в контексті культурної рекреації у Збройних Силах України залишається актуальним і потребує ґрунтовного вивчення та узагальнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематику творчої активності військовослужбовців та питання культурно-виховної роботи в різні періоди досліджували І. Подобід, В. Ягупов, В. Ремізов, М. Козирев, С. Дорофей, О. Капінус та інші науковці. У їхніх працях висвітлено окремі аспекти військово-педагогічної діяльності, психологічної підготовки, мотиваційної сфери та творчого розвитку військовослужбовців в умовах військової служби.

Зміст і специфіка культурної діяльності у військових колективах ґрунтовно розкриті в дослідженнях, присвячених морально-психологічному забезпеченню, культурно-просвітницькій діяльності та національно-патріотичному вихованню особового складу. Ці питання висвітлено, зокрема, у працях О. Осьодла, Ю. Приходька, Л. Кришталь, С. Крука, які підкреслюють значущість культурних та освітніх практик як чинників зміцнення морального духу, розвитку емоційної стійкості та формування згуртованості підрозділів. Разом із тим сучасний досвід російсько-української війни актуалізує потребу перегляду традиційних підходів та впровадження інноваційних методів саме в сфері культурної рекреації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявні дослідження, питання розвитку творчої активності у процесі культурної рекреації в Збройних Силах України залишається вивченим недостатньо. Не розкрито специфіку впливу культурно-рекреаційних заходів саме на творчу складову професіоналізму офіцера та військовослужбовця. Недостатньо досліджені механізми активізації творчого потенціалу під час організації культурної рекреації в умовах воєнного часу, а також не систематизовано історичний досвід та сучасні інноваційні підходи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Актуальність окресленої проблематики та практична необхідність підвищення ефективності культурної рекреації у військових частинах зумовили спрямованість даного дослідження. Метою статті є наукове обґрунтування особливостей розвитку творчої активності військовослужбовців у процесі культурної рекреації в умовах російсько-української війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому дискурсі поняття творчої активності розглядається як інтегральна характеристика особистості, що проявляється у свідомому, цілеспрямованому та перетворювальному характері її дій. Вона охоплює здатність людини оновлювати й удосконалювати власні професійні та життєві практики, виходити за межі стереотипних рішень і створювати нові підходи до звичних процесів. У психологічних і педагогічних дослідженнях творча активність визначається одним із ключових чинників розвитку особистості, адже

саме вона забезпечує уміння формувати нові ідеї, долати інерцію мислення та знаходити оригінальні рішення у складних або суперечливих ситуаціях.

У цьому контексті творчість постає як важливий ресурс адаптації та продуктивної поведінки людини в умовах невизначеності, підвищеного ризику та психологічного тиску. Особливого значення цей ресурс набуває для військовослужбовців, чия професійна діяльність пов'язана зі стресогенними факторами, швидкоплинністю оперативної обстановки та необхідністю приймати відповідальні рішення в непередбачуваних обставинах.

Для глибшого розуміння творчого процесу необхідно розкрити зміст творчої активності як стану, у якому особистість реалізує свої інтелектуальні, емоційні та духовні ресурси. Вона може проявлятися у різних видах: у творчій діяльності, у творчому стилі поведінки чи у формі самовираження, що дозволяє людині продукувати нові ідеї або нетрадиційні способи розв'язання завдань.

Будь-яка діяльність передбачає мету, засоби її досягнення та кінцевий результат. Творчий компонент може бути інтегрований у будь-який вид активності, однак ступінь та спосіб його прояву залежать від специфіки самої діяльності. Для військовослужбовців творчість набуває професійної ваги через необхідність діяти в ситуаціях, де немає готових шаблонів. Виникнення позаштатних чи критичних обставин потребує швидкої орієнтації, відповідальності та здатності знайти новий спосіб дій, який забезпечить безпеку підрозділу.

Особливим різновидом творчості є художня діяльність, спрямована на збагачення внутрішнього світу людини. Вона відзначається свободою вибору теми, форми та змісту твору, що сприяє розвитку особистих якостей, самопізнанню й формуванню індивідуального стилю. Така творчість потребує внутрішньої дисципліни, здатності організувати власний процес та знайти найбільш сприятливі умови для розкриття потенціалу. Зовнішній тиск або втручання часто руйнують природну логіку творчого пошуку, адже мистецтво нерозривно пов'язане з індивідуальністю митця.

Творча активність військовослужбовців має свої специфічні риси. Вона пов'язана з готовністю зустрічати нове, долати стереотипність мислення, шукати різні варіанти вирішення задач і проявляти гнучкість у ситуаціях невизначеності. Це включає здатність аналізувати власні дії, переосмислювати досвід і розвивати професійні навички як у бойових умовах, так і під час відпочинку чи взаємодії з особовим складом.

Ефективний розвиток творчої активності військовослужбовців можливий за умови повноцінного використання рекреаційного та культурно-освітнього потенціалу, наявного у Збройних Силах України. Культурно-дозвілське середовище створює сприятливі умови для самореалізації,

психологічного відновлення та формування індивідуального творчого стилю, що позитивно впливає на виконання службових завдань.

У цьому процесі ключову роль відіграють органи військового управління, клубні структури, творчі та гурткові об'єднання. Їхня діяльність спрямована на формування у військовослужбовців ключових компетентностей: уміння знаходити вихід у нетипових ситуаціях, гнучкого мислення, комунікабельності, здатності генерувати нові ідеї, проявляти ініціативу й лідерські якості. Відтак, питання розвитку творчої активності набуває особливої актуальності в умовах зростання ролі культурологічних процесів у становленні військовослужбовця. Саме творчий потенціал дозволяє військовослужбовцям розвиватися не лише професійно, а й духовно, зберігати психологічну стійкість та здатність діяти ефективно в найскладніших обставинах.

Потреба у пошуку шляхів розвитку творчої активності військовослужбовців у контексті культурної рекреації зумовлена низкою суперечностей. Найбільш помітною серед них є невідповідність між високою значущістю творчої активності та креативності як важливих професійно-особистісних характеристик військовослужбовця та недостатньою увагою до цього напрямку у практиці рекреаційної роботи. Незважаючи на зростаючий інтерес до формування гнучкого мислення, самостійності рішень та нестандартних підходів, цей напрям залишається фрагментарним, залежним від ініціативи окремих офіцерів і не завжди забезпечений необхідними умовами.

Друга суперечність виникає між потенціалом культурної рекреації як ефективного педагогічного засобу розвитку особистості військовослужбовця та обмеженими можливостями її реалізації в умовах повсякденної служби. Висока інтенсивність професійної діяльності, психологічне навантаження, нестабільність оперативної обстановки та дефіцит вільного часу створюють додаткові бар'єри для системної роботи у цьому напрямі.

Ефективний розвиток творчої активності можливий лише за умови дотримання певних педагогічно обґрунтованих умов. Передусім ідеться про цілеспрямоване використання потенціалу культурної рекреації як засобу стимулювання креативності, гнучкості мислення, здатності до імпровізації та рефлексивних умінь. Важливим є також узгодження змісту та форм рекреаційних заходів із завданнями професійної підготовки військовослужбовця. Не менш значущим є врахування індивідуальних проявів творчої активності, рівня мотивації та психологічної стійкості військовослужбовців. Ефективності сприяє створення рекреаційного середовища, яке забезпечує можливості для самовираження, активної взаємодії, комунікації та особистісного конструювання власного досвіду.

Підготовку військовослужбовців доцільно розглядати як інтегрований освітній простір, орієнтований на розвиток професійної зрілості, психологічної витривалості та високого рівня творчої активності. Одним із важливих напрямів такого розвитку є формування творчого потенціалу, який забезпечує здатність діяти в умовах невизначеності, швидко адаптуватися до змін та зберігати емоційно-психологічну рівновагу.

Феномен творчості має глибоке міждисциплінарне підґрунтя. Філософські концепції Платона, Арістотеля, Кампанелли, Шеллінга, Монтеня та Бергсона визначають творчість як процес внутрішнього перетворення, рух до нового або акт духовного піднесення. У сучасній філософії творчість тлумачиться як діяльність, що продукує нові культурні та матеріальні цінності, зосереджуючись на механізмах інтуїції, ролі досвіду та співвідношенні свідомих і несвідомих процесів [2, с. 43].

Психологічні теорії підкреслюють інтелектуально-когнітивний аспект творчої активності. У поглядах учених другої половини ХХ століття творчість описувалася як утворення нових асоціативних зв'язків на основі вже набутого досвіду [4, с. 68]. У більш сучасних концепціях, зокрема в працях О. Губенка, творчість розглядається як поєднання раціональних і інтуїтивних компонентів, де інтуїція постає як елемент свідомості, що виникає несвідомо, але бере участь у свідомих розумових процесах [3, с. 134].

Гуманістична психологія, представлена працями А. Маслоу, пов'язує творчість із природною потребою людини до самовираження, самореалізації та зростання [8]. Такий підхід є надзвичайно важливим у контексті військової служби, де творчість виступає механізмом подолання внутрішніх бар'єрів, пошуку рішень і підтримання психологічної стійкості. У працях О. Завгородньої творчість постає як активізація інтелектуальних і вольових ресурсів, спрямованих на саморозвиток, постановку нових цілей та подолання обмежень [4, с. 77].

Креативність у сучасних підходах трактується як здатність виходити за межі стандартних моделей поведінки, знаходити нові рішення, продукувати нестандартні ідеї та вносити зміни у власний досвід [2, с. 57]. У психоаналітичних концепціях Ж.-Ф. Ліотара та Р. Рорті креативність описується як механізм переходу інформації з несвідомого у свідоме, що також має важливе значення для поведінки військовослужбовця у складних умовах [5, с. 82; 9, с. 49].

Відповідно до підходу С. Максименка, креативність є здатністю людини до нестандартного мислення, інноваційної поведінки та свідомого розвитку власних можливостей [6, с. 139]. Такі якості є надзвичайно важливими для військовослужбовців, діяльність яких передбачає високий рівень відповідальності, психологічної витривалості та швидкого прийняття рішень.

Креативність у сучасних дослідженнях трактується як цілісна властивість особистості, що формується завдяки поєднанню різних психічних та поведінкових механізмів. До її основних категорій зазвичай відносять швидкість продукування ідей, гнучкість мислення, здатність до точного формулювання думок, оригінальність, яскраву уяву, почуття гумору, а також орієнтацію на високі естетичні та ціннісні критерії. Важливою умовою її вияву є внутрішня врівноваженість, самовладання та впевненість у власних можливостях. Значна частина компонентів креативності безпосередньо пов'язана зі специфікою мисленнєвих процесів особистості.

Одним із найбільш ранніх і науково обґрунтованих наборів характеристик мислення, що забезпечують творчі досягнення, став підхід Р. Рорті. Учений наголошував на необхідності поєднання логічного та інтуїтивного способів мислення, їх взаємодії та інтеграції. Саме таке синтетичне мислення, на його думку, формує такі риси, як здатність швидко генерувати велику кількість ідей; гнучкість, що дає можливість продукувати різноманітні за змістом рішення; оригінальність, яка проявляється у виході за межі традиційних підходів; точність і вміння надати остаточного, завершеного вигляду творчому продукту [9, с. 31].

Сучасний психологічний дискурс, зокрема позиція О. Антонової, підкреслює, що існує кілька підходів до визначення творчості, і кожен з них акцентує окремий аспект цього явища. Залежно від теоретичного підходу творчість можна розглядати як форму комунікації, пізнання або діяльності. Діяльність набуває творчого характеру тоді, коли її результат відзначається новизною та оригінальністю [1, с. 56].

Формування внутрішнього творчого змісту часто зумовлюється впливом зовнішніх чинників: життєвих подій, прочитаних текстів, порад або міжособистісних взаємодій. Під їхнім впливом у людини виникає новий «внутрішній зміст» – нові цінності, образи, питання, сенси. Він формується у процесі внутрішньої роботи, що стимулює людину до самовираження, прагнення матеріалізувати або передати іншим те, що виникло у свідомості. Часто для цього бракує готових умінь, що спонукає шукати інші форми вираження. Саме поява такого внутрішнього змісту є важливим імпульсом для прояву творчої активності. Він може виникати під час споглядання, у роздумах, діалогах або навіть стихійно – на рівні підсвідомого.

Творча активність така ж різноманітна, як і форми внутрішнього змісту, що її спричиняють. Через це у науковій літературі немає єдиного визначення творчості: одні автори вважають її створенням нового, інші – модифікацією відомого, треті – новим поглядом на ідею або способом розв'язання проблем. Дехто наголошує на створенні духовних чи матеріальних цінностей, інші – на здатності знаходити нестандартні рішення для

складних або нетрадиційних завдань. Складність полягає у суб'єктивності творчого процесу: ми здебільшого знаємо про нього з розповідей митців, учених і практиків, чий опис зосереджений не на процесі, а на результатах; навіть архівні матеріали (чернетки, нотатки) часто містять суб'єктивні індивідуальні сліди творчої роботи.

Кожен вид діяльності містить потенційні передумови для прояву творчої активності, але її реальний вияв залежить від творчого потенціалу та здібностей суб'єкта. Тому більш доцільним є трактування творчої активності як феномену, що притаманний не лише окремим видам діяльності (наука, мистецтво), а може виникати в будь-якій сфері, де є можливість створення нового.

Розглядаючи творчу активність як діяльність, варто звернутися до визначення В. Моляка, який характеризує творчість як вид діяльності, що включає: наявність творчої задачі або проблемної ситуації; особистісну або суспільну значущість результату; наявність соціальних або матеріальних умов; суб'єктивні передумови (вміння, знання, мотивація, лідерство, гнучкість мислення, новаторство); а також новизну та оригінальність процесу або результату [7, с. 106]. Якщо хоча б один з цих елементів відсутній, діяльність не може бути визнаною повноцінним проявом творчої активності військовослужбовців.

У сучасних умовах питання формування та розвитку творчої активності військовослужбовців набуває особливої актуальності. Це зумовлено тим, що творча активність виступає одним із провідних чинників професійної готовності військовослужбовця, його здатності приймати креативні управлінські та лідерські рішення у складних ситуаціях.

Цю думку підтримує й Т. Титаренко, яка розглядає творчу активність як форму самовираження, результатом якої можуть бути нові ідеї, відкриття або художні твори [10, с. 8]. Вона вбачає у творчій активності здатність формувати нестандартне бачення світу, адекватно відображати складні явища, набувати самостійності у прийнятті рішень. На її думку, творча активність базується на творчому ставленні до життєвих і професійних завдань, прагненні збагачувати власний досвід і досвід інших, постійному пізнанні нового, відкритті особистих ресурсів та удосконаленні навколишнього середовища. Отже, творча активність і творчі потреби становлять основу інноваційної спрямованості особистості.

Творчу активність доцільно розглядати як внутрішню здатність особистості виражати свої потреби, інтереси, здібності, вольові прояви та емоційне ставлення до навколишньої дійсності через перетворювальну діяльність. До її ключових компонентів належать: наявність потреб та інтересів, спрямованість на творчі види активності, здатність до перетворення об'єкта пізнання, готовність діяти творчо, евристичний потенціал та практична реалізація творчих намірів.

У психологічних та педагогічних дослідженнях традиційно розглядають три рівні творчої активності, які репрезентують послідовні етапи її становлення. Перший рівень характеризується реакцією уваги на новий стимул і проявляється у формі орієнтовно-дослідницької поведінки. Другий рівень пов'язаний із виникненням пізнавальної дослідницької активності у ситуаціях проблемності – під час навчання, спілкування чи виконання професійних завдань. Третій рівень визначається формуванням стійкої інтелектуальної ініціативи, що стає особистісною рисою.

Професійна діяльність військовослужбовців Збройних Сил України також передбачає численні творчі прояви. Робота з підлеглими, виконання навчально-виховних функцій, ухвалення управлінських рішень вимагають не лише володіння нормативними знаннями й уміннями, а й здатності мислити креативно. Навіть організація дозвілля військовослужбовців потребує творчого підходу, оскільки від цього значною мірою залежить психологічний клімат у підрозділі. У бойових умовах і під час щоденного виконання службових обов'язків також виникають ситуації, що потребують нестандартних рішень, зокрема під час несення вартової служби чи роботи у стресогенних умовах.

Розвиток творчої активності військовослужбовців зумовлений низкою особливостей військової служби: тривале перебування у замкнутому багатонаціональному середовищі, жорсткий розпорядок дня, обмежені часові можливості для особистісного розвитку, регулярні польові заняття та стрільби. Такі умови потребують від військовослужбовця здатності до внутрішньої організації, саморегуляції та мобілізації власного потенціалу.

Формування творчої активності є важливим завданням офіцерського складу, оскільки вона сприяє підвищенню соціальної активності, розвитку мотивації та формуванню індивідуальних цінностей військовослужбовця. Водночас часто недооцінюється те, що творчість відіграє значну роль не лише в межах культурної рекреації, а й у професійній діяльності, де креативні рішення можуть мати вирішальне значення.

Отже, творчу активність військовослужбовців можна визначити як особистісну властивість, що формується та проявляється у виховному й професійному середовищі військового колективу в процесі виконання службово-бойових завдань.

У розвитку творчої активності умовно вирізняють три основні етапи. Перший етап – включення військовослужбовця у виховний процес та формування внутрішньої мотивації. Другий етап – безпосередня участь у творчій діяльності, що супроводжується інтересом, здатністю орієнтуватися в нових ситуаціях, застосовувати знання й навички. Третій етап – отримання результатів творчої

активності, що виявляються у збагаченні професійного досвіду, формуванні нових умінь та закріпленні творчого стилю діяльності.

Таким чином, творча активність військовослужбовців є важливою складовою їх професійного становлення та гармонійного розвитку. На цій основі можна виокремити три якісні рівні творчої активності: репродуктивний, що характеризується дією в межах заданих алгоритмів; евристичний, пов'язаний із проявом ініціативи; та власне творчий, який передбачає самостійне генерування нестандартних підходів і моделей поведінки.

Аналіз понять «творчість» та «творча активність» дозволяє визначити ключові критерії розвитку творчої активності військовослужбовців Збройних Сил України: цілеспрямованість, евристичність, комунікабельність, гнучкість мислення, лідерські якості та новаторство.

Висновки. Розвиток творчої активності військовослужбовців Збройних Сил України є одним із ключових завдань сучасної військової освіти та практики підготовки особового складу. Його зміст полягає у створенні умов, що сприяють формуванню творчого ставлення до службових і навчальних завдань, розвитку потреби у збагаченні власного досвіду та позитивному впливі на оточення, а також у стимулюванні прагнення до постійного пізнання нового у професійній сфері. Важливим компонентом є й усвідомлення військовослужбовцем власних здібностей, інтересів і потенціалу, що забезпечує готовність до самовдосконалення та активного впливу на навколишнє середовище.

Ефективність дій військовослужбовця у позаштатних та кризових ситуаціях значною мірою залежить від рівня сформованості його творчої активності. Здатність мислити гнучко, приймати нестандартні рішення, швидко адаптуватися до змін та підтримувати психологічну стійкість визначає успіх у виконанні службово-бойових завдань. Творча активність сприяє професійній самореалізації військовослужбовця, розширює можливості конструктивної поведінки у складних і непередбачуваних умовах, а також підвищує ефективність захисних механізмів від стресу.

Таким чином, формування творчої активності є важливою передумовою професійного становлення військовослужбовців, оскільки забезпечує їх здатність діяти творчо, відповідально й ефективно в умовах, що потребують швидких і нестандартних рішень, від яких залежить безпека як самого військовослужбовця, так і його підлеглих.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Концептуальні підходи до виділення ознак креативності. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця, 2014. Вип. 8. С. 59–67.

2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ, 2008. 170 с.
3. Губенко О. М. Психологічні проблеми творчої діяльності (інтегративний підхід) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 537 с.
4. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект : монографія. Київ : Наук. думка, 2007. 264 с.
5. Ліотар Ж.-Ф. Постмодерністська ситуація. *Після філософії: кінець чи трансформація* : пер. з англ. / упоряд. К. Байнес та ін. Київ : Четверта хвиля, 2000. С. 67–91.
6. Максименко С. Д. Генеза існування особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.
7. Моляко В. О. Творча конструктологія (пролог-мени). Київ : Освіта України, 2012. 388 с.
8. Поклад І. М. Креативність у концепції А. Г. Маслоу. *Новий Акрополь. Культурна асоціація* : веб-сайт. URL: <http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4960> (дата звернення: 15.09.2025).
9. Рорті Р. Прагматизм у філософії. *Після філософії: кінець чи трансформація* : пер. з англ. / упоряд. К. Байнес та ін. Київ : Четверта хвиля, 2000. С. 21–66.
10. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання. *Актуальні проблеми психології*. Т. 2 : Психологічна герменевтика. Київ : Інформ.-аналіт. агенція, 2010. Вип. 6. С. 5–14.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION STUDENTS' SAFETY COMPETENCES FORMATION IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

УДК 378.147:331.4
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.43>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Сопіра В.Б.,
orcid.org/0000-0002-4651-9399
канд. пед. наук,
доцент кафедри сфери обслуговування,
технологій та охорони праці
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

Гавришак Г.Р.,
orcid.org/0000-0003-0480-5239
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри сфери
обслуговування, технологій та охорони
праці
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

Уруський А.В.
orcid.org/0000-0001-9937-1810
канд. пед. наук,
доцент кафедри сфери обслуговування,
технологій та охорони праці
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

Бочар І.Й.,
orcid.org/0000-0003-0638-4175
канд. техн. наук,
доцент кафедри сфери обслуговування,
технологій та охорони праці
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

У статті розглядаються особливості вдосконалення процесу вивчення охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту в умовах воєнного стану в Україні. Наголошено на актуальності переходу до дистанційних та змішаних форм навчання, що забезпечують безперервність освітнього процесу та безпечні умови для студентів і викладачів. Впровадження дистанційного та змішаного навчання дозволяє здобувачам освіти продовжувати освітній процес незалежно від місця перебування, використовуючи сучасні цифрові технології. Визначено переваги дистанційного навчання. Проаналізовано потенціал використання інтернет-ресурсів у навчальній діяльності студентів педагогічних закладів освіти.

Визначено основні напрями їхнього застосування: пошук наукової та навчальної літератури в цифрових бібліотеках і за допомогою пошукових систем; опрацювання електронних джерел для створення тезисів, конспектів, рефератів та анотацій; накопичення та збереження інформації на різних цифрових носіях; планування послідовності досліджень із застосуванням систем управління інформацією; організація комунікації між учасниками освітнього процесу за допомогою сучасних сервісів. Автори підкреслюють доцільність раціонального поєднання дистанційного та очного навчання. Запропоновано проводити початкові етапи курсу дистанційно, що дозволяє ознайомити студентів з основами теорії та нормативно-правовими аспектами, тоді як підсумкові або практичні заняття бажано здійснювати очно для формування професійних компетентностей і практичних умінь.

У перспективі подальших досліджень передбачається розгляд прикладних аспектів організації вивчення безпекових дисциплін в умовах змішаного навчання з використанням новітніх цифрових засобів, симуляційних та іммерсивних технологій, віртуальної реальності та інтерактивних платформ. Такі підходи сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу, формуванню у студентів стійких навичок безпечної поведінки, відповідальності за життя і здоров'я людей, а також адаптації освітнього процесу до умов сучасних викликів.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, безпека життєдіяльності, цивільний захист, охорона праці.

The article examines the features of improving the process of studying occupational health, life safety, and civil protection under martial law in Ukraine. The relevance of the transition to distance and blended learning forms, which ensure the continuity of the educational process and safe conditions for students and teachers, is emphasized. The introduction of distance and blended learning allows students to continue the educational process regardless of their location, using modern digital technologies. The advantages of distance learning are determined. The potential of using Internet resources in the educational activities of students of pedagogical educational institutions is analyzed.

The main areas of their application are determined: searching for scientific and educational literature in digital libraries and using search engines; processing electronic sources to create theses, abstracts, and annotations; accumulating and storing information on various digital media; planning the sequence of research using information management systems; organizing communication between participants in the educational process using modern services. The authors emphasize the feasibility of a rational combination of distance and face-to-face learning. It is proposed to conduct the initial stages of the course remotely, which allows students to familiarize themselves with the basics of theory and regulatory aspects, while it is desirable to conduct final or practical classes in person to form professional competencies and practical skills.

In the future, further research is planned to consider applied aspects of organizing the study of security disciplines in blended learning using the latest digital tools, simulation and immersive technologies, virtual reality, and interactive platforms. These approaches will contribute to increasing the efficiency of the educational process, the formation of students' sustainable skills of safe behavior, responsibility for the life and health of people, and adaptation of the educational process to the conditions of modern challenges.

Key words: distance learning, blended learning, life safety, civil protection, labor protection.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні освітні тенденції вимагають нових підходів до формування актуальних компетентностей у майбутніх фахівців педагогічної освіти. Сьогодні є потреба в нових підходах до навчання, зокрема доцільно впроваджувати та використовувати дистанційні технології у процесі вивчення охорони праці, безпеки життєдіяльності (БЖД) та цивільного захисту в закладах вищої педагогічної освіти. З одного боку відбуваються зміни в безпекових ситуаціях, а з іншого спостерігається спрямованість на інформатизацію навчання та мобільність.

При цьому, через війну в Україні все більше студентів змушені вчитися онлайн або поєднувати дистанційне навчання з очним, тобто здобувати знання в умовах змішаного навчання. Особливої актуальності набувають питання вдосконалення підготовки студентів з безпекових дисциплін (БЖД, цивільний захист, охорона праці тощо) в умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження дистанційного навчання розглядалися в наукових публікаціях у таких контекстах:

– системний підхід щодо організації навчальної діяльності студентів в Україні та за кордоном (А. Шевцов, О. Ласточкіна, Н. Ласточкіна, Н. Нико-ненко [13]);

– розробка та вдосконалення окремих методич-них підходів до реалізації дистанційного навчання (Г. Гаврищак, В. Сопіга [2]; О. Чижикова [12]);

– використання окремих засобів дистанцій-ного навчання таких як Skype, ZOOM, LMS Moodle, YouTube тощо (І. Зяярна [4]; К. Метешкін, О. Помор-цева, С. Кобзан [7]);

– дослідження особливостей змішаного навчання (Г. Ткачук, Н. Стеценко, В. Стеценко [9]; Я. Глинський, П. Пукач [3]).

– Дослідження дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного стану здійснювали вчені в різних аспектах, зокрема:

– загальні проблеми дистанційного навчання в умовах воєнного стану (А. Мельник [6]);

– адаптація дистанційного навчання у вищій школі до умов воєнного стану (І. С. Крамаренко, Т. Л. Корнішева, І. О. Сілютіна та ін. [5]);

– аналіз досвіду використання системи дис-танційного навчання в умовах воєнного стану (В. Троцько, І. Чернозубкін [10]);

– професійна підготовка студентів у закла-дах вищої освіти в умовах воєнного стану (М. Вайнтрауб [1]).

Віртуальна реальність (ВР) як предмет нау-кового дослідження прослідковується у працях М.А. Кухайла, А. ЕльСаярі, Ш. Фарука, А. Аль-гамнді [16]. Вчені ґрунтовно описали технологію ВР, складові частини зазначених систем та їхню взаємодію, здійснили аналіз їх впливу на органи-чуття людини та процесу сприйняття нею факто-рів, що сприяють засвоєнню навчального матері-алу. Окрім того, науковці запропонували класифі-кацію навчальних систем віртуальної реальності за критерієм сфери застосування. Також ними визначено найважливіші проблеми, пов'язані із впровадженням та використанням у навчальний процес додатків віртуальної реальності.

Дослідження аспектів засвоєння знань, фор-мування вмінь і навичок, використовуючи засоби віртуальної реальності здійснили вітчизняні вчені (Т. Цимбалюк, Д. Федасюк). Науковці про-аналізували процес занурення у систему ВР у навчальному середовищі, визначили позитивні і негативні сторони різних типів таких застосун-ків. Вчені визначають правильний вибір при-строїв ВР як важливий чинник успішного впрова-дження в освітній процес імерсивних технологій. Власне від обраного типу пристрою залежатиме досягнення ефекту максимальної реалістич-ності тривимірного середовища. В дослідженні визначено типи розроблених комерційних сис-тем для використання в навчальному процесі як допоміжні засоби (віртуальні чати, монітори

та стрімінгові сервіси). Науковці запропонували класифікацію імерсивних навчальних середовищ за критерієм функціональних характеристик, що дає можливість обрати найбільш придатний тип імерсивного програмного засобу для конкрет-них задач, цілей навчання, а також середовища для його реалізації [11].

Однак, недостатньо розкрито питання впрова-дження технологій дистанційного навчання у про-цес викладання безпекових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

Мета статті – розрити методичні підходи щодо використання засобів дистанційного навчання при викладанні БЖД, цивільного захисту та охорони праці майбутнім фахівцям педагогічної освіти.

Завдання статті полягають у розкритті особли-востей підготовки здобувачів вищої освіти з вико-ристанням дистанційних технологій навчання у таких контекстах:

– ознайомлення студентів з організацією навчального процесу та матеріально-технічною базою університету;

– вивчення безпеки життєдіяльності, цивіль-ного захисту та охорони праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи методичні аспекти технологій дис-танційного навчання майбутніх фахівців варто спершу розглянути потенціал застосування інтернет-ресурсів у навчальній діяльності. Зокрема, можна окреслити такі можливості їх використання:

1. Пошук наукових джерел з досліджуваної тематики:

– у цифрових бібліотечних каталогах (освітніх установ та універсальних наукових бібліотеках);

– за допомогою веббраузерів (Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer тощо) і пошукових систем (Google, Meta, Yahoo, Lycos, Search.com та ін.).

2. Опрацювання електронних джерел для ство-рення тезисних конспектів, есе, рефератів, ано-тацій, а також для побудови структурно-логічних схем досліджуваних питань.

3. Зберігання та накопичення інформації за допомогою носіїв: флеш-накопичувачів, карт пам'яті, жорстких дисків, хмарних сервісів тощо.

4. Планування етапів дослідження із викорис-танням спеціальних систем керування, наприклад Microsoft Outlook.

5. Організація комунікації між учасниками освіт-нього процесу через сервіси Skype, ZOOM, Viber, Google Meet, електронну пошту та ін.

6. Використання мультимедійних засобів для відтворення графіки та звуку (Microsoft Media Player, WinAmp, WinDVD, Zplayer, ACD See, PhotoShop, CorelDraw тощо).

7. Поширення та впровадження результатів досліджень через онлайн-заходи (відеочати, кон-ференції, семінари), електронні наукові видання та цифрові бази публікацій [17].

Дистанційна форма навчання в умовах воєнного стану зазнає певних змін і часто виступає не додатковим, а основним способом організації освітнього процесу. Через воєнні обставини, в онлайн форматі можуть проводитися не лише навчальні заняття, а й настановчі збори та ознайомлення першокурсників з університетом. Наприклад, в ТНПУ ім. В.Гнатюка засоби дистанційного навчання використовуються у таких форматах:

- створюються вайбер-групи куратора зі студентами, де адміністратори дають загальні настанови учасникам спільноти, і в подальшому в цих же групах вирішуються різні навчально-організаційні питання;
- створюються групи старост, де деканат надає інформацію, що стосується організації навчального процесу;
- створюється вайбер-група для різних навчальних предметів, де в чаті узгоджуються всі організаційні та методичні питання;
- проводяться настановчі зустрічі в ZOOM з ректоратом, деканатом і кураторами. Для цього створюються вайбер-групи, заздалегідь поширюють інформацію та відповідні посилання.

В ТНПУ імені Володимира Гнатюка дистанційне навчання відбувається в основному з використанням середовища MOODLE. Індивідуальні консультації для студентів можуть проходити за допомогою таких інтернет-сервісів як Viber, Skype, Google-Meet тощо. Завдання і результати тематичних контрольних робіт можна відправляти за допомогою електронної пошти. Практичні заняття та семінари можна проводити в чаті, у вигляді форумів. Чат-заняття проводяться у заздалегідь визначений час із попередньо поставленими питаннями.

Для дистанційного навчання навчально-методичні матеріали повинні бути подані так, щоб оптимізувати студентам пошук додаткової навчальної інформації. У них також можуть бути детальні інструкції щодо вивчення матеріалу, організації самостійної роботи тощо.

Дистанційне навчання у ТНПУ ім. В. Гнатюка застосовується у процесі опанування навчальних курсів за різними напрямками, у тому числі при вивченні безпекових дисциплін. У середовищі MOODLE електронний навчально-методичний комплекс з БЖД, цивільного захисту та охорони праці містить такі структурні елементи:

- нормативні документи, що регламентують аспекти вивчення зазначеного освітнього компоненту;
- тезисне теоретичне наповнення курсу;
- завдання для лабораторно-практичних робіт;
- рекомендації щодо виконання самостійної роботи;
- список рекомендованих літературних джерел;
- банк питань для проведення поточного та підсумкового тестового контролю.

При вивченні БЖД розглядають питання безпеки людини, суспільства; національної безпеки; теоретичні основи безпеки життєдіяльності; джерела небезпеки; вражаючі, небезпечні та шкідливі фактори; види та класифікації небезпек. На заняттях з охорони праці передбачено ознайомлення з правовими та організаційними питаннями охорони праці (у тому числі розглядається порядок розслідування нещасних випадків, що сталися у закладах освіти); питання електро- і пожежної безпеки тощо. Вивчення цивільного захисту здобувачами вищої педагогічної освіти передбачає ознайомлення з системами організаційних, інженерно-технічних, санітарно-гігієнічних, протиепідемічних та інших заходів.

Для вищезазначених тем у системі MOODLE опубліковано відповідні теоретичні положення, подано методичні рекомендації до таких практичних робіт: побудова ієрархічного причино-наслідкового «дерева» у БЖД; загальні принципи надання першої долікарської допомоги постраждалим; порядок розслідування нещасних випадків, що сталися під час навчально-виховного процесу в навчальних закладах; вивчення будови, призначення і використання вогнегасників; мікроклімат робочої зони та оздоровлення повітряного середовища; дослідження функціональних змін різних систем організму в процесі праці; небезпеки природного, техногенного походження та безпека в умовах надзвичайних ситуацій; захисні споруди сил цивільного захисту та вимоги до них; вивчення, вибір та розрахунок потреби засобів індивідуального захисту; вивчення особливостей різних небезпек та методів визначення ризику небезпеки.

Розглядаючи детальніше особливості вивчення БЖД та цивільного захисту проаналізуємо можливості вивчення питань пожежної безпеки в умовах дистанційного навчання. У цьому контексті варто звернути увагу на дослідження словацьких науковців [14]. Автори зазначеної публікації обґрунтували можливості поєднання дистанційної та змішаної форм організації навчального процесу при вивченні питань пожежної безпеки. Зокрема зазначено, що у Словаччині існують відповідні курси, де рекомендовано використовувати такі варіанти застосування змішаного навчання:

- 1) перша частина курсу передбачає очну підготовку, за якою слідує дистанційне навчання; іспит проводиться в аудиторії або у навчальному центрі;
- 2) перша частина курсу – це дистанційна підготовка, після чого відбувається очне навчання; екзамен проходить в аудиторії або у навчальному центрі;
- 3) частини дистанційного та очного форм навчання відбуваються паралельно; потім іспит складають в аудиторії або у навчальному центрі;
- 4) курс пожежної безпеки проводиться в аудиторії (очно), учасники використовують дистанційне

навчання лише для виконання своїх тестів; іспит проводиться в аудиторії або у навчальному центрі;

5) дистанційне, очне навчання та онлайн-тестування проводяться паралельно; підсумковий екзамен складають онлайн [14].

Отже, залежно від ситуації дистанційне навчання, можна поєднувати з очним у різноманітній послідовності, де частина курсу проводиться дистанційно, а інша – очно. Також підсумкове оцінювання можна проводити дистанційно, якщо основний курс здійснювався в очній формі. Ключові здобуті вміння доцільно перевіряти очно, якщо курс починався дистанційно. Погоджуємося з таким підходом і вважаємо, що дистанційне навчання може бути використане для частини навчальної дисципліни за умови, що інша її частина проходить в очному форматі. Це забезпечить належну якість засвоєння навчального контенту.

Окрім вищезазначених засобів реалізації навчальної діяльності, перспективним також вважаємо використання застосунків імерсивних технологій, оскільки цифровізація освітнього процесу вимагає постійного оновлення застосовуваних програмних продуктів і середовищ. Допоміжні дидактичні засоби, котрі були інноваційними кілька років тому, втрачають свою актуальність у сьогоденні. Саме тому програмні середовища віртуальної і доповненої реальності набувають нових тенденцій розвитку. Засоби цього типу впевнено займають свою нішу у навчально-виховному процесі закладів вищої і середньої освіти.

Технології VR дозволяють створити штучний віртуальний світ з навчальною метою. Здобувачі перебуватимуть у ситуаціях, що наближені до природніх. З метою взаємодії з об'єктами необхідно застосовувати спеціальні периферійні пристрої, що бувають різного типу: шоломи, рукавички навігаційні панелі, кімнати тощо. Недоліком відповідного програмного забезпечення є неможливість забезпечення його кросплатформеності для різних типів апаратного забезпечення, що може використовуватися в освітньому процесі. Ми пропонуємо використання одних з найбільш популярних і потужних окулярів віртуальної реальності – Oculus Quest 2 (або інші його аналоги). Вони розроблені компанією Facebook і запущені на ринок у жовтні 2020 року. Oculus Quest 2 було створено з метою забезпечення бездротового і безперервного використання віртуальної реальності, що робить їх ефективними у навчальному процесі в освітніх закладах. Окуляри мають дисплей з роздільною здатністю 1832x1920 пікселів на око, що забезпечує глибоку імерсію віртуальної реальності. Oculus Quest 2 оснащений процесором Qualcomm Snapdragon XR2, який забезпечує високу швидкість обробки даних і можливість відтворення високоякісних відео та графіки. Окуляри віртуальної реальності Oculus Quest 2 також мають

вбудовані датчики відстеження рухів і підтримують бездротовий зв'язок зі спеціальними контролерами руху, що дозволяє користувачам взаємодіяти з віртуальним середовищем. Вони мають можливість розпізнавати голосові команди, що дозволяє користувачам керувати голосом. Однією з головних переваг Oculus Quest 2 є їх мобільність і бездротовість. Навушники можна використовувати безпосередньо вдома, без необхідності підключення до комп'ютера або інших пристроїв. Ще однією особливістю Oculus Quest 2 є можливість використання їх як для віртуальної, так і для доповненої реальності, що розширює можливості взаємодії користувача з навколишнім світом. Це досягається завдяки вбудованому в шолом датчику, який дозволяє відстежувати рухи користувача та об'єктів в навколишньому просторі [11].

Варто взяти до уваги дослідження науковців щодо використання VR-пристрою при вивченні пожежної безпеки. Вченими запропоновано спроектувати та використовувати три віртуальні кімнати, кожна з яких матиме свою власну функцію, де користувач буде вивчати певні моделі поведінки у небезпечній ситуації. Перша кімната передбачає теоретичне наповнення необхідними матеріалами з питань пожежної безпеки. У другій кімнаті варто розмістити 3D-моделі вогнегасників, інших засобів пожежогасіння. Крім того, там також студент може навчатися вмикати пожежну сигналізацію та гасити вогонь. У третій кімнаті передбачено відпрацювання навичок дислокації горіння в чітко визначеному періоді часу. Якщо студент не встигне виконати завдання до встановленого терміну, тренувальна вправа повториться знову [15]. Такий підхід сприятиме розумінню процесу гасіння пожежі та безпечного поводження з вогнем. Засобами платформ, що підтримують використання засобів VR, можна вивчати питання пожежної безпеки (розташування вогнегасників, технологій їх використання, поведінка в умовах поширення вогню і диму, шляхи евакуації та поведінка натовпу і т.п.).

Програма віртуальної реальності повинна сприяти вивченню особливостей гасіння пожежі процесу і моделювати ситуацію, у якій користувач повинен загасити пожежу за допомогою вогнегасника, дотримуючись запропонованої послідовності дій. Для VR застосунку необхідне спеціальне програмне забезпечення, що дає змогу виконувати різні завдання з використанням ілюстрацій, інструкцій, змодельованих тривимірних середовищ. Перевага застосування 3D-моделей полягає в тому, що вони створюють інтерактивне навчальне середовище, сприяють індивідуалізації освітнього процесу та підвищують усвідомлення актуальності здобуття безпекових компетентностей.

Ми пропонуємо використовувати студентам матеріали міжнародної освітньої мережі «4Help VR». Ресурси зазначеної системи

є конструктивними розробками для проведення навчання у сфері безпеки життєдіяльності з використанням інноваційних сценаріїв віртуальної реальності. Якість запропонованих освітніх послуг підтверджена міжнародним сертифікатом ISO 9001, що засвідчує стабільність та надійність.

Для вивчення питань домедичної допомоги пропонуємо скористатися алгоритмами ВР-сценаріїв, що відповідають протоколам ERC (European Resuscitation Council – Європейська рада з реанімації) та АНА (American Heart Association – Американська асоціація серця). Це забезпечує гарантію актуальності та відповідності міжнародним стандартам у сфері надання першої домедичної допомоги [8].

Також одним із сайтів, який заслуговує уваги при вивченні БЖД, зокрема питань пожежної безпеки, засобами ВР є продукт від «Onebonsai». Одним з напрямів цієї платформи є надання можливості відпрацьовувати евакуацію, використовувати вогнегасники та реагувати на надзвичайні ситуації в реалістичних, але безпечних умовах, забезпечуючи впевненість у разі виникнення справжньої пожежі. Потенціалом зазначеного застосунку можна забезпечити практичне навчання, покращуючи отримання знань, студенти мають змогу запам'ятати критичні кроки, такі як процедури відкриття дверей в небезпечних ситуаціях, активація сигналізації, використання вогнегасників. ВР-навчання з пожежної безпеки можна адаптувати до безпекових компетенцій, котрі повинні отримати здобувачі в результаті вивчення освітніх курсів [19].

Враховуючи вищезазначені дослідження та власний досвід викладання БЖД, цивільного захисту та охорони праці у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, ми пропонуємо такий підхід змішаного навчання:

- якщо лекції відбуваються дистанційно, тоді підсумкові заняття варто проводити очно;

- у випадку проведення лекційних і вступних практичних занять очно, можливе складання заліку дистанційно.

При цьому, вважаємо за доцільне поєднання очної і дистанційної форм навчання у таких контекстах:

- при вивченні порядку розслідування нещасних випадків, що сталися під час навчально-виховного процесу, викладач дистанційно (засобами відеоконференції) пояснює відповідні положення, демонструє приклади складання актів з розслідування нещасних випадків, а потім очно в аудиторії студенти самостійно складають відповідні акти;

- практичні питання пожежної та електробезпеки доцільніше проводити очно, а дистанційний формат використовувати лише для проведення контрольних тестів;

- вивчення теоретичних питань впливу шкідливих речовин та шуму можна здійснювати дистанційно; при цьому викладач пояснює їх вплив, демонструючи в онлайн режимі зображення наслідків зазначених процесів на навколишнє середовище чи на окремих людей. Потім безпосередньо в аудиторії студенти виконують практичні завдання із використанням шумомірів та інших технічних засобів;

- вивчення основ домедичної допомоги варто проводити очно, а перевірку відповідних теоретичних знань можна здійснювати у дистанційній формі;

- питання класифікації, призначення індивідуальних засобів захисту, типові галузеві норми можна вивчати дистанційно (в режимі відеоконференцій), а формування навичок використання протигазів, захисних костюмів, окулярів, рукавиць тощо доцільно здійснювати очно;

- засоби імерсивних технологій можна використовувати безпосередньо в аудиторіях при вивченні особливостей дій в небезпечних ситуаціях, а також за умов наявності студентами відповідних пристроїв, вони можуть навчатися самостійно поведінки в небезпечних умовах у віртуальній реальності.

Висновки. На основі вищеобґрунтованих нами положень можемо стверджувати актуальність вдосконалення вивчення охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у закладах вищої освіти України в умовах воєнного стану. Організація безпечних умов здійснення освітнього процесу змушує часто переходити на дистанційне або змішане навчання. Дистанційне навчання дає певні переваги, адже студенти можуть вчитися з будь-якої частини України чи країни світу, з безпечного для них місця. При цьому важливо не погіршувати якість вивчення освітніх компонентів. Власний досвід організації навчального процесу в системі Moodle засвідчує ефективність поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів із застосуванням сучасних освітніх технологій. Проаналізовані дослідження інших науковців підтверджують доцільність використання змішаного навчання при вивченні безпекових освітніх компонентів, коли очні та дистанційні форми поєднуються у різних комбінаціях залежно від змісту курсу. Такий підхід забезпечує гнучкість навчального процесу, підтримує високу якість засвоєння матеріалу та формування практичних умінь. Дистанційні технології варто застосовувати для вивчення теоретичних положень і поточної перевірки знань, а очні заняття – для формування практичних навичок і проведення підсумкового контролю. Використання запропонованого засобу ВР у навчальному процесі сприятиме підвищенню результативності навчання.

Отже, змішана форма навчання з БЖД, цивільного захисту та охорони праці сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців

педагогічної освіти, забезпечує достатнє розуміння питань безпеки та формує готовність до дій у надзвичайних ситуаціях. У подальшому доцільно детальніше дослідити практичні аспекти вивчення питань цивільного захисту в умовах змішаного навчання з використанням різних дистанційних та симуляційних технологій, віртуальної реальності та інтерактивних платформ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вайнтрауб М. А. Професійна підготовка студентів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2024. № 1. С.76–82. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-1-76-82> (дата звернення: 21.10.2024).
2. Гаврищак Г., Сопіга В., Уруський А. Застосування QR-генератора як інноваційного засобу формування навчального контенту майбутніх фахівців технологічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2023. №1. С. 256–264. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.32> (дата звернення: 15.10.2024).
3. Глинський Я. М., Пукач П. Я. Досвід змішаного навчання інформатики студентів економічних спеціальностей з використанням засобів LMS Moodle та Youtube. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. №83(3). С.113–129. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.3945> (дата звернення: 15.09.2024)
4. Заярна І. С. ZOOM як інструмент веб-орієнтованого навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 83(3). С. 152–163. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4234> (дата звернення: 21.09.2024).
5. Крамаренко І. С., Корнішева Т. Л., Сілютіна І. О. Адаптація дистанційного навчання у вищій школі до умов воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4 (9). С. 192–205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-192-205](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-192-205) (дата звернення: 17.10.2024).
6. Мельник А. І. Проблеми використання елементів дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2022. Випуск 37. С. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272900> (дата звернення: 16.10.2024).
7. Метешкін К. О., Поморцева О. Є., Кобзан С. М. Інтеграція традиційних та дистанційних методів навчання у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 83(3). С. 226–236. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.422/> (дата звернення: 19.10.2024).
8. Охорона праці і пожежна безпека. 4Help VR. URL: <https://oppb.com.ua/partners/4help-vr> (дата звернення: 13.10.2024).
9. Ткачук Г. В., Стеценко Н. М., Стеценко В. П. Організація навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 83 (3). 2021. С. 274–287. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.3494> (дата звернення: 22.10.2024).
10. Троцько В., Чернозубкін І. Досвід використання системи дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 2 (70). С. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-70-100-105> (дата звернення: 10.10.2024).
11. Цимбалюк Т., Федасюк Д. Використання імерсивних технологій в освітньому процесі: переваги підходу, аналіз комерційних систем, класифікація навчальних середовищ. *Information systems and network*. 2024. № 15, С. 219–237. DOI: <https://doi.org/10.23939/sisn2024.15.219> (дата звернення: 21.09.2024).
12. Чижигова О. В. Забезпечення конструктивного зворотного зв'язку засобами інформаційних технологій у процесі розвитку іншомовної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 82 (2). С. 231–242. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3999> (дата звернення: 21.09.2024).
13. Шевцов А. Г., Ласточкіна О. В., Никоненко Н. В. Підготовка вчителів спеціальної освіти в Україні та за кордоном в умовах екстреного запровадження дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 77 (3). С. 240–261. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3960> (дата звернення: 16.10.2024).
14. Drotárová J., Kačáková D., Kelemen M., Bodor M. The Possibilities of Using Blended Learning in Fire Safety Education. *CBU International Conference Proceedings*. 2016. № 4. P. 283–286. DOI: <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.769> (last accessed: 21.09.2025).
15. Hidayah Rahmalan. Development of Virtual Reality Training for Fire Safety Education. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2020. № 9(4): PP. 5906-5912. DOI: <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/253942020> (last accessed: 01.10.2025).
16. Kuhail M. A., ElSayary A., Farooq Sh., Alghamdi A. Exploring Immersive Learning Experiences: A Survey. *Informatics*. 2022. № 9 (75). Vol. 9, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.3390/informatics9040075> (last accessed: 10.09.2025).
17. Sopiha V. B., Havryshchak H. R., Soroka T. P., Aliluiko M. S. Training of Students in the Hotel and Restaurant Business During Distance Learning. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 91(5). PP. 170–185. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.4885> (last accessed: 01.10.2025).
18. Tovar D. F., Jonker V., Hürst, W. Virtual Reality and Augmented Reality in Education: A review. 2020. 28 p. URL: [20200204_rapportage_literatuurstudie_AR_VR.pdf](https://doi.org/10.20200204_rapportage_literatuurstudie_AR_VR.pdf) (last accessed: 30.09.2025).
19. Fire Safety Corporate Training in Virtual Reality. URL: <https://onebonsai.com/vr-training/vr-fire-training> (last accessed: 12.09.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 07.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

APPLICATION OF THE ROLE-PLAYING METHOD IN THE TRAINING OF LAW STUDENTS

Стаття присвячена аналізу та обґрунтуванню застосування методу рольової гри у процесі підготовки студентів-юристів. Рольові ігри розглядаються як ефективний інтерактивний метод навчання, що дозволяє моделювати реальні професійні ситуації та поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Метод створює умови для активної участі студентів у навчальному процесі, стимулює розвиток критичного мислення, комунікативної та процесуальної компетентності, а також формує професійні навички правозастосування. У статті висвітлюються педагогічні та організаційні аспекти проведення рольових ігор, зокрема підготовка фабули гри, розподіл ролей, використання нормативно-правових матеріалів та системи оцінювання. Особливу увагу приділено застосуванню методу у викладанні процесуальних дисциплін, таких як цивільне, кримінальне, арбітражне та трудове право, зокрема через моделювання судових засідань. Використання відеозапису виступів студентів дозволяє здійснювати самоаналіз вербальної та невербальної поведінки, вдосконалювати риторичні навички та ораторську майстерність. Залучення практиків-професіоналів підвищує якість зворотного зв'язку та сприяє усвідомленню студентами стандартів професійної діяльності. Автори роблять висновок, що метод рольової гри сприяє формуванню цілісної професійної компетентності майбутніх юристів, розвитку аналітичного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень та ефективної командної взаємодії. Метод є необхідним інструментом сучасної юридичної освіти та відповідає вимогам інтеграції українських навчальних закладів до європейського освітнього простору. Запропонований підхід також сприяє підвищенню академічної мотивації студентів завдяки створенню динамічного та занурювального навчального середовища. Крім того, використання рольових ігор забезпечує гнучкість освітнього процесу, дозволяючи адаптувати сценарії під актуальні правові зміни та потреби професійної підготовки.

Ключові слова: рольова гра, юридична освіта, студент-юрист, професійна компе-

тентність, судове моделювання, інтерактивні методи навчання, критичне мислення, комунікативні навички, правозастосування.

The article is devoted to the analysis and justification of the application of the role-playing method in the training of law students. Role-playing games are considered an effective interactive teaching method that allows modeling real professional situations and combining theoretical knowledge with practical skills. This method creates conditions for active student engagement in the learning process, stimulates the development of critical thinking, communicative and procedural competencies, and also forms professional law enforcement skills. The article highlights the pedagogical and organizational aspects of conducting role-playing games, including the preparation of the game scenario, role distribution, use of regulatory and legal materials, and evaluation systems. Special attention is paid to the application of this method in teaching procedural disciplines such as civil, criminal, arbitration, and labor law, particularly through the simulation of court sessions. The use of video recording of students' performances allows self-analysis of verbal and non-verbal behavior, improving rhetorical skills and public speaking. Involving professional practitioners enhances the quality of feedback and helps students understand the standards of professional activity. The authors conclude that the role-playing method contributes to the development of comprehensive professional competence of future lawyers, promotes analytical thinking, independent decision-making, and effective teamwork. This method is an essential tool of modern legal education and meets the requirements for integrating Ukrainian educational institutions into the European educational space. The proposed approach also contributes to increasing the academic motivation of students by creating a dynamic and immersive learning environment. In addition, the use of role-playing games provides flexibility in the educational process, allowing scenarios to be adapted to current legal changes and professional training needs.

Key words: role-playing game, legal education, law student, professional competence, court simulation, interactive teaching methods, critical thinking, communication skills, law enforcement.

УДК 378.147:340.115
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.45>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Спасібухов Н.І.,
orcid.org/0009-0004-2354-8877
аспірант кафедри психології
та педагогіки
Інституту лінгвістики та психології
Київського міжнародного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасних умовах реформування вищої правничої освіти в Україні дедалі більшої уваги набуває необхідність упровадження новітніх педагогічних технологій, здатних забезпечити підготовку юриста відповідно до європейських вимог і стандартів професійної діяльності. У проекті Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти наголошується на потребі оновлення методичного інструментарію навчання, орієнтованого на формування практикоорієнтованих компетентностей, розвиток критичного мислення та здатності майбутніх правників ефективно діяти у реальних професійних

ситуаціях. Це зумовлює необхідність глибшого осмислення ролі активних та інтерактивних методів, серед яких особливе місце посідає рольова (ділова) гра як педагогічна технологія, що моделює практичні аспекти юридичної діяльності.

Традиційні форми викладання – лекційні та семінарські заняття – зазвичай забезпечують лише репродуктивний рівень засвоєння матеріалу, що не повною мірою відповідає сучасним вимогам професійної підготовки юриста. Розвиток правничої освіти потребує переходу від моделі пасивного набуття знань до моделі активної взаємодії, коли студенти залучені до аналізу, оцінювання, прийняття рішень

і самостійного пошуку рішень складних правових ситуацій. Це ставить перед науковцями та викладачами завдання переосмислення ефективності різних груп педагогічних методів – від пояснювально-ілюстративних до аналітичних, проблемно-пошукових та практикоорієнтованих [2].

Особливої уваги потребує питання вибору методів навчання юридичних дисциплін, які здатні одночасно забезпечити опанування теоретичного змісту й сформувані професійні уміння та навички. Індуктивні та дедуктивні, словесні й практичні методи, методи стимулювання пізнавальної активності та методи контролю знань залишаються важливими складовими навчального процесу, проте їх ефективність значною мірою залежить від того, наскільки вони інтегровані з інноваційними формами роботи. У цьому контексті активні та інтерактивні методи навчання – дискусії, аналіз проблемних ситуацій, ділові та рольові ігри, робота з казусами, моделювання юридичних процедур – дозволяють суттєво посилити мотивацію студентів, створити умови для творчого пошуку та розвитку професійної рефлексії [4].

Проблематика застосування рольових ігор у підготовці студентів-юристів набуває особливої актуальності з огляду на їхню здатність імітувати реальні виклики правозастосовної діяльності. На відміну від традиційних методів, рольова гра створює ситуацію «занурення» у професійне середовище, коли студент виступає не пасивним спостерігачем, а активним учасником правової взаємодії – суддею, адвокатом, прокурором, нотаріусом, слідчим, експертом тощо. Подібне моделювання сприяє не лише закріпленню теоретичних знань, але й формуванню практичних умінь: роботи з нормативними джерелами, складання юридичних документів, ведення діалогу з клієнтом, прийняття рішень в умовах правової невизначеності. У такій діяльності студенти вчаться виявляти помилки, аналізувати колізії, аргументувати позицію та співпрацювати в команді.

Разом із тим, попри поширення рольових ігор у практиці викладання, їхнє системне наукове осмислення залишається недостатнім. Відсутня чітко окреслена методика підготовки та проведення таких занять, що охоплювала б повний цикл навчального впливу – від створення фабули та розподілу ролей до оцінювання результатів. Нерозробленими залишаються питання відбору правових кейсів, інструментів діагностики навчальних досягнень, критеріїв ефективності рольової гри у формуванні ключових професійних компетентностей майбутніх юристів. Це створює науково-практичну проблему, що потребує ґрунтовного дослідження.

Особливої уваги заслуговує і той факт, що сучасний студент потребує не просто передачі знань, а створення ситуації, у якій він може самостійно конструювати власний досвід. Рольова гра,

будучи видом діяльності, побудованим на моделюванні, змагальності та творчості, виявляється одним із найефективніших методів для забезпечення такого досвіду. Вона дозволяє студентам відчувати прогалини у власних знаннях і водночас мотивує до їх усунення, забезпечуючи внутрішню потребу у професійному зростанні. Це, у свою чергу, формує нове бачення викладацької діяльності, яка повинна виступати не лише джерелом знань, а й координатором, модератором і експертом інтерактивних процесів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У доробку наукових досліджень щодо підготовки майбутніх фахівців значну увагу приділяють теоретико-методологічним дослідженням (Котикова О.М., Галай А. О., Стаднік В. В., Іваніщ Я. В). Цікаві для нашого дослідження праці Галай А. О., Стаднік В. В., Іваніщ Я. В та ін., у яких висвітлено наукові проблеми професійної й юридичної педагогіки та психології. У форматі дослідження зазначимо праці, що стосуються проблем комунікації: соціально-психологічні засади спілкування (Тульська О.Л.), теорія мовленнєвої комунікації та професійно-педагогічної комунікації (Гис В.И.); комунікативна компетентність (Тульська О.Л., Котикова О.М. та ін.)

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростання інтересу до активних та інтерактивних методів навчання в юридичній освіті, низка ключових аспектів використання рольової гри як інструмента професійної підготовки майбутніх юристів залишається недостатньо розробленою у сучасному науково-методичному дискурсі. Зокрема, фрагментарними є дослідження, що стосуються структурної моделі рольової гри, її методологічного забезпечення, критеріїв ефективності, а також впливу на формування окремих професійних компетентностей (аналітичної, комунікативної, правозастосовної, процесуальної, етичної). Недостатньо висвітленими залишаються питання відбору фабул і правових кейсів, оптимальної тривалості та етапності проведення ігор, взаємодії викладача та студентів у рамках моделювання професійних ситуацій, а також методик оцінювання результатів рольової гри з позицій компетентнісного підходу [1].

Не вирішеною залишається й проблема інтеграції рольових ігор у структурно-логічні схеми освітніх програм, зокрема визначення оптимальних навчальних дисциплін і тематичних блоків, де застосування цього методу забезпечує найбільший практичний ефект. Недостатньо досліджено також вплив рольової гри на мотиваційну сферу студентів, їх здатність до рефлексії та самонавчання, що є визначальними чинниками формування професійної ідентичності майбутнього правника.

Окрема проблема полягає у відсутності уніфікованих методичних рекомендацій, які б систематизували підготовчий, операційний та аналітичний етапи

проведення рольових ігор, окресливши вимоги до якості фабули, структури ролей, механізмів фіксації результатів та процедур їх підсумкового аналізу. Саме ці не вирішені аспекти формують наукову прогалину, що потребує подальшого дослідження.

Метою статті є комплексне дослідження рольової гри як ефективного педагогічного методу у процесі фахової підготовки студентів-юристів, з урахуванням сучасних вимог до якості правничої освіти та компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Метод рольової гри, що посідає провідне місце серед інтерактивних педагогічних технологій, ґрунтується на створенні штучно змодельованих, але професійно релевантних ситуацій, які відтворюють характерні умови майбутньої юридичної діяльності. Під час такого навчального процесу студенти беруть на себе функціональні ролі представників різних правничих професій – судді, прокурора, адвоката, слідчого, нотаріуса, медіатора, державного службовця або ж клієнта. Це забезпечує глибоке занурення в контекст правозастосовної практики та активує механізми мислення, притаманні реальній професійній діяльності. У межах рольової гри створюється навчальне середовище, максимально наближене до ситуацій, з якими юрист стикається у практиці, що дає змогу формувати широкий спектр компетентностей: від умінь аналізувати фабулу справи та застосовувати правові норми до побудови аргументованого діалогу, підготовки юридичних документів і прийняття зважених рішень з урахуванням правових, моральних та етичних аспектів [6].

Ефективність рольових методів пояснюється низкою чинників. По-перше, вони спираються на діяльнісний характер навчання, у якому органічно поєднуються когнітивні, комунікативні та емоційно-вольові компоненти. По-друге, рольова гра дає можливість у безпечних умовах програвати ситуації з потенційними юридичними ризиками, що сприяє формуванню стресостійкості й здатності діяти в умовах професійної невизначеності. По-третє, гра має високий мотиваційний потенціал, адже студенти відчують себе учасниками реального процесу правозастосування, що значно підвищує пізнавальну активність та залученість. Нарешті, інтерактивний характер гри підтримує розвиток міжособистісної взаємодії, яка є невід'ємною складовою юридичної практики, зокрема під час ведення переговорів, роботи в команді чи судових обговорень [2].

Структура рольової гри включає кілька логічно пов'язаних етапів, кожен з яких виконує окрему педагогічну функцію.

Підготовчий етап передбачає визначення теми та завдань гри, добір фабули, формування нормативної бази та підготовку процесуальних матеріалів – позовних заяв, клопотань, протоколів, доказових документів. На цьому етапі викладач

розподіляє ролі між учасниками та проводить вступну мотиваційну бесіду, у ході якої студенти ознайомлюються з очікуваними навчальними результатами та логікою виконання завдання.

Операційний етап пов'язаний із безпосереднім розігруванням змодельованої професійної ситуації. Студенти реалізують свої ролі відповідно до визначених процесуальних функцій: представляють правові позиції, проводять опитування, формують доказову базу, здійснюють правову кваліфікацію фактів, обговорюють можливі варіанти рішень, складають юридичні документи.

Аналітико-рефлексивний етап має на меті узагальнення отриманих результатів. У цей час студенти разом з викладачем аналізують допущені помилки, оцінюють якість юридичної аргументації, обговорюють коректність застосування нормативного матеріалу та ефективність комунікативної взаємодії. Ключовим елементом є рефлексія, у межах якої учасники осмислюють власні сильні сторони та сфери для вдосконалення [7].

Системність подібного алгоритму забезпечує логічну завершеність процесу та істотно підвищує навчальний ефект.

Застосування рольових ігор створює сприятливі умови для комплексного розвитку професійних компетентностей майбутніх юристів. По-перше, формується правозастосовна компетентність, що включає вміння кваліфікувати юридично значущі факти, співвідносити обставини справи з нормами права, прогнозувати наслідки прийнятих рішень. По-друге, розвивається комунікативна компетентність, яка проявляється у здатності вести фаховий діалог, здійснювати правові переговори, ефективно презентувати позицію під час судових дебатів. По-третє, зміцнюється аналітична компетентність, що передбачає критичне оцінювання доказів та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Окрему увагу слід звернути на формування процесуальної компетентності, яка проявляється у дотриманні правових процедур, структурованому мисленні та правильному оформленні документів. Нарешті, рольова гра сприяє розвитку етичної компетентності, що включає розуміння норм професійної етики, повагу до прав учасників процесу, уникнення конфлікту інтересів [3].

Високий рівень ефективності цього методу можливий за умови дотримання певних педагогічних вимог. Насамперед важливо забезпечити якісний добір фабул, які мають бути правдоподібними, містити елементи юридичної колізії та мати декілька альтернативних рішень. Особливої уваги потребує організація групової роботи, що повинна забезпечувати активне залучення кожного учасника. Не менш значущим є забезпечення студентів необхідними нормативними матеріалами та створення чіткої системи оцінювання, яка враховує не тільки кінцевий результат, а й процес виконання

роботи, рівень аргументації та дотримання процедур. Важлива роль відводиться викладачу, який виступає не контролером, а модератором та консультантом, спрямовуючи хід гри та підтримуючи навчальну активність студентів [1].

Ділова (рольова) гра посідає провідне місце серед сучасних інтерактивних методів професійної підготовки майбутніх юристів і залишається одним із найбільш привабливих і мотивувальних видів навчальної діяльності для студентської молоді. Її популярність пояснюється тим, що вона органічно поєднує творчу складову, елемент змагальності та колективну взаємодію, створюючи сприятливі умови для активної участі студентів у навчальному процесі. Ключовою рисою будь-якої ділової гри є конструювання ситуації, яка максимально відтворює умови реальної юридичної практики. У такому штучно змодельованому середовищі студент-правник має можливість виконувати професійно орієнтовані дії, застосовувати отримані теоретичні знання до конкретного випадку, демонструвати навички взаємодії з клієнтами та колегами, а також працювати з нормативно-правовими актами у режимі, наближеному до реального [4].

Метою ділової (рольової) гри є не лише відтворення фрагментів професійної діяльності, а й створення умов для формування, поглиблення та закріплення практичних навичок завдяки особистому досвіду учасників, їх емоційному залученню та проживанню обраної ролі. Завдяки цьому формується цілісне уявлення про особливості юридичної діяльності, її логіку, типові виклики та професійні вимоги.

У навчальному процесі метод рольової гри може застосовуватися у викладанні значної кількості юридичних дисциплін. Наприклад, у межах курсу «Трудове право» студенти можуть моделювати процедуру розгляду трудового спору комісією з трудових спорів; у курсах «Конституційне право України», «Мова права» чи «Юридична техніка» – розглядати та обговорювати проект закону; у дисциплінах «Міжнародне право» та «Міжнародне екологічне право» – аналізувати спільні міжнародні ініціативи, зокрема питання створення підприємства з переробки ядерних відходів. У межах курсів з екологічного або земельного права можливим є відтворення службових засідань прокуратури щодо дотримання екологічного чи земельного законодавства. Під час вивчення «Ювенальної юстиції», «Адміністративного права» чи «Правоохоронних органів» студентам доцільно запропонувати реконструювати засідання комісії у справах неповнолітніх. Таким чином, рольова гра має широкий спектр застосування та може адаптуватися до змісту будь-якої дисципліни, що передбачає прийняття рішень, роботу з нормативним матеріалом та моделювання юридичних ситуацій [2].

Окрім формування комплексного професійного досвіду, рольова гра здатна зосереджуватися на

відпрацюванні конкретної навички – наприклад, ведення переговорів, публічної аргументації, складання процесуальних документів, аналізу доказів, оцінювання ризиків чи дотримання етичних норм. Такий метод сприяє розвитку критичного мислення, удосконаленню комунікативних здібностей, формуванню культури професійної поведінки та здатності обирати оптимальні стратегії взаємодії у складних чи конфліктних ситуаціях. Особливого значення набуває й розвиток емпатії, уміння сприймати позицію інших учасників, толерантно ставитися до альтернативних точок зору – компетентностей, які мають вагоме значення для юридичної професії [5].

Навчання за допомогою ділової (рольової) гри суттєво відрізняється від традиційного вивчення теоретичних правових дисциплін. На відміну від нормативно-правових курсів, де ключовою є правильність тлумачення правових норм, рольова гра не передбачає єдиного «правильного» варіанта дій. Кожен студент реалізує свою роль відповідно до власного досвіду, моделей поведінки та індивідуального стилю мислення. Викладач, натомість, може запропонувати студентам відтворювати ситуації, з якими вони вже стикалися в житті або під час практики, що робить процес навчання ще більш наближеним до реальності [6].

Ефективність застосування цього методу залежить від якісної підготовчої роботи як викладача, так і студентів. Підготровлюючи рольову гру, викладач повинен розробити чітку, змістовну фабулу – короткий опис ситуації, що є загальнодоступним для всіх учасників, – визначити ролі та розподілити їх між студентами. Крім того, необхідним є створення конфіденційних матеріалів для окремих ролей, підготовка інструкцій для активних учасників, завдань для спостерігачів, добір відповідної нормативної бази та визначення часових рамок проведення гри. Окрему увагу викладач приділяє формулюванню запитань для обговорення результатів та отримання зворотного зв'язку, що сприяє глибокому аналізу діяльності учасників та осмисленню власного досвіду [4].

У процесі викладання дисциплін процесуального спрямування, які мають на меті сформувати у студентів-правників уміння та навички професійної діяльності в судових інституціях, особливої ефективності набуває метод рольової гри у формі моделювання судового процесу. Така форма навчання, відома також як інсценування судового засідання або Moot Court, дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних умов функціонування судової системи та створити навчальне середовище, у якому студенти можуть практикуватися у виконанні професійних функцій.

Застосовувати цей метод можна у межах різних навчальних курсів. Наприклад, у дисциплінах «Цивільне процесуальне право», «Сімейне право» чи «Судова риторика» студенти можуть

відтворювати порядок розгляду цивільної справи у суді першої інстанції. У межах курсу «Арбітражне процесуальне право» можливим є моделювання процедури розгляду позовної заяви в арбітражному суді. Під час вивчення «Кримінального процесуального права», «Кримінального права» чи «Судової риторики» студентам доцільно запропонувати інсценувати попереднє слухання або судовий розгляд кримінальної справи, як у суді першої інстанції, так і в касаційному порядку [1].

Розігрування судового процесу у вигаданій ситуації чи на основі реальної, уже вирішеної судом справи, допомагає майбутнім юристам адаптуватися до особливостей судової діяльності, розвивати власну ораторську майстерність, відстоювати обрану правову позицію, аналізувати матеріали справи та формувати цілісне бачення юридичної проблеми. Для інсценування судового засідання використовуються спеціально обладнані приміщення, зокрема навчальні судові зали, укомплектовані меблями та технічними засобами: мікрофонами, відеокамерами для фіксації ходу гри, відеопрограваками та іншою технікою, що забезпечує демонстрацію й аналіз відеоматеріалів. Така інфраструктура створює атмосферу, максимально наближену до умов реального судового процесу [3].

Роль викладача у цьому методі полягає у ретельній підготовці сценарію судового розгляду: необхідно продумати фабулу, визначити ролі всіх учасників, розробити індивідуальні інструкції, конфіденційні матеріали для представників різних сторін та забезпечити студентів потрібною нормативною базою. Доцільно залучати до проведення гри практиків – суддів, адвокатів, прокурорів, які можуть надати фахові коментарі, проаналізувати дії студентів, звернути увагу на типові помилки та поділитися власним професійним досвідом [2].

Перелік можливих ролей у таких ділових іграх визначається змістом і метою навчального завдання. Студенти можуть виконувати функції сторін у судовому процесі, суддівського складу, помічників судді, прокурорів, адвокатів, експертів, державних службовців, посадових осіб органів влади, керівників підприємств чи представників правоохоронних органів. Окремо можуть бути призначені аналітики-спостерігачі, які оцінюють перебіг гри, фіксують ключові моменти та формують узагальнюючі висновки щодо дій її учасників. Такий підхід стимулює студентів до активної участі, формує внутрішню мотивацію до саморозвитку та дозволяє усвідомити власні прогалини у знаннях чи фахових вміннях [5].

У процесі підготовки та проведення рольової гри активно розвиваються аналітичні здібності студентів, вміння професійно мислити, структурувати інформацію, формувати обґрунтовану позицію, працювати з доказами, нормативно-правовими актами, судовою практикою. Відбувається інтенсивне формування навичок юридичного письма,

публічної аргументації та культури професійного мовлення.

Виконання ролей у межах ділової гри також сприяє вдосконаленню риторичних умінь. Для розвитку навичок переконливого виступу та аналізу аргументації студентам рекомендується ознайомлюватися з промовами видатних адвокатів і прокурорів різних історичних періодів. Це дає можливість вивчати риторичні прийоми, методи аргументування, оцінювати їх ефективність та запозичувати елементи професійного стилю видатних юристів. Подібний аналіз може проводитися в межах лінгвоправових дисциплін – «Судова риторика», «Мова права», «Ділова українська мова», «Правнича лінгвістика», – де студенти мають змогу детально досліджувати структуру мовлення, стилістику, логіку побудови юридичної промови [2].

Доцільним і педагогічно виправданим є використання відеофіксації виступів студентів під час проведення судової навчальної гри. Застосування відеозапису створює можливість для подальшого детального самоаналізу, оскільки дає студенту змогу побачити себе «зі сторони» та комплексно оцінити власну поведінку в процесі виконання ролі. Завдяки цьому інструменту майбутні юристи можуть уважно проаналізувати широкий спектр застосованих ними вербальних та невербальних засобів комунікації: особливості інтонації, логічні та емоційні наголоси, темп і ритм мовлення, характер і доречність жестів, рухів та міміки, загальний стиль тримання себе в залі судового засідання. Подібний вид роботи сприяє розвитку навичок професійної рефлексії, удосконаленню ораторської техніки та формуванню впевненої поведінки у формальних комунікативних ситуаціях [1].

Організація часової структури рольової гри також має важливе значення для забезпечення її ефективності. Оптимальним вважається таке пропорційне розподілення часу між основними етапами проведення заняття. На початку викладачеві доцільно виділити близько 10–15% загальної тривалості заняття для пояснення умов, визначення контексту гри та окреслення ролей учасників. Наступний етап – робота студентів у малих групах, під час якої вони опрацьовують задану ситуацію, формують позиції та готують стратегію виступів; на цю частину відводиться приблизно 15–25% часу. Найбільш тривалим і змістовно насиченим етапом є презентація результатів та їх обговорення, що зазвичай потребує 40–50 % загальної тривалості заняття. Завершальну частину складає підбиття підсумків, яке охоплює близько 15 % часу та передбачає узагальнення отриманого досвіду, формулювання рекомендацій і рефлексію щодо ефективності обраних учасниками поведінкових стратегій [3].

Такий раціональний розподіл часових ресурсів у поєднанні з використанням відеоаналізу сприяє всебічному опрацюванню навчальної ситуації,

підвищує якість засвоєння матеріалу та забезпечує формування цілісних професійних компетентностей майбутніх правників.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу та узагальнення практичних аспектів застосування методу рольової гри у підготовці студентів-юристів можна стверджувати, що даний метод є одним із найбільш ефективних інструментів професійної юридичної освіти. Його педагогічна цінність полягає у створенні навчального середовища, максимально наближеного до реальної юридичної практики, що забезпечує формування комплексу ключових компетентностей, необхідних майбутньому фахівцеві. Таким чином, застосування методу рольової гри у процесі професійної підготовки студентів-юристів є не лише доцільним, а й педагогічно необхідним. Воно забезпечує комплексне формування професійної компетентності майбутніх правників, дозволяє відпрацювати практичні навички в умовах, близьких до реальної правової практики, і сприяє становленню висококваліфікованих, відповідальних та комунікативно зрілих фахівців. Ураховуючи сучасні вимоги до юридичної освіти та тенденції інтеграції в європейський освітній простір, метод рольових ігор має стати невід'ємною складовою навчального процесу у закладах вищої юридичної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галай А. О., Стаднік В. В., Іваніщ Я. В. Інтерактивні методики викладання у правоосвітній діяльності: Тренінговий комплекс : Навч.-метод. посіб-

ник / За ред. А. О. Галай. К.: Атика, 2006. С. 13, 16. URL: <https://legalclinics.in.ua/wp-content/uploads/2006/03/Interaktyvni-metody-vykladannya.-Treningovyj-kompleks.-A.Galaj.-V.Stadnij.pdf> (дата звернення: 25.11.2025)

2. Гис В.И. Методика проведення гри як засобу активної пізнавальної діяльності. *Англійська мова і література*. 2010. № 6. С. 7–9.

3. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії [Електронний ресурс]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT2731> (дата звернення: 25.11.2025)

4. Котикова О. М. Рольові ігри у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 3. С. 93–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_3_16 (дата звернення: 25.11.2025)

5. Котикова О. М. Типологія у дослідженні групової взаємодії студентів. *Сучасні технології навчання та оцінювання знань студентів* : матер. наук.-метод. конф., 1 лют. 2002 р. К. : КНЕУ, 2002. С. 198–199. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/16522> (дата звернення: 25.11.2025)

6. Котикова О. М. Технології навчання через практику у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів. *Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій* : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 5–7 лют. 2008 р. Т. 2. К. : КНЕУ, 2008. С. 249–251.

7. Тульська О.Л. Використання методів ситуативного моделювання у формуванні професійної культури майбутніх юристів. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Збірник наукових праць*. Випуск 7(50). 2016. С. 187–189.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

FEATURES OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF SPECIALISTS IN AGRICULTURE

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх фахівців сільського господарства до професійного спілкування. Визначено сутність та структуру професійного спілкування майбутніх фахівців сфери сільського господарства, охарактеризовано особливості підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування. З'ясовано, що науковці досліджували питання формування підготовки до спілкування у професійній діяльності фахівців різних галузей – майбутніх юристів, перекладачів, державних службовців, економістів, журналістів, працівників освіти, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи.

Встановлено, що наукові основи системи навчання професійному спілкуванню майбутніх фахівців за окремими галузями розроблені недостатньо. З'ясовано, що досі не розроблено обґрунтованої системи навчання професійному спілкуванню майбутніх фахівців аграрної галузі, хоча цей вид професійної діяльності має свої правила та особливості. У дослідженні розглянуто сутність професійного спілкування, його роль у формуванні професійної та загальної культури майбутніх фахівців, вплив професійного спілкування на студентську аудиторію під час навчального процесу. Дослідженнями встановлено, що професійне спілкування майбутніх спеціалістів полягає у формуванні професійних комунікативних умінь та навичок, письмової мовної грамотності, що є достатньо важливою в діловому листуванні, в обміні інформацією між викладачем та студентом у навчальному процесі, у змісті самої інформації, що є основним фактором отримання та формування знань та навичок студентів.

В ході дослідження було встановлено, що процес професійного спілкування майбутніх спеціалістів-аграріїв полягає у формуванні професійних комунікативних умінь та навичок, письмової мовної грамотності, в обміні інформацією між викладачем та студентом у навчальному процесі, у змісті самої інформації, що є основним фактором отримання та формування знань та навичок студентів. Професійне спілкування має включати певний обсяг відповідної інформації, яка є корисною, достовірною, повною, своєчасною та зрозумілою.

Ключові слова: професійне спілкування, ділове спілкування, майбутній спеціаліст галузі сільського господарства, профе-

сійна термінологія, культура мовлення, взаємодія.

The article considers the problem of training future agricultural specialists for professional communication. The essence and structure of professional communication of future agricultural specialists are determined; the features of training future specialists for professional communication are characterized. It is found that scientists have studied the issue of forming preparation for communication in the professional activity of specialists in various fields – future lawyers, translators, civil servants, economists, journalists, educators, social workers, social work specialists.

It is established that the scientific foundations of the system of training future specialists in professional communication in individual fields are not sufficiently developed. It is found that a substantiated system of training future specialists in professional communication in the agricultural sector has not yet been developed, although this type of professional activity has its own rules and features.

The study considers the essence of professional communication, its role in the formation of the professional and general culture of future specialists, the impact of professional communication on the student audience during the educational process. Research has established that the professional communication of future specialists consists in the formation of professional communicative skills and abilities, written language literacy, which is quite important in business correspondence, in the exchange of information between the teacher and the student in the educational process, in the content of the information itself, which is the main factor in obtaining and forming students' knowledge and skills.

During the study, it was established that the process of professional communication of future agricultural specialists consists in the formation of professional communicative skills and abilities, written language literacy, in the exchange of information between the teacher and the student in the educational process, in the content of the information itself, which is the main factor in obtaining and forming students' knowledge and skills. Professional communication should include a certain amount of relevant information that is useful, reliable, complete, timely and understandable.

Key words: professional communication, business communication, future specialist in agriculture, professional terminology, speech culture, interaction.

УДК 378.14:619–05(430)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.46>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Стукало О.А.,
orcid.org/0000-0003-2432-8468
докт. філос., доцент,
доцент кафедри філології
Дніпровського державного аграрно-
економічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Роль економіки України постійно зростає у забезпеченні продовольчої безпеки країни та подоланні економічної кризи. Ситуація погіршилася у зв'язку з війною проти України, що додатково призвело до виникнення низки проблем. Деякі з них пов'язані з кадровим забезпеченням галузі, як в умовах сучасного стану, так і з перспективою повоєнної відбудови країни.

Тому вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів у закладах вищої освіти зростають, оскільки їм доводиться адаптуватися до нових реалій та умов професійної діяльності. З огляду на курс України на інтеграцію в європейську політичну, економічну, освітню, наукову, правову та культурну спільноту, постає питання підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів різних профілів. Одним із головних завдань є формування належного рівня професійної комунікації майбутніх фахівців.

Це не лише філологічна та методична, а й соціальна проблема: вона так чи інакше пов'язана з різними видами комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема навчання комунікації привернула увагу вчених ще в 70-х роках 20 століття. Витоки її досліджень зазвичай пов'язують з роботами А. Саймона, Е. Стоунза, Н. Фландерса та інших. Наукові проблеми професійної комунікації висвітлені в працях Н. Бабич, Н. Бутенко, Л. Барановської, Л. Паламар, Н. Тоцької та інших. Однак, робіт, що висвітлюють професійну комунікацію з точки зору специфіки майбутньої професії, досі мало.

Різні аспекти процесу комунікації стали предметом подальших досліджень. Зокрема, В. Бабенко, М. Васильєва, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, К. Касярум, Л. Савенкова, О. Семенов, Л. Сергієнко, С. Сковорова (майбутні спеціалісти в галузі освіти), Н. Кондратенко (майбутні журналісти), Н. Костриця, С. Хоцкін (майбутні економісти), Т. Бутенко (майбутні інженери), В. Баранюк, О. Канюк (майбутні спеціалісти із соціальної роботи), І. Ратомський (майбутні юристи), О. Павленко (майбутні спеціалісти митної служби), З. Підручна (майбутні перекладачі), Т. Спіріна (майбутні соціальні педагоги), О. Підлубна (майбутні пілоти), Г. Улунова (майбутні державні службовці), Т. Єщенко (майбутні спеціалісти технічних спеціальностей), Т. Лаврухіна (майбутні авіаційні диспетчери), О. Гридчук (майбутні спеціалісти лісотехнічних спеціальностей) досліджували питання підготовки до комунікації у професійній діяльності спеціалістів різних галузей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Комплексне вирішення проблеми мовної та інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів в аграрних університетах лише набирає обертів. Незважаючи на актуальність порушеного питання про формування у студентів професійно зумовленого мовлення, воно досі недостатньо вивчене та висвітлене. Аналіз стану досліджень щодо особливостей професійного спілкування показав, що певна наукова база вже сформована, а коло ідей, положень та підходів до навчання професійному спілкуванню сформульовано. Водночас наукові основи системи навчання професійному спілкуванню майбутніх спеціалістів у певних галузях недостатньо розроблені. Зокрема, ще не розроблена обґрунтована система навчання професійному спілкуванню майбутніх фахівців сфери сільського господарства, хоча цей вид професійної діяльності має свої правила та особливості.

Мета статті. Метою статті є дослідження особливостей підготовки майбутніх спеціалістів галузі сільського господарства до професійного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Вища школа сьогодні – це освітня вершина для майбутніх спеціалістів, науковий фундамент для них, інтелектуальне та культурне середовище для

зростання національної інтелігенції. Науково-технічний прогрес, перебудова соціальної, економічної та політичної системи в країні вимагають від студента, майбутнього спеціаліста в певній сфері сільського господарства, не лише знання своєї спеціальності, а й високого рівня володіння професійною мовою.

Під час обміну інформацією відбувається безпосередній обмін думками, поглядами та ідеями, виникають різні форми взаємовідносин, симпатії, антипатії, які формують стосунки між людьми. Отже, слово є робочим інструментом спеціаліста, мовлення – складовою його професійної майстерності. Ефективність, результативність роботи майбутнього спеціаліста залежить від правильності, точності, доступності висловлювань. На думку дослідників, мовна підготовка здобувачів вищої освіти часто не відповідає вимогам сьогодення. Особливі труднощі студенти відчують у монологах – безсистемність, непослідовність, відсутність орієнтації на адресата. Без аргументації висловлених думок текст втрачає зв'язність, знижуючи свої комунікативні властивості [1].

Отже, у сфері вищої освіти актуальною стала проблема впровадження нових напрямків, змісту, методів та форм навчання, що допоможуть студентам зануритися у професійну діяльність. Саме тому на сучасному етапі реформування всіх підрозділів чільне місце займають процеси підвищення інтенсивності та ролі інтеграції як бачення досліджуваних явищ, суб'єктів в організації процесу навчання, без яких неможливо виховувати та навчати студентів усіх спеціальностей як досвідчених фахівців.

За допомогою професійного спілкування спеціаліст набуває життєвого та професійного досвіду, прагне опанувати майстерність, і тому професійне спілкування допомагає вдосконалювати спеціальність, підвищувати свій професійний рівень, покращує процес взаєморозуміння колег, сприяє творчому вирішенню виробничих, кадрових та інших проблем. Професійне спілкування – це, по-перше, знання власне мови професійного спілкування, тобто формування мовної компетенції; по-друге, вміння використовувати ці знання на практиці, доцільно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, мети, а саме, формування комунікативних навичок [7, с. 56]. Володіти мовою професії – означає дотримуватися граматичних, лексичних, стилістичних норм культури професійного спілкування, ділового етикету тощо. Це означає розвиток таких умінь та навичок спілкування, щоб чітко спілкуватися зі співрозмовником.

На думку М. Васильєвої, «спілкування під час виконання професійних функцій представниками певних професійних груп набуває особливого значення, що підвищує вимоги до тих суб'єктів, які використовують його як основний засіб професійної

діяльності. Особливістю професій, що належать до типу «людина-людина», є постійне спілкування між фахівцями та іншими суб'єктами їхньої професійної діяльності. Це призводить до пошуку шляхів забезпечення ефективності професійної діяльності через підвищення здатності її фахівців ефективно використовувати комунікативну функцію» [2, с. 133]. Дослідниця виділяє аспекти комунікації: аксіологічний, який базується на загальнолюдських цінностях; моральний, оскільки комунікація здійснюється у сфері моральних відносин та взаєморозуміння; нормативний, який проявляється в орієнтації на норми суспільства (від використання знакових систем – мови, жестів, міміки до морально-політичних форм взаємовідносин); інформативний, який базується на змісті соціально значущої інформації, що сприяє взаєморозумінню та взаємодії людей у процесі комунікації; історичний, оскільки форми та методи комунікації формалізувалися в процесі історичного розвитку суспільства та людини [2, с. 135].

Автор виділяє компоненти комунікативної компетентності, а саме: «здатність контролювати та керувати процесом спілкування (сила волі, спостережливість, гнучкість); здатність розуміти та передбачати реакцію співрозмовника (перцептивні навички); іміджеві здібності (здатність презентувати себе у спілкуванні, створювати позитивне враження, виступати в ролі авторитету); здатність професійно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; здатність самовдосконалюватися у професійному та педагогічному спілкуванні» [2, с. 136].

Існує багато визначень комунікації. Більшість науковців схилиються до думки, що комунікація – це вид діяльності, який пов'язаний з багатограним процесом встановлення та розвитку контактів між людьми, передбачає обмін інформацією, певні тактики та стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння суб'єктами один одного [9, с. 86].

У структурі комунікації виділяють комунікативну, інтерактивну та перцептивну сторони. Комунікативна сторона – це обмін інформацією між людьми, інтерактивна сторона – взаємодія людей у процесі діяльності та перцептивна сторона – це сприйняття та пізнання людини людиною, встановлення взаєморозуміння.

За спрямованістю комунікації вона поділяється на побутову, ділову, професійну, політичну, інформаційну та комунікативну. Сьогодні немає чіткого визначення поняття професійної комунікації. Як зазначалося вище, більшість дослідників проблеми підготовки майбутніх спеціалістів до професійної комунікації розглядали її вид як педагогічну комунікацію. Ми погоджуємося з тезою, що саме педагогічна та професійна комунікація має найбільший вплив на студента. Це відбувається, коли викладач встановлює контакт зі студентом і сприяє не лише засвоєнню ним професійних

знань, а й формуванню навичок та умінь спілкування. Досвідчені викладачі налаштовують студентів на рівень професійної та мовленнєвої культури, яким вони самі володіють. Викладач, який викладає професійні дисципліни вузької спеціалізації, має особливий вплив на підготовку претендентів на професійну комунікацію, оскільки під час їх навчання доводиться вивчати велику кількість слів, що належать до професійної лексики.

Л. Вікторова розглядає професійну комунікацію як «цілісну освіту, компонентами якої є знання норм літературної мови, професійної термінології, вміння розуміти усні та письмові тексти, вміння створювати власні висловлювання професійного характеру» [3, с. 65].

І. Радомський вважає професійне спілкування видом ділового спілкування, яке здійснюється в умовах конкретної професійної діяльності та враховує її специфічні особливості. На його думку, будь-яка професія вимагає спеціальних знань, умінь, навичок, тому «окрім загальних закономірностей, необхідно враховувати специфічні закономірності ділового спілкування, що застосовуються до певної професії. Таким чином, можна визначити професійне спілкування як процес встановлення та підтримки прямого або опосередкованого тими чи іншими засобами контакту, зумовленого професійно значущими цілями, що передбачають відповідальність за їх реалізацію» [6, с. 137].

Спираючись на праці своїх попередників, дослідник виділив характерні риси ділового спілкування, які також можна розглядати з точки зору професійного спілкування:

- предметом ділового спілкування є спільна справа та ставлення до неї учасників;
- потреба в діловому спілкуванні визначається виробничою потребою вирішення проблем та ведення переговорів;
- мотивами ділового спілкування є інтереси справи;
- мовні дії регулюються встановленими правилами поведінки та мають формально-рольовий, а не особистісний характер;
- метою ділового спілкування є вирішення професійних та соціальних завдань [6, с. 137].

Досліджуючи професійне спілкування працівників правоохоронних органів, Л. Дунець та А. Павліченко визначають його як вид спеціально організованої взаємодії між людьми (керівниками та підлеглими; працівниками з рівними посадами; працівниками та громадянами; працівниками та правопорушниками), змістом якої є знання, обмін інформацією та вплив учасників комунікативного процесу один на одного з метою вирішення завдань правоохоронних органів. Дослідники уточнили структуру професійного спілкування співробітників правоохоронних органів, виділивши чотири основні етапи:

1) психологічне «зчитування» характеристик поведінки, зовнішності, використання доступної інформації про конкретну особу та складання первинного психологічного портрета взаємодіючої особи;

2) пошук психологічних передумов ефективності спілкування та створення сприятливих умов для міжособистісного контакту;

3) взаємодія та вплив у процесі професійного спілкування на інших осіб співробітником правоохоронних органів з метою вирішення професійних завдань;

4) оцінка результатів конкретного акту спілкування, планування змісту та процесу подальших контактів з певними особами [4, с. 5].

З метою вдосконалення професійно-психологічної підготовки автори пропонують впровадити в освітній процес сучасні навчальні технології та різні види освітньої діяльності, засновані на всебічному розвитку індивідуально-психологічних особливостей, знань та навичок працівника, психологічній діагностиці та прогнозуванні його поведінки, розвитку мотивації до професійної діяльності [4, с. 5].

Г. Улунова розглядає поняття «професійне спілкування» вужче, ніж поняття «ділове спілкування» [8, с. 58]. Дослідниця розглядає професійне спілкування як вид ділового спілкування, спрямований на «досягнення цілей професійної діяльності спеціаліста шляхом реалізації комплексу відповідних комунікативних функцій для знайомства з іншими суб'єктами спілкування, обміну з ними інформацією, організації офіційно регламентованої взаємодії в умовах чітких динамічних характеристик початку, розвитку та завершення процесу» [8, с. 428].

Слід зазначити, що в деяких випадках поняття «професійне спілкування» та «ділове спілкування» можна практично ототожнювати. Ми вважаємо такий підхід виправданим у випадку, коли характеристики цих видів спілкування у професійній діяльності збігаються. Це може бути припущенням фахівцям певних професій, що зумовлено специфікою їхніх професійних завдань. Наприклад, М. Дяченко наголошує, що професійне спілкування – це не лише «вільне володіння термінами професійної мови, а й знання етичних принципів та психологічних основ ділового спілкування (як загальної основи формування духовних якостей майбутніх спеціалістів) та оволодіння мовою окремої галузі (як необхідний аспект навчання) [5, с. 3]. Розглянувши погляди науковців на роль комунікативної культури у професійній діяльності в усіх галузях, а особливо в тих, представники яких є носіями професій «людина-людина», дослідник доходить висновку, що професійне мовлення – це цілісне утворення.

Виходячи з вищезазначеного, дослідник вважає культуру професійного мовлення невід'ємним компонентом готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності, від рівня сформованості якої значною мірою залежить ефективність, результативність, успішність його роботи та професійна самореалізація.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Взаємодія тих, хто спілкується, відіграє важливу роль у встановленні комунікації, зокрема професійної. Комунікація значно покращується, якщо співрозмовники сприймають один одного, що можна спостерігати на прикладах професійно-педагогічної комунікації. Підготовка майбутніх спеціалістів для сільського господарства у вищому навчальному закладі передбачає таку організацію їхньої пізнавальної діяльності, яка координує загальнонаукову та професійну сферу через спеціалізовану комунікацію. Тому важливою складовою освітнього процесу є комунікація, оскільки вона забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання та розвитку особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бутенко Н.Ю., Приходько В.М., Федоренко Н.І. Комунікативні процеси у навчанні : Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. К. : КНЕУ, 2004. 334 с.
2. Васильєва М.П. Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності фахівців освітньої галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56-57. С. 132–137. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.28>
3. Вікторова Л.В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2009. 19 с.
4. Дунець Л. М., Павліченко А. П. Особливості професійного спілкування майбутніх працівників поліції. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені ГС Костюка НАПН України. 2019. Том 1. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Вип. 54. С. 3–8.
5. Дяченко М.Д. Наукові підходи до розуміння сутності культури професійного спілкування майбутніх фахівців. *Науковий огляд*. 2016. № 6 (27). С. 1–9.
6. Радомський І.П. Професійне спілкування в юридичній діяльності. *Вісник Національного технічного університету України. Київський політехнічний інститут. Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : ІВЦ – Політехніка, 2006. № 2 (17). С. 136–139.
7. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування» (Психолінгвістичний аспект). *Дивослово*. 2003. № 9. С. 56–59.
8. Улунова Г. Є. Психологія розвитку культури професійного спілкування державних службовців у системі безперервної освіти : дис. ... д. психол. н. : 19.00.07. Київ, 2020. 561 с.
9. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий дім «Слово», 2005. 216 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING MATHEMATICAL ABILITIES

Сучасна система освіти переживає період глибоких трансформацій, пов'язаних із цифровізацією, глобалізацією та переходом до нових педагогічних моделей навчання. Особливого значення в цьому процесі набуває розвиток математичних здібностей як важливої складової інтелектуального потенціалу особистості. В умовах стрімкого науково-технічного прогресу саме математична компетентність стає базовим чинником професійної самореалізації людини. Проте традиційні методи викладання математики не завжди забезпечують належний рівень засвоєння знань і розвитку логічного, аналітичного та творчого мислення учнів.

Інноваційні методики навчання, засновані на сучасних педагогічних і цифрових технологіях, дають змогу не лише підвищити ефективність освітнього процесу, а й стимулювати пізнавальну активність, формувати стійку мотивацію до вивчення математики, розвивати здатність до самостійного пошуку рішень і критичного осмислення інформації. Серед таких методик – використання елементів STEM- і STEAM-освіти, проєктної та дослідницької діяльності, ігрових і інтерактивних технологій, адаптивних освітніх платформ і штучного інтелекту. Мета цієї статті – проаналізувати інноваційні підходи та методики, що сприяють формуванню математичних здібностей учнів, а також визначити педагогічні умови, які забезпечують їх успішну реалізацію. У роботі розглянуто психолого-педагогічні основи математичного розвитку особистості, особливості застосування сучасних цифрових інструментів і освітніх технологій, а також наведено практичні приклади ефективних інноваційних рішень. Результати аналізу свідчать, що інтеграція інноваційних методик у процес навчання математики сприяє не лише підвищенню рівня знань, а й розвитку креативності, критичного мислення та вміння застосовувати математичні знання в реальних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: інноваційні технології, математичні здібності, цифрова освіта, STEM-освіта, проєктна діяльність, ігрові

методи, адаптивне навчання, педагогічні інновації.

The modern education system is undergoing a period of profound transformation associated with digitalization, globalization, and the transition to new pedagogical learning models. In this process, the development of mathematical abilities acquires particular significance as an essential component of an individual's intellectual potential. In the context of rapid scientific and technological progress, mathematical competence becomes a fundamental factor for a person's professional self-realization. However, traditional methods of teaching mathematics do not always ensure an adequate level of knowledge acquisition and the development of students' logical, analytical, and creative thinking.

Innovative teaching methods, based on modern pedagogical and digital technologies, allow not only to increase the efficiency of the educational process but also to stimulate cognitive activity, foster a stable motivation for learning mathematics, and develop the ability to independently search for solutions and critically analyze information. Such methods include the use of STEM and STEAM education elements, project-based and research activities, game-based and interactive technologies, adaptive educational platforms, and artificial intelligence.

The purpose of this article is to analyze innovative approaches and methods that contribute to the development of students' mathematical abilities, as well as to identify the pedagogical conditions that ensure their successful implementation. The study considers the psychological and pedagogical foundations of mathematical development, the features of using modern digital tools and educational technologies, and provides practical examples of effective innovative solutions. The results of the analysis indicate that integrating innovative methods into mathematics education contributes not only to an increase in knowledge levels but also to the development of creativity, critical thinking, and the ability to apply mathematical knowledge in real-life situations.

Key words: innovative methods, mathematical abilities, STEM education, STEAM education, project-based learning, digital technologies, critical thinking.

УДК 510

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.47>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Токовило Т.С.,

orcid.org/0000-0002-4907-3839

ст. викладач кафедри загальнофахової підготовки та морської безпеки Херсонської державної морської академії

Спичак Т.С.,

orcid.org/0000-0002-0054-8768

канд. пед. наук,
доцент кафедри кафедри загальнофахової підготовки та морської безпеки Херсонської державної морської академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток математичних здібностей є одним із ключових завдань сучасної освіти, адже математика формує не лише систему знань, а й особливий тип мислення – логічного, аналітичного, конструктивного. В умовах стрімкого технологічного прогресу, цифровізації всіх сфер життя та появи нових професій, пов'язаних із моделюванням, програмуванням і роботою з даними, математична грамотність стає універсальною компетентністю XXI століття.

Однак традиційна система навчання математики, заснована переважно на репродуктивних методах і стандартних алгоритмах, уже не відповідає сучасним освітнім викликам. Необхідний перехід від простого засвоєння знань до їх активного використання, від заучування формул – до

творчого пошуку та дослідження. У цьому контексті особливу роль відіграють інноваційні методики, зорієнтовані на діяльнісний і особистісно орієнтований підхід, використання цифрових технологій і міждисциплінарну інтеграцію.

Інноваційні підходи у викладанні математики не лише підвищують якість засвоєння матеріалу, а й створюють умови для розвитку гнучких навичок (soft skills) – критичного мислення, креативності, комунікації та співпраці. Саме тому дослідження інноваційних методик формування математичних здібностей є актуальним і перспективним напрямом педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Математичні здібності – це комплекс індивідуальних якостей особистості, що забезпечують успішне

засвоєння математичних знань, умінь і навичок, а також ефективне застосування їх у практичній діяльності. Згідно з дослідженнями Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Н. А. Менчинської та інших учених, математичні здібності включають розвинене логічне мислення, просторову уяву, аналітичні вміння, здатність до абстрагування й оперування символами.

Розвиток математичних здібностей вимагає створення особливого освітнього простору, у якому учень виступає активним учасником навчального процесу. Інноваційні методики – проєктне навчання, гейміфікація, STEM- і STEAM-підходи, використання адаптивних онлайн-платформ – сприяють не лише засвоєнню математичних знань, а й розвитку умінь застосовувати їх у нових умовах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність теми зумовлена потребою модернізації освітнього процесу відповідно до вимог інформаційного суспільства. Сучасні здобувачі освіти живуть у цифровому середовищі, де інформація подається у візуальних, інтерактивних, мультимедійних форматах. Тому традиційні методи навчання втрачають ефективність, якщо не поєднуються з інноваційними інструментами, що роблять навчання більш динамічним, цікавим і практикоорієнтованим.

Нові стандарти освіти акцентують увагу на компетентнісному підході, де пріоритетом є формування універсальних навчальних дій і критичного мислення. Отже, впровадження інноваційних педагогічних технологій є необхідною умовою розвитку математичних здібностей і підвищення якості освіти.

Мета дослідження: вивчити, систематизувати та проаналізувати інноваційні методики, спрямовані на формування математичних здібностей учнів, і визначити педагогічні умови, що забезпечують їх ефективність.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні основи розвитку математичних здібностей.
2. Дослідити сучасні інноваційні технології навчання математики.
3. Навести приклади ефективного використання інноваційних методик у навчальному процесі.
4. Визначити переваги й труднощі впровадження інновацій.
5. Розробити рекомендації щодо практичного використання інноваційних підходів у навчанні математики.

Виклад основного матеріалу

1. Психолого-педагогічні основи формування математичних здібностей

Сучасна педагогічна наука підкреслює, що розвиток математичних здібностей можливий лише в умовах активної пізнавальної діяльності

здобувача освіти. Важливо, щоб навчальний процес був організований так, аби учень не лише засвоював готові знання, а й самостійно відкривав закономірності, шукав нові способи розв'язання задач, робив власні висновки. Таким чином, інноваційні методики спрямовані не стільки на передачу знань, скільки на формування дослідницьких умінь, пізнавальної самостійності та критичного мислення [1].

Не менш важливим чинником є мотивація до навчання. У традиційній системі освіти вона здебільшого зумовлюється зовнішніми стимулами – оцінками, контролем, вимогами програми. Інноваційні підходи, навпаки, орієнтовані на внутрішню мотивацію: інтерес, прагнення до самопізнання, бажання досліджувати. Для цього використовуються інтерактивні форми навчання, ігрові елементи, дослідницькі завдання та цифрові ресурси, які роблять процес пізнання живим, емоційно насиченим і практично значущим.

2. Інноваційні технології та підходи у навчанні математики [2]

Сучасна педагогіка розглядає інноваційні технології не лише як технічні засоби навчання, а як нові способи організації освітнього процесу, що забезпечують розвиток особистості, її творчого та інтелектуального потенціалу. Серед найефективніших інноваційних підходів у викладанні математики можна виокремити кілька ключових напрямів.

2.1. STEM- і STEAM-освіта

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) та STEAM (із додаванням компонента Arts – мистецтва) – це міждисциплінарний підхід, який поєднує природничі науки, технології, інженерію, математику та творчість. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що навчання має бути практикоорієнтованим і наближеним до реального життя.

STEM- і STEAM-проєкти базуються на проєктно-дослідницькій діяльності, де учні розв'язують реальні проблеми, використовуючи математичні знання. Наприклад, під час вивчення теми «Геометричні фігури» учні можуть створювати макети архітектурних споруд, розраховувати пропорції, площі, об'єми й перевіряти стійкість конструкцій. Такий формат роботи допомагає усвідомити практичне значення математичних понять і формує системне бачення світу.

STEAM-підхід сприяє розвитку креативності, просторового мислення, аналітичних здібностей і водночас інтегрує знання з різних навчальних дисциплін. Завдяки цьому в учнів формується глибше розуміння математичних зв'язків і законів, а навчання набуває творчого, дослідницького характеру [2].

2.2. Проєктна та дослідницька діяльність

Проєктна методика – один із найефективніших інноваційних засобів розвитку математичних

здібностей. Вона передбачає самостійне планування, виконання й презентацію проєкту, що пов'язаний із вивченням математичних понять чи розв'язанням конкретних задач.

Типові приклади проєктів: «Математика в архітектурі мого міста»; «Пропорції у природі та мистецтві»; «Геометрія в дизайні інтер'єру»; «Застосування статистичних методів у щоденному житті».

У процесі цієї діяльності формуються не лише математичні, а й комунікативні, організаційні, аналітичні вміння. Проєктна діяльність сприяє розвитку відповідальності, умінь працювати в команді, аргументувати власну позицію та застосовувати знання в нових ситуаціях. [3]

2.3. Ігрові технології та гейміфікація навчання

Ігрові методи навчання є потужним інструментом підвищення мотивації та залучення учнів до активної пізнавальної діяльності. Гейміфікація – це використання елементів гри в освітньому середовищі: бали, рівні, завдання, квести, рейтинги, нагороди.

У викладанні математики ігрові технології допомагають зняти емоційну напругу, подолати страх перед складними задачами та створити позитивну атмосферу навчання. Учень сприймає освітній процес як цікаву інтелектуальну гру, у якій можна експериментувати, робити помилки та виправляти їх без страху осуду.

Крім того, ігри сприяють розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, стратегічного планування та швидкості прийняття рішень. У цифровому форматі це можуть бути інтерактивні платформи (наприклад, Kahoot, Classcraft, Matific), що поєднують навчальні цілі з ігровими механіками. [3]

2.4. Цифрові освітні технології та платформи

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для формування математичних здібностей. Сучасні онлайн-платформи (Khan Academy, Uchi.ua, ЯКлас, GeoGebra, Desmos) пропонують інтерактивні вправи, адаптивні тести, відеоуроки, візуалізацію понять і миттєвий зворотний зв'язок.

Такі ресурси дають змогу кожному учневі навчатися у власному темпі, самостійно відпрацьовувати складні теми та контролювати свій прогрес. Цифрові інструменти дозволяють візуалізувати абстрактні поняття (наприклад, побудову графіків функцій, тривимірних тіл), що значно полегшує їх розуміння.

Завдяки онлайн-технологіям учитель отримує можливість організувати змішане або дистанційне навчання, створювати індивідуальні траєкторії для різних груп учнів і забезпечувати безперервність освітнього процесу незалежно від зовнішніх умов [5].

2.5. Штучний інтелект і адаптивне навчання

Системи, засновані на технологіях штучного інтелекту, аналізують результати навчання, визначають сильні й слабкі сторони учня, пропонують

персоналізовані завдання та рекомендації. Такі рішення дозволяють зробити процес навчання максимально індивідуалізованим і ефективним.

Адаптивні освітні платформи (наприклад, Smart Sparrow, Century Tech, Edmodo) формують навчальні маршрути з урахуванням темпу, інтересів і рівня підготовки учня. Це створює умови для реалізації принципу індивідуалізації навчання, який є ключовим у сучасній педагогіці.

Застосування штучного інтелекту в освіті також охоплює автоматичну перевірку завдань, створення віртуальних помічників, розпізнавання помилок і рекомендації щодо подальшого навчання. Таким чином, виступає не лише інструментом, а й партнером у процесі здобуття знань.

3. Практичні аспекти впровадження інноваційних методик

Успішне впровадження інновацій у навчання математики потребує належної методичної підготовки педагогів і створення сприятливого освітнього середовища. Учитель має не лише володіти сучасними цифровими інструментами, а й уміти інтегрувати їх у навчальний процес відповідно до цілей уроку [1].

Досвід показує, що найбільшої ефективності можна досягти при комбінуванні методів: наприклад, поєднання проєктної діяльності з цифровими платформами або використання гейміфікації в межах STEM-проєктів. Головне – забезпечити баланс між традиційним викладанням (теоретичні знання, алгоритмічне мислення) та інноваційними формами, що сприяють творчому розвитку [4].

4. Роль вчителя у реалізації інноваційних методик

У контексті інноваційного навчання роль вчителя істотно змінюється: він перестає бути лише джерелом знань і стає наставником, фасилітатором, координатором пізнавальної діяльності учнів. Саме педагог організовує середовище, у якому кожен здобувач освіти може розвивати власний потенціал.

Викладач повинен мати цифрові компетентності, розуміти принципи роботи сучасних освітніх платформ, уміти створювати інтерактивні завдання, інтегрувати міжпредметні зв'язки та стимулювати дослідницький інтерес учнів. Важливими якостями сучасного педагога є креативність, гнучкість мислення, відкритість до нових ідей і здатність до рефлексії.

5. Ефективність та перспективи застосування інноваційних методик

Досвід навчальних закладів і результати педагогічних досліджень свідчать, що впровадження інноваційних методик сприяє суттєвому підвищенню рівня математичної підготовки учнів. Вони виявляють більшу самостійність, креативність і зацікавленість у навчанні, що відображається на загальній успішності.

Інноваційні підходи формують у здобувачів освіти здатність до критичного мислення, розвивають уміння аналізувати, моделювати, прогнозувати та приймати рішення в умовах невизначеності. Це, у свою чергу, відповідає вимогам сучасного ринку праці, який потребує фахівців із гнучким інтелектуальним мисленням.

У майбутньому можна очікувати ще більшої інтеграції цифрових технологій, штучного інтелекту та віртуальної реальності в систему освіти. Це відкриє нові можливості для індивідуалізації навчання, розвитку креативності й підвищення інтересу до математики. [3]

Висновки. Формування математичних здібностей в умовах сучасної освіти потребує впровадження інноваційних методик, що поєднують традиційні підходи з цифровими технологіями. STEM- і STEAM-освіта, проєктне навчання, гейміфікація, адаптивні системи та штучний інтелект підвищують ефективність засвоєння знань, стимулюють пізнавальну активність і творчу ініціативу учнів.

Успішність упровадження інновацій залежить від професійної компетентності педагога, його готовності до використання цифрових інструментів,

відкритості до нових методів і здатності створювати мотивуюче навчальне середовище.

Інноваційні методики відкривають широкі перспективи для розвитку математичних здібностей, сприяють формуванню критичного мислення, креативності, комунікаційних умінь і готовності до навчання впродовж життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Khan Academy – безкоштовна платформа для інтерактивного навчання математики. URL: <https://www.khanacademy.org> (дата звернення: 08.11.2025).
2. STEM і STEAM-підходи в навчанні: сучасні практики і перспективи. URL: <https://innovations-edu.ua/article/view/steam-pidhid> (дата звернення: 08.11.2025).
3. Сучасні освітні технології у викладанні математики. URL: <https://imo-epublications.org/content/books/9789280116359> (дата звернення: 08.11.2025).
4. Інноваційні підходи до розвитку математичних здібностей. URL: <https://cyberleninka.org/article/n/innovatsiyi-pidhody-do-rozvytku-matematichnyh-zdibnostey> (дата звернення: 08.11.2025).
5. Uchi.ua – освітня платформа для вивчення математики. URL: <https://uchi.ua> (дата звернення: 08.11.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING CADETS IN ORGANIZING INDIVIDUAL WORK WITH MILITARY SERVANTS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

У статті розглянуто педагогічні аспекти навчання курсантів організації індивідуальної роботи з військовослужбовцями Національної гвардії України. Констатовано, що серед основних чинників, від яких залежить успіх бойових дій, військові експерти називають наявність командирів та офіцерів-управлінців, що здатні у будь-яких умовах обстановки підтримувати психологічну готовність своїх підлеглих до бойових дій, якісно планувати оборону та наступ, проводити ефективну роботу з особовим складом військових частин НГУ тощо.

Зазначено, що сутність роботи з особовим складом сьогодні полягає в цілеспрямованому, активному і всебічному процесі впливу на свідомість та світогляд військовослужбовців із метою формування патріотизму, національної гідності, почуття любові до України, вірності українському народу та усвідомлення кожним захисником особистої відповідальності за виконання вимог Військової присяги, статутів, наказів командирів і своїх службово-посадових обов'язків.

Констатовано, що ефективною формою навчання курсантів є соціально-психологічні тренінги, які дозволяють краще розуміти себе і інших, що проводяться під егідою різних психологічних асоціацій України та міжнародних організацій. До програм цих соціально-психологічних тренінгів включають теми розвитку комунікативних навичок, вирішення конфліктів, самопізнання та емоційного інтелекту. Для досягнення мети на тренінгах використовуються такі методи, як рольові та ситуаційні ігри, групові обговорення, психогімнастика, художнє самовираження тощо.

Важливим є те, щоб ця діяльність була спрямована на досягнення таких компетентностей курсантів, як: здатність планувати та організовувати індивідуальну роботу; здатність ефективно використовувати в процесі військового управління теорії в галузі комунікації та спілкування; здатність спілкуватися в ситуаціях обмеженого таймінгу; здатність вирішувати складні проблеми людських відносин та взаємодії; здатність розуміти фактори, які мають позитивний чи негативний вплив на спілкування з людьми; здатність визначати певні

фактори в конкретних умовах обстановки тощо.

Ключові слова: професійна підготовка, робота з персоналом, майбутні офіцери Національної гвардії України, індивідуальна робота, тренінги.

The article examines the pedagogical aspects of training cadets in organizing individual work with servicemen of the National Guard of Ukraine. It is stated that among the main factors on which the success of combat operations depends, military experts name the presence of commanders and officer managers who are able to maintain the psychological readiness of their subordinates for combat operations in any situation, plan defense and offensive qualitatively, conduct effective work with the personnel of military units of the National Guard, etc. It is noted that the essence of working with personnel today lies in a purposeful, active and comprehensive process of influencing the consciousness and worldview of servicemen with the aim of forming patriotism, national dignity, a sense of love for Ukraine, loyalty to the Ukrainian people and the awareness by each defender of personal responsibility for fulfilling the requirements of the Military Oath, statutes, orders of commanders and their official duties. The programs of these socio-psychological trainings include topics such as the development of communication skills, conflict resolution, self-knowledge and emotional intelligence. To achieve the goal, the trainings use methods such as role-playing and situational games, group discussions, psychogymnastics, artistic self-expression.

It is important that this activity is aimed at achieving such competencies of cadets as: the ability to plan and organize individual work; the ability to effectively use theories in the field of communication and communication in the process of military management; the ability to communicate in situations of limited timing; the ability to solve complex problems of human relations and interaction; the ability to understand factors that have a positive or negative impact on communication with people; the ability to determine certain factors in specific conditions of the situation.

Key words: professional training, work with personnel, future officers of the National Guard of Ukraine, individual work, trainings.

УДК 378.2

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.48>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Чепель М.О.,

orcid.org/0000-0003-1395-7920

докт. філос.,

начальник кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Навчально-наукового інституту роботи з персоналом Національної академії Національної гвардії України

Данилюк І.М.,

orcid.org/0000-0002-7192-9242

ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Навчально-наукового інституту роботи з персоналом Національної академії Національної гвардії України

Постановка проблеми. Сьогодні український народ і держава захищаються від агресивного нападу північного сусіда. У той же час війна вимагає перебудови багатьох галузей суспільного життя та реформування усіх сфер, від яких залежить її обороноздатність, у тому числі й військової освіти. Серед основних чинників, від яких залежить успіх бойових дій, військові експерти називають наявність командирів та офіцерів-управлінців, що здатні у будь-яких умовах обстановки

підтримувати психологічну готовність своїх підлеглих до бойових дій, якісно планувати оборону та наступ, проводити ефективну роботу з особовим складом військових частин НГУ тощо [1].

Першочергового розв'язання, на нашу думку, потребують такі суперечності, що існують у системі підготовки майбутніх офіцерів НГУ: між вимогами держави до управлінських якостей, що потрібні офіцеру НГУ та недоліками класичних технологій навчання, що переважають у ВВНЗ;

між недостатнім рівнем підготовленості молодих офіцерів до роботи з персоналом та складнощами роботи з військовослужбовцями, призваними за мобілізацією під час війни до лав НГУ.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Теоретико-методологічні засади освітньої діяльності досліджувалися І. Зязюном, В. Луговим, С. Сисоєвою, Н. Ничкало, О. Коваленко, М. Лазарєвим, Т. Сущенко ін. Процеси становлення і розвитку військово-професійної підготовки військовослужбовців досліджували М. Нецадимом, В. Ягуповим, Й. Варієм, Є. Литвиновським та іншими.

Теоретико-методологічні проблеми військово-професійної підготовки офіцерів досліджувалися Г. Артюшиним, О. Бойком, О. Діденком, А. Зельницьким, О. Капінусом, О. Маслієм, Ю. Приходьком, О. Торічним, В. Ягуповим. Технології та методики підготовки курсантів у ВВНЗ розроблялися О. Керницьким, А. Савицькою, П. Онипченком, Ю. Кузем, О. Міршуком та іншими.

Особливості підготовки майбутніх офіцерів як військових керівників знайшли своє відображення у роботах науковців за такою тематикою: педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ (Р. Пристінський), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко), професійна підготовка льотчиків-інструкторів (П. Онипченко), формування готовності курсантів до миротворчої діяльності (А. Савицька) та інші. Однак, особливості навчального процесу, що спрямований на формування готовності курсантів до роботи з особовим складом, у наукових дослідженнях розкриті не зовсім повно.

Метою статті є розгляд педагогічних аспектів навчання курсантів організації індивідуальної роботи з військовослужбовцями Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні вказаних дидактичних проблем нами було застосовано системний, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний підходи щодо вивчення та аналізу педагогічних явищ.

Сьогодні усі суб'єкти освітньої діяльності під час організації навчання курсантів ВВНЗ формують у них уміння вирішення професійних ситуацій на службі, особистісних проблем підлеглих під час організації роботи з особовим складом у підрозділах НГУ, сприяння здоровому соціально-психологічному клімату у підрозділах, попередження конфліктів, налагодження взаємовідносин та згуртування військових колективів [2].

Сутність роботи з особовим складом сьогодні полягає у цілеспрямованому, активному і всебічному процесі впливу на свідомість та світогляд військовослужбовців із метою формування патріотизму, національної гідності, почуття любові до України, вірності українському народу та усвідомлення кожним захисником особистої

відповідальності за виконання вимог Військової присяги, статутів, наказів командирів і своїх службово-посадових обов'язків. Ця робота здійснюється відповідно до вимог Конституції та законів України, Воєнної доктрини України, актів Президента України – Верховного Головнокомандувача Збройних сил України і Кабінету Міністрів України, Міністерства внутрішніх справ, командувача Національної гвардії України та інше. В основі цієї діяльності лежить багатовіковий досвід, що базується на традиціях духовності й волелюбності українського народу у боротьбі за свободу та незалежність [3].

Зміст роботи з особовим складом НГУ сьогодні розкривається через складові, напрямки та завдання, на основі яких формуються функціональні обов'язки посадових осіб органів військового управління щодо реалізації мети української держави.

Аналіз підготовки курсантів у ВВНЗ засвідчує, що при викладанні психолого-педагогічних дисциплін варто сконцентрувати увагу на необхідності врахування під час індивідуальної роботи з підлеглими їх професійних якостей, індивідуально-психологічних особливостей, сімейного стану, групового статусу та ролі тощо.

При формуванні готовності курсантів до проведення індивідуальної роботи треба широко ознайомлювати їх з практикою служби у військових частинах НГУ, особливостями сьогодишньої службово-бойової діяльності офіцерів НГУ. Для цього потрібно запрошувати на лекторії офіцерів, що позитивно проявили себе під час бойових дій російсько-української війни, ефективно організовувати проведення військових практик у частинах, проводити науково-практичні конференції з теорії і практики роботи з особовим складом НГУ тощо.

Ми наголошуємо на важливості врахування міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами, що формують готовність майбутніх офіцерів до проведення індивідуальної роботи з підлеглими. Виконання цієї умови дає можливість запобігти хаотичності змісту викладання навчального матеріалу, забезпечити послідовність та логічність реалізації завдань навчального процесу, підвищити контекстність практичних завдань для курсантів тощо.

Для забезпечення цього процесу створено таблицю дисциплін кафедри, проведено узгодження ролі кожної дисципліни, визначено взаємозв'язки тем та видів занять. Окремо проведено визначення та формулювання усіх міжпредметних категорій, що стало основою створення відповідних методичних рекомендацій для забезпечення такого процесу. Це допомогло конкретизувати тематику та результати навчання, визначити прогалини, простежити перспективу викладання та взаємозв'язки змісту усіх дисциплін.

Як свідчить практичний досвід, поряд із компетентностями потрібно формувати особистісні

якості майбутніх офіцерів, що необхідні керівникам НГУ у сучасних умовах. Вони включають морально-вольові якості (мужність, рішучість, дисциплінованість, витримка, патріотизм, відданість), лідерські здібності, відповідальність, стресостійкість, аналітичне мислення та здатність до прийняття рішень в складних ситуаціях, організованість, спостережливість, вимогливість до себе та інших, вміння працювати в команді та розуміти підлеглих тощо. Більшість з цих якостей потрібні також і при організації і проведенні індивідуальної роботи у підрозділах.

Для досягнення успіху під час практичних занять було спроектовано проблемні ситуації та змодельовано випадки службово-бойової діяльності, які поєднують матеріал з різних дисциплін та стосуються реальних подій у військових частинах. Це активізує творчість та активність курсантів, збільшує продуктивність мислення у подоланні труднощів. Наприкінці заняття курсанти дізнаються як ситуація розгорталася під час реальних подій, формулюють краще рішення та шукають помилки в управлінських рішеннях.

Під час такої навчальної роботи викладач спирався на положення особистісно орієнтованого навчання, коли відбувався обмін досвідом та прийняття усіх позицій курсантів, узгодження індивідуальних думок, наповнення ситуацій спілкування військовим контекстом, врахування суб'єктності кожного учасника. При цьому викладач виступав з позиції партнера та консультанта курсантів. Його завданням під час занять з дисципліни «Теорія і практика роботи з персоналом» було налагодити взаємодію в групах, корегувати проходження етапів, спрямовувати увагу на головне, надавати допомогу курсантам у випадках труднощів тощо.

Проведена робота була підсилена комплексом психолого-педагогічних заходів у ВВНЗ:

– на рівні навчальної діяльності: бінарні лекції, бесіди з ветеранами про екстремальні ситуації служби, презентації досвіду бойових дій та роботи з особовим складом, пропагування методів управління підлеглими, що призводять до найкращих результатів; семінари та дискусії про інноваційні технології управління, підготовка рефератів з теми індивідуальної роботи з особовим складом; міжвузівські онлайн «круглі столи» тощо.

– на рівні навчально-професійної діяльності: організація науково-дослідницької діяльності з проблем роботи з особовим складом; виконання індивідуальних завдань під час реалізації етапів військових практик; участь у конкурсах наукових робіт (олімпіади, підготовка рефератів та виступів).

Крім того, гарною практикою стала організація на базі кафедр академії соціально-психологічних тренінгів, які дозволяють краще розуміти себе і інших, що проводяться під егідою різних психологічних асоціацій України та міжнародних організацій.

Соціально-психологічний тренінг відносять до інтерактивних методів навчання [4]. На відміну від традиційних форм навчання у тренінгу відбувається активне включення поведінкових моделей і реалізується взаємообмін досвідом між учасниками групи. Тому це корисно для курсантів як майбутніх офіцерів НГУ.

До програм цих соціально-психологічних тренінгів включають теми розвитку комунікативних навичок, вирішення конфліктів, самопізнання та емоційного інтелекту [5, 6]. Для досягнення мети на тренінгах використовуються такі методи, як рольові та ситуаційні ігри, групові обговорення, психогімнастика, художнє самовираження тощо.

У такій роботі можна використовувати такі класи тренінгів:

1. Тренінги, орієнтовані на розвиток спеціальних умінь і навичок у сфері спілкування (вміння вести дискусію, вміння вирішувати конфлікти, навички самопрезентації та ін.).

2. Тренінги, націлені на поглиблення досвіду аналізу ситуації спілкування. Мається на увазі підвищення адекватності аналізу себе, партнера по спілкуванню, підлеглих, групової ситуації в цілому.

Теми можуть бути такими: «Психоедукація для збереження психічного здоров'я», «Тренінги з розвитку психологічної стійкості», «Правила піклування про підлеглих під час бойових дій», «Формування резильєнтності в стресових умовах», «Турбота про психічне здоров'я військовослужбовців», тренінг «Навички саморегуляції своїм психічним станом», «Методи подолання стресу» тощо.

Важливим є те, щоб ця діяльність була спрямована на досягнення таких компетентностей курсантів, як: здатність планувати та організовувати індивідуальну роботу; здатність ефективно використовувати в процесі військового управління теорії в галузі комунікації та спілкування; здатність спілкуватися в ситуаціях обмеженого таймінгу; здатність вирішувати складні проблеми людських відносин та взаємодії; здатність розуміти фактори, які мають позитивний чи негативний вплив на спілкування з людьми; здатність визначати певні фактори в конкретних умовах обстановки тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті розглянуто педагогічні аспекти навчання курсантів організації індивідуальної роботи з військовослужбовцями Національної гвардії України. Констатовано, що серед основних чинників, від яких залежить успіх бойових дій, військові експерти називають наявність командирів та офіцерів-управлінців, що здатні у будь-яких умовах обстановки підтримувати психологічну готовність своїх підлеглих до бойових дій, якісно планувати оборону та наступ, проводити ефективну роботу з особовим складом військових частин НГУ тощо.

Ефективною формою навчання курсантів є соціально-психологічні тренінги, які дозволяють краще

розуміти себе і інших, що проводяться під егідою різних психологічних асоціацій України та міжнародних організацій. До програм цих соціально-психологічних тренінгів включають теми розвитку комунікативних навичок, вирішення конфліктів, самопізнання та емоційного інтелекту. Для досягнення мети на тренінгах використовуються такі методи, як рольові, ситуаційні ігри, групові обговорення, психогімнастика тощо. У подальшому планується розробка засобів діагностики для визначення готовності курсантів до роботи з особовим складом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данильченко О.А. Модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Вип. 82. 2022. С. 36–40.
2. Керницький О.М., Пристінський Р.В. Методична компетентність майбутніх офіцерів Національної гвардії України: недоліки формування та шляхи покращення. *Науковий вісник льотної*

академії Національного авіаційного університету. Серія: «Педагогічні науки», випуск 13. Кропивницький, 2023. С. 48–54.

3. Король Я.І. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2019. 207 с.

4. Кітторов М. О. Організаційно-методичні аспекти формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану. *Наукові записки кафедри педагогіки*. № 51. 2022. 30–38.

5. Хацановський В. С. Підготовка персоналу миротворчих контингентів Збройних Сил України як педагогічна проблема. *Військова освіта*. 2016. Вип. 2. С. 58–66.

6. Шалигіна Н. П. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет оборони України. Київ, 2019. 22 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МОРСЬКОМУ ТА ВНУТРІШНЬОМУ ВОДНОМУ ТРАНСПОРТІ

SOME ASPECTS OF IMPROVING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN SEA AND INLAND WATER TRANSPORT TECHNOLOGIES

У роботі проаналізовано проблему формування комунікативної компетентності у здобувачів освіти – майбутніх фахівців з транспортних технологій у сфері морського та внутрішнього водного транспорту.

Розглянуто програму навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням», що укладена на базі освітньо-професійної програми освітнього ступеня бакалавр, спеціальності J5 Морський та внутрішній водний транспорт, спеціалізації J5.05 Транспортні технології на морському та внутрішньому водному транспорті. Метою вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» є підготовка фахівців у галузі транспорту відповідно до вимог і запитів сучасного ринку та суспільства, формування навичок та вмінь практичного володіння англійською мовою як засобом професійного спілкування у майбутній професійній діяльності, здатності до трансмісії та адекватної реценції усного монологічного і діалогічного висловлювання та письмових професійних повідомлень.

Комунікативна компетентність фахівців з транспортних технологій на морському та внутрішньому водному транспорті розуміється як здатність ефективно взаємодіяти з іншими учасниками транспортного процесу, яка включає знання, вміння та навички для досягнення професійних цілей. Вона передбачає вміння використовувати професійну термінологію, застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, враховувати культурні та соціальні особливості, а також володіти навичками переговорів та вирішення конфліктів. Означене дозволяє успішно спілкуватися англійською мовою під час виконання своїх професійних обов'язків на посадах інженера-диспетчера з руху флоту, диспетчера з міжнародних перевезень, фрахтівника, стивідора, морського агента, транспортного експедитора.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність; фахівець з транспортних

технологій; морський транспорт; надання послуг судноплавства; морська транспортна система.

The paper analyzes the problem of developing communicative competence in students – future specialists in transport technologies in sea and inland water transport technologies.

The program of the academic discipline “English for Specific Purposes” is considered, which is based on the educational and professional program of the bachelor’s degree, specialty J5 Maritime and inland water transport, specialization J5.05 Transport technologies in maritime and inland water transport. The purpose of studying the academic discipline “English for Specific Purposes” is to train specialists in the field of transport in accordance with the requirements and requests of the modern market and society, to form skills and abilities of practical proficiency in English as a means of professional communication in future professional activities, the ability to transmit and adequately receive oral monological and dialogical statements and written professional messages.

Communicative competence of future specialists in sea and inland water transport technologies is understood as the ability to effectively interact with other participants in the transport process, which includes knowledge, skills and abilities to achieve professional goals. It involves the ability to use professional terminology, apply modern information and communication technologies, take into account cultural and social characteristics, as well as possess negotiation and conflict resolution skills. This allows you to successfully communicate in English while performing your professional duties as a fleet traffic engineer, international transportation dispatcher, freight forwarder, stevedore, marine agent, and freight forwarder.

Key words: foreign language communicative competence; transport technology specialist; maritime transport; provision of shipping services; maritime transport system.

УДК 378.881.111.1: 656.6
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.49>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Чиж С.Г.,
orcid.org/0000-0003-0244-2796
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін,
Дунайського інституту
Національного університету
«Одеська морська академія»

Постановка проблеми. У процесі підготовки майбутніх фахівців з транспортних технологій значна увага має приділятися підвищенню рівня їх іншомовної комунікативної компетентності, адже непорозуміння під час виконання своїх професійних обов'язків на посадах інженера-диспетчера з руху флоту, диспетчера з міжнародних перевезень, фрахтівника, стивідора, морського агента, транспортного експедитора можуть призвести до негативних наслідків.

Актуальність проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців з транспортних технологій на морському та внутрішньому водному транспорті зумовлена

швидким розвитком інформаційного суспільства, а відтак особливого значення набуває їх вміння організувати ефективне спілкування у портах, терміналах, складах під час навантажувально-розвантажувальних робіт, а також під час контролю вантажопотоку, пасажиропотоку та транспортного потоку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питання професійної підготовки морських фахівців присвячено наукові праці вітчизняних (С. Барсук, Л. Герганов, О. Доброштан, С. Козак, І. Литвиненко, І. Сокол, Т. Спичак, В. Сметлікова, О. Тирон, О. Тимофєєва, В. Чернявський, О. Фролова, та ін.) науковців.

Останнім часом підвищуються вимоги до рівня іншомовної комунікативної компетентності інженера-диспетчера з руху флоту, диспетчера з міжнародних перевезень, фрахтівника, стивідора, морського агента, транспортного експедитора, що й зумовило вибір теми нашого дослідження [8].

Мета статті – аналіз міжнародних вимог щодо підготовки фахівців морського та внутрішнього водного транспорту, шляхи удосконалення їх іншомовної комунікативної компетентності.

Завдання статті:

- проаналізувати вимоги Міжнародного морського та Європейського законодавства щодо здійснення діяльності з перевезень морськими та внутрішніми міжнародними водними шляхами;

- розглянути організацію роботи щодо підвищення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з транспортних технологій на морському та внутрішньому водному транспорті під час вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення ефективної функціональності транспортних систем і досягнення міжнародних стандартів у сфері транспортних послуг необхідним стає формування висококваліфікованих і компетентних фахівців.

Серед основних завдань Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038р. визначено: підвищення рівня кадрового потенціалу, оновлення та вдосконалення навчально-методичної та програмно-технічної бази для підготовки фахівців портової галузі [6].

У Стратегічному плані розвитку морського транспорту України на період до 2020 року як короткострокову мету визначено підвищення рівня освіти та кваліфікації фахівців судноплавної та портової галузі [3].

Морський транспорт є однією з найбільш динамічних та перспективних галузей міжнародного господарства, де працюють фахівці, професійна діяльність яких пов'язана з морською транспортною системою, експлуатацією морських портів, морською промисловістю. Задля оптимальної стратегії їх роботи компетентний фахівець з транспортних технологій повинен володіти не лише професійними, а й мовленнєвими знаннями, вміннями та навичками.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) досі є предметом багатьох дискусій, адже у науковій літературі існує чимала кількість його визначень.

Так, експерти проекту «DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)» визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних

пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [11].

Компетентність передбачає вміння відповідати складним потребам, використовуючи та мобілізуючи психосоціальні ресурси (включаючи навички та ставлення) в конкретному контексті. Наприклад, вміння ефективно спілкуватися є компетенцією, яка може спиратися на знання мови, практичні навички ІТ та ставлення до них тих, з ким людина спілкується [11].

Отже, компетентність фахівця морської галузі розглядається в сучасних соціально-економічних умовах як запорука успіху професійної діяльності, що відповідає розвитку плавальних, суднобудівних та морських робітничих спеціальностей. Компетентність спеціаліста морської галузі визначають як характеристику спеціаліста морського профілю, що представлена комплексом його знань, досвіду, навичок, мотивації, який дозволяє успішно вирішувати професійні завдання в морі та на суші.

На думку О. Тирон, іншомовна компетентність моряка – це інтегративна властивість особистості, її здатність реалізовувати вміння раціональної комунікації в процесі виконання функціональних обов'язків і використовувати стратегії успішного міжособистісного спілкування з метою гарантування безпеки міжнародного мореплавства та власної безпеки засобами мови міжнародного спілкування [7].

На нашу думку, комунікативна компетентність фахівців з транспортних технологій на морському та внутрішньому водному транспорті – це здатність ефективно взаємодіяти з іншими учасниками транспортного процесу, яка включає знання, вміння та навички для досягнення професійних цілей. Вона передбачає вміння використовувати професійну термінологію, застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, враховувати культурні та соціальні особливості, а також володіти навичками переговорів та вирішення конфліктів.

Робочою мовою на судні, згідно з Міжнародною конвенцією про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ), є англійська мова [2].

Міжнародна морська організація пропонує всім викладачам морської англійської мови використовувати ІМО модельний курс 3.17, де описує методику використання комунікативного підходу та її переваги. У даному курсі також запропоновані конспекти занять із використання комунікативного підходу, особливості викладання граматики, лексики, фонетики, а також особливості формування навичок говоріння, читання, письма, аудіювання. Як додаток ІМО також подає перелік посилань на вимоги до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх моряків згідно конвенції ПДМНВ. Означений модельний курс містить

покрокову інструкцію щодо впровадження комунікативного підходу у викладання англійської мови майбутнім фахівцям морської галузі [10].

Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців з транспортних технологій є приведення її до вимог міжнародних конвенцій та стандартів вищої освіти на морському та внутрішньому водному транспорті. Так, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія» – один з провідних вищих навчальних закладів в галузі морської індустрії України – готує здобувачів освіти, що одержують фундаментальну гуманітарну та соціально-економічну, математичну та природничо-наукову, а також професійну та практичну підготовку фахівців з транспортних технологій. Здобувачі освіти набувають компетентностей протягом усього періоду навчання.

Інститут готує, зокрема, й спеціалістів за освітньо-професійною програмою спеціальності J5 Морський та внутрішній водний транспорт, спеціалізації J5.05 Транспортні технології на морському та внутрішньому водному транспорті, що орієнтована на формування та розвиток професійних компетентностей фахівців для здійснення ефективної управлінської діяльності на підприємствах морегосподарського комплексу [4].

Цілями освітньо-професійної програми є підготовка конкурентоспроможних на сучасному ринку праці фахівців, здатних вирішувати практичні проблеми, професійні завдання та обов'язки прикладного характеру у сфері транспортних технологій на морському та внутрішньому водному транспорті, в тому числі відповідно до сучасних вимог Міжнародного морського та Європейського законодавства щодо здійснення діяльності з перевезень морськими та внутрішніми міжнародними водними шляхами.

Згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010) та International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08) випускники з професійною кваліфікацією «Бакалавр з транспортних технологій» можуть обіймати первинні посади за професійними назвами робіт, зокрема: інженера-диспетчера з руху флоту, диспетчера з міжнародних перевезень, фрахтівника, стивідора, морського агента, транспортного експедитора та ін. [1; 9].

В означеному документі надається інформація щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки, компетентностей, які здобувачі освіти повинні отримувати під час навчання у вищому морському навчальному закладі. Так, обов'язковими компонентами освітньої програми є цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, куди входить вивчення освітньої компоненти «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Метою вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням»

є підготовка фахівців у галузі транспорту відповідно до вимог і запитів сучасного ринку та суспільства, формування навичок та вмінь практичного володіння англійською мовою як засобом професійного спілкування у майбутній професійній діяльності, здатності до трансмісії та адекватної рецепції усного монологічного і діалогічного висловлювання та письмових професійних повідомлень (із використанням стандартних фраз) [5].

Робоча програма складена відповідно до вимог освітньо-професійної підготовки бакалавра «Транспортні технології на морському та внутрішньому водному транспорті». Навчальна дисципліна забезпечує набуття перелічених нижче компетентностей та досягнення програмних результатів навчання:

Інтегральна компетентність: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та вирішувати практичні проблеми у галузі морського та внутрішнього водного транспорту з використанням теорій та методів сучасної транспортної науки на основі системного підходу та з врахуванням комплексності та невизначеності умов функціонування транспортних систем.

Загальні компетентності:

ЗК 04 Здатність спілкуватися іноземною мовою.

ЗК 11 Здатність працювати автономно та в команді.

ЗК 13 Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

Програмні результати навчання:

ПРН 01 Брати відповідальність на себе, проявляти громадянську свідомість, соціальну активність та участь у житті громадянського суспільства, аналітично мислити, критично розуміти світ.

ПРН 04 Давати відповіді, пояснювати, розуміти пояснення, дискутувати, звітувати іноземною мовою на достатньому для професійної діяльності рівні [5].

В сучасних умовах морський судноплавний бізнес є вкрай важливим, а відтак має бути забезпечений системний логістичний підхід щодо концепції, управління, контролю і нагляду за здійсненням судноплавних послуг, які базуються на правових нормах, прийнятих міжнародними морськими організаціями, а також на оптимальній стратегії роботи судноплавних організацій і морських портів.

Висновки. Аналіз літератури, нормативних документів міжнародних та державних організацій, освітньо-професійної програми спеціальності J5 Морський та внутрішній водний транспорт, навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» дозволив запропонувати визначення комунікативної компетентності фахівців з транспортних технологій, під якою розуміється здатність ефективно взаємодіяти з іншими учасниками транспортного процесу, яка включає знання, вміння та навички для досягнення професійних цілей. Вона передбачає вміння

використовувати професійну термінологію, застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, враховувати культурні та соціальні особливості, а також володіти навичками переговорів та вирішення конфліктів. Означене дозволяє успішно спілкуватися англійською мовою під час виконання своїх професійних обов'язків на посадах інженера-диспетчера з руху флоту, диспетчера з міжнародних перевезень, фрахтівника, стивідора, морського агента, транспортного експедитора та ін.

Подальші перспективи вбачаємо у впровадженні методів викладання англійської мови, що поєднували б традиційні освітні практики із сучасними цифровими технологіями, інтерактивними формами навчання задля формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців з транспортних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Класифікатор професій України ДК003:2010. URL: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klassifikator-profesiy-kp-950586.html> (дата звернення: 16.11.2025)
2. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку та і дипломування моряків та несення вахти. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/mu10242?an=2> (дата звернення: 14.11.2025).
3. Наказ Міністерства інфраструктури України «Про затвердження Стратегічного плану розвитку річкового транспорту на період до 2020 року». URL: <https://mtu.gov.ua/documents/446.html> (дата звернення: 11.11.2025).
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра «Транспортні технології на морському та внутрішньому водному транспорті». URL: <https://dinuoma.com.ua/wp-content/uploads/2025/10/OPP275-2025zm.pdf> (дата звернення: 06.11.2025).
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» / Желясков В.Я., Чиж С.Г. Ізмаїл, 2025. 12 с.
6. Розпорядження «Про затвердження Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 року». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/548-2013-%D1%80> (дата звернення: 03.11.2025).
7. Тирон О.М. Психолого-педагогічні особливості процесу формування іншомовної компетентності майбутнього моряка. *Вісник Одеського національного університету імені І.І.Мечникова*. 2015. Вип. 4 (38). С.148–156.
8. Шкурко Є. Л. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців транспортних технологій на морському та річковому транспорті через професіогенез. *Бізнес Інформ*. 2023. Вип. 9. С. 135–146.
9. International Standard Classification of Occupations 2008. URL: <https://webapps.ilo.org/ilostat-files/ISCO/newdocs-08-2021/ISCO-08/ISCO-08%20EN%20Vol%201.pdf> (дата звернення: 05.10.2025).
10. Model Course 3.17. URL: https://www.academia.edu/34839973/Model_Course_3.17 (дата звернення: 03.11.2025).
11. The Definition and Selection of Key Competencies. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ENHANCING STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

The article is devoted to the phenomenon of emotional intelligence (EI) and its pedagogical implications, particularly in the context of foreign language acquisition. The author provides the analysis of key theoretical approaches to emotional intelligence, including the ability model, the mixed model, and the trait model, as well as pays attention to intrapersonal and interpersonal components of emotional intelligence, emphasizing the complexity and multidimensional nature of the concept.

The author highlights the growing interest of many researchers in exploring this phenomenon, especially its connection to students' academic efficiency. Emotional intelligence is believed to facilitate students' academic performance, impact their motivation, mental health, psychological and social adjustment, resilience, as well as interaction with others. Students' inability to recognize, express, and appropriately manage their emotions can become a substantial obstacle to effective learning.

In the context of foreign language instruction, emotional intelligence is proved to support the development of communicative competence, intercultural sensitivity, and autonomy of learners. The author proposes practical strategies for integrating the development of emotional intelligence into the language classroom through reflective practices, collaborative learning, role-plays, project work, etc. Special attention in the article is given to the expansion of emotional vocabulary, which contributes to a more meaningful communication and deeper intercultural understanding. The importance of creating emotionally supportive learner-centered environment, providing constructive and timely feedback, and recognizing learners' emotional needs and states is also highlighted. The author concludes that EI-oriented teaching approaches foster deeper learning, stimulate learners' motivation and self-regulation skills, thus preparing them for more confident and effective communication beyond the learning environment.

Key words: emotional intelligence, foreign language learning, academic achievement, motivation, empathy, self-regulation, teacher-student relationship.

У статті розглядається феномен емоційного інтелекту (EI) та його педагогічні наслідки, зокрема в контексті вивчення іно-

земної мови. Автор проводить аналіз ключових теоретичних підходів до емоційного інтелекту, включаючи модель здібностей, змішану модель та модель рис, а також розглядає внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти емоційного інтелекту, підкреслюючи складність та багатовимірний характер цього поняття. Наголошується зростаючий інтерес багатьох українських та зарубіжних дослідників до вивчення цього феномену, особливо його зв'язку з академічним успіхом здобувачів освіти. Вважається, що емоційний інтелект сприяє їхній академічній успішності, впливає на мотивацію, психічне здоров'я, психологічну та соціальну адаптацію, стійкість, а також на комунікацію з іншими. Нездатність студентів розпізнавати, виражати та належним чином керувати власними емоціями може стати суттєвою перешкодою на шляху до ефективного навчання.

У контексті вивчення іноземних мов доведено, що емоційний інтелект сприяє розвитку комунікативної компетентності, міжкультурної чутливості та автономії здобувачів освіти. У статті запропоновано практичні стратегії інтеграції емоційного інтелекту у заняття з іноземної мови, використовуючи рефлексивні вправи, колаборативне навчання, рольові ігри, проєктну роботу тощо. Особливу увагу приділено розширенню емоційного словника, що сприяє більш змістовному спілкуванню та глибшому міжкультурному розумінню. Підкреслюється важливість створення підтримуючого середовища з боку викладача, наданням конструктивного та своєчасного зворотного зв'язку, а також врахування емоційних потреб і станів студентів у процесі навчальної взаємодії та оцінювання. Автор підсумовує, що підходи до навчання, орієнтовані на розвиток емоційного інтелекту, сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу студентами, підвищенню їхньої мотивації, розвитку емоційної стійкості та формуванню навичок саморегуляції, готуючи їх до більш впевненого та ефективного спілкування за межами навчального середовища.

Ключові слова: емоційний інтелект, вивчення іноземних мов, академічні досягнення, мотивація, емпатія, саморегуляція, взаємодія між студентом і викладачем.

UDC 378.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.50>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Chuienko V.L.,

orcid.org/0000-0003-0494-3463

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department

Petro Mohyla Black Sea National University

Problem statement. In today's realities, full of numerous challenges, constant stress and uncertainty, the development of emotional intelligence has become a fundamental priority, vital for success in all areas of life, including personal, academic and professional domains, interpersonal communication, etc.

Emotional intelligence (EI) is no less important than cognitive skills. It is viewed as the ability to recognize, comprehend, regulate, and apply emotions in a constructive way, both in personal experiences and in social interactions. J. Mayer defines emotional intelligence as "the capacity to validly

reason with emotions and to use emotions to enhance thought" [8, p. 3].

Nowadays, most employers prioritize emotional intelligence over other skills since they realize its considerable effect on workers' increased productivity and better collaboration, efficient team work and networking, enhanced mental health and overall well-being. Individuals with high emotional intelligence tend to manage their time well, stay motivated and focused on their goals. They communicate more effectively, build stronger and more meaningful relations, navigate conflicts with greater ease and handle

stress more successfully. Being a key differentiator in workplace success, emotional intelligence accounts for 90% of what sets high-performers apart from the ones with similar knowledge and technical skill levels (LinkedIn, 2024).

Research analysis. The study of the phenomenon of emotional intelligence has extended far beyond the domain of psychology, engaging experts from other disciplines and spheres of knowledge. The theoretical aspects of emotional intelligence have been widely examined by J. Mayer and P. Salovey, D. Goleman, R. Bar-On, R. Boyatzis, A. Lynn, D. Schilling, A. McKee, etc. There are various approaches to understanding this term which to a certain extent complement each other. As the field of emotional intelligence is evolving, new perspectives start to emerge.

Emotional intelligence has been conceptualized through several theoretical models, the most prominent of which include 'the ability model' (presented by J. Mayer and P. Salovey), 'the mixed model' (by D. Goleman, R. Bar-On), and 'the trait model' (by K. Petrides and A. Furnham).

- The *ability* model defines emotional intelligence as a set of interrelated cognitive abilities that involve "perceiving emotions, generating emotions to facilitate thought, understanding emotions and emotional knowledge, and reflectively regulating emotions to promote emotional and intellectual growth" [9, p. 197]. This model treats EI as a form of intelligence that emphasizes mental processing of emotional information.

- The *mixed model* incorporates emotional competencies, social skills, personality traits, and motivational factors to provide effective human functioning. It is particularly beneficial in the fields where interaction, teamwork, leadership, and emotional adaptability are essential. R. Bar-On identified emotional intelligence as an array of non-cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures [3].

- K. Petrides and A. Furnham introduced the concept of '*trait emotional intelligence*' as a constellation of emotional self-perceptions embedded within the personality structure. This framework conceptualizes emotional intelligence not as an ability or skill that can be measured with objective performance tasks, but rather as a collection of self-perceived abilities and behavioral dispositions related to how individuals identify, understand, express, and manage emotions in themselves and others.

The diversity of the models reflects the complexity of emotional intelligence as a phenomenon, suggesting that no single framework can fully cover all aspects of how humans understand, use, and manage emotions.

Viewing emotional intelligence as an integrated, dynamic entity, researchers identify two key aspects in its structure: *intrapersonal*, which is the ability to

manage oneself, and *interpersonal* (or *social*), which involves maintaining relationships with others.

- The *intrapersonal aspect* of emotional intelligence includes factors such as recognizing one's own emotions, adequate self-esteem, self-confidence, self-control, tolerance, self-discipline, proactiveness, adaptability, curiosity, openness to new experiences, drive for achievement, and optimism.

- *Interpersonal, or social* intelligence focuses on managing relationships, and is developed through qualities like sociability, openness and sincerity, empathy, respect, the ability to consider the interests of others, the capacity to adequately assess and anticipate interpersonal relationships, and teamwork skills.

The development of both intrapersonal and interpersonal components of emotional intelligence is a key focus of modern education. Nowadays, there is a growing interest in studying students' emotional intelligence in correlation to their educational success. The research conducted by Y.C. Chang and Tsai (2022), W. Saud (2019), Z. Shafait et al. (2021), M. Chamizo-Nieto (2021), and S. Hamid (2025) revealed the link between emotional intelligence and educational efficiency, showcasing how the development of EI in students can facilitate their academic performance, impact their motivation, psychological and social adjustment, resilience, and improve teacher-student relations. Emotional intelligence is viewed as a factor that can contribute to the reduction of psychological pressure that can cause the decline in intellectual abilities [7; 10; 11].

The relevance of this topic is determined by the necessity for educational practitioners, academic policy-makers, and teachers to take emotional intelligence issues more seriously and incorporate them into university programs. The integration of EI-oriented training into curricula – especially in foreign language instruction – has gained significant attention among Ukrainian scholars, and is described in the works by I. Hoshtanar (2025), O. Kostyuk L. Didyk (2022), O. Kovalchuk, H. Dekusar (2022), O. Krekoten (2023), etc.

The **aim of our research** is to analyze the role of emotional intelligence in foreign language acquisition and explore some pedagogical strategies to foster emotional intelligence among university students in the language classroom.

Presentation of the main material. In the modern educational landscape, emotional intelligence is increasingly recognized as a key to students' academic success, particularly in the realm of foreign language learning. While cognitive abilities and linguistic competence have traditionally been the primary focus of language instruction, recent research highlights the significance of learners' emotional capacities in fostering effective communication, intercultural understanding, and motivation. A foreign language classroom serves as an appropriate

platform for modelling real-life situations and practicing certain emotional and behavioral patterns in various communication contexts.

Emotions are not merely by-products of the learning process – they are an integral part of it. Positive emotions – like curiosity and excitement – can enhance motivation and engagement, making it easier for the learners to absorb new information. Conversely, negative emotions can interfere with their progress. Stress, fear or anxiety can reduce learners' ability to focus on, perceive and retain information, thus creating an obstacle for effective learning.

D. Goleman identifies five main components of emotional intelligence, including:

- *Self-awareness* – the ability to identify and comprehend one's own emotions, emotional triggers, their impact on your thoughts and behavior;
- *Self-regulation* – the ability to control and direct one's emotions, to redirect the disruptive ones, and adapt them to changing circumstances;
- *Motivation* – an inner drive to achieve goals with enthusiasm and persistence;
- *Empathy* – the ability to understand and share the feelings of others;
- *Social skills* – the ability to interact effectively, to be agile enough to mitigate, avoid or resolve conflicts and disagreements, to work collaboratively in social or professional settings [6].

In the context of language acquisition, the development of these abilities plays a crucial role in shaping learner's attitudes, behavioral patterns, and outcomes. Thus,

- *Self-awareness* enables learners to identify their emotional responses (such as anxiety, boredom, joy and excitement, satisfaction, insecurity, demotivation etc.) to various learning activities, classroom dynamics, and performance outcomes. Based on their emotional responses, learners can adopt relevant strategies to maintain motivation and mitigate negative states which can impede their linguistic progress.

• *Self-regulation* allows learners to manage emotions that often accompany the process of language learning. The most common emotional barriers include fear of speaking or making mistakes, frustration with slow progress, or difficulties connected with putting into practice certain grammar or lexical structures. If not managed properly, these emotions can create a vicious cycle, leading to increased frustration and anxiety of learners.

• *Motivation*, both intrinsic and extrinsic, is a key determinant of language learning success, influencing learners' persistence, engagement, willingness to deal with challenges and achieve goals. Intrinsically motivated students get positive emotions and pleasure from the learning process. They exhibit greater enthusiasm and perseverance, aren't afraid of failures, actively engage in learning activities, are ready to practice the language beyond the classroom -these qualities

are vital for successful long-term language acquisition and retention.

• *Empathy* enhances communication skills, enabling learners to adequately interpret and respond to emotional and sociocultural context of their interlocutors, understand cultural peculiarities of the language they are learning, which is essential for building stronger, more meaningful relations.

• *Social skills* play a key role in promoting efficient communication and collaboration among learners in real-life context. The ability to initiate conversations, participate in group activities, change communication style in connection with the context, minimize interpersonal tensions, and give/receive feedback contributes to a safer and more supportive language learning environment.

Being a teachable skill, emotional intelligence can be developed and perfected with time. Within a foreign language classroom, the main strategies aimed at its development include implementing:

- tasks focused on developing emotional resilience and empathy;
- group work and collaborative tasks which promote social skills and teamwork;
- reflective tasks that promote self-awareness and emotional regulation.

One of the core pedagogical aims of EI-based teaching is to create a supportive environment that boosts students' confidence and motivation, facilitating their continuous improvement. Students develop their emotional intelligence more effectively when they feel their classroom environment maintains psychological safety and inclusiveness [1; 2].

To create a supportive, learner-centered environment, teachers should adopt a classroom culture in which active participation is prioritized over flawless performance, and mistakes are regarded as valuable opportunities for learning. Teachers are expected to deliver constructive, timely feedback that, firstly, emphasizes learners' progress rather than exclusively their outcomes; secondly, takes into account learners' individual strengths, efforts, emotional needs, initial language proficiency level, and other relevant factors. I. Hoshtanar states that through consistent support and constructive feedback from the teacher, learners gain a heightened sense of confidence and reduced sense of fear and anxiety, which encourages their active involvement and helps them become emotionally mature participants in communication [1]. M. Chamizo-Nieto believes that establishing positive and strong teacher-student relationships has a beneficial influence on the effectiveness of the educational process and psychological well-being [4].

A variety of classroom strategies can be used to promote emotional intelligence while developing linguistic competence. Incorporating ice-breakers and warm-up activities at the beginning of lessons is an

effective approach. These tasks are designed to reduce emotional barriers, stimulate engagement, and foster interpersonal connection within the classroom. To further encourage social interaction and empathy, teachers should provide opportunities for students to work collaboratively – in pairs, small groups, or larger teams. Role-play activities, brainstorming, debates, case studies, and project work require contribution of each member. Dealing with various real-life situations in a foreign language, students not only master their dialogic and monologic speaking skills, but also learn to tackle problems collaboratively, listen actively to one another, adopt and respect differing viewpoints, and respond appropriately using both verbal and non-verbal communication strategies.

For example, ecology students may be asked to work on a group project focused on sustainability and ecological ethics, exploring the question: “If ecosystems could speak, what might they say about the way they are being treated?” Students are expected to personify ecosystems – such as oceans, rainforests, or wetlands – and articulate the impact of human actions from the ecosystem's imagined perspective. Here, emotional intelligence is closely connected with the development of ecological consciousness, as students learn to collaborate, reflect, and emotionally engage with solving complex environmental issues from multiple perspectives.

Among the learning activities aimed at enhancing self-awareness and self-regulation, a particular emphasis is placed on reflective practices. Students are encouraged to critically analyze their past emotional experiences, identify the underlying causes of specific emotional responses, anticipate and evaluate the consequences of their emotional behavior. For example, after a meaningful event in their life (whether it is a journey, an exam or participation in a conference) they might be asked to reflect on their emotions and recall the moments they enjoyed or found frustrating. Such reflective practices help learners become more conscious of their emotional responses and better equipped to manage them in the future.

Broadening students' emotional vocabulary in a foreign language through EI-oriented tasks is an important complement to this process. The emotion word bank can range from basic emotion-related adjectives and nouns (such as happy/happiness, angry/anger, sad/sadness, excited/excitement, etc.) to more nuanced and context-specific ones (such as disheartened, anxious, flabbergasted, passionate, hot-blooded, indifferent, impatient, etc.), as well as emotionally charged words (such as love, success, loss, freedom, justice, betrayal etc). This lexical enrichment enables students to express themselves with greater clarity and precision. Furthermore, it helps them recognize and interpret diverse emotional states and messages in conversations, as well as better perceive emotional nuances in authentic literature

and media, thus promoting effective communication and intercultural competence.

Since teaching approaches, activities, selected materials, and the overall classroom microclimate significantly affect students' engagement and motivation, they must be thoroughly planned and systematically implemented to optimize the educational process. When students are acquainted with diverse learning styles, strategies and tools, they can choose the ones that suit their preferences, interests and emotional needs best (for example, for memorizing new vocabulary or organizing new material) – then they can become even more motivated and self-directed. Contemporary online learning platforms offer a wide range of interactive tools, including discussion forums, live chats, collaborative whiteboards, gamified quizzes, all of which help sustain a high level of learners' motivation and immersion, allowing them to track and regulate their own learning progress.

Conclusion. To sum up, incorporating emotional intelligence into foreign language instruction offers significant pedagogical advantages. By maintaining emotionally supportive learner-centered environment, encouraging collaboration and reflective thinking, educators can create favorable conditions not only for mastering students' linguistic competence, but also for developing essential life skills like self-awareness, self-regulation, emotional resilience, empathy, all of which constitute emotional intelligence. When students feel psychologically safe, receive constructive feedback, and are granted autonomy in their learning, they become more engaged, motivated, and emotionally mature participants in communication. The following EI-oriented approach is considered effective both for language acquisition and overall academic achievement.

BIBLIOGRAPHY:

1. Гоштанар І. Емоційний інтелект у викладанні та вивченні іноземних мов: сучасні виклики. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. Вип. 1(31). С. 721–730. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-1\(31\)-721-730](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-1(31)-721-730)
2. Ковальчук О., Декусар Г. Розвиток емоційного інтелекту у курсантів на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти МВС. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 6 (11). С. 161–173. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-161-173](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-161-173)
3. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18 (Suppl). P. 13–25.
4. Chamizo-Nieto M., Arrivillaga C., Rey L., Extremera N. The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: a moderated mediation study. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
5. Chang Y.C., Tsai Y.T. The effect of university students' emotional intelligence, learning motivation and self-efficacy on their academic achievement –

Online English courses. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>

6. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books. 1995. 368 p.

7. Hamid Sh. Emotional intelligence in education: a catalyst for effective teaching and learning. *Voyage Journal of Educational Studies*. 2025. P. 117–133.

8. Mayer J. What is emotional intelligence? *UNH Personality Lab*. 2004. 8. https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/personality_lab/article/1007/&path_info=RevEIWebsite__What_is_EI_2017_07_13_1001.pdf

9. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Enquiry*. 2004. Vol. 15 (3). P. 197–215.

10. Saud W. Emotional Intelligence and its relationship to academic performance among Saudi EFL Undergraduates. *International Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 8 (6). P. 222–230. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p222>

11. Saleem R., Ullah N., Zafar M. Impact of emotional intelligence on academic success: a self-efficacy perspective. *Journal of Asian Development Studies*. 2024. Vol 13(4). P. 1109–1120. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.4.90>

12. The rise of emotional intelligence in leadership: how to lead with EQ in the modern workplace. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/rise-emotional-intelligence-leadership-how-lead-eq-ajayi-mba-20irf#:~:text=A%20study%20by%20TalentSmart%20found,similar%20technical%20skills%20and%20knowledge> (date of access: 25.10.25)

Дата першого надходження рукопису до видання: 07.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGY FOR CONDUCTING A PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE RESERVE OFFICERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Стаття присвячена методології проведення педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу у системі вищої освіти. Досліджено необхідність розробки та вдосконалення методології проведення педагогічних експериментів як ефективного інструменту вивчення, перевірки та оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ.

Проаналізувати методологію проведення експериментальних досліджень процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ, а також визначити ключові підходи до цього процесу та сучасні тенденції його розвитку у військовій освіті.

Дослідження проводилося з використанням методів аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, систематизації та абстракції. Запропоновано комплексну систематизацію підходів до структури проведення експериментальних досліджень професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу з урахуванням особливостей військової служби та вимог сучасного безпекового середовища. Автор пропонує оригінальне бачення в науковому обґрунтуванні та розробці комплексної методики проведення педагогічного експерименту, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу в системі вищої освіти.

Отримані результати показують, що розроблена методологія проведення педагогічного експерименту може бути використана в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах для підвищення ефективності розвитку їх професійних компетентностей.

Дослідження обґрунтувало, що ефективне формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу в системі вищої освіти вимагає науково обґрунтованої методології педагогічного експерименту. Застосування різних підходів дозволило визначити рівень професійної компетентності та підтвердити ефективність розробленої методології у підвищенні професійної підготовленості, мотивації, здатності до саморозвитку та оптимального прийняття рішень у складних умовах військово-професійної діяльності.

Ключові слова: майбутній офіцер запасу, методика дослідження, професійна компетентність, педагогічний експеримент, військова підготовка, військова освіта, заклад

вищої освіти, вищий військовий навчальний заклад.

The article presents a methodology for conducting a pedagogical experiment on the formation of professional competence of future reserve officers in the higher education system.

It has been investigated the necessity of developing and improving the methodology for conducting pedagogical experiments as an effective tool for studying, testing, and optimizing the process of forming the professional competence of future reserve officers of the ground forces has been investigated.

To analyze the methodology for conducting experimental research on the process of forming the professional competence of future reserve officers of the ground forces, as well as to identify key approaches to this process and current trends in its development in military education.

The study was conducted using methods of analysis, synthesis, generalization, comparison, systematization, and abstraction. For the first time, a comprehensive systematization of approaches to the structure of conducting experimental research on the professional competence of future reserve officers has been proposed, taking into account the peculiarities of military service and the requirements of the modern security environment. The author offers an original vision in the scientific justification and development of a comprehensive methodology for conducting a pedagogical experiment aimed at forming the professional competence of future reserve officers in the higher education system.

The results obtained show that the developed methodology for conducting a pedagogical experiment can be used in the process of professional training of future reserve officers in higher education institutions to improve the effectiveness of developing their professional competencies.

The study substantiated that effective formation of professional competence of future reserve officers in the higher education system requires a scientifically sound methodology of pedagogical experiment. The application of various approaches made it possible to determine the level of professional competence and confirm the effectiveness of the developed methodology in improving professional preparedness, motivation, ability for self-development, and optimal decision-making in complex conditions of military-professional activity.

Key words: future reserve officer, research methodology, professional competence, pedagogical experiment, military training, military education, higher education institution, higher military educational institution.

УДК 378.1:355

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.51>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шемчук В.А.,

orcid.org/0000-0001-8873-0443

канд. пед. наук, ст. дослідник, докторант наукового відділу організації підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів науково-методичного центру організації наукової та науково-технічної діяльності Національного університету оборони України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реформування системи військової освіти та поступової інтеграції України до європейського безпекового простору особливого

значення набуває якісна підготовка резервних офіцерів, здатних ефективно виконувати службово-професійні завдання в умовах воєнного стану та гібридних загроз. Російсько-українська війна, динаміка ведення бойових дій, трансформація

змісту та форм військової діяльності, а також підвищення вимог до якості підготовки офіцерських кадрів зумовлюють необхідність глибокого переосмислення підходів до формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу.

Це актуалізує необхідність розроблення та вдосконалення методології проведення педагогічного експерименту як ефективного інструменту вивчення, перевірки й оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ. Наявні суперечності – між потребою у якісному вдосконаленні підготовки офіцерів запасу та обмеженістю науково-методичних і матеріальних ресурсів, між вимогами замовників і реальним рівнем практичної готовності випускників, між фрагментарністю навчального досвіду та необхідністю його системної інтеграції у майбутню професійну діяльність, між потребою у сучасній системі моніторингу компетентностей і застарілими методами їх оцінювання – потребують наукового осмислення та експериментальної перевірки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичною основою дослідження є положення, ідеї та висновки сучасних українських науковців, що торкаються проблематики формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів. Зокрема, це праці Я. Зорія [1], О. Маркова, Ю. Самсонова та ін. [2], В. Марценківського, Є. Камалова, М. Клонцака [3], В. Мірненка, Д. Вітра, В. Оліфе-рука [4], Л. Олійника [5], В. Петрука [6], В. Шемчука, В. Поливанюка, Ю. Муштатова та ін. [7] та інші науковці.

Окремі аспекти експериментальної діяльності в педагогічному процесі, зокрема питання організації та проведення педагогічного експерименту, висвітлені у наукових працях Н. Ничкало (глосарій основних термінів професійної освіти і навчання) [8], Л. Олійника, В. Шемчука (щодо методики проведення експериментального дослідження) [9–12], В. Ягупова (теорія і методологія військово-педагогічних досліджень) [13], А. Конверського (основи методології та організації наукових досліджень) [14], та інші. Їхні наукові підходи слугують важливим підґрунтям для розроблення власної методики експериментального дослідження.

Окреслені теоретико-методичні позиції є доцільними для застосування в межах нашого дослідження. Тому, обґрунтування методології експериментального дослідження професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу в Україні під час дії правового режиму воєнного стану є своєчасним та актуальним.

Потребують подальшого розкриття методичні засади вибору інструментарію для оцінювання професійної компетентності, критерії її вимірювання, а також специфіка діагностики у закладах вищої освіти.

Метою статті є аналіз методики проведення експериментального дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ, а також у з'ясуванні ключових підходів до цього процесу й сучасних тенденцій його розвитку у військовій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Метод або метод (грец. μέθοδος – “шлях крізь”) – означає “шлях дослідження, спосіб пізнання”. Метод науково-педагогічного дослідження – педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання та навчання. Для того, щоб отримати різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу потрібно підібрати комплекс методів, тобто методику дослідження [8; 13]. Методика дослідження – процедура, послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань. Методологія це – система принципів і засобів побудови та організації теоретичної та практичної діяльності, а також наука про цю систему.

Предметом методології військово-педагогічного дослідження є його процес, а результатом – система правил і рекомендацій щодо його організації та проведення.

Методологія – провідна ідея, провідний принцип пізнання і перетворення світу, його філософська, теоретична основа. Методологія наукового пізнання – провідний принцип пізнання – науково-дослідницької діяльності і перетворення досліджуваної дійсності. Методологічні характеристики дослідження – проблема, тема дослідження, актуальність, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання, гіпотеза, методи, наукова новизна, теоретичне значення для науки, практична значущість; усі характеристики дослідження взаємопов'язані, доповнюють один одного [13, с. 438].

Методологічний підхід у військово-педагогічному дослідженні – це сукупність провідних концептуальних дослідницьких ідей щодо його організації та проведення, що визначає загальну наукову світоглядну позицію дослідника, вихідний принцип, ключову його наукову позицію і фундаментальні переконання, які складають основу його методологічної та дослідницької компетентності, формують стратегію дослідницької діяльності в педагогічній науці взагалі і щодо конкретного дослідження, зокрема [13, с. 24], також виділимо функції методологічних підходів у педагогічних дослідженнях, таких як: дослідницько-методологічна, пізнавально-прогностична, праксеологічна, діагностична.

Методикою педагогічного дослідження – сукупність прийомів, способів організації і регуляції педагогічного дослідження, порядок їх впровадження і інтерпретації отриманих результатів при досягненні певної наукової мети.

Загальна методика військово-педагогічного експерименту складається з трьох періодів підготовчого, реалізаційного і впроваджувального [13, с. 356–357].

До *підготовчого* періоду належать усі дії дослідника, що створюють необхідні умови або сприяють досягненню основної мети експериментальних досліджень:

1) вибір дослідної проблеми, задачі, ситуації і визначення мети дослідження;

2) формулювання дослідної проблеми, задачі, ситуації;

3) виокремлення та визначення змінних (визначення об'єкта і предмета дослідження);

4) формулювання гіпотез основної і часткових;

5) визначення параметрів критеріїв і показників – верифікації формульованих гіпотез;

6) вибір метод (-ів) та опрацювання техніки дослідження;

7) опрацювання плану дослідження.

До *реалізаційного* періоду відносять усі дії, що безпосередньо або опосередковано пов'язані з розв'язанням поставленої дослідної проблеми, задачі, ситуації експериментальним шляхом:

8) пошук емпіричних даних з використанням обраних методів і техніки дослідження педагогічного експерименту та його виду;

9) збирання результатів експериментального дослідження та їхній попередній відбір;

10) опосередковані реалізаційні дії.

До *впроваджувального*, чи *заключного*, періоду належать усі дії дослідника, пов'язані з безпосереднім впровадженням одержаних рекомендацій та висновків у педагогічну практику:

11) визначення можливостей та обсягу використання одержаних результатів дослідження у військово-педагогічному процесі;

12) визначення можливостей та обсягу поширення отриманих результатів дослідження серед вихователів і вихованців.

Сучасна педагогіка використовує такі методи педагогічних досліджень: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, експеримент, вивчення продуктів діяльності, соціологічні методи, тестування тощо.

Експеримент (від лат. *experimentum* – випробовую) – форма пізнання об'єктивної дійсності, один із основних методів наукового дослідження, у т.ч. і військово-педагогічних явищ. Він пов'язаний із створенням дослідником специфічних експериментальних умов у педагогічному процесі згідно зі його дослідницьким задумом і полягає в їх реалізації, організації цілеспрямованого спостереження за ним і чітке фіксування його протікання та результатів. Його доцільно застосовувати в тих ситуаціях, які необхідно перевірити певні педагогічні гіпотези [13, с. 350].

Військово-педагогічний експеримент – це метод дослідження, який полягає у спеціальній організації

експериментальної діяльності дослідників (наприклад, викладачів і студентів), командирів, вихователів і різних категорій військовослужбовців з метою перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних педагогічних припущень чи гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в військово-педагогічній практиці, то дослідник робить відповідні теоретичні узагальнення і висновки [13, с. 350]. Експеримент дає змогу реєструвати факти, розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції формування (розвитку), становлення особистості, виявляти можливості для оптимізації цього процесу. Експеримент у військовій педагогіці – один із основних методів наукового експериментального пізнання військово-педагогічної дійсності, який відрізняється від спостереження тим, що дає змогу активно, скеровано впливати на досліджуване явище (педагогічну ситуацію). Будь-який експеримент має такі послідовні етапи [13, с. 351–352]:

– ідентифікація і формування наукового завдання (наукової проблеми) для експериментальної перевірки або спростування;

– виокремлення й визначення змінних – об'єкта та предмета військово-педагогічного дослідження, а також опосередкованих незалежних умов, які у разі потреби можуть мати певний вплив на залежне змінне;

– формулювання гіпотез та конкретизація мети формульованого етапу експерименту;

– конструювання моделі формульованого експерименту, яка включає всі елементи, умови, етапи та взаємини, які передбачені дослідницькою гіпотезою;

– проведення констатувального етапу експерименту та опрацювання всіх результатів; формування на їх основі контрольної та експериментальної груп для проведення формульованого етапу експерименту;

– безпосереднє проведення формульованого етапу експерименту;

– узагальнення результатів експерименту та їх статистичний аналіз, наукова інтерпретація, формулювання практичних рекомендацій для військово-педагогічної практики.

Розроблення методики проведення педагогічного експерименту, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу у системі вищої освіти, постає одним із ключових напрямів удосконалення сучасної військово-професійної підготовки [10, с. 345].

Експериментальне дослідження проходило у Національному університеті оборони України та Військовому інституті Київського національного університету імені Тараса Шевченка [10; 12], включало в себе такі етапи:

– теоретико-методологічний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутнього офіцера запасу сухопутних військ;

– проведення емпіричного дослідження: констатувальний та формувальний експерименти.

Професійна компетентність майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ охоплює засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та набуття навиків, необхідних для результативного виконання функцій командира тактичної ланки управління, організації та коригування управлінських процесів у підрозділі відповідно до поставлених завдань для військової частини.

Професійна компетентність майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ відображає ступінь володіння необхідними знаннями, уміннями та навичками, що забезпечують успішне виконання функцій командира первинної (тактичної) ланки управління. З психологічної точки зору ця компетентність є характеристикою особистості, яка включає позитивне ставлення до військово-професійної діяльності, здатність до активної, ініціативної та творчої участі у військовій справі, а також уміння адекватно оцінювати ситуацію й приймати обґрунтовані оптимальні рішення в умовах невизначеності [3; 5; 11].

Методика реалізації педагогічного експерименту може розглядатися за кількома етапами [9–10; 13–14]: (констатувальний, формувальний, узагальнення та статистичне).

У відповідності до методики педагогічного дослідження – *перший етап* – констатувальний експеримент першого порядку, який спрямований на визначення наявного на початок експерименту певних характеристик, властивостей і якостей певного досліджуваного соціально-педагогічного явища (ситуацій), що підлягає на етапі формульованню експерименту певним експериментальним впливам. На основі отриманих на даному етапі експерименту формуються дві групи учасників: експериментальна та контрольна групи, які з всіма параметрами мають однакові характеристики. Експериментальна група проходить через усі процедури експерименту та формульованню впливу певних чинників та умов, а контрольна – займається традиційним способом і відповідно її результати виступають як зразок (еталон, взірць), за яким будуть порівнювати показники експериментальної групи за результатами формульованого впливу на неї. Константувальний експеримент включає наступні етапи:

- визначення умов чистоти експерименту;
- експертне опитування фахівців щодо визначення компонентів професійної компетентності та їх вагових коефіцієнтів;
- розробка гіпотези дослідження;
- пілотажне дослідження ефективності критеріїв, що визначені в процесі теоретико-методологічного аналізу професійної компетентності.

Метою цього етапу дослідження було визначення компонентів сформованості професійної

компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ, а саме: аксіологічно-мотиваційний, гносеологічний, операційно-діяльнісний та особистісний [10].

Гіпотеза (грец. ὑπόθεσις “підкладка, основа, (основна) думка, тема, припущення”) дослідження визначається в тому, що професійна компетентність майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ набуває ефективності за умови цілеспрямованої професійної підготовки на основі науково обґрунтованої особистісно-орієнтованої методики [8; 13–14]. Результативність функціонування цієї методології залежить від: визначення таксономії її цілей, обґрунтування моделі професійної компетентності майбутнього офіцера сухопутних військ, організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу, врахування їх індивідуальних особливостей, професійного досвіду.

Другий етап дослідження – формувальний експеримент, який реалізується за допомогою спеціально побудованої дослідником експериментальної програми шляхом експериментального впливу на експериментальні групи. Метою формульованого експерименту стало формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ засобами особистісно-орієнтованої методики. Завдання формульованого етапу [9–10]:

1. Виявити складові професійної компетентності, що сприяють формуванню у ВВНЗ в майбутнього офіцера запасу сухопутних військ професійної компетентності.

2. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку в освітньому процесі ВВНЗ особистісно-орієнтованої методики формування професійної компетентності.

Формульовальний експеримент складається із низки послідовних фаз [9, с. 248; 13]:

- вибір контрольних та експериментальних груп, діагностика вихідного рівня сформованості професійної компетентності в майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ контрольних та експериментальних груп;

- попередня діагностика рівня сформованості професійної компетентності в ході освітнього процесу на основі використання педагогічних методів;

- контрольне діагностування майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ у процесі виконання комплексних творчих робіт, оцінки результатів участі в навчальних зборах, захисту проєктів.

Третій етап дослідження – узагальнення та статистичне обґрунтування результатів формульованого експерименту та їх порівняння з результатами контрольних груп. Дослідження формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ відноситься до прикладних досліджень, в ході якого здійснюється повний цикл пізнання від проблемних ситуацій, які виокремлені безпосередньо у практиці (проблеми

професійної освіти майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ), через абстрагування у дослідженні (виокремлення компонентів та обґрунтування професійної компетентності у майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ).

Для підтвердження гіпотези дослідження планується використати методи математичної статистики, а саме:

- для визначення розходжень в рівні ознаки, що досліджується (рівень сформованості професійної компетентності) між контрольною та експериментальною групами;

- для оцінки зсуву значень ознаки, що досліджується, у експериментальній групі.

Вибір методів математичної статистики обумовлений умовами проведення дослідження (в першу чергу численністю генеральної сукупності) та потужністю критерію, тобто його здатністю виявляти розбіжності [9–12].

Узагальнюючи вищезазначений матеріал можна виокремити, що результатом впровадження методики експериментального дослідження формування професійної компетентності є здатність майбутнього офіцера запасу сухопутних військ здійснювати діяльність на якісно новому професійному рівні та в подальшому підвищувати на фундаментальній професійній компетентності професійну майстерність. Опанування професійної компетентності майбутніми офіцерами запасу сухопутних військ передбачає засвоєння теоретичних та методологічних основ і практичних способів організації діяльності командира підрозділу тактичної ланки управління, організації та координації службової діяльності в підрозділі відповідно до цілей і завдань покладених на військово частину.

Отже, професійна компетентність майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ визначається як здатність застосовувати власний військово-професійний потенціал – систему знань, умінь і навичок у сфері всебічного забезпечення діяльності військ – для розроблення й реалізації результативних моделей професійної діяльності. Її формування в системі вищої освіти ґрунтується на взаємозв'язку аксіологічно-мотиваційного, гносеологічного, операційно-діяльнісного та особистісного компонентів, які забезпечують можливість комплексної оцінки рівня підготовленості й подальшого професійного саморозвитку офіцера запасу. У межах педагогічного експерименту така компетентність розглядається як результат цілеспрямованого формування, що включає пізнавальний, діяльнісний та особистісно-мотиваційний процеси, взаємодія яких забезпечує цілісне оцінювання рівня професійності майбутніх офіцерів запасу та їх здатності до подальшого саморозвитку в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. У ході проведеного

дослідження з'ясовано, що формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу у системі вищої освіти є складним, багаторівневим і динамічним процесом, який вимагає науково обґрунтованої методології експериментального дослідження. Обґрунтовано, що ефективність цього процесу визначається цілеспрямованістю педагогічного впливу, системністю дій на всіх етапах експерименту, а також гармонійним поєднанням теоретичної підготовки, практичної діяльності та особистісного розвитку майбутніх офіцерів.

Розроблена методика педагогічного експерименту охоплює взаємопов'язані етапи, що забезпечує повний цикл наукового пізнання педагогічного явища. Доведено, що використання системного підходу до організації педагогічного експерименту сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ, що виявляється у зростанні їхньої мотивації до військово-професійної діяльності, підвищенні рівня аналітичного мислення, управлінських умінь, самостійності у прийнятті рішень і готовності до виконання службово-професійних завдань в умовах бойової діяльності.

Таким чином, розроблена методика педагогічного експерименту є ефективним інструментом наукового вивчення та вдосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу. Її застосування дозволяє здійснювати комплексний моніторинг динаміки розвитку компетентностей, забезпечує зворотний зв'язок у навчальному процесі та створює передумови для впровадження інноваційних освітніх технологій у систему військової освіти України.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні теоретико-методологічних засад оцінювання рівня сформованості професійної компетентності, удосконаленні інструментарію діагностики її компонентів, а також в експериментальній перевірці ефективності новітніх технологій військово-професійної підготовки в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови системи національної безпеки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зорій Я.Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти : дис. ... д. пед. н. : 13.00.04. Автореферат. Хмельницький – 2019. 39 с.
2. Марков О. В., Самсонов Ю. В., Бородін С. В., Шемчук В. А., Атаманенко І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки із використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 2, № 32. С. 194–198.
3. Марценківський В., Камалов Є., Клонцак М. Оцінювання ефективності функціонування військових навчальних підрозділів у системі підготовки офі-

церів запасу. *Військова освіта* : збірник наукових праць. 2020. № 2(42). С. 174–185.

4. Мірненко В., Вітер Д., Оліферук В. Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. Збірник наукових праць «*Військова освіта*». 2023. № 2(48). С. 9–17.

5. Олійник Л.В. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-зв'язківців: психолого-педагогічний аспект. *Збірник наук. праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2005. № 1. С. 166–171.

6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петрук Віталій Анатолійович. Київ, 2008. 274 с.

7. Шемчук В., Поливанюк В., Муштатов Ю., Федоренко О., Одеров А. Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. *Актуальні питання гуманітарних наук ДДПУ ім. І.Франка*. 2020. Т. 4, № 29. С. 240–248.

8. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання : навч. посіб. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Нац. акад. пед. наук України ; [за заг. ред. Ничкало Н. Г.]. К. : АртЕк, 2009. 192 с.

9. Олійник Л. В. Методика проведення експериментального дослідження методичної системи навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів

військово-соціального управління. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. 36. статей. 2014. Вип. 45. Ч.2. С. 246–252.

10. Олійник Л., Шемчук В. Методика проведення експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ. Тези доповідей науково-практичної конференції «*Актуальні проблеми розвитку військової освіти і науки: шляхи їх вирішення*», К.: НУОУ, – 2025. С.344–345.

11. Олійник Л. В. Методологія та методи дослідження з проблем навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління. *Нові технології навчання* : Наук.-мет. зб. Ін-ту іннов. техн. і змісту освіти МОН України, 2015, Вип. 84, с. 92–96.

12. Шемчук В. Теоретичні основи констатувального етапу експерименту з формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу сухопутних військ. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., Вип. 1(102). 2025. С.561-575.

13. Ягупов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень : підручник. К. : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

14. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. К. : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЗНАЧЕННЯ СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ СТАТУСОМ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНОЇ ОСОБИ

THE IMPORTANCE OF THE OUT-OF-SCHOOL EDUCATION SYSTEM FOR THE SOCIAL ADAPTATION OF SENIOR STUDENTS WITH THE STATUS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

У статті розглянуто систему позашкільної освіти як форму освітньої діяльності, що молодіє потужними інструментами для соціальної адаптації та розвитку соціальних компетентностей дітей, зокрема старшокласників, зі статусом вимушено переміщеної особи. Проаналізовано досвід Мукачівського Центру дитячої та юнацької творчості, м. Мукачево, Закарпатська область, зокрема визначено основні аспекти діяльності закладу позашкільної освіти, які можуть забезпечити компенсаторну, стабілізуючу та інтегруючу функції для підлітків, що пережили вимушене переселення та пов'язані з ним психологічні труднощі. Показано, що безпечний соціально-освітній простір, добровільність участі й інтересорієнтований характер гурткової діяльності сприяють подоланню соціальної ізоляції, формуванню позитивної самооцінки та відновленню емоційної рівноваги. Окреслено значення різноманітності напрямів гуртків – художньо-естетичного, науково-технічного, спортивного, соціально-реабілітаційного та гуманітарного – у забезпеченні індивідуалізованого підходу та розвитку компетентностей, важливих для успішної інтеграції підлітків у нове середовище. Підкреслено роль індивідуальної підтримки, наставництва, участі в конкурсах і творчих проєктах як засобів формування «ситуації успіху» та соціального визнання. Окрема увага приділена значущості масових заходів і патріотичного виховання, які посилюють відчуття спільності та зміцнюють громадянську ідентичність підлітків ВПО. На основі аналізу контингенту вихованців встановлено зростання частки підлітків, які обирають онлайн-навчання у системі формальної освіти, що може ускладнювати процес соціальної адаптації та підсилює значення позашкільних установ як середовища живої взаємодії. Зроблено висновок про ключову роль позашкільної освіти у відновленні соціальних зв'язків, підтримці психологічної стійкості та формуванні освітніх і життєвих перспектив підлітків зі статусом ВПО.

Ключові слова: соціальна адаптація, заклади позашкільної освіти, старшокласники, статус вимушено переміщеної особи,

формування соціальних компетентностей, онлайн-навчання, офлайн-навчання.

The article examines the system of extracurricular education as a form of educational activity that provides powerful tools for social adaptation and development of social competencies of children, in particular high school students, with the status of a forcibly displaced person. The experience of the Mukachevo Center for Children and Youth Creativity, Mukachevo, Transcarpathian region, is analyzed, in particular, the main aspects of the activity of an extracurricular education institution that can provide a compensatory, stabilizing and integrating function for adolescents who have experienced forced displacement and the psychological difficulties associated with it are identified. It is shown that a safe socio-educational space, voluntary participation and interest-oriented nature of group activities contribute to overcoming social isolation, the formation of positive self-esteem and the restoration of emotional balance. The importance of the diversity of the directions of the circles – artistic and aesthetic, scientific and technical, sports, social and rehabilitation and humanitarian – in ensuring an individualized approach and developing competencies important for the successful integration of adolescents into the new environment is outlined. The role of individual support, mentoring, participation in competitions and creative projects as means of forming a "situation of success" and social recognition is emphasized. Special attention is paid to the significance of mass events and patriotic education, which enhance the sense of community and strengthen the civic identity of IDP adolescents. Based on the analysis of the contingent of pupils, an increase in the share of adolescents who choose online learning in the formal education system has been established, which can complicate the process of social adaptation and enhances the importance of extracurricular institutions as an environment of live interaction. The conclusion is made about the key role of extracurricular education in restoring social ties, supporting psychological resilience, and shaping the educational and life prospects of adolescents with IDP status.

Key words: social adaptation, non-formal education institutions, senior students, internally displaced person status, formation of social competencies, online learning, offline learning.

УДК 374-042.3:316.614-044.332:373.
5.046-024.71:314.151-054.73(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.52>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Бокша Н.І.,
orcid.org/0000-0002-7239-0285
доктор філософії зі спеціальності 011
«Освітні, педагогічні науки»,
ст. викладач кафедри інженерії,
технологій та професійної освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді
та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Війна в Україні спричинила масове переміщення населення, і серед постраждалих значну частку становлять діти та підлітки.

Особливо вразливою групою є старшокласники, які одночасно переживають вікові зміни, психологічну нестабільність, втрату звичного середовища та необхідність адаптуватися до нових реалій життя, інтенсивний процес формування

соціальних навичок. У таких умовах особливої актуальності набуває позашкільна освіта, адже вона може створити для підлітків простір безпеки, творчості, підтримки та спілкування – те, що часто стає вирішальним у процесі соціальної адаптації.

Одним з регіонів, який став прихистком для сотень тисяч українців зі статусом вимушено переселеної особи (ВПО) є Закарпатська область. За рахунок інтенсивного переселення українських родин з дітьми заклади освіти в Закарпатті значно поповнилися новими здобувачами. Крім традиційної шкільної освіти, учні шкільного віку зі статусом ВПО активно долучаються до позашкільної діяльності. Досвід Мукачівського центру дитячої та юнацької творчості (МЦДЮТ), що функціонує в м. Мукачеві, Закарпатська область, де навчається багато дітей вимушених переселенців, дозволяє побачити практичну значимість позашкільної освіти в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання соціальної адаптації учнівської молоді в кризові періоди, зокрема в умовах війни, порушуються багатьма українськими науковцями в останні роки, такими як Д. Бирик, Т. Брайченко, О. Блинова, Л. Завацька, Н. Заверико, І. Шеплякова, Н. Якухіна та інші, що засвідчує актуальність даної проблеми. Так, соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на відновлення психологічного здоров'я, соціальної адаптації та зміцнення згуртованості освітнього середовища вивчає в своїй праці Д. Бирик [1]. Досвід організації соціально-педагогічної допомоги дітям у громадах, які зазнали наслідків війни, через цифрові освітні центри аналізують І. Шеплякова та Н. Рязанова [2]. Рівень успішності соціальної адаптації школярів з числа внутрішньо переміщених осіб в закладах загальної середньої освіти досліджує Л. Завацька [3].

В той же час науковцями в меншій мірі приділяється увага системі позашкільної освіти як освітнього середовища, що володіє значним ресурсом для налагодження соціальної взаємодії і психологічної адаптації учнівської молоді в умовах війни. У дослідженнях А. Корнієнко [4], О. Литовченко [5], зазначається, що залученість саме до системи позашкільної освіти сприяє інтенсивному формуванню в дітей упевненості, навичок спілкування, здатності долати стрес та знаходити підтримку в однолітків. Зокрема, в науковій праці А. Корнієнко акцентує увагу на тому, що, зважаючи на специфіку позашкільної освіти, як-от мобільність, варіативність, соціально-педагогічну спрямованість, добровільність, доступність та можливості здійснення у різноманітних формах (гурток, студія, клуб або інше творче об'єднання), орієнтацію на інклюзивність та безбар'єрність, заняття у закладах даної освітньої системи сприяють значній психологічній підтримці дітей та підлітків в умовах війни [4, с. 195].

Попри це практичний досвід окремих установ, які працюють із дітьми-переселенцями в умовах воєнного стану, описаний ще недостатньо. З огляду на окреслену проблему постають питання, що потребують додаткового аналізу:

- які форми, методи, засоби використовують позашкільні заклади для допомоги старшокласникам ВПО у адаптації до нового середовища;
- які педагогічні інструменти виявляються найбільш ефективними;
- як корелюється здобуття позашкільної освіти з можливістю отримання формальної освіти в онлайн чи офлайн форматі на прикладі конкретного позашкільного закладу Західного регіону України.

Саме розв'язання цих питань обумовлює необхідність звернення до досвіду Мукачівського центру дитячої та юнацької творчості, що функціонує в м. Мукачеві Закарпатської області.

Мета статті – розкрити значення позашкільної освіти для соціальної адаптації та формування соціальних компетентностей старшокласників, які мають статус вимушено переміщених осіб, та описати досвід МЦДЮТ як приклад ефективної роботи позашкільного закладу з цією категорією молоді.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта для підлітків зі статусом ВПО виконує надзвичайно важливу компенсаторну, стабілізуючу та інтегруючу функції. Старшокласники, які зазнали вимушеного переміщення, нерідко стикаються з розривом соціальних зв'язків, втратою почуття безпеки, зниженням мотивації, підвищеною тривожністю [6, с. 31]. Досвід Мукачівського Центру дитячої та юнацької творчості демонструє, наскільки ефективною може бути система позашкільної освіти у подоланні цих труднощів та забезпеченні комплексної соціальної адаптації. Нижче на прикладі діяльності МЦДЮТ більш детально розглянемо можливості позашкільних закладів як інституцій соціальної адаптації дітей, травмованих війною.

Позашкільний заклад як безпечний соціальний простір. МЦДЮТ створює атмосферу психологічної безпеки, підтримки та прийняття – критично важливої для підлітків, які пережили вимушене переселення, за рахунок добровільної участі у гуртках, їх інтересоорієнтованого характеру, позиціонування на особистість керівника гуртка, малої наповнюваності груп (10–15 осіб). Ці чинники дозволяють дітям-переселенцям швидко інтегруватися у колектив, налагоджувати дружні стосунки та долати соціальну ізоляцію. Також у закладах даного типу панує здорова конкуренція та «ситуація успіху», а трирівнева система навчання (початковий, основний, вищий рівень) у форматі гурткової роботи створює умови для поступового розвитку, перспектив для професійного зростання, удосконалення майстерності.

Різноманіття напрямів як фактор соціальної інтеграції. В Мукачівському центрі дитячої та юнацької творчості реалізуються п'ять основних напрямів роботи: художньо-естетичний, науково-технічний, фізкультурно-спортивний, соціально-реабілітаційний, гуманітарний, які дозволяють кожному підлітку, включно з ВПО, знайти для себе прийнятне освітньо-творче середовище. В даному закладі станом на 2025–2026 н.р. діють такі гуртки як:

- науково-технічний напрям: «Комп'ютерна графіка та графічний дизайн»;
- фізкультурно-спортивний напрям: «Шахи»;
- художньо-естетичний напрям: «Світ дизайну», «Хореографія», «Художня кераміка», «Ігротехнік», «Студія образотворчого мистецтва «Палітра», «Студія естрадної пісні «Акорд», «Дизайн одягу», «Бісероплетіння»;
- соціально-реабілітаційний напрям: «Юні журналісти», «Ерудит», «Школа правових знань Закон і ми»;
- гуманітарний напрям: Книжка-клуб «Коза-дереза» [7].

Художньо-естетичні гуртки допомагають виразити емоції через творчість (важливо для тих, хто пережив травматичний досвід), сприяють розвантаженню від стресу, розвитку командної роботи та дисципліни, розвитку дрібної моторики тощо; науково-технічні гуртки підсилюють інтерес до навчання та формують цілеспрямованість; гуртки соціально-реабілітаційного напрямку допомагають опанувати соціальні навички та долати психологічні бар'єри; гурток гуманітарного напрямку сприяє загальнокультурному, мовленнєвому розвитку.

Індивідуальна робота та заохочення як умова емоційного благополуччя. Важливою складовою адаптації ВПО є індивідуальна підтримка, яку забезпечують педагоги МЦДЮТ. Додаткові години занять з обдарованими дітьми, наставництво, підготовка до конкурсів і фестивалів – усе це формує позитивні емоції, підтримує мотивацію та створює відчуття значущості. Публічне визнання досягнень, нагороди, виставки творчих робіт, участь у фестивалях, конкурсах міського, обласного, всеукраїнського та міжнародного рівнів сприяють формуванню почуття успіху та соціального визнання, що особливо потрібне підліткам, котрі пережили втрату соціального статусу через переселення.

Масові заходи як інструмент соціального включення. МЦДЮТ активно застосовує багатий спектр форм масової роботи, які сприяють інтеграції ВПО у громаду: родинні свята та майстер-класи; пленери, екскурсії, турніри; конкурси, фестивалі, виставки; виховні заходи патріотичного спрямування; волонтерські та благодійні акції; ігрові програми тощо. Особливо хотілося б виділити такий вид масових заходів, як родинні свята.

Зокрема, в МЦДЮТ протягом року щорічно проходять такі тематичні родинні свята, як «Осінній вернісаж родинної творчості», «Різдвяний дзвін», міське родинне свято «Писанковий рай» з нагоди Великодніх свят. Ці форми роботи допомагають підліткам входити в активне соціальне життя громади, відчувати свою причетність, знайомитися з культурою регіону та налагоджувати комунікацію з однолітками й дорослими.

Національно-патріотичне виховання та ціннісна інтеграція. Значна увага закладу до національно-патріотичного виховання, особливо в умовах воєнного часу, формує у підлітків почуття єдності, поваги до української державності та підтримки армії. Для старшокласників ВПО такі заходи допомагають відчувати себе частиною великої української спільноти, зміцнити ідентичність та емоційну стійкість. Так, в МЦДЮТ проходять такі заходи, як до Дня захисника України «Маленький оберіг для справжніх героїв», покладання квітів та лампадок до меморіального пам'ятника з нагоди Дня Захисника України, «Лист захиснику України!», Благодійна акція «Країна Добра» (виготовлення сувенірів та збір подарунків для захисників України, що знаходяться на лікуванні у військовому шпиталі), виготовлення вихованцями «Янголів – охоронців» для воїнів ЗСУ тощо [7].

Крім військово-патріотичних заходів, в МЦДЮТ реалізується безліч інших національно орієнтованих проєктів: круглий стіл на тему «Яке прекрасне рідне слово! Воно-не світ, а всі світи» до Міжнародного дня рідної мови, «Вічне слово Кобзаря», брейн-ринг в рамках проєкту «Мандруємо Україною», флешмоб «Україна понад усе», «Моя родина –це вся Україна» до Міжнародного Дня сім'ї, флешмоб до Дня вишиванки «Вишиванку одягаймо – Україну прославляймо», екологічний кластер «Подорож країною Україною». Ці активності набувають особливої значущості в умовах війни, оскільки згуртовують учасників навколо спільних цінностей та посилюють потребу в національній самоідентифікації [6]. У цьому контексті важливого значення також набуває україномовне середовище даного позашкільного закладу, яке сприяє утвердженню та зміцненню національної ідентичності підлітків ВПО.

Профорієнтація як елемент довготривалої адаптації. Суттєвим результатом позашкільної діяльності є не лише те, що щороку вихованці вищого рівня складають випускні іспити і отримують свідоцтва про позашкільну освіту, але і обирають професії, пов'язані з напрямками діяльності гуртків. МЦДЮТ активно співпрацює із закладами професійної освіти, зокрема вищої, реалізуючи концепцію неперервної освіти. Для підлітків ВПО це створює можливість побудувати нові освітні плани, відчувати стабільність майбутнього, подолати невизначеність, спричинену війною.

– **Позитивний психологічний клімат і довіра батьків.** Щорічно в квітні-травні в МЦДЮТ проводиться анкетування вихованців гуртків та їх батьків. Аналіз проведеного анкетування дає підстави стверджувати, що вихованці цілком задоволені якістю занять у гуртках, рівнем організації дозвілєвої діяльності, психологічним кліматом у закладі. Щодо оцінювання якості освітніх та управлінських процесів, то опитування показує, що батьки позитивно відгукуються щодо рівня викладання, організації освітнього процесу, рівня культурно-мистецьких заходів, матеріально-технічної бази закладу, санітарного стану приміщень. Батьки дуже задоволені, що їхні діти з великим бажанням відвідують гуртки МЦДЮТ. Це важливо для ВПО, адже допомагає сім'ям стабілізувати життя після переїзду.

Всього в МЦДЮТ станом на 2025–2026 н.р. навчається 908 здобувачів позашкільної освіти, з них 110 вихованців мають статус вимушено

переселених осіб. В ході проведення дослідження систематизовано контингент гуртківців МЦДЮТ за віковими категоріями залежно від року народження та класу навчання, а також в межах кожної вікової категорії визначено кількість вихованців, які навчаються очно в закладах освіти м. Мукачеве та Мукачівської громади, та які здобувають онлайн-навчання (табл. 1).

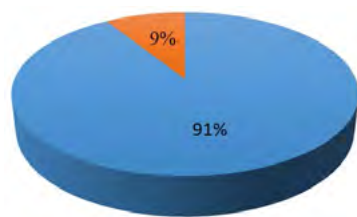
Аналізуючи отримані дані, можемо сказати, що найбільший контингент вихованців МЦДЮТ – це діти 1–4 та 5–7 класів, що є нормотиповими показниками для даної освітньої системи. Однак, в контексті тематики нашого дослідження, зацікавленість становить відсоткове співвідношення гуртківців зі статусом ВПО різних вікових категорій, які є здобувачами позашкільної освіти в МЦДЮТ і які отримують формальну освіту у офлайн чи онлайн форматі (рис. 1).

На основі аналізу рис. 1 можемо констатувати, що у відсотковому співвідношенні здобувачі

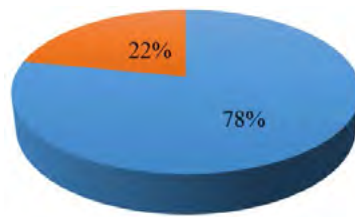
Таблиця 1

Аналіз контингенту здобувачів позашкільної освіти в МЦДЮТ станом на 2025–2026 н.р.

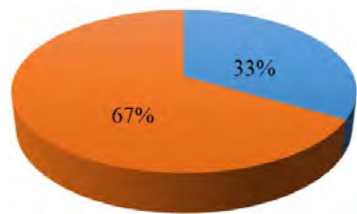
Вікова категорія	Рік народження	Клас навчання у ЗЗСО	Всього гуртківців зі статусом ВПО у МЦДЮТ	З них навчаються	
				Офлайн у м. Мукачеве та Мукачівській громаді	Онлайн навчання
I	2019 р.н. і пізніше	дошкільнята	9	9	-
II	2019–2016 р.н.	1–4 класи	56	51	5
III	2015–2013 р.н.	5–7 класи	32	25	7
IV	2012–2011 р.н.	8–9 класи	9	3	6
V	2010–2009 р.н.	10–11 класи	4	1	3



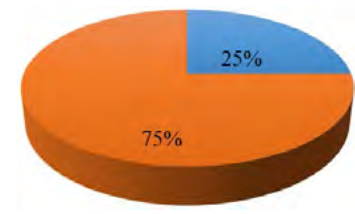
Категорія II



Категорія III



Категорія IV



Категорія V

■ – Навчання здобувачів ВПО офлайн у м. Мукачеве та Мукачівській громаді
 ■ – Навчання здобувачів ВПО у онлайн форматі

Рис. 1. Співвідношення у % гуртківців зі статусом ВПО різних вікових категорій залежно від форми здобуття освіти

позашкільної освіти в МЦДЮТ зі зростанням вікової категорії для здобуття формальної освіти обирають онлайн формат, що, на нашу думку, зменшує можливість налагодження соціальних зв'язків, соціальної адаптації. Так, серед 1-4 класів відсоток учнів, які навчаються очно у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) становить 91% на противагу тим, хто навчається онлайн – 9% (рис. 1). В той же час ситуація з офлайн/онлайн здобуттям середньої освіти у підлітків кардинально протилежна: 33% школярів 8-9 класів здобувають формальну освіту очно, 67% – дистанційно; у 10–11 класах лише 25% від загальної кількості підлітків ВПО навчаються у закладах освіти офлайн, 75% – навчаються онлайн.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що позашкільна освіта є вагомим фактором соціальної адаптації старшокласників зі статусом внутрішньо переміщених осіб, оскільки за рахунок своєї гнучкості володіє значним соціалізаційним ресурсом. На прикладі діяльності Мукачівського Центру дитячої та юнацької творчості засвідчено, що позашкільні заклади здатні створювати безпечний соціально-освітній простір, який сприяє подоланню стресових наслідків вимушеного переселення та відновленню психологічної рівноваги підлітків.

На основі здійсненого аналізу контингенту вихованців МЦДЮТ встановлено, що частка підлітків ВПО, які здобувають формальну освіту онлайн, зростає зі збільшенням віку. Така тенденція свідчить про потенційне звуження можливостей соціальної адаптації, адже дистанційний формат зменшує кількість соціальних контактів. У цьому контексті роль позашкільних установ стає ще більш значущою, оскільки вони компенсують дефіцит міжособистісної взаємодії та забезпечують підліткам середовище реального спілкування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні впливу різних напрямів гурткової діяльності на формування соціальних

зв'язків, порівнянні регіональних практик роботи з підлітками ВПО у системі позашкільної освіти та оцінюванні довготривалих результатів участі у ній.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бирик Д. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти у воєнний та повоєнний період: механізми відновлення та згуртованості. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. Вип. 1(56). С. 27–31. DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.27-31.
2. Рязанова Н.В., Шеплякова І.О. Досвід соціально-педагогічної роботи з соціалізації дітей у громадах, що постраждали від війни, в умовах цифрових освітніх центрів. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 220-річчю від дня заснування Ун-ту, м. Харків, (7 листоп. 2024 р). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2024. С. 249–252.
3. Завацька Л. М. Визначення актуального рівня успішності соціальної адаптації школярів із числа внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2023. Вип. 23. С. 42–48.
4. Корнієнко А.В. Освітня діяльність закладів позашкільної освіти в умовах бойових дій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Вип. 26. Кн. 1. 2022. С. 190–198. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-190-198>
5. Литовченко О. Зміст позашкільної освіти в контексті воєнного часу та повоєнного відновлення України. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 27. Кн. 2. 2023. С. 5–15. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2023-27-2-5-15>
6. Вербицький В.В. Виховний потенціал закладів позашкільної освіти : методичний посібник. Київ : НЕНЦ, 2025. 376 с.
7. Мукачівський центр дитячої та юнацької творчості. URL: <https://mbsh.com.ua/#>

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

ВРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ЗДОРОВ'Я ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК У МЕДИКО-СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

INCORPORATING GENDER HEALTH DETERMINANTS OF MEN AND WOMEN IN MEDICO-SOCIAL WORK

Стаття присвячена висвітленню гендерних детермінант здоров'я жінок і чоловіків для врахування в межах медико-соціальної роботи у сфері охорони здоров'я. Авторами зауважено, що вивчення проблеми здоров'я людини характеризується міждисциплінарністю і багатоплановістю напрямів її дослідження. Визначено вплив на здоров'я людини внутрішніх і зовнішніх чинників, які підсилюються демографічними ознаками – віком і статтю людини. Зауважено на важливості врахування гендерних детермінант здоров'я: гендерна нерівність між чоловіками й жінками у суспільній і приватній сферах, гендерні стереотипи щодо способу життя чоловіків і жінок, різна поведінка відносно власного здоров'я. Наголошено на гендерній зумовленості стану здоров'я чоловіків і жінок: різна тривалість життя чоловіків і жінок на користь останніх; більша схильність чоловіків до шкідливих звичок; більша стурбованість жінок власним здоров'ям і здоров'ям своїх рідних; своєчасність профілактичних обстежень та діагностики захворювань та ін.

Наголошено, що врахування у сфері охорони здоров'я широкого кола соціальних факторів (зокрема, гендерних) передбачає тісну взаємодію з соціальними працівниками у питаннях щодо попередження захворювань, забезпечення ефективності лікування та реабілітації хворих, їх соціальної адаптації, повернення до трудової діяльності та ін. З огляду на важливість врахування у сфері охорони здоров'я гендерної перспективи зауважено про актуальність гендерної обізнаності з питань здоров'я чоловіків і жінок. Акцентовано на необхідності врахування гендерних аспектів у медико-соціальній роботі у сфері охорони здоров'я, адже гендер виступає сьогодні одним із важливих факторів, що зумовлює не тільки загальний стан здоров'я окремих чоловіків і жінок, а й дозволяє пояснити біологічні і соціальні причини захворюваності, особливості перебігу хвороб, лікування і відновлення, прогнозувати тривалість життя населення, проаналізувати статеву диференціацію в показниках стану здоров'я чоловічого і жіночого населення, запобігти гендерній нерівності у сфері охорони здоров'я тощо.

Ключові слова: здоров'я чоловіків і жінок, гендерні детермінанти, медико-соціальна робота, сфера охорони здоров'я.

The article is devoted to highlighting the gender determinants of women's and men's health for consideration within the framework of medico-social work in the healthcare sector. The authors note that the study of human health issues is characterized by interdisciplinarity and multidimensional research approaches. The impact of internal and external factors on human health is identified, with these influences being reinforced by demographic characteristics, such as age and sex. The importance of considering gender health determinants is emphasized, including gender inequality between men and women in both public and private spheres, gender stereotypes regarding lifestyle patterns, and different health-related behaviors.

The article draws attention to the gender-conditioned characteristics of men's and women's health: differences in life expectancy in favor of women; higher propensity of men to engage in harmful behaviors; greater concern among women for their own health and the health of family members; higher rates of timely preventive examinations and disease diagnostics, among others. It is emphasized that integrating a wide range of social factors (including gender determinants) into the healthcare system requires close interaction with social workers in matters of disease prevention, ensuring effective treatment and rehabilitation, social adaptation, and reintegration into the workforce. Given the importance of incorporating a gender perspective in healthcare, the article highlights the relevance of gender awareness regarding men's and women's health.

Special attention is given to the necessity of accounting for gender aspects in medico-social work in healthcare, as gender is one of the key factors influencing not only the general health status of individuals, but also explaining the biological and social causes of morbidity, the peculiarities of disease course, treatment and recovery, forecasting population life expectancy, analyzing sex differentiation in health indicators, and preventing gender inequality in healthcare.

Key words: men's and women's health, gender determinants, medico-social work, healthcare sector.

УДК 316.334.5:614.2

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.53>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гончаренко О.В.,

orcid.org/0000-0006-3008-8149

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Іонова І.М.,

orcid.org/0000-0001-9284-9308

канд. пед. наук, доцент,

завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Полянничко А.О.,

orcid.org/0000-0003-3729-3452

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема погіршення стану здоров'я населення України і високі показники смертності перебуває сьогодні у центрі уваги. Одним із пріоритетних завдань, що стоять перед керівництвом держави, науковцями і практиками, є питання щодо удосконалення сучасних і формування нових альтернативних напрямів розвитку сфери охорони здоров'я. Основою для створення ефективної системи збереження здоров'я чоловіків і жінок має стати дослідження детермінант (зокрема, гендерних), що зумовлюють особливості його

формування і ставлення до нього як найбільшої цінності людини, схильності до шкідливих звичок, рівень стресостійкості, форми проведення дозвілля, харчові уподобання, сексуальні зв'язки, своєчасність профілактичних обстежень й діагностики захворювань та ін.

Сфера охорони здоров'я характеризується поширеністю гендерних стереотипів і гендерною нечутливістю до пацієнтів різних статей. Недостатня увага до «біологічних характеристик та фізіологічних особливостей пацієнтів і пацієнок, неврахування соціальних, економічних

і поведінкових детермінант здоров'я», подібностей і відмінностей у «потребах здоров'я чоловіків і жінок з погляду на їх гендерні особливості» стоять на заваді надання якісної медичної і медико-соціальної допомоги [1, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує багатоплановість підходів до вивчення проблеми здоров'я людини. Філософський аспект проблеми здоров'я відображено у працях Н. Грищенко та ін.; медико-біологічний – в М. Амосова, Г. Апанасенко, Л. Попової та ін.; медико-соціальний – у О. Ворохаєва, І. Маруненко з О. Тимчик, Н. Шульгіної та ін.; психолого-педагогічний – у Н. Волошко, В. Гладуш, колективу авторів Н. Зимівець, З. Бондаренко, Л. Ніколенко; правовий – у О. Гончаренко, І. Іонові та А. Поляничко та ін. Останнім часом все більше уваги привертають соціальні й гендерні аспекти здоров'я чоловіків і жінок, які вивчали О. Гончаренко з О. Луценко, Н. Городнова, М. Левчишина з А. Острополец, Т. Скочко, Д. Шушпанов, колектив гендерологинь на чолі з М. Маєрчик та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. І хоча досліджуване питання представлено досить широким колом наукових доробків, проблема врахування у сфері охорони здоров'я чоловіків і жінок гендерних аспектів і гендерної перспективи потребує більш ґрунтовного вивчення. Тому дослідження гендерних детермінант здоров'я пацієнтів різних статей видається необхідним для побудови гендерночутливої концепції охорони здоров'я, яка дозволить надавати гендерночутливі медико-соціальні послуги у сфері охорони здоров'я чоловіків і жінок.

Мета статті – проаналізувати гендерні детермінанти здоров'я чоловіків і жінок для врахування у медико-соціальній роботі.

Виклад основного матеріалу. Питання здоров'я людини, ключовими аспектами яких виступають особливості його формування, збереження, зміцнення й відтворення, відноситься до глобальних загальнолюдських і споконвічних проблем. Роздуми на тему значення здоров'я для людини можна знайти у творах як давніх медиків і філософів (Авіценна, Гіппократ, Платон, Аристотель, Сократ, Теофраст та ін.), так і мислителів більш пізніх епох (К. Сен-Сімон, Ш. Фур'є, Р. Оуен та ін.). На той час у науці прийнято було розуміти здоров'я людини як медико-філософську проблему, суть якої полягала у відсутності у неї хвороб або симптомів захворювання [6, с. 30].

Проте, життя і наука не стоять на місці, вони змінюються відповідно до потреб людства, змінюючи тим самим саму людину. Сьогодні людину вже не влаштовує лише відсутність хвороб, тому поняття розуміння «здоров'я» трансформувалося з суто біологічного у більш ширше уявлення про людину як соціальну істоту, яка прагне т. зв.

«благополуччя» – поєднання всіх складових життя (фізичної, соціальної, психічної, інтелектуальної, духовної, емоційної та ін.). Тому вивчення сьогодні проблеми здоров'я людини характеризуються різноманітністю і багатоплановістю напрямів її дослідження. Зокрема, у філософському контексті дана дефініція розуміється як «справжня гармонія душі, тіла й розуму», зумовлена перебуванням людини у «здоровому навколишньому природному й соціальному середовищі» (Н. Грищенко) [4, с. 306].

Аналіз наведених в науковій літературі трактувань досліджуваного поняття дозволяє стверджувати, що проблема здоров'я людини є комплексною, в межах чого здоров'я розглядається не як відсутність або наявність хвороб чи фізичних дефектів. Наразі здоров'я прийнято розуміти як «стан повного фізичного, психічного, соціального і духовного благополуччя» (визначення ВООЗ, 1978). До медико-біологічного додався соціальний аспект, в контексті чого здоров'я людини розуміється представниками медичної науки як «складний, системний за своєю функцією феномен, специфіка якого проявляється на фізичному, психологічному та соціальному рівнях розвитку» [6]. Утім, за спостереженнями науковців, вплив медицини на здоров'я людини не перевищує 10%. Наразі валеологи зауважують на «парадоксі сучасної медицини», яка «ставлячи своїм завданням здобути значні досягнення у сфері здоров'я», займається вивченням хвороб і винайденням лікувально-діагностичних методів. Такий шлях, на думку Г. Апанасенко, «не приведе до поставленої мети – досягнення здоров'я» [1, с. 56].

Повноцінне визначення стану здоров'я не обмежується тільки медико-біологічною сферою. Останнім часом все частіше автори зауважують, що здоров'я людини є «складним феноменом глобального значення», адже його стан залежить не тільки від фізіологічних і генетичних особливостей, які передаються людині у спадок (20%), стану навколишнього середовища та екології (20%), системи охорони здоров'я та якості медичних послуг (10%). На основі аналізу поглядів різних авторів, дослідниці наголошують, що стан здоров'я людини на 50% залежить від соціальних факторів (спосіб життя, матеріальні умови праці й побуту, рекреаційна діяльність, поведінкові характеристики та ін.) [6, с. 36].

Н. Волошко зауважує про вплив на поведінку людини стосовно її здоров'я внутрішніх (знання про здоров'я, здоровий спосіб життя, ставлення до здоров'я, сприйняття свого тілесного образу – усе це впливає на особистісний вибір людини щодо моделі поведінки в контексті власного здоров'я) і зовнішніх чинників (соціальні норми і правила перебування в групі, культура, економічні та екологічні аспекти життєдіяльності людини – все, що створює соціокультурний контекст, перебування

в якому зумовлює вибір моделі поведінки відносно власного здоров'я). Психологиня наводить дані щодо вивчення зарубіжними та вітчизняними науковцями проблеми ставлення різних груп людей до здоров'я і вибору способу життя (здоровий або надання переваги шкідливим звичкам, активний чи пасивний) як однієї з детермінант поведінки індивідів стосовно власного здоров'я. Результати різних досліджень демонструють залежність стану здоров'я і ставлення до нього від таких демографічних і соціальних ознак, як стать і вік. Науковиця відзначає, що численні спостереження доводять, що «як для жінок, так і для чоловіків характерна розбіжність між нормативними уявленнями про здоров'я і ЗСЖ та реальною поведінкою» [2].

В контексті зазначеного, для нас цікавими видаються спостереження дослідника Д. Шушпанова, який відзначає про існування в сучасній науці різних підходів, в межах яких автори намагаються пояснити відмінності у здоров'ї чоловіків і жінок: 1) біомедичний підхід – ґрунтується на тому, що здоров'я людини має біологічне (вірніше, генетичне) походження, у зв'язку з чим, воно є різним у чоловіків і жінок (приміром, прийнято вживати такі терміни, як «чоловіче / жіноче здоров'я», розуміння яких буквально пов'язується з репродуктивною сферою; чоловіче здоров'я ототожнюється з сексуальною спроможністю, а жіноче – зі спроможністю народження дітей); 2) соціомедичний підхід, відповідно з яким особливості здоров'я чоловіків і жінок визначаються різними гендерними соціально-структурними позиціями у суспільстві, різною поведінкою, а також психологічними, соціальними (освіта, професія, зайнятість, дохід) і соціально-демографічними чинниками (шлюбний статус); 3) контекстуальний підхід, прихильники якого припускають, що гендерні відмінності у поведінці й ставленні чоловіків і жінок щодо здоров'я, пов'язані із зовнішнім середовищем (рівень економічного розвитку і добробуту населення, стреси, суспільні цінності і норми) [9, с. 132].

Сьогодні гендерні аспекти здоров'я чоловіків і жінок привертають увагу спеціалізованих структур ООН, зокрема Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) і Фонду народонаселення ООН (UNFPA). У своїй роботі Т. Сироїд наводить такі визначення поняття «гендер», сформульовані цими установами: гендер відноситься до «характеристик жінок, чоловіків, дівчаток та хлопчиків, які є соціально сконструйованими (розуміння цього поняття містить норми, поведінку та ролі, пов'язані з тим, що означає бути жінкою чи чоловіком, а також стосунки один з одним)» (ООН, 2023); гендер є «результатом соціально побудованих уявлень про поведінку, дії та ролі, які виконує конкретна стать» (ВООЗ); термін «гендер» відноситься до «економічних, соціальних та культурних ознак і можливостей, пов'язаних із приналежністю до чоловіка чи жінки» (UNFPA) [7, с. 926].

Отже, для сучасної медико-соціальної роботи характерним є дослідження гендерних детермінант здоров'я чоловіків і жінок, які протягом життя виконують різні гендерні ролі і дотримуються соціальних приписів. Дуже часто саме вони визначають «чоловічий» й «жіночий» способи життя, що проявляються у ставленні до свого здоров'я, сприйнятті власного тіла, схильності до шкідливих звичок, стресостійкості, формах проведення дозвілля, харчових уподобаннях, сексуальних зв'язках, своєчасності профілактичних обстежень та діагностики захворювань та ін. Науковцями доведено, що жінки і чоловіки різняться у поглядах на хвороби і ступінь стурбованості власним здоров'ям. Приміром, у більшості країн світу, за даними ООН, зафіксовано низьку тривалість життя і високий рівень смертності серед чоловічого населення у всіх вікових групах. Порівняно з ними жінки живуть довше (донедавна в Україні цей розрив становив приблизно 10-11 років, а з початком повномасштабного вторгнення РФ – збільшився в рази). На думку М. Маєрчик, О. Плахотнік і Г. Ярманої, такий значний розрив у тривалості життя жінок і чоловіків свідчить про несприятливий спосіб життя останніх, що полягає зокрема у смертності від т. зв. «зовнішніх» причин – дорожньо-транспортного і виробничого травматизму, нещасних випадків, отруєння неякісними продуктами й напоями, вбивств і самогубств тощо. Як правило, зазначені випадки пов'язані з «несприятливими» умовами чоловічого життя (романтизація ризикованої поведінки, захоплення до силових методів розв'язання суперечок, нехтування режимними і безпековими правилами та ін.) та особливостями їх праці (важка фізична і понаднормована робота), а отже – гендерно детермінованими [3, с. 168].

Натомість здоров'я жінок (ширше за репродуктивне, адже жінки хворіють не тільки на хвороби репродуктивної системи), хоч і не таке «ризиковане», але також залежить не тільки від біологічних, а й соціальних чинників. Зокрема, йдеться про т. зв. «потрійне навантаження» (полягає у поєднанні трьох соціальних ролей – професійної, шлюбної і материнської), глобальну гендерну нерівність і дискримінацію (позбавляє жінок добробуту), гендерні стереотипи (відповідальність за хатню і репродуктивну роботу, що не оплачується), гендерно зумовлене насильство та ін. Попри те, що у розвинених країнах жінки живуть довше за чоловіків, жіноцтво й досі стикається з більш ранніми і важчими захворюваннями, ніж чоловіки, що підсилюється гендерною нерівністю у доступі до якісної медицини (зокрема, через фемінізацію бідності, виключення жінок із клінічних досліджень, недостатню увагу до жіночих проблем зі здоров'ям та ін.) [5].

Висновки. Таким чином, можемо підсумувати, що, не зважаючи на різні напрями дослідницької діяльності, усі визначення різних авторів об'єднує сучасне наукове бачення категорії «здоров'я», що

полягає передовсім у розумінні здоров'я як загальнолюдської цінності. Сьогодні гендерні аспекти здоров'я чоловіків і жінок привертають увагу багатьох дослідників, зумовлюючи вивчення гендерних детермінант здоров'я, які зумовлюють причини й особливості стану здоров'я чоловіків і жінок, впливають на його формування й збереження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апанасенко Г. Л. Вчення про індивідуальне здоров'я: деякі підсумки. *Acta medica Leopoliensia*. 2013. Т. 19, № 1. С. 56–60.
2. Волошко Н. І. Детермінанти ставлення до здоров'я і здорового способу життя. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 11. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. С. 115–124.
3. Гендер для медій. Підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / За ред. М. Маєрчик (голова редколегії), О. Плахотнік, Г. Ярманової. Київ: Критика, 2017. 224 с.
4. Грищенко Н. В. Соціально-філософські аспекти здоров'я та здорового способу життя. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави*. Харків, 2018. С. 306–307.
5. Жінки й охорона здоров'я. *Гендерна політика та інституційні механізми її реалізації в Україні. Національний огляд виконання Україною Пекінської декларації та Платформи дій і заключних документів Двадцять третьої спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН* / укл.: М. Корюкалов. Київ, 2014. С. 22–27.
6. Маруненко І. М., Тимчик О. В. Медико-соціальні основи здоров'я: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Київськ. ун-тет ім. Бориса Грінченка, 2016. 331 с.
7. Сироїд Т. П. Концепція гендерної рівності та прояви гендерної нерівності: міжнародно-правовий аспект. *Аналітично-порівняльне правознавство: електронне наукове видання*. URL: <https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2024/12/157.pdf>
8. Оцінка гендерної обізнаності серед медичних працівників в Україні. Київ, 2021. 41 с.
9. Шушпанов Д. Г. Гендерна складова соціально-економічних детермінантів здоров'я населення. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія: Економічні науки*. 2013. № 2 (58). С. 132–135.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

РОЛЬ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ

THE ROLE OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION IN THE FORMATION OF AN ACTIVE CIVIC POSITION

У статті розкрито роль військово-патріотичного виховання в процесі формування активної громадянської позиції. Обґрунтовано, що військово-патріотичне виховання є важливим чинником становлення особистості громадянина-патріота, здатного свідомо та відповідально діяти в інтересах держави й суспільства. Визначено, що процес військово-патріотичного виховання має розглядатися не лише як система засвоєння знань і навичок, а як інтегрований процес духовно-морального, ціннісного та психолого-педагогічного розвитку особистості. Узагальнено визначення сутності поняття «громадянська позиція» на підставі сучасних наукових підходів. Здійснено аналіз нормативно-правових документів, які регламентують державну політику у сфері громадянського та патріотичного виховання. З'ясовано, що військово-патріотичне виховання здійснює вплив на формування когнітивного, ціннісно-мотиваційного та поведінкового компонентів громадянської позиції. Виокремлено його основні функції, такі як інформаційно-просвітницька, психолого-педагогічна, ціннісно-світоглядна, мотиваційна та соціалізаційна. Встановлено, що реалізація даних функцій забезпечує розвиток патріотичної свідомості, моральної стійкості, дисципліни, відповідальності та готовності до служіння Батьківщині.

Розкрито практичні аспекти інтеграції військово-патріотичного виховання в освітній процес закладів освіти, зокрема через дисципліну гуманітарного циклу, виховні заходи, військово-спортивні ігри, волонтерську діяльність. Акцентовано увагу на ролі педагогів-вихователів у формуванні соціальної активності та громадянської зрілості молоді.

Зроблено висновок, що військово-патріотичне виховання є системо-утворювальним чинником формування громадянської позиції, оскільки поєднує знання, цінності й поведінкову активність у єдиний виховний процес. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на визначення критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості громадянської позиції, а також на визначення педагогічних умов ефективної інтеграції військово-патріотичного виховання в освітній процес різних рівнів.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, громадянська позиція, громадянська свідомість, національна ідентичність,

патріотизм, заклад освіти, освітній процес, національна безпека.

The article reveals the role of military-patriotic education in the process of forming an active civic position. It substantiates that military-patriotic education is an important factor in shaping the personality of a citizen-patriot who is capable of acting consciously and responsibly in the interests of the state and society. It is determined that the process of military-patriotic education should be considered not only as a system of acquiring knowledge and skills but also as an integrated process of spiritual, moral, value-based, and psychological-pedagogical development of the individual.

The essence of the concept of "civic position" is summarized based on modern scientific approaches. An analysis of regulatory and legal documents governing state policy in the field of civic and patriotic education has been conducted. It has been found that military-patriotic education influences the formation of the cognitive, value-motivational, and behavioral components of a civic position. Its main functions are highlighted, including informational and educational, psychological and pedagogical, value and worldview, motivational, and socialization functions. It is established that the implementation of these functions ensures the development of patriotic consciousness, moral resilience, discipline, responsibility, and readiness to serve the Motherland.

The article reveals the practical aspects of integrating military-patriotic education into the educational process of educational institutions, particularly through humanities disciplines, educational activities, military-sports games, and volunteer work. Emphasis is placed on the role of educators in fostering social activity and civic maturity among young people.

It is concluded that military-patriotic education serves as a system-forming factor in the development of a civic position, as it integrates knowledge, values, and behavioral activity into a unified educational process. Further research should focus on defining the criteria and indicators for assessing the level of civic position formation, as well as identifying pedagogical conditions for the effective integration of military-patriotic education into the educational process at different levels.

Key words: military-patriotic education, civic position, civic consciousness, national identity, educational institution, educational process, patriotism, national security.

УДК 37.035:355.02

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.54>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мяло В.М.,

orcid.org/0000-0002-6964-2461

ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії
Національної гвардії України

Данильченко О.А.,

orcid.org/0000-0001-8858-9275

докт. філос.,
ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії
Національної гвардії України

Василенко Л.А.

orcid.org/0009-0000-2789-599X

викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У процесі розбудови сучасної української державності та в умовах зовнішніх загроз її суверенітету й територіальній цілісності особливої актуальності набуває проблема усвідомлення громадянами індивідуальної відповідальності перед державою та суспільством. Важливим стратегічним завданням є формування у молодого покоління національної свідомості, патріотизму, поваги до

ключових інституцій держави, готовності стати на захист Батьківщини та сумлінно виконувати громадянський обов'язок. З огляду на це, військова освіта має розглядатися не лише як система надання знань, умінь і навичок, а й як інструмент виховання громадянської позиції та відповідальності, що виступають фундаментальними особистісними якостями для життя і професійної діяльності в умовах сучасних суспільно-політичних реалій.

Так, події 2014 року та початок широкомасштабного протистояння російській агресії дозволили виявити низку суттєвих проблем у системі військово-патріотичного виховання, зокрема у контексті формування чіткої громадянської позиції. Попри наявність нормативно-правової бази та багаторічні спроби інституціоналізації цього напрямку, з'ясувалося, що значна частина такої роботи мала фрагментарний і декларативний характер, а її ефективність у практичному вимірі виявилася обмеженою.

Серед недоліків можна відзначити відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання результативності виховного процесу, недостатню інтеграцію в систему освіти, домінування формалізованих заходів символічного характеру над практичною діяльністю, що має бути спрямованою на внутрішню мотивацію й свідоме прийняття громадянських обов'язків. Також, недостатньо врахованими залишалися індивідуально-психологічні особливості молоді, їх життєві орієнтири та соціальний досвід, що ускладнює формування стійкої громадянської позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим інструментом формування стійкої громадянської позиції, що ґрунтується на патріотизмі, готовності до самопожертви та усвідомленні власної відповідальності перед суспільством і державою є військово-патріотичне виховання, спрямоване на зміцнення моральних якостей, національної ідентичності та світоглядних орієнтирів українського суспільства.

Нормативно-правова база України останніх років засвідчує державний пріоритет у розвитку національно-патріотичного виховання. Так, на законодавчому рівні закріплено визначення військово-патріотичного виховання як виховного процесу, спрямованого на формування оборонної свідомості та готовності до захисту Вітчизни [1]. Наказом Міністерства оборони України затверджено нову Концепцію військово-патріотичного виховання в системі Міноборони [2], яка визначає індикатори ефективності та шляхи їх досягнення. У сфері освіти важливе значення має наказ Міністерства освіти і науки України, що оновив Концепцію національно-патріотичного виховання для освітнього середовища [3]. Також необхідно звернути увагу на Указ Президента України від 04 вересня 2024 року № 608/2024 «Про визнання таким, що втратив чинність, Указу Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019» [4], що скасував попередню Стратегію національно-патріотичного виховання 2019 року, демонструючи необхідність оновлення підходів у воєнний час.

Свіжі погляди на стратегічні напрями військово-патріотичного виховання дітей та молоді в Україні відображено в працях сучасних українських науковців, таких як: І. Бех, Л. Канішевська,

Р. Малиновський, І. Шопіна, М. Салій, М. Баглай, О. Шинкарук, В. Рагозіна, О. Остапенко та інші.

Л. Канішевська та В. Рагозіна здійснили Всеукраїнське опитування старшокласників і вчителів закладів загальної середньої освіти щодо військово-патріотичного виховання в умовах освітнього процесу [5], використавши методи анкетування, аналізу, класифікації та узагальнення емпіричних даних. Вони визначили проблеми, що потребують осмислення та окреслюють освітнім закладам перспективи переформатування їхньої діяльності з врахуванням соціального замовлення. І. Бех, Л. Канішевська та Р. Малиновський стверджують, що військово-патріотичне виховання як науково-прикладна проблема є складником теорії виховання, пропонуючи такі принципи сучасного військово-патріотичного виховання, як дерусифікація, національна спрямованість на збереження національної ідентичності; готовність до захисту України; гуманізація виховного процесу; консолідація; конструктивне лідерство; неперервність та послідовність; інтегрованість; культуровідповідність; педагогічна компетентність; особистісна рефлексія; виховний оптимізм та соціальна гармонія [6].

Власну класифікацію функцій, які виконує військово-патріотичне виховання у системі підготовки до військової служби запропонували І. Шопіна та М. Салій, а саме: соціалізаційна, адаптаційна, інформаційна та функція безперервного розвитку [7], а М. Баглай зазначає, що «від патріотичної та громадянської позиції курсанта – майбутнього офіцера військового закладу вищої освіти багато в чому залежить рівень сформованості громадянської позиції в його підлеглих, а також у наступних поколіннях військовослужбовців, адже офіцер виконує функції керівника та наставника під час вирішення курсантами службових та навчально-бойових завдань щодо захисту держави, викладача та вихователя, який допомагає курсантам формувати громадянську позицію та патріотичні якості» [8].

Мета статті. Здійснити аналіз ролі та потенціалу військово-патріотичного виховання як одного з ключових чинників формування стійкої громадянської позиції, а також визначити основні принципи, функції та організаційно-педагогічні умови його ефективної реалізації в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. В умовах російсько-Української війни чітка громадянська позиція стає не лише моральною, а й стратегічною потребою. Так, історична практика переконливо показує, що чітка громадянська позиція населення є визначальним чинником успішності держави у війнах. Під час Другої світової війни саме ідеологічна згуртованість, патріотичне піднесення та чітке розуміння мети боротьби стали фундаментом стійкості армій країн антигітлерівської коаліції. Зокрема, солдати, які усвідомлювали значення своєї боротьби для захисту національної державності та демократії,

проявляли високу моральну стійкість та готовність до самопожертви навіть у надзвичайно складних умовах. Подібна тенденція простежується як в ранній історії часів Гетьманщини, так і в новітній історії України, де чітке усвідомлення національних цінностей і обов'язків перед державою ставало ключовим чинником мобілізації нашого суспільства у критичні моменти. Під час визвольних змагань українського народу початку ХХ століття, у період боротьби за незалежність та формування національних структур влади, громадянська позиція населення сприяла організації опору зовнішнім загрозам та розвитку і зміцненню державних інституцій. Сьогодні ця історична традиція патріотизму та активної громадянської позиції знову постає однією з вирішальних для збереження територіальної цілісності, ефективності оборони та консолідації українського суспільства навколо спільної мети.

Тож, що таке «громадянська позиція», та яка роль в процесі її формування покладається саме на «військово-патріотичне виховання»?

Сам прикметник «громадянський» утворюється від слова «громадянин» і стосується статусу людини в державі, її обов'язків, прав та морально-етичних принципів. Це слово вживається тоді, коли мова йде про людину як члена державного суспільства, вказуючи на статус людини як громадянина держави та її обов'язків перед суспільством. Також, в Великому тлумачному словнику сучасної Української мови розкривається термін «громадянськість» як «усвідомлення кожним громадянином своїх прав та обов'язків щодо держави, суспільства», вказуючи на почуття нерозривного зв'язку з народом, усвідомлення відповідальності за безпеку, процвітання Батьківщини, її просування по шляху історичного прогресу та розвитку свідомості особистості [9, с.262]. А термін «позиція» з точки зору соціально-психологічної антропології в даній зв'язці відіграє важливе смислове навантаження. Під ним розуміють цілісну характеристику поведінки людини, яка визначила свій світогляд, принципи та лінію вчинків у взаєминах з іншими. Тобто, позиція – це особистісний спосіб реалізації базових цілей і цінностей людини в соціальному просторі. Таким чином, узагальнюючи раніше розглянутий матеріал, можна сказати що «громадянська позиція» являє собою ставлення людини до держави, громадянином якої вона є, а також її участь у різноманітних формах самоорганізації громадян.

У Загальній декларації прав людини [10], що є декларативним актом ООН, не міститься прямого визначення понять «громадянська позиція», однак її положення формують ціннісне підґрунтя для його розуміння. У статті 29 наголошено, що кожна людина має обов'язки перед суспільством, адже саме в ньому можливий повний розвиток її особистості. Ця норма вказує, що права й свободи не існують у відриві від відповідальності перед

суспільством, в якому вона живе та діє. Водночас в статтях 18–21 закріплюють права на свободу думки, слова, зібрань та участь в управлінні державою. Саме вони створюють умови для формування активної громадянської позиції – здатності особи усвідомлено відстоювати власні переконання, брати участь у суспільному житті та впливати на розвиток демократичних інститутів. Таким чином, положення Декларації окреслюють громадянську позицію як поєднання правової свідомості та моральної відповідальності, тобто не лише користування своїми правами, а й готовність діяти задля суспільного блага. Саме на цьому ґрунтується зріле, відповідальне громадянство, що є фундаментом сучасного демократичного суспільства.

Сучасні дослідження в сфері педагогіки, соціальної психології та філософії освіти засвідчують, що громадянська позиція розглядається як складне інтегральне утворення особистості, яке виявляється в єдності набутих знань, ціннісних орієнтацій, мотивів та соціально-практичної діяльності. Її структуру можна описати через декілька наступних ключових компонентів:

– когнітивний компонент, який є основою громадянської позиції та охоплює сукупність уявлень, понять, теоретичних знань, аналітичних і критичних навичок, необхідних для усвідомленої участі в суспільному житті держави. У працях О. Пометун та Т. Ремех наголошується, що громадянська компетентність і, ширше, громадянська позиція, неможливі без системи знань про державу, суспільство, права людини та механізми демократичної участі [11]. В даному контексті когнітивний компонент забезпечує здатність особи орієнтуватися в суспільно-політичних процесах, аналізувати соціальні явища, формулювати аргументовану позицію та протистояти різним маніпулятивним впливам. Когнітивний рівень виступає необхідною передумовою переходу від знання до дії, оскільки відкриває шляхи практичної реалізації громадянської активності. У структурі громадянської позиції цей компонент є фундаментом для формування ціннісно-мотиваційної та діяльнісної складових. Водночас він не є самодостатнім, адже без поєднання з ціннісними орієнтаціями та практичною діяльністю знання залишаються «потенційними» й не трансформуються в реальну громадянську поведінку.

– ціннісно-мотиваційний компонент є ключовим структурним елементом формування громадянської позиції, оскільки він визначає внутрішню спрямованість особистості та зумовлює її готовність до соціально значущої діяльності. Як зазначає А. Лякішева, мотиваційно-ціннісний вимір становить ядро громадянської позиції, адже саме він забезпечує інтеграцію знань, переконань і морально-етичних принципів у практичну діяльність [12]. Усвідомлені мотиви та прийняті особистістю цінності формують глибинну основу громадянської активності,

надаючи їй стійкості, внутрішньої цілісності та здатності до саморегуляції в умовах соціальних і політичних викликів. Саме завдяки цьому компоненту громадянська позиція перестає бути декларативною, перетворюючись на реальну, діяльну поведінку, засновану на почутті відповідальності, обов'язку й солідарності. І. Жадан підкреслює, що у процесі становлення громадянської компетентності особливу роль відіграють соціально-психологічні чинники – емоційне ставлення до суспільних явищ, почуття національної гордості, довіра до державних інститутів і відчуття спільності з громадою [13]. Вони виконують функцію інтеграторів внутрішньої позиції, поєднуючи раціональні переконання з емоційно-ціннісним досвідом людини. Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент не лише формує світоглядну основу громадянської поведінки, але й забезпечує її моральну й емоційну вмотивованість, що сприяє сталому розвитку громадянської свідомості та активної життєвої позиції особистості;

– поведінковий або діяльнісний компонент відображає здатність особистості застосовувати власні знання та цінності у конкретній соціально значущій діяльності. Як зазначає М. Баглай, цей компонент охоплює ініціативно-діяльнісні прояви, уміння та навички реалізації громадянської позиції у професійній і суспільній сферах [14]. Активна участь у житті громади, взаємодія з соціальними інститутами та виконання громадянських обов'язків є показниками зрілої громадянської свідомості, що відображає інтеграцію когнітивних, емоційних і мотиваційних чинників у практичну площину. Отже, діяльнісний компонент виступає інтегруючою ланкою між знаннями, цінностями та реальною громадянською практикою, забезпечуючи цілісність і дієвість громадянської позиції.

Таким чином, громадянська позиція постає як цілісна система, що інтегрує знання, ціннісно-мотиваційні орієнтації та практичну активність, забезпечуючи усвідомлену участь особистості в житті суспільства. В даній системі:

– когнітивний компонент формує інтелектуальну основу громадянської свідомості, визначаючи розуміння соціальних процесів і механізмів участі;

– ціннісно-мотиваційний компонент задає смислову спрямованість і внутрішні стимули до дії;

– діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію громадянських переконань у конкретних формах поведінки.

Взаємодія цих елементів створює підґрунтя для формування активної, відповідальної та рефлексивної громадянської позиції.

Важливо розуміти, що громадянська позиція є набутою, а не вродженою якістю, тому ключовими детермінантами її формування виступає освіта та виховання. Вони забезпечують не лише

засвоєння знань про суспільно-політичні процеси, а й розвиток критичного мислення, правової культури, соціальної відповідальності та здатність до конструктивної взаємодії в громадському просторі. Освітньо-виховне середовище виступає основним простором формування громадянських цінностей, світоглядних орієнтирів і соціальної активності, що визначають рівень зрілості громадянської позиції. Хоча цей процес триває протягом усього життя, саме підлітково-юнацький період є базовими для закладання ціннісних основ громадянської свідомості.

У цьому контексті особливого значення набуває військово-патріотичне виховання, яке є складовою системи національного виховання та спрямоване на формування «патріотизму, як однієї з найвищих духовних цінностей, що проявляється у самовідданій любові громадянина до своєї Батьківщини, усвідомленій потребі та прагненні зміцнювати і захищати її» [2], а також усвідомлення власної ролі у забезпеченні національної безпеки.

Аналіз Концепції військово-патріотичного виховання в системі Міністерства оборони України [2] дає підстави стверджувати, що військово-патріотичне виховання, як невід'ємна складова національної системи виховання, справляє безпосередній вплив на формування громадянської позиції особистості. Воно забезпечує єдність когнітивного, ціннісно-мотиваційного та поведінкового компонентів, сприяючи становленню активного, свідомого й відповідального громадянина.

Функції військово-патріотичного виховання охоплюють основні напрями розвитку особистості та відображають комплексний характер процесу її соціалізації:

– інформаційно-просвітницька функція формує когнітивний компонент громадянської позиції. Вона передбачає засвоєння знань про історію українського державотворення, військові традиції, символи, громадянські права та обов'язки. Такий інформаційний вплив сприяє усвідомленню цінності державності, соборності та незалежності, а також формує раціональне розуміння власної ролі в суспільному житті;

– психолого-педагогічна функція пов'язана з розвитком ціннісно-мотиваційного компонента громадянської позиції. Вона спрямована на виховання психологічної стійкості, самодисципліни, відповідальності та здатності до саморегуляції, що забезпечує внутрішню готовність діяти відповідально й зберігати моральну позицію у складних життєвих ситуаціях;

– ціннісно-світоглядна функція становить основу аксіологічного аспекту формування громадянської позиції. Вона сприяє утвердженню системи духовно-моральних орієнтирів, національної ідентичності та патріотичних переконань, заснованих на любові до Батьківщини, повазі до історії

й культури українського народу. Завдяки цьому забезпечується єдність переконань і вчинків.

– мотиваційна функція відіграє провідну роль у трансформації громадянських переконань в активну життєву позицію. Вона стимулює внутрішню потребу особистості реалізовувати свій громадянський і конституційний обов'язок, підвищує усвідомлення соціальної значущості військової служби та оборонної діяльності, формулюючи готовність до самопожертви в ім'я національних інтересів.

– соціалізаційна функція забезпечує практичну інтеграцію особистості у громадянське середовище через участь у волонтерських, спортивно-патріотичних та громадських заходах. Вона сприяє виявленню активної громадянської позиції, готовності діяти на благо суспільства, співпрацювати задля спільних цілей та дотримуватися демократичних цінностей.

Таким чином, функції військово-патріотичного виховання виступають взаємопов'язаними складовими цілісного процесу формування громадянської позиції особистості від засвоєння знань до усвідомлення цінностей та практичної громадянської діяльності.

Практична реалізація військово-патріотичного виховання здійснюється через цілеспрямовану систему заходів, програм і проєктів, які охоплюють усі рівні освіти та соціальні інститути, що беруть участь у формуванні громадянських і патріотичних якостей особистості.

В Законі України «Про освіту» [15] наголошується на нерозривній єдності процесів навчання, розвитку та вихованні особистості. Державна політика у сфері освіти ґрунтується на низці основоположних засад, серед яких пріоритетне значення має виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання та традицій; формування усвідомленої потреби у дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; утвердження поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, проявів фізичного чи психологічного насильства, а також будь-яких форм дискримінації.

Саме заклад освіти має стати простором становлення особистості, відданої ідеалам демократії, гуманізму, верховенства права та державного суверенітету, а також сприяти консолідації українського суспільства на засадах громадянського миру й національної єдності.

У закладах середньої освіти військово-патріотичне виховання реалізується як складова освітнього процесу через навчальні дисципліни гуманітарного та суспільного спрямування (історія України, «Захист України», громадянська освіта), що формують знання про державу, її обороноздатність і конституційні засади; виховні заходи

(тематичні уроки мужності, зустрічі з військовослужбовцями, ветеранами, волонтерами, участь у меморіальних акціях), що сприяють осмисленню подвигів захисників України; гурткову та проєктну діяльність, спрямовану на розвиток лідерських якостей, командної взаємодії, готовності до прийняття відповідальних рішень; військово-спортивні ігри та змагання («Джура», «Сокіл», «Патріот» тощо), які формують дисциплінованість, витривалість, почуття колективізму та взаємопідтримки.

У військових навчальних закладах важливе значення надається інтеграції освітнього та виховного процесу, формуванню морально-психологічної стійкості, мотивації до подальшої служби та готовності діяти в умовах сучасних загроз. Важливу роль у цьому відіграють командири, офіцери-викладачі як наставники та носії професійних і громадянських цінностей. Ефективність виховного процесу посилюється через співпрацю з бойовими підрозділами, ветеранськими й волонтерськими організаціями для забезпечення практичної спрямованості в підготовці та формуванні відчуття причетності до справи оборони держави.

Також вагомий вплив на формування патріотичної свідомості мають засоби масової інформації, цифрові платформи й соціальні мережі, які сприяють популяризації національних ідеалів і героїчних прикладів служіння Україні. Отже, ефективна реалізація військово-патріотичного виховання передбачає комплексний підхід, який поєднує освітню, соціальну, культурну та інформаційну складові, формуючи особистість, здатну ефективно діяти в інтересах держави.

Висновки. Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальші наукові пошуки лежать у площині визначення критеріїв і показників оцінювання рівня громадянської освіти, а також розроблення педагогічних умов і технологій ефективного інтеграції військово-патріотичного виховання в освітній процес. Перспективним напрямом досліджень є обґрунтування взаємозв'язку між рівнем сформованості патріотичної свідомості та готовністю до виконання громадянського і конституційного обов'язку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX: станом на 1 січ. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (дата звернення: 13.10.2025).
2. Про затвердження Концепції військово-патріотичного виховання в системі Міністерства оборони України: Наказ Міністерства оборони України від 14.08.2024 № 554. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0554322-24#Text> (дата звернення: 13.10.2025).
3. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким,

що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 №627. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

4. Про визнання таким, що втратив чинність, Указу Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019: Указ президента України від 04.09.2024 №608/2024. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/6082024-52041> (дата звернення: 13.10.2025).

5. Канішевська Л.В., Рагозіна В.В. Стан військово-патріотичного виховання в закладах загальної середньої освіти: результати всеукраїнського опитування учнів та вчителів. *Теоретичні та методичні проблеми виховання дітей та молоді*. 2024. №28 (1), С. 161–176. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-1-161-176>.

6. Бех І.Д., Канішевська Л.В., Малиношевський Р.В. Стратегія військово-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України: реалії та орієнтовні позиції. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. №5(2), С. 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202>.

7. Шопіна І.М., Салій М.А. Військово-патріотичне виховання дітей та молоді як складова підготовки до військової служби: правовий погляд. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука», серія «Юридичні науки»*. 2023. № 6. С. 37–41. <https://doi.org/10.25313/2520-2308-2023-6-8993>.

8. Баглай М.В. Виховання громадянської позиції курсантів військових закладів вищої освіти: теоретичний аспект. *Проблеми інженерно-педагогічної*

освіти. 2023. № 81. С. 124–130. <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2023-81-124-130>.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с. ISBN 966-569-013-2.

10. Загальна декларація прав людини: Декларація Орг. Об'єдн. Націй від 10.12.1948. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 13.10.2025).

11. Пометун О., Ремех Т. Оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу. *Український Педагогічний журнал*. 2019. № 1, 86–97. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-86-97>.

12. Лякішева А. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної поведінки особистості у формуванні її громадянської позиції. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету, серія «Педагогіка»*. 2015. № 2(15). С. 20–24.

13. Жадан І. Соціально-психогічна модель громадянської компетентності. *Проблеми політичної психології*. 2019. № 22(1), С. 7–21. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-25>

14. Баглай М.В. Зміст і структурні компоненти громадянської позиції курсантів військових закладів вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 1(105). С. 130–142. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(105\)2024.306948](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306948).

15. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: станом на 22 верес. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА І СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

DIFFERENTIATION OF DIAGNOSTIC TOOLS IN THE ACTIVITIES OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST AND A SOCIAL EDUCATOR OF A PSYCHOLOGICAL SERVICE

Діяльністю практичного психолога і соціального педагога психологічної служби потрібно диференційовано застосовувати методи роботи, що зумовлено варіативністю завдань і багатовекторністю роботи, зокрема щодо діагностики та її інструментарію. Здійснено порівняльний аналіз контенту методів роботи практичного психолога і соціального педагога, видів діагностики та актуалізовано дилему диференціації діагностичного інструментарію у функціонуванні психологічної служби, що визначає необхідність аналізу мети, етапів, методів, сфер застосування. Співставлено характеристики психодіагностики (обґрунтування принципів, методів і процедурних практик розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, їх типологічного визначення та порівняння з нормою задля постановки компетентного психологічного діагнозу конкретного обстежуваного чи групи (вибірки) обстежуваних), а також соціальної діагностики (вивчення індивіда, групи чи спільноти в системі стосунків та/чи відносин; широкий діапазон сфер дослідження; предмет – як явища, так і процеси суспільної дійсності; варіативність технології соціального діагнозу, що диктується динамічними умовами соціального оточення і сфер проживання, навчання чи праці, проведення дозвілля індивідом). Проаналізовано напрями дії діагностичного мінімуму та вимоги до застосування методів діагностики в діяльності практичного психолога і соціального педагога; визначено загальні та особливі риси етапів психологічної та соціальної діагностики. Директивно затверджує діагностичний інструментарій на певні строки (або взагалі не затверджує) експертна комісія, що функціонує на базі обласних інститутів післядипломної освіти.

Ключові слова: психологічна служба; практичний психолог; соціальний педагог; діагностичний інструментарій; діагностичний

мінімум; психодіагностика; соціальна діагностика.

The activities of a practical psychologist and social pedagogue of the psychological service should have a differentiated application of work methods, which is due to the variability of tasks, in particular, regarding diagnostics and its tools. A comparative analysis of the content of work methods in the activities of a practical psychologist and social educator, types of diagnostics, and the dilemma of differentiation of diagnostic tools in the functioning of a psychological service were updated, which determines the need for analysis of the goal, stages, methods, and areas of application. The characteristics of psychodiagnostics (substantiation of principles, methods and procedural practices for recognizing individual psychological characteristics of a person, their typological definition and comparison with the norm in order to make a competent psychological diagnosis of a specific subject or group (sample) of subjects) are compared, as well as social diagnostics (study of an individual, group or community in a system of relationships and/or relations; a wide range of research areas; the subject is both phenomena and processes of social reality; the technology of social diagnosis is variable, as it is dictated by the dynamic conditions of the social environment at different levels and areas of residence, study or work, and leisure activities of the individual). The scope of the diagnostic minimum and the requirements for the application of diagnostic methods in the activities of a practical psychologist and social pedagogue are analyzed. The general and specific features of the stages of psychological and social diagnostics are determined. The diagnostic toolkit is approved by the expert commission operating on the basis of regional institutes of postgraduate education for a certain period of time (or not approved at all).

Key words: psychological service; practical psychologist; social pedagogue; diagnostic toolkit; diagnostic minimum; psychodiagnostics; social diagnostics.

УДК 316.346.32

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.55>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Парфанович А.Я.,

orcid.org/0000-0003-0318-0396

докт. філос.,

ст. викладач кафедри психології

та соціальної роботи

Західноукраїнського національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» від 22 травня 2018 року головними функціями психологічної служби є діагностично-прогностична та корекційно-розвиткова. Психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи. Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує

консультативну допомогу батькам. Соціально-педагогічний патронаж здійснюють соціальні педагоги [6].

Тобто, діяльність психологічної служби, забезпечуючи надання широкого спектру соціально-психологічних послуг, повинна культивувати диференційованість у застосуванні методів роботи. Такий підхід зумовлений варіативністю завдань, що постають перед практичним психологом і соціальним педагогом. І найперше – щодо діагностики та її інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед, здійснюємо порівняльний аналіз

Таблиця 1

Порівняльний огляд методів роботи практичного психолога і соціального педагога [2]

Методи загальної технології роботи	
Соціальні методи	Психологічні методи
соціальної діагностики (інтерв'ю; моніторинг; соціологічне опитування; експертна оцінка; експертний прогноз; біографічний метод); соціальної профілактики (превентивний метод; соціальна терапія; соціодрама; група підтримки); соціального контролю (соціальний нагляд; соціальна опіка; соціально-медичний догляд; соціальне обслуговування.); соціальної реабілітації (працетерапія; зміни у статусі; групова терапія; кризова інтервенція; соціально-економічні (метод пільг; метод компенсацій; соціальний патронаж; медичний патронаж; соціально-економічні санкції.); організаційно-розпоряджувальні (регламентування; нормування; інструктування; критика; контроль і перевірка; виконання)	психодіагностичні (тести інтелекту і здібностей; особистісні опитувальники; тести досягнень; проєктивні тести; малюночні тести; соціометрія); психокорекційні (психогімнастика; ігрова корекція; ігротерапія; арт-терапія; діагностичний навчаючий експеримент; соціально-психологічний тренінг; тренінг поведінки); психологічного консультування (емпатичне слухання; інтерпретація; ідентифікація; фасилітація; висування гіпотез); психотерапії (сугестія; самонавіювання; раціоналізація; психоаналіз; транзактний аналіз; групова терапія; поведінкова терапія; сімейна психотерапія)
Педагогічні методи: організаційні (педагогічний експеримент; педагогічна діагностика; педагогічне спостереження; природний експеримент); навчання (словесні (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція); наочні (демонстрація, ілюстрація, робота з книгою); практичні (вправи, лабораторні і практичні роботи, дидактичні ігри, творчі завдання, проблемні ситуації)); виховання (позитивний приклад; переконання; привчання; заохочення і покарання; навіювання; вправність; перспектива; гра; довіра; організація успіху; самовиховання).	

контенту методів роботи в діяльності практичного психолога і соціального педагога (Табл. 1).

Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи розроблено методичні рекомендації «Застосування діагностичних мінімумів у діяльності працівників психологічної служби». Діагностичний мінімум визначається як сукупність психодіагностичних методів, методик і процедур з доведеною валідністю і науково обґрунтованими нормами, яка застосовується з метою виявлення та прогнозування розвитку індивідуально-психологічних особливостей особистості, вивчення життєвих проблем або відхилень у психічному, особистісному чи соціальному розвитку здобувачів освіти та їх найближчого соціального оточення [5, с. 6–7]. Діагностичний мінімум розробляється з урахуванням

таких факторів, як: вікова група об'єктів дослідження; цілі та завдання дослідження; методи та форми супроводу та консультування; наявні в розпорядженні діагностичні методики. Діагностичний інструментарій включає в себе не лише володіння конкретними тестами та методиками, але й розуміння етичних аспектів діагностики, здатність адаптувати методи до конкретної вікової та соціокультурної групи [3].

Діагностичний інструментарій є основою професійної діяльності працівника психологічної служби як власне діагностика є єдиним базисом, на якому ґрунтується уся розвивальна, корекційна, реабілітаційна і профілактична робота. Від точності результатів діагностики повною мірою залежить ефективність подальшої роботи [5, с. 2–4]. Виділено види діагностики, що представлено в Табл. 2.

Таблиця 2

Види діагностики в діяльності практичного психолога і соціального педагога [4]

Вид діагностики	Характеристика змісту виду діагностики
медична	висновок про характер і сутність хвороби пацієнта та її позначення на основі прийнятої класифікації; медичний діагноз передбачає вміння спеціаліста визначити хворобу та інвалідність на основі дослідження хворого; соціального педагога ці діагнози будуть цікавити з точки зору їх психосоціальних і педагогічних аспектів
психологічна	вимір індивідуально-психологічних властивостей особистості або інших об'єктів, що піддаються психологічному аналізу (група, організація); її метою є встановлення психологічного діагнозу як висновку про актуальний стан психологічних особливостей особистості (або інших об'єктів) і прогнозування їх подальшого розвитку
соціальна	комплексний процес виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків і взаємин у суспільстві, соціально-економічного стану, що їх характеризує; її метою є встановлення соціального діагнозу, тобто науково обґрунтованого висновку про стан соціального здоров'я
педагогічна	вивчення особистості та дитячого, молодіжного колективів; педагогічна діагностика оцінює особу в порівнянні її з певними соціальними нормами та еталонами
соціально-педагогічна	спеціально організований процес пізнання, в якому відбувається збір інформації про вплив на особистість і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних і соціальних факторів з метою підвищення ефективності саме педагогічних; за змістом і кінцевою метою ця діагностика є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними і соціологічними дослідженнями

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Загальні методи роботи, види діагностики, особливості діагностичного інструментарію та діагностичного мінімуму не висвітлюють всієї специфіки психодіагностики і соціальної діагностики щодо сутності, методів, етапів, сфер застосування.

Мета статті. Порівняльний огляд методів роботи, поняття діагностичного мінімуму, характеристика видів діагностики в діяльності практичного психолога і соціального педагога є підґрунтям вирішення дилеми диференціації діагностичного інструментарію у функціонуванні психологічної служби, що визначило необхідність аналізу мети, етапів, методів, сфер застосування.

Виклад основного матеріалу. Логічним є співставлення характеристик психологічного та соціального діагнозів у трактуванні науковців, методистів, практиків.

I. Особливості здійснення психологічного діагнозу. Відповідно до Листа Міністерства освіти і науки України від 2 серпня 2022 р. «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році» у розрізі діагностичної роботи за результатами дослідження практичного психолога окреслюються подальші шляхи супроводу. Тактика практичного психолога зводиться до вирішення таких завдань: складання діагностичного висновку на здобувача освіти із занесенням результатів до індивідуальної картки; бесіди з дитиною, батьками та педагогом за результатами діагностики, повідомлення результатів дослідження в межах компетенції фахівця психологічної служби; залучення здобувача освіти до програми підвищення стресостійкості з визначенням індивідуального або групового формату роботи з наданням переваги груповому формату відповідно до його віку; консультаційний супровід батьків та педагога з метою надання рекомендацій щодо створення підтримуючого середовища, визначення динаміки змін у дитини; спостереження

за здобувачем освіти під час уроків та в позаурочний час із зазначенням динаміки змін у поведінці та емоційному стані особи; поради батькам та педагогам щодо залучення здобувача освіти до різних активних заходів тощо. Підбір методик для проведення психодіагностичного обстеження залежить від мети, яку перед собою ставить для себе фахівець психологічної служби [4].

Фурман А. В. вказує на чотири теоретичні підходи до розвитку психодіагностики як: 1) різновиду психологічного експериментування; 2) сукупності методик і прийомів формування психологічного діагнозу; 3) розділу психології, що вивчає закономірності постановки достовірного психологічного діагнозу, практику застосування психодіагностичних інструментів у єдності принципів, методів і засобів психологічної оцінки; 4) окремої сфери мислєдіяльності і професійного методологування [9].

Сутність психодіагностичного методу полягає в обґрунтуванні принципів, методів і процедурних практик розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, їх типологічному визначенні та порівнянні з нормою задля постановки компетентного психологічного діагнозу конкретного обстежуваного чи групи (вибірки) обстежуваних.

II. Особливості здійснення соціального діагнозу. На відміну від психологічної, соціальна діагностика – складова соціальної технології та сфера експериментальної діяльності фахівців. Технологія соціальної діагностики містить у собі принципи, алгоритм процедур і способи перевірки різних методів дослідження соціальних процесів. Соціальна діагностика має такі характеристики:

- вивчення індивіда чи групи, чи спільноти в системі стосунків та/чи відносин;
- широкий діапазон проблемних зон для дослідження;
- предметом є як явища, так і процеси суспільної дійсності;

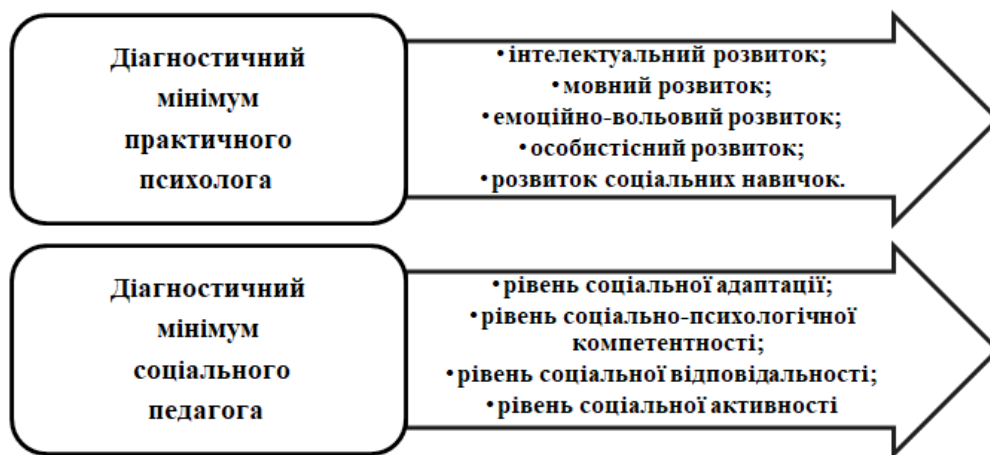


Рис. 1. Порівняльний аналіз дії діагностичного мінімуму в діяльності практичного психолога і соціального педагога [3]

Таблиця 3

Загальні та особливі риси етапів психологічної та соціальної діагностики

Етапи обстеження	
Загальні риси етапів діагнозу: 1) аналіз первинної інформації; 2) визначення об'єкта діагностики та способу її проведення; 3) підготовка до діагностичної діяльності (технічна, методична, психологічна); 4) процес діагностики – застосування діагностичних процедур; 5) аналіз результатів діагностики та постановка соціального діагнозу [2]	
Психологічна діагностика	Соціальна діагностика
1. Запит, завдяки якому формулюється мета обстеження. 2. Збір анамнезу-відомостей про особливості психофізичного розвитку людини до моменту обстеження. 3. Спостереження за обстежуваним у різних ситуаціях. 4. Складання програми психологічної діагностики. 5. Встановлення контакту з обстежуваним. Створення доброзичливих, довірливих стосунків. 6. Бесіда на предмет з'ясування кола інтересів та ставлення людини до проблеми. 7. Реалізація програми психологічного обстеження з фіксацією результатів у протоколі. 8. Опрацювання результату обстеження. 9. Первинна інтерпретація результатів окремо за кожною методикою. 10. Цілісна інтерпретація результатів, при якій беруться до уваги відомості з анамнезу та спостережень. 11. Складання психологічного діагнозу, який містить аналіз психологічних механізмів виникнення і прояву наявних проблем та рекомендації щодо форми і змісту допомоги [7]	1. Поява соціальної проблеми і її виявлення. 2. Знайомство з клієнтом. Встановлення довірливих стосунків. 3. Виділення структури ситуації, що аналізується, параметрів цієї ситуації, вибір основних показників або критеріїв. 4. Збір і аналіз даних про соціальну ситуацію. 5. Вимір і аналіз даних, зібраних на попередньому етапі. Зіставлення даних, їх ранжування, сортування за значущістю. 6. Первинна постановка соціального діагнозу. 7. Встановлення достовірності зібраних даних, точності первинного соціального діагнозу, що потребує значних затрат часу й зусиль. 8. Поглиблене дослідження проблеми шляхом застосування психологічних методик, взаємодії з суб'єктами соціально-педагогічної роботи. 9. Прогнозування соціального розвитку ситуації. 10. Вироблення рекомендацій, проектів дій [8]

– технологія соціального діагнозу – варіативна, оскільки диктується динамічними умовами соціального оточення на різних рівнях і сферах проживання, навчання чи праці, проведення дозволів індивідом.

На Рис 1. представлено діагностичний мінімум практичного психолога і соціального педагога.

Проаналізовано вимоги до застосування методів діагностики в діяльності практичного психолога і соціального педагога.

Так, стосовно **практичного психолога** [5]: психодіагностичний інструментарій має бути перевіреним на практиці, бути валідним і мати відомості про експертизу, яку він пройшов серед відомих фахівців; перелік методик має складати деякий мінімум; діагностичний мінімум має бути структурований за основними цільовими аудиторіями і рівнями освіти; методики мають бути простими у практичному застосуванні, найбільш поширеними серед професійної спільноти і не потребувати багато часу для їх вивчення та мають узгоджуватися з типовими циклограмами діяльності працівників служби.

Вимоги до застосування методів діагностики **в діяльності соціального педагога** [7]: валідність, надійність, однозначність, точність; перевагу має найбільш простий метод і найменш трудомісткий з тих, що дозволяють отримати бажаний результат; метод має бути доступним не тільки для соціального працівника, але і для клієнта; технологія застосування методів повинна бути чіткою і зрозумілою, повинна настроювати клієнта на співпрацю; умови проведення діагностики не повинні відволікати клієнта від співучасті в діагностиці [2].

Визначено загальні та особливі риси етапів психологічної та соціальної діагностики (Табл. 3).

Варто зауважити, що при проведенні експертизи центри практичної психології та соціальної роботи керуються законодавчими та нормативно-правовими актами, а також «Положенням про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується у навчальних закладах Міністерства освіти і науки України» від 20 квітня 2001 р. Експертна комісія затверджує діагностичний інструментарій на певні строки: 5, 3 роки або взагалі не затверджує. Розроблено критерії, спираючись на які розглядаються подані на експертизу діагностичні матеріали [4].

Висновки. Таким чином [7; 8; 9]: 1) психодіагностика – це процедура обстеження психіки індивіда за допомогою спеціальних методик, з метою встановлення психологічного діагнозу; соціальна діагностика – вивчення соціальних мотивів і причин поведінки особистості чи групи та пошук соціальних детермінант, процесів і явищ суспільного життя; 2) метою психологічного діагнозу є з'ясування причини виникнення наявних у клієнта проблем у контексті історії його психічного розвитку, а також нормалізація психічного стану та діяльності, а соціального – ліквідація негативних соціальних детермінант та вироблення рекомендацій для прийняття організаційних рішень соціального проектування дій для надання соціальної допомоги; 3) на основі проведеного дослідження можна будувати роботу з обстежуваним; соціальна ж діагностика належить до комплексних технологій, яка використовується на всіх етапах соціальної роботи і соціального обслуговування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Діагностична робота практичних психологів та соціальних педагогів 2022/2023 н.р. URL: <https://vinps.vn.ua/?p=3346>.
2. Діагностичний інструментарій соціального педагога. URL: <https://kipt.sumdu.edu.ua/uk/studentam/sotsialno-psykholohichna-sluzhba/item/4501-diahnostychnyi-instrumentarii-sotsialnoho-pedahoha>.
3. Діагностичний мінімум у роботі практичного психолога та соціального педагога. URL: <https://xn----ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/blog/post-48>.
4. Експертиза психологічного інструментарію: методичні рекомендації / укл. Кльоц Л.А. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/000y5l-bd61.docx.html>.
5. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: практичний посібник / авт.-упор.: І. І. Ткачук, Н. В. Пророк, Н. В. Лунченко, В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко; за заг. ред. В. Г. Панка. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 100 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>.
7. Радчук Г. К. Психологічна діагностика в соціальній роботі. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників центрів соціальних служб для молоді. У 2-х ч. / За заг. ред. А. Я. Ходорчук. К.: УДЦССМ, 2001. С. 21–27.
8. Соціальна діагностика, профілактика, експертиза в організаціях : навчально-методичний посібник / упоряди. Парфанович І. І. Тернопіль: Вектор. 2021, 204 с.
9. Фурман А. В. Психодіагностика: навч.-метод. модульний комплекс із дисципліни. Друге вид. Тернопіль: Економічна думка, 2013. 84 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

USING INTERNET MEMES TO DEVELOP UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ В ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

The article examines the educational potential of Internet memes as a contemporary multimodal tool for fostering university students' cognitive orientation during the process of learning a foreign language. Based on an analysis of works by foreign and Ukrainian scholars, the essence of the concept «Internet meme» is revealed, and its linguistic, cultural, and communicative characteristics are outlined. It is emphasized that Internet memes, by combining visual content, humor, cultural references, and linguistic innovations, contribute to the development of critical thinking, the activation of cognitive processes, and increased student motivation. The study demonstrates that Internet memes are effective in foreign-language instruction when working with slang items, phrasal verbs, idioms, and intentional lexical or grammatical errors, thereby fostering language sensitivity and bringing the learning process closer to real communication contexts. Particular attention is paid to the didactic possibilities of using Internet memes during practical foreign language classes, including content analysis, error correction, context interpretation, and creating original memes via online platforms. It is proven that the use of Internet memes enhances students' emotional engagement, encourages lively discussions, and strengthens the interactivity of the learning environment. The study concludes that the integration of Internet memes into the educational process is a promising direction for improving foreign language teaching methodology, one that aligns with the informational needs and communicative practices of Generation Z. The article also highlights the prospects for further research on the use of Internet memes as a means of forming the cognitive orientation of university students in the process of learning foreign languages, in particular in the context of their influence on various language skills, as well as methodological recommendations for their effective use in the educational process.

Key words: cognitive orientation, students, university, foreign language (FL), Internet memes, motivation.

У статті розглядається освітній потенціал Інтернет-мемів як сучасного мультимодального інструменту для сприяння

когнітивній орієнтації студентів університетів у процесі вивчення іноземної мови. На основі аналізу праць зарубіжних та українських науковців розкривається сутність поняття «Інтернет-мем» та окреслюються його лінгвістичні, культурні та комунікативні характеристики. Підкреслюється, що інтернет-мемі, поєднуючи візуальний контент, гумор, культурні відсилання та лінгвістичні інновації, сприяють розвитку критичного мислення, активації когнітивних процесів та підвищенню мотивації студентів. Дослідження демонструє, що інтернет-мемі ефективні у навчанні іноземної мови при роботі зі сленговими елементами, фразовими дієсловами, ідіомами та нависними лексичними чи граматичними помилками, тим самим сприяючи розвитку мовної чутливості та наближаючи процес навчання до реальних комунікативних контекстів. Особлива увага приділяється дидактичним можливостям використання Інтернет-мемів під час практичних занять з іноземної мови, включаючи аналіз контенту, виправлення помилок, інтерпретацію контексту та створення оригінальних мемів через онлайн-платформи. Доведено, що використання інтернет-мемів підвищує емоційну залученість студентів, заохочує до жвавих дискусій та посилює інтерактивність навчального середовища. У дослідженні зроблено висновок, що інтеграція інтернет-мемів у освітній процес є перспективним напрямком удосконалення методики викладання іноземних мов, що відповідає інформаційним потребам та комунікативним практикам покоління Z. У статті також висвітлено перспективи подальших досліджень щодо використання інтернет-мемів як засобу формування когнітивної спрямованості студентів університетів у процесі вивчення іноземних мов, зокрема в контексті їх впливу на різні мовні навички, а також методичні рекомендації щодо їх ефективного використання в освітньому процесі.

Ключові слова: пізнавальна спрямованість, студенти, університет, іноземна мова (ІМ), Інтернет-мемі, мотивація.

УДК 378.147:004.738.5:811

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.56>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Brovko K.,

orcid.org/0000-0001-8572-9316

PhD in Pedagogy,

Senior Lecturer at the English Language

and Communication Department

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan

University

Skenderi L.,

orcid.org/0000-0001-4136-3989

PhD in Applied Linguistics,

Assistant Professor at the English

Language and Literature Department

The University of Tetovo, North

Macedonia

Statement of the problem in a general form and its connection with important ones scientific or practical tasks. In recent years, higher education has undergone significant changes, particularly with the widespread popularization of digital media, such as social networks, online platforms, and multimedia services, which have substantially transformed traditional approaches to foreign language learning.

Among these digital tools, Internet memes stand out as a unique cultural phenomenon that combines humorous elements, visual representation, and condensed linguistic content. The broad popularity of Internet memes among Internet users, and in our case, university students, makes them a promising resource for enhancing students' cognitive orientation in the process of learning a foreign language. Due to

their multimodal nature, Internet memes present information in a format that stimulates rapid comprehension, critical thinking, and associative learning. They activate cognitive operations such as comparison, establishing logical connections, interpreting context, and recognizing cultural references, all of which are important for the development of higher-order cognitive skills in the language learning process.

Analysis of recent research and publications.

The issue of developing university students' cognitive orientation has been actively addressed by contemporary researchers, who emphasize the growing role of Internet memes as an effective tool for enhancing motivation and cognitive engagement among learners. A. Prykhodko demonstrates the didactic potential of memes in the language training of international students [1]. R. Altukruni highlights their positive impact on students' motivation and engagement in the EFL/ESL learning process [2]. The conceptual understanding of memes as units of cultural information was proposed by R. Dawkins [3], while their communicative and psychological characteristics were analyzed by M. Dias [4]. R. Gibb emphasizes that memes facilitate discussions and simplify complex concepts [5], whereas A. Kalyuzhna, I. Lavrinenko, and O. Radchenko demonstrate their effectiveness in teaching grammar and English for Specific Purposes (ESP) [6]. The linguistic and sociocultural features of memes are outlined in the work of B. Kostadinovska-Stojchevska and E. Shalevska [7]. Ukrainian researchers A. Kyrpa and O. Stepanenko consider memes as a valuable means of increasing student interest and improving the retention of learning material [8]. Indonesian scholars S. E. P. Djahimo and M. K. Nelloe confirm the effectiveness of memes in developing communicative skills and student motivation [9; 10]. N. Rybka emphasizes the influence of memes on the development of critical thinking and cognitive orientation [11], while L. Shifman describes the mechanisms of their global dissemination and evolution [12]. Thus, the body of research confirms that Internet memes are a promising tool for fostering university students' cognitive orientation.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Although in recent years there has been growing interest in the implementation of Internet memes in the educational process of higher education institutions, particularly in the context of students' language training, this issue is only beginning to gain widespread attention. At the same time, several aspects of this problem remain insufficiently studied. In particular, the impact of using Internet memes on the development of university students' cognitive orientation in the process of learning a foreign language remains largely unexplored.

The purpose of the study is to explore the educational potential of using Internet memes as a tool for fostering university students' cognitive orientation in the process of learning a foreign language.

Presentation of the main research material. To gain a deeper understanding of the concept of an «Internet meme», it is appropriate to refer to its scientific definitions. For example, R. Dawkins, who is considered the founder of this term, argued that a meme is a unit of cultural transmission, as he coined the term by shortening the Greek word μίμημα (mimema), meaning «imitation» or «similarity» [3].

According to A. Prykhodko, an Internet meme should be understood as a complete unit of textual or visualized information that carries an ironic character, reflects attitudes toward certain events, phenomena, or circumstances, and spreads through the Internet [1].

M. Dias considers an Internet meme as a unit of information that is copied to facilitate communication among users [4].

From the perspective of L. Shifman, an Internet meme – «is a group of digital items sharing common characteristics of content, form, and/or stance, created with awareness of each other circulated, imitated, and/or transformed via the Internet by many users» [12].

According to researchers from North Macedonia (B. Kostadinovska Stojchevska and E. Shalevska), a distinctive linguistic feature of Internet memes is the use of slang as well as the deliberate violation of grammatical structures [7].

It should be noted that in the modern media space, Internet memes are not limited to static images or captions; they also include viral video clips, such as YouTube Shorts, Instagram Reels, TikTok videos, content from Telegram channels, excerpts from talk shows and reality shows, political events, scenes from films and cartoons, as well as various challenges and advertisements.

Focusing on the educational potential of using Internet memes during foreign language practical classes, it is important to emphasize that numerous Ukrainian and international scholars highlight a significant positive trend in enhancing university students' cognitive orientation.

For example, R. Gibb emphasizes that Internet memes stimulate lively discussions and simplify complex ideas, making them more relatable to students' everyday experiences. According to him, Internet memes have a significant impact on attention, perception, and information retention, while also contributing positively to students' overall motivation to learn [5].

N. Rybka notes that Internet memes are best used as supplementary tools alongside other traditional and innovative pedagogical instruments. She highlights that memes represent a unique language of Generation Z, allowing educators not only to communicate effectively with students on their level and understand their «communication language», but also to design effective teaching models that facilitate information retention and the development of cognitive skills in foreign language learning [11].

Among the positive and effective aspects of using Internet memes, N. Rybka identifies that memes, by uniting groups of people around shared interests or thematic content, help establish contact among students and promote active communication, which in turn fosters a collaborative atmosphere and stimulates lively discussions with real-life questions and examples. According to the researcher, this undoubtedly enhances cognitive interest and creates an environment of open-minded thinking. Thus, active communication contributes not only to better understanding of learning materials but also to the development of critical thinking and intellectual independence among students [11].

A similar perspective is shared by R. Altukruni, who, in her study «*A Systematic Literature Review on the Integration of Internet Memes in EFL/ESL Classrooms*» (2022), presents research findings confirming the positive impact of Internet memes on students' motivation and engagement with the subject matter. The author argues that Internet memes are not merely jokes but constitute a valuable educational activity [2].

Delving deeper into the application of Internet memes for developing university students' cognitive orientation in foreign language learning, it is worth highlighting the positions of several scholars addressing this issue.

Indonesian researchers S. E. P. Djahimo and M. K. Nelloe, in their article «*Using memes as a teaching media in speaking class (a case study of English department students)*» (2025), note that an effective method for practicing grammar involves tasks in which students correct grammatical errors in meme texts and explain the reasons for these errors. This promotes a deeper understanding of grammatical rules. They argue that such activities «refresh» students' attention, as grammar ceases to be dry rules and becomes part of living Internet culture, thereby increasing interest and engagement in the learning process [9].

According to N. Djahimo, the use of *obscure memes* (less obvious or “mysterious” memes) positively influences the development of speaking skills, as they encourage active participation in discussions. This, in turn, enhances student engagement,

supports the development of communicative skills, and directly contributes to the formation of students' cognitive orientation in the process of learning a foreign language [9].

Other Indonesian researchers, A. D. Purnama, E. M. Desiarti, N. A. Aflahah, and V. C. Ekaningrum, emphasize that Internet memes represent an excellent strategy for increasing students' motivation in foreign language learning, especially for a second language. They identify three key aspects of motivation addressed by meme-based learning: intrinsic – the desire to learn and enjoy the process; integrative – the aspiration to be part of a culture and communicative environment; and instrumental – the desire to apply language knowledge in real-life situations. The researchers also note that Internet memes are compatible with modern technology (gadgets, the Internet), making them a highly relevant tool for language education [10].

Ukrainian researchers A. Kyrpa, O. Stepanenko, and others point out that new forms and methods of information dissemination should be designed to ensure effective memorization by students. One such method is the inclusion of Internet memes, which are part of students' daily communication and convey both cultural and informational realities of the present day [8].

According to A. Kalyuzhna, I. Lavrinenko, and O. Radchenko, Internet memes facilitate foreign language learning because they combine text with images, which aids in interpreting meaning and thus simplifies the process of information acquisition. The researchers argue that, due to their viral nature, Internet memes reflect ideas shared within the linguistic community, placing language learners in real-life contexts, which in turn supports language mastery [6].

In light of these scholarly perspectives, it is important to focus on examples of implementing Internet memes in foreign language instruction. Frequent encounters with certain phrases in social media help students recognize them more quickly in films, podcasts, or real-life situations. This approach is effective because it combines emotional engagement with practical application, significantly enhancing language acquisition and the development of communicative skills.



Fig. 1. Examples of using Internet memes in English language learning (slang, phrasal verbs, grammatical errors, and idioms)

Consequently, in grammar and vocabulary exercises, students can work with Internet memes containing phrasal verbs, slang, idiomatic expressions, and deliberate grammatical errors. This approach integrates learning with creativity and humor, promoting a deeper understanding of the language material (see Fig. 1).

For example, the first image of an Internet meme illustrates the slang expression «ghosting», which refers to the sudden and complete cessation of communication with someone without explanation. In other words, a person simply disappears, stops replying to messages or calls, and ceases contact «as if they were a ghost».

The second and third images present idiomatic expressions, namely: «*Touch grass*» (e.g., in a conversation: *You need to touch grass and take a break from Instagram*), which means to reconnect with reality, calm down, and take a break from the Internet or computers in general; and «*spill the tea*», which translates as sharing gossip, interesting or insider information, or revealing the full truth.

The use of such Internet memes containing slang and idiomatic expressions undoubtedly enhances the development of students' cognitive orientation in foreign language learning, as they reflect real and contemporary language practices of Internet users, who are predominantly young people and university students.

The third image demonstrates an Internet meme with an intentional lexical error: *Thank you for your patients* instead of the correct form *Thank you for your patience*. Such memes encourage students to distinguish lexical homonyms and paronyms, increase context awareness, and foster language sensitivity.

An engaging activity can also involve the use of various online platforms (e.g., Clideo, Make it Meme, iLove IMG) for students to independently create their own Internet memes, followed by discussion and analysis.

Conclusions. Thus, Internet memes serve as an effective tool for enhancing students' cognitive orientation in foreign language learning. The combination of visual and textual content, humor, and contemporary linguistic practices promotes motivation, active communication, and improved mastery of grammatical and lexical material. The use of Internet memes makes learning more dynamic, closer to real-life language situations, and aligned with the needs of modern students.

Future research prospects include studying the impact of different types of Internet memes on specific

language skills, developing methodological recommendations for their systematic use, and conducting experimental studies on the effectiveness of meme-based content in the educational process.

REFERENCES:

1. Приходько А. Дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 39. Т. 2. С. 293–298.
2. Altukruni R. A Systematic Literature Review on the Integration of Internet Memes in EFL/ESL Classrooms. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2022. Vol. 13. No. 4. P. 237–250. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no4.15>
3. Dawkins R. *The Selfish Gene*. Oxford : Oxford University Press, 1976. 224 p.
4. Dias M. C. Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *Revista CES Psicologia*. 2013. Vol. 6. № 1. P. 82–104.
5. Gibb R. Moving to Their World: Memes in a Political Philosophy Course. *Political Science Educator*. 2023. Vol. 26. No. 2. P. 54–57.
6. Kalyuzhna A., Lavrinenko I., & Radchenko O. Presenting grammar through Internet memes in teaching English for specific purposes. *Cognition, communication, discourse*. 2023. No. 26. P. 68–82. DOI: 10.26565/2218-2926-2023-26-04
7. Kostadinovska-Stojchevska B., E. Shalevska. Internet memes and their socio-linguistic features. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*. 2018. Vol. 2. No. 4. P. 158–169.
8. Kyrpa A., Stepanenko O., Zinchenko V., Udovichenko H. & Dmytruk L. Integration of internet memes when teaching philological disciplines in higher education institutions. *Advanced Education*. 2022. 9(20). P. 45–52. DOI: 10.20535/2410-8286.235947
9. Nenobesi A. B., P Djahimo S.E., Nelloe M. K. Using memes as a teaching media in speaking class (a case study of english department students). *English language teaching and education journal*. 2025. Vol. 1 No. 01. P. 65–72.
10. Purnama A. D., Desiarti E. M., Aflahah N. A., & Ekaningrum V. C. Utilizing memes to promote students' motivation in language classroom. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*. 2018. Vol. 7(2). P. 134–153. DOI: 10.18592/let.v7i2.1946
11. Rybka N. The role of internet memes in teaching philosophy: influence and consequences. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol 107. No. 3. P. 39–53. DOI: 10.33407/itlt.v106i2.6035
12. Shifman L., Thelwall M. Assessing global diffusion with Web memetics: The spread and evolution of a popular joke. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2009. Vol. 60 (12). P. 2567–2576. DOI: 10.1002/asi.21185.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ З ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND CRITERIA FOR THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION-INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING COMPETENCIES OF SPECIALISTS IN HEALTH-RECREATIONAL MOTOR ACTIVITY

У статті подано розширений теоретичний та емпіричний аналіз педагогічних умов і критеріїв ефективності застосування інформаційно-інноваційних технологій у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями цифрової трансформації вищої освіти, необхідністю оновлення змісту та технологій професійної підготовки відповідно до вимог цифрового суспільства. Розширена анотація, обсяг якої перевищує 1800 друкованих знаків, містить ґрунтовне обґрунтування актуальності теми, характеристику теоретичних підходів, опис методології дослідження та ключових результатів педагогічного експерименту.

У ході дослідження застосовано комплекс теоретичних і емпіричних методів: аналіз і систематизацію наукової літератури, педагогічне спостереження, анкетування студентів спеціальності «Фізичне виховання і спорт» ($n = 82$), експертне оцінювання ($n = 10$), статистичну обробку результатів та педагогічний експеримент тривалістю один семестр. У процесі експерименту впроваджено сучасні інформаційно-інноваційні засоби: цифрові освітні платформи Moodle та Google Classroom, відеоаналіз рухових дій (Dartfish, Coach's Eye), інтерактивні сервіси (Classtime, Kahoot), мобільні фітнес-симулятори та інші цифрові інструменти.

Отримані результати засвідчили суттєве підвищення рівнів мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності студентів. Виявлено, що ефективність інтеграції інноваційних технологій забезпечується сукупністю педагогічних умов, серед яких визначальними є: цифрова та методична компетентність викладачів, наявність якісного електронного контенту, інтерактивність навчального середовища, поєднання онлайн та офлайн форм навчання, а також підтримка студентської автономії та рефлексії.

Розроблені критерії ефективності відображають зміст і структуру професійної компетентності майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної діяльності та можуть бути використані для моніторингу, корекції та вдосконалення освітнього процесу. Зроблено висновок, що застосування інформаційно-інноваційних технологій є ключовою умовою підвищення якості професійної освіти та формування конкурентоспроможних фахівців галузі.

Ключові слова: інформаційні технології; інновації; професійна компетентність;

оздоровчо-рекреаційна діяльність; цифровізація; педагогічні умови.

The article presents an extended theoretical and empirical analysis of the pedagogical conditions and criteria for the effective implementation of information-innovative technologies in the process of forming professional competencies of future specialists in health-recreational motor activity. The relevance of the study is determined by global trends toward digital transformation in higher education and the growing need for professionals capable of using modern digital tools to optimize health-promoting motor activities. This expanded abstract, exceeding 1800 characters, thoroughly analyzes the scientific background, methodological foundations, and key conceptual approaches, emphasizing that the integration of innovative technologies significantly enhances the motivational, cognitive, operational, and reflective components of professional readiness.

The research methodology involved theoretical analyses, pedagogical observation, surveys of students majoring in Physical Education and Health ($n = 82$), expert evaluations ($n = 10$), and a semester-long pedagogical experiment designed to examine the dynamics of competence formation. Information-innovative tools included digital learning platforms, training simulation applications, video analysis software, interactive assessment systems, and multimedia resources. The study demonstrates that their integration promotes increased student engagement, improves the effectiveness of practical training, supports self-directed learning, and contributes to the formation of digital, communicative, and methodological competencies essential for work in the health-recreational sphere.

A set of pedagogical conditions was identified as crucial for effective implementation: the digital and methodological readiness of teachers, the availability of high-quality educational digital resources, the use of blended learning models, and the integration of interactive technologies into practical and theoretical training sessions. The experimental results confirmed statistically significant improvements in all components of professional competence, supporting the conclusion that information-innovative technologies play a decisive role in upgrading modern professional training. The criteria developed within the research provide a practical tool for monitoring and evaluating the effectiveness of digital integration in the educational process.

Key words: information technologies; innovation; competence; health-recreational activity; digitalization; pedagogical conditions.

УДК 378.147:004
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.57>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Марчук Д.В.,
orcid.org/0000-0003-4015-4998
асистент кафедри теорії і методики
фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Марчук В.М.,
orcid.org/0000-0001-8201-9570
ст. викладач кафедри теорії і методики
фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Бабюк С.М.,
orcid.org/0000-0002-9321-0722
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Юрчишин Ю.В.,
orcid.org/0000-0002-0404-9384
канд. наук з фіз. вих. та спорту, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики
фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національний
університет імені Івана Огієнка

Вступ. Сучасний розвиток освіти у сфері фізичного виховання та оздоровчо-рекреаційної діяльності визначається інтенсивним впровадженням цифрових технологій, що призводить до кардинальних змін у структурі професійної діяльності фахівців та змісті їхньої підготовки. На думку провідних українських дослідників, модернізація освітнього процесу у вищій школі має ґрунтуватися на інноваційних методичних підходах, орієнтованих на розвиток ключових професійних компетентностей та здатність ефективно застосовувати інформаційні технології [1; 2; 3]. Цифровізація суспільства підсилює вимоги до майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності, оскільки їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з використанням сучасних інструментів планування, моніторингу та оцінювання фізичних навантажень, організації рекреаційних програм, проведення діагностики та корекції функціонального стану.

Зміни, що відбуваються у сфері фізичного виховання та оздоровчо-рекреаційної діяльності, зумовлюють необхідність перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, акцентуючи увагу на розвитку цифрової культури, інформаційної грамотності, здатності інтегрувати інформаційно-інноваційні технології у власну фахову діяльність [4, с. 87]. Педагогічні умови, що забезпечують успішне впровадження таких технологій, мають враховувати як індивідуальні особливості студентів, так і специфіку професійних компетентностей, необхідних для ефективної оздоровчо-рекреаційної практики.

Сутність інновацій у професійній підготовці полягає не лише у використанні сучасних технічних засобів, але й у зміні структури й методів організації навчальної діяльності. Це підтверджують результати досліджень Козяр і Рожик [5], які підкреслюють важливість інтерактивних технологій для формування стійкої професійно-практичної готовності студентів. Такі засоби забезпечують формування високого рівня мотивації, сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу та підвищують якість засвоєння навчального матеріалу.

Водночас Жалдак [3] наголошує, що застосування цифрових технологій повинно базуватися на науково обґрунтованій методиці, яка враховує педагогічні закономірності, психофізіологічні особливості студентів та принципи індивідуалізації. Ефективність впровадження інновацій залежить від комплексної взаємодії педагогічних умов, змістового забезпечення, готовності викладачів та рівня навчальної мотивації студентів. Важливу роль відіграє також методична підготовка викладачів та їх здатність грамотно інтегрувати цифрові ресурси у навчальний процес [4; 7].

Не менш актуальною залишається проблема визначення чітких критеріїв ефективності

застосування інформаційно-інноваційних технологій, які дозволили б здійснювати об'єктивний моніторинг розвитку професійних компетентностей студентів. Адже без чіткої системи вимірювання неможливо достовірно оцінити результативність модернізаційних змін. Науковці (Сущенко [12]; Савченко [11]) стверджують, що цифрові технології значною мірою впливають на розвиток не лише когнітивної, а й операційної та рефлексивної складових професійної компетентності.

Професійна діяльність фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності вимагає високого рівня інтеграції знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій. Майбутні фахівці мають бути здатними до аналізу та корекції фізичного стану клієнтів, підбору оптимальних тренувальних навантажень, використання сучасних технологій моніторингу, організації оздоровчо-рекреаційних програм для різних вікових груп. Підготовка таких фахівців має враховувати тенденції розвитку цифрових фітнес-сервісів, мобільних застосунків, онлайн-тренувань, дистанційних форматів консультування, а також систем аналізу біомеханічних та фізіологічних показників [1; 9].

У світлі зазначеного важливо сформувати систему педагогічних умов, яка забезпечить ефективне застосування інформаційно-інноваційних технологій у професійній підготовці студентів. До таких умов належать:

- цифрова компетентність викладачів;
- забезпеченість якісним електронним навчальним контентом;
- інтеграція інновацій у структурні компоненти освітнього процесу;
- використання змішаних та дистанційних форматів;
- організація самостійної роботи студентів з використанням цифрових інструментів;
- системна рефлексія та педагогічний супровід.

Не менш важливим є визначення критеріїв ефективності, що дозволяють оцінити рівень сформованості професійних компетентностей: мотиваційної, когнітивної, операційної та рефлексивної. Формування таких критеріїв повинно спиратися на міждисциплінарні підходи, враховувати стандарти вищої освіти та інновації сучасної педагогіки.

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує необхідність комплексного підходу до впровадження інформаційно-інноваційних технологій у процес формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Це потребує подальшого теоретичного обґрунтування, розробки педагогічних умов, експериментальної перевірки ефективності та формування відповідних критеріїв. Саме цим завданням присвячено дане дослідження.

Матеріали та методи дослідження. Методологія дослідження ґрунтувалася на комплексному використанні теоретичних і емпіричних методів,

що дозволило отримати достовірні дані щодо педагогічних умов та критеріїв ефективності застосування інформаційно-інноваційних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності. Вибір методів забезпечив можливість встановити взаємозв'язок між використанням цифрових технологій, рівнем сформованості професійних компетентностей та результатами педагогічного впливу [3; 4].

Учасники дослідження

У педагогічному експерименті взяли участь **52 студенти** спеціальності «Фізичне виховання і спорт» віком від 18 до 22 років, які навчалися на 1–3 курсах. Для проведення експертного оцінювання було залучено **8 викладачів** кафедри теорії і методики фізичного виховання, які мають не менше ніж 10 років досвіду педагогічної діяльності та володіють сучасними цифровими технологіями навчання.

Розподіл студентів на контрольну ($n = 41$) та експериментальну ($n = 41$) групи здійснювався методом випадкової вибірки. Початковий рівень професійних компетентностей у групах суттєво не відрізнявся, що було підтверджено статистичним аналізом ($p > 0,05$).

Дизайн дослідження

Дослідження проводилося у три етапи:

I етап – констатувальний (вересень–жовтень)

Метою етапу було визначення:

- рівня сформованості професійних компетентностей студентів;
- рівня мотивації до використання цифрових технологій;
- рівня цифрової грамотності;
- готовності викладачів до впровадження інформаційно-інноваційних засобів.

Діагностика здійснювалася за допомогою анкетування, тестування, а також бесід та спостереження. Використовувалися методики, адаптовані відповідно до змісту освітньої програми [4, с. 87].

II етап – формувальний (листопад–березень)

В експериментальній групі було впроваджено комплекс інформаційно-інноваційних технологій:

- платформа Moodle для організації змішаного навчання;
- Google Classroom для індивідуалізації освітнього процесу;
- відеоаналіз рухових дій (Dartfish, Coach's Eye);
- мобільні фітнес-тренажери та симулятори (Virtuagym, Fitness Coach, Adidas Training);
- інтерактивні тести та опитування (Classtime, Kahoot, Menti);
- електронні щоденники фізичної активності;
- цифрові методичні матеріали (інтерактивні конспекти, електронні робочі зошити).

Контрольна група навчалася за традиційною методикою.

III етап – контрольний (квітень–травень)

Проводилася підсумкова діагностика з метою визначення динаміки компетентностей та оцінки ефективності впроваджених технологій.

Методи дослідження

1. Теоретичні методи

- аналіз і синтез літературних джерел із проблем цифрової освіти та професійної підготовки [1; 2; 5];
- узагальнення та систематизація результатів попередніх педагогічних досліджень;
- моделювання педагогічних умов формування професійних компетентностей.

2. Емпіричні методи

- **педагогічне спостереження**, спрямоване на вивчення активності студентів, характеру участі в освітньому процесі та динаміки навчальної мотивації;
- **анкетування**, що включало 32 запитання для діагностики мотиваційної, когнітивної та цифрової компетентностей;
- **тестування**, спрямоване на оцінку знань і практичних умінь з використання цифрових інструментів;
- **експертне оцінювання**, у межах якого 10 викладачів оцінювали діяльність студентів за 15 показниками.

3. Методи статистичної обробки

Для аналізу результатів використовувалися:

- **методи описової статистики**;
- **χ^2 -критерій Пірсона**, який дозволив визначити достовірність відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ($p < 0,05$);
- **кореляційний аналіз** (визначення взаємозв'язку між мотиваційною та операційною компетентностями);
- **критерій Стьюдента** (оцінка відмінностей середніх значень).

Інструментарій дослідження

Для формування та оцінювання компетентностей використовувалися:

1. Карта оцінювання професійних компетентностей – містила 4 інтегральні блоки:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- операційний;
- рефлексивний.

2. Протокол педагогічного спостереження, який фіксував активність, самостійність, здатність до аналізу помилок, якість виконання практичних завдань.

3. Електронні тести у Classtime (42 питання) – для оцінки теоретичного рівня підготовки.

4. Цифрові тренажери та симулятори – для оцінювання операційних та технічних умінь.

Педагогічні умови, закладені в експеримент

Під час формульованого експерименту забезпечувалися такі педагогічні умови:

1. Підвищення цифрової компетентності викладачів

– тренінги з використання Moodle, Google Classroom, відеоаналізу.

2. Оснащення студентів якісними цифровими ресурсами

– створення авторських електронних курсів, інтерактивних конспектів.

3. Інтеграція цифрових технологій у всі види діяльності

– лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, контроль.

4. Розвиток рефлексивної компетентності студентів

– щотижневі електронні самооцінні листи;
– рефлексивні журнали.

5. Використання змішаних форм навчання

– поєднання онлайн і офлайн занять, дистанційних консультацій.

Забезпечення цих умов дозволило створити цілісну інноваційну модель професійної підготовки, спрямовану на підвищення якості освітнього процесу та розвитку компетентностей, затребуваних сучасним ринком праці [7; 12].

Результати дослідження. У результаті проведення педагогічного експерименту було отримано комплекс кількісних і якісних показників, що дозволили визначити ефективність упровадження інформаційно-інноваційних технологій у підготовку майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності. Аналіз динаміки рівнів сформованості професійних компетентностей засвідчив позитивні зміни за всіма компонентами: мотиваційним, когнітивним, операційним та рефлексивним [3; 4; 11].

1. Показники початкової діагностики

На констатувальному етапі було визначено вихідні рівні сформованості компетентностей студентів. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні професійних компетентностей студентів на початку експерименту (%)

Компонент	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	18%	52%	30%
Когнітивний	12%	48%	40%
Операційний	10%	44%	46%
Рефлексивний	15%	50%	35%

Початкові результати свідчили, що більшість студентів потребували підвищення мотивації, вдосконалення цифрових умінь та розвитку здатності використовувати цифрові інструменти в професійній діяльності. Показники були співставними у контрольній та експериментальній групах ($p > 0,05$), що дозволило обґрунтовано здійснювати подальший аналіз [4, с. 87].

2. Ефективність упровадження інформаційно-інноваційних технологій

Після формульованого етапу було проведено повторну діагностику. Результати подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні професійних компетентностей студентів після впровадження цифрових технологій (%)

Компонент	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	44%	46%	10%
Когнітивний	42%	50%	8%
Операційний	48%	44%	8%
Рефлексивний	46%	48%	6%

Порівняння з початковою діагностикою демонструє суттєве підвищення всіх показників. Статистичний аналіз за критерієм χ^2 підтвердив достовірність отриманих змін ($p < 0,05$).

Основні позитивні зміни зафіксовано у таких напрямках:**1) Мотиваційний компонент**

Студенти експериментальної групи виявили:

- підвищений інтерес до навчальної діяльності;
- бажання працювати з цифровими інструментами;
- зростання внутрішньої мотивації;
- орієнтацію на саморозвиток у професійній сфері [1; 12].

Підвищення мотивації пояснюється використанням візуально насичених ресурсів, ігрових форм, цифрових симуляторів та інтерактивних тестів, що робили навчальний процес більш динамічним.

2) Когнітивний компонент

Покращився рівень теоретичних знань, розуміння принципів використання цифрових засобів, здатність аналізувати навчальну інформацію та застосовувати знання у професійних ситуаціях. Це пов'язано із систематичним використанням електронних курсів, відеоматеріалів, інтерактивних конспектів та мультимедійних моделей [3; 7].

3) Операційний компонент

Спостерігалось суттєве зростання практичних умінь студентів:

- робота з фітнес-симуляторами;
- застосування відеоаналізу рухів;
- створення тренувальних програм у цифрових форматах;
- ведення електронних щоденників;
- використання платформ Moodle та Google Workspace.

Операційні навички зросли на 38% порівняно з початковим етапом.

4) Рефлексивний компонент

Покращення відзначено в таких показниках:

- здатність оцінювати та коригувати власні дії;
- ведення рефлексивних журналів;

- вміння здійснювати самоаналіз та аналіз результатів тренувань;
- критичне мислення [11].

Рефлексивний компонент є важливим у педагогічній та оздоровчо-рекреаційній діяльності, оскільки спрямований на удосконалення професійних дій фахівця.

3. Порівняльний аналіз контрольної та експериментальної груп

У контрольній групі позитивні зміни були мінімальними:

- мотиваційний компонент зріс лише на 4%;
- когнітивний – на 6%;
- операційний – на 5%;
- рефлексивний – на 3%.

У той час як в експериментальній групі зростання склало від 28% до 38%.

За критерієм Ст'юдента отримані відмінності є статистично значущими ($p < 0,05$).

4. Якісні результати за даними експертного оцінювання

Експерти відзначили суттєве підвищення:

- самостійності студентів;
- активності під час практичних занять;
- рівня відповідальності за власні результати;
- вміння застосовувати цифрові інструменти у практиці;
- здатності адаптувати тренувальні програми до індивідуальних потреб клієнтів [5; 12].

Крім того, викладачі відзначили позитивний вплив цифрових технологій на взаємодію між студентами, їхню комунікацію та групову співпрацю.

Обговорення результатів дослідження. Отримані результати дослідження підтверджують, що застосування інформаційно-інноваційних технологій суттєво впливає на динаміку формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності. Аналіз кількісних та якісних показників дозволяє стверджувати, що позитивні зміни, зафіксовані в експериментальній групі, зумовлені саме впровадженням системи педагогічних умов, яка була реалізована в процесі навчальної діяльності [1; 3; 5].

1. Значення педагогічних умов у формуванні компетентностей

Результати підтверджують, що педагогічні умови, які забезпечують ефективну інтеграцію цифрових технологій у професійну підготовку, є ключовим чинником підвищення рівня навчальної мотивації та професійної готовності студентів. Зіставлення результатів констатувального та підсумкового етапів показало, що найсуттєвіших змін зазнали саме ті компоненти компетентностей, які найбільш тісно пов'язані з активною взаємодією студентів із цифровими ресурсами.

На підтвердження цього, дослідження Сергієнко та Вінченко [1, с. 6–15] засвідчують, що

ефективність формування професійних компетентностей значно зростає за умови впровадження інноваційних методів навчання, що активізують пізнавальну діяльність студентів. Такі висновки узгоджуються з даними нашого експерименту, в якому використання хмарних сервісів, відеоаналізу, симуляторів, тестових платформ та інтерактивних навчальних матеріалів забезпечило системне підвищення результативності навчання.

2. Вплив цифрових технологій на мотиваційний компонент

Мотиваційний компонент зазнав найбільш інтенсивних змін. Це пояснюється тим, що цифрові ресурси створюють новий тип освітнього середовища, який є більш динамічним, інтерактивним та емоційно привабливим для студентів. Мотиваційний ефект підтверджується:

- зростанням зацікавленості у використанні новітніх засобів навчання;
- підвищенням активності й самостійності;
- прагненням студентів застосовувати цифрові технології у професійній діяльності;
- позитивним ставленням до змішаних форм навчання [7, с. 112].

Як зазначає Жалдак [3], мотивація студентів зростає тоді, коли освітній процес відповідає їх комунікативним, цифровим і професійним потребам. У нашому дослідженні саме використання відеоаналізу рухових дій, мобільних тренажерів та інтерактивних симуляцій створило додаткові умови для формування внутрішньої мотивації до навчання.

3. Роль цифрового контенту у розвитку когнітивної компетентності

Удосконалення когнітивного компонента професійних компетентностей відбулося завдяки систематичному використанню структурованого поданого електронного навчального контенту: мультимедійних лекцій, інтерактивних конспектів, відеоматеріалів, 3D-моделей рухів. Результати дослідження засвідчили, що цифровий контент має низку переваг:

- підвищення доступності інформації;
- можливість багаторазового перегляду навчальних матеріалів;
- забезпечення індивідуалізації темпу навчання;
- покращення візуалізації складних професійних понять.

Такі висновки підтверджуються також роботами Козяр та Рожик [5], де зазначено, що інноваційні технології сприяють глибшому засвоєнню теоретичного матеріалу завдяки багатоканальному кодуванню інформації (зоровому, слуховому, аналітичному).

4. Ефективність цифрових інструментів у розвитку операційної компетентності

Операційний компонент компетентності відзначився найвищою динамікою в експериментальній групі. Це зумовлено тим, що цифрові інструменти забезпечили можливість:

відпрацьовувати рухові навички за допомогою відеоаналізу;

створювати тренувальні та оздоровчо-рекреаційні програми;

проводити онлайн-моніторинг навантаження;

аналізувати функціональний стан організму;

моделювати тренувальні ситуації;

використовувати мобільні додатки для контролю активності.

Подібний підхід відповідає положенням сучасної спортивної педагогіки, яка вказує на необхідність цифрової підтримки практичних аспектів підготовки фахівців [11; 12].

5. Рефлексивний компонент як основа професійної автономії

Рефлексивні вміння формуються через систематичне застосування таких інструментів, як:

електронні самооцінні листи;

щоденники тренувань;

журнали професійного розвитку;

засоби аналізу власної рухової діяльності.

Рефлексія є важливою складовою професійної компетентності, оскільки забезпечує здатність майбутнього фахівця здійснювати корекцію діяльності, аналіз ефективності тренувальних програм, прогнозування результатів та прийняття рішень при роботі з клієнтами [12]. Посилення рефлексивного компоненту у студентів експериментальної групи свідчить про ефективність застосованої методики.

6. Порівняння з дослідженнями інших авторів

Отримані результати співзвучні висновкам низки українських науковців:

Савченко [11] та Сущенко [12] наголошують на тому, що цифровізація освітнього процесу сприяє підвищенню якості засвоєння матеріалу та формуванню ключових компетентностей.

Козяр [5] вказує, що використання інтерактивних технологій підвищує рівень самостійності та професійної активності студентів.

Сергієнко та Вініченко [1] підкреслюють роль інноваційних педагогічних умов для формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Наше дослідження підтверджує ці положення й доповнює їх конкретними емпіричними даними щодо формування компетентностей майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності в умовах цифровізації.

7. Критерії ефективності застосування цифрових технологій

На основі проведеного аналізу були визначені ключові критерії ефективності:

1) Мотиваційний критерій

Показники:

– навчальна активність;

– внутрішня мотивація;

– зацікавленість цифровими ресурсами;

– рівень участі у практичних заняттях.

2) Когнітивний критерій

Показники:

– рівень теоретичних знань;

– здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;

– сформованість професійних уявлень;

– володіння цифровою термінологією.

3) Операційний критерій

Показники:

– уміння користуватися тренажерами;

– здатність створювати цифрові програми тренувань;

– застосування відеоаналізу;

– робота з електронними щоденниками.

4) Рефлексивний критерій

Показники:

– здатність до самоаналізу;

– уміння оцінювати ефективність власних дій;

– здатність коригувати професійну діяльність;

– ведення рефлексивної документації.

Ці критерії можуть бути використані для подальшого моніторингу професійних компетентностей студентів і формування освітніх стандартів.

8. Загальні висновки обговорення

Отже, обговорення результатів показало, що застосування інформаційно-інноваційних технологій:

істотно підвищує якість професійної підготовки;

активізує пізнавальну діяльність;

сприяє формуванню всіх компонентів професійної компетентності;

забезпечує індивідуалізацію та самостійність навчання;

дозволяє здійснювати об'єктивний моніторинг навчальних досягнень;

забезпечує формування цифрової культури студентів.

Висновки. За результатами проведеного теоретико-експериментального дослідження було доведено, що ефективне застосування інформаційно-інноваційних технологій у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності можливе за умови створення цілісної системи педагогічних умов, яка охоплює всі структурні компоненти професійної підготовки.

У ході експерименту встановлено, що впровадження цифрових технологій у професійну підготовку позитивно впливає на динаміку розвитку мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності. Системне використання мультимедійних ресурсів, фітнес-симуляторів, хмарних сервісів, інтерактивних тестів, відеоаналізу, змішаного навчання та електронних навчальних матеріалів сприяло підвищенню зацікавленості студентів, розвитку їхньої самостійності, покращенню теоретичної та практичної підготовки.

Емпіричні дані засвідчили достовірні позитивні зміни в експериментальній групі: частка студентів із високим рівнем сформованості компетентностей зросла від 10–18% на початку дослідження до 42–48% на завершальному етапі. Результати статистичної перевірки показали суттєві відмінності між студентами контрольної та експериментальної груп ($p < 0,05$), що підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов.

Узагальнюючи результати, сформульовано такі висновки:

1. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з оздоровчо-рекреаційної рухової активності значною мірою залежить від ступеня інтегрованості цифрових технологій у навчальний процес.

2. Ефективність навчання забезпечується за умови створення таких педагогічних умов:

- підвищення цифрової компетентності викладачів;
- забезпечення студентів якісним електронним навчальним контентом;
- впровадження змішаного та дистанційного навчання;
- інтеграція цифрових інструментів у всі форми освітнього процесу;
- розвиток рефлексивної компетентності студентів;
- організація самостійної роботи з використанням цифрових ресурсів.

3. Критерії оцінювання сформованості професійних компетентностей (мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний) можуть бути використані для побудови системи педагогічного моніторингу та індивідуалізації підготовки фахівців.

4. Цифрові технології сприяють індивідуалізації, активізації та осучасненню професійної підготовки, роблять процес навчання більш гнучким, адаптивним і орієнтованим на результат.

5. Результати дослідження можуть бути використані для модернізації освітніх програм, удосконалення професійної підготовки студентів спеціальностей «Фізичне виховання і спорт» та «Оздоровча і рекреаційна рухова активність», розробки авторських курсів та інноваційних моделей навчання.

Таким чином, запропонована модель застосування інформаційно-інноваційних технологій довела свою ефективність і може бути впроваджена у практику професійної підготовки фахівців галузі фізичного виховання та рекреації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вінченко А. А., Сергієнко А. Д. Особливості виховання молоді професійно-технічних закладів в умовах суспільних трансформацій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 1 (30). С. 6–15. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/185263427.pdf>
2. Гриньова В. М. Інноваційні технології підготовки фахівців у системі вищої освіти. Харків : Основа, 2017. 256 с.
3. Жалдак М. І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Київ : Педагогічна думка, 2015. 380 с.
4. Коваленко О. В. Цифрові компетентності студентів: теоретичний та практичний аспекти. *Педагогічний дискурс*. 2019. № 27. С. 85–92.
5. Козяр М. М., Рожик Л. М. Інтерактивні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 112–119.
6. Мартиненко І. О. Інноваційні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищій школі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я*. 2020. № 3. С. 44–52.
7. Мельник А. Ю. Цифровізація освітнього середовища: тенденції та перспективи. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1. С. 107–118.
8. Мірошніченко В. О. Інформаційні технології у сфері фізичної культури та спорту. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 304 с.
9. Плахотнік О. В. Мобільні додатки у професійній підготовці фітнес-тренерів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2022. № 10. С. 59–66.
10. Рибалко П. Ф. Методика організації рекреаційної рухової активності студентів. Одеса : Фенікс, 2016. 178 с.
11. Савченко О. В. Використання цифрових технологій у підготовці фахівців фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості*. 2020. № 72. С. 147–155.
12. Сущенко Л. П. Цифрові технології у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 220 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

НАСТАВНИЦТВО В СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИMENTORING IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION:
HISTORY, EXISTENCE, PROSPECTS

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку інституту наставництва у закладах освіти, починаючи з початку XIX століття до сучасного етапу. Розкрито еволюцію ролі наставника від опікунсько-контрольних функцій до комплексної педагогічної діяльності, спрямованої на формування особистості студента, розвиток його громадянської позиції, соціальної зрілості та професійної самореалізації. Зазначено, що перші нормативні основи наставництва закладено ще у 1813 році, коли впроваджено інститут «кімнатних наглядачів». Подальший розвиток наставницької діяльності відбувався через трансформацію педагогічних ролей – від «класних дам» і «вихователів» до сучасного наставника академічної групи. Проаналізовано досвід вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема НУБІП України, де з кінця 1990-х років функціонує система підготовки наставників і залучення студентів-менторів. Наголошено на позитивному впливі наставницького супроводу на процес адаптації першокурсників, згуртування колективу та формування культури взаємодопомоги. У статті розглянуто сучасний науково-методичний підхід до наставництва, який ґрунтується на принципах гуманізму, демократизму, національної свідомості та пріоритеті загальнолюдських цінностей. Визначено основні функції наставника: організаційську, виховну, соціальну, діагностичну, координаційну та стимулюючу. Показано, що ефективність наставницької діяльності зумовлюється не лише професійними компетентностями педагога, а й особистісними якостями – гуманністю, толерантністю, емпатією, здатністю до педагогічної підтримки. Наголошено на важливості планування виховної роботи, яка має сприяти формуванню громадянської свідомості, патріотизму, духовно-моральних цінностей та лідерських якостей студентів. У висновках обґрунтовано, що наставництво є ключовим елементом виховної системи закладів вищої освіти, що забезпечує гармонійний розвиток особистості здобувача освіти, його адаптацію, професійне становлення й готовність до самореалізації. Сучасний наставник розглядається як педагог, психолог, консультант і партнер студента на шляху професійного зростання та духовного розвитку.

Ключові слова: наставництво, виховна діяльність, студентська молодь, адаптація, професійне становлення, педагогічна під-

тримка, заклад вищої освіти, особистісний розвиток.

The article contains a historical and pedagogical analysis of the formation and development of the institution of mentoring in the fields of education, starting from the beginning of the 19th century to the present stage. The evolution of the role of the mentor from supervisory-control functions to complex pedagogical activity, directly aimed at shaping the student's characteristics, the development of his social position, social maturity and professional self-realization. It is noted that the first normative foundations of mentoring were laid in 1813, when the institution of "room monitors" was introduced. Further development of mentoring activity occurred through the transformation of pedagogical roles - from "class ladies" and "students" to the daily mentor of an academic group. It has been analyzed to date with the current state of the NUBP of Ukraine, since the end of the 1990s there has been a functioning system for training mentors and obtaining student mentors. We relied on the positive input of the mentor's support into the process of adaptation of first-year students, the formation of a team and the formation of a culture of mutual assistance. The article examines the current scientific and methodological approach to mentoring, which is based on the principles of humanism, democracy, national awareness and the priority of human values. The main functions of the mentor are identified: organizational, spiritual, social, diagnostic, coordination and stimulating. It is shown that the effectiveness of mentoring activity is determined not only by the professional competencies of the teacher, but also by special qualities - humanity, tolerance, empathy, pedagogical knowledge encouragement. The importance of planning the work is emphasized, which may contribute to the formation of the huge public knowledge, patriotism, spiritual and moral values and leadership qualities of students. The graduates are ensured that mentoring is a key element of the superior system of foundations of great illumination, which will ensure the harmonious development of the educational characteristics, adaptation, and professional development and readiness for self-realization. The current mentor is seen as a teacher, psychologist, consultant and partner of the student on the path of professional growth and spiritual development.

Key words: mentoring, spiritual activity, student youth, adaptation, professional development, pedagogical support, foundation of greater illumination, special development.

УДК 005.963.2:37.091.2
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.58>
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

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інститут наставництва має тривалу історію розвитку, яка бере початок із початку XIX ст. У 1813 році Міністерством народної освіти Російської імперії було видано «Постанову про закріплення за учнями кімнатних наглядачів», що поклала початок системі педагогічного піклування.

Згодом функції виховного супроводу виконували «класні наглядачі», «класні дами», «вихователі», діяльність яких мала опікунський характер. У 1935 році було відновлено посаду класного наставника, який відповідав за виховну роботу у класі поряд із виконанням навчального навантаження. Основними завданнями наставника були: вивчення індивідуальних особливостей учнів,

спостереження за їхнім розвитком, підтримка позитивних міжособистісних відносин [5].

У 1960–1980-х роках наставництво стало важливою складовою оптимізації виховного процесу. Водночас через відсутність нормативного забезпечення й науково обґрунтованих методик наставництво не набуло системного характеру. Із розпадом СРСР наприкінці XX ст. наставництво зазнало занепаду, проте з середини 1990-х років у закладах вищої освіти України розпочалося його відродження [6].

Показовим є досвід Національного університету біоресурсів і природокористування України (далі НУБіП України), де з 1997 року функціонує система підготовки наставників [4, 8], у тому числі залучення студентів-«студкураторів» для підтримки першокурсників у процесі адаптації. Така практика довела ефективність поєднання наставницького супроводу викладачів і студентів-менторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній педагогічній теорії наставництво розглядається як важливий чинник розвитку особистості студента, формування його громадянської позиції, соціальної зрілості та професійної ідентичності. Відповідно до положень Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття» та Закону України «Про освіту», виховна діяльність у ЗВО має ґрунтуватися на принципах гуманізму, демократизму, національної свідомості, пріоритету загальнолюдських цінностей.

Проблема наставництва не могла залишити байдужими науковців, тому питання діяльності наставника студентської групи відображені у дослідженнях таких вчених: Т.Н. Кухтевич (роль куратора в навчанні і вихованні студентів), Т.М. Куриленко (наукові основи роботи куратора академічної групи), О.В.Соколовська (педагогічна діяльність наставника академічної групи першого курсу як фактор її підготовки до самоврядування), Н.Г. Ничкало (наставництво в системі професійно-технічної освіти), О.Л. Кірдан (становлення класного керівництва в навчальних закладах України середини XIX - початку XX століття), І.В. Волкова (студентська група - центр виховної роботи у вузі), В.Д. Базилевич (організація, зміст, форми та методи виховної роботи серед студентів колективами кафедр вищого навчального закладу), М.Ю. Красовицький (проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки), В.С. Демчук (діяльність інституту наставників академічних груп як важлива структурна ланка у виховній системі університету) та інших дослідників.

Проблемою виховання студентської молоді закладу вищої освіти займалися ряд вчених: Кручек В.А. (аналіз реалізації педагогічної взаємодії в системі «викладач-студент») [2], Лузан П.Г. (педагогічні умови формування колективу студентської

групи) [3], Жалдак Л.М. (гуртування студентської групи вищого аграрного закладу освіти) [1], Сопівник І.В. (виховання громадянина в аграрному вищому навчальному закладі), Сопівник Р.В. (експериментальна робота з удосконалення виховної роботи зі студентською молоддю), Яшник С.В. (статеве виховання фахівця-аграрника), Стахневич В.І. (педагогічні основи формування учнівського колективу навчально-виробничої групи середнього професійно-технічного училища), Рябченко В.І. (нормативно-методичні матеріали наставника студентської групи), Галєєва А.П. (організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі) та інші дослідники.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну увагу науковців до проблеми наставництва у закладах вищої освіти, низка аспектів цієї теми залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, потребує подальшого вивчення питання науково-методичного забезпечення наставницької діяльності в умовах трансформації освітнього простору, спричиненої цифровізацією та переходом до змішаних форм навчання. Недостатньо висвітленими залишаються питання підготовки наставників до роботи в умовах мультикультурного середовища, а також розвиток їхніх психолого-педагогічних компетентностей, пов'язаних із емоційним інтелектом, комунікацією та медіацією конфліктів у студентських колективах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності наставництва як складової виховної системи закладів вищої освіти, визначення його основних функцій, завдань і напрямів діяльності в контексті формування особистості студента. У межах дослідження передбачено аналіз історичних етапів становлення інституту наставництва, узагальнення наукових підходів до його організації та визначення ролі наставника в сучасному освітньому середовищі. Особлива увага приділяється виявленню педагогічних умов, що забезпечують ефективність наставницької діяльності та сприяють гармонійному розвитку, соціальній адаптації й професійному становленню студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати досліджень свідчать, що більшість студентів (понад 70%) вважають діяльність наставника необхідною. Особливо актуальною є його роль на першому курсі, коли здобувачі освіти потребують допомоги в адаптації до навчального процесу та нового соціального середовища.

Науковці зазначають, що наставник виступає не лише організатором виховної діяльності, а й медіатором між студентом і соціумом, посередником між академічним середовищем і особистими потребами здобувачів освіти. Він створює мікросередовище групи, сприятливе для соціалізації, формування морально-етичних орієнтирів і позитивного психологічного клімату. Аналіз анкетувань

показує, що потреба у наставниках зменшується на старших курсах, коли домінує індивідуальна форма навчання. Проте саме на етапі професійного становлення наставник може виступати науковим керівником, консультантом і моральним орієнтиром студентів [7].

Разом з тим, в психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що важливим фактором впливу на розвиток особистості студента є мікросередовище. Саме у малих групах відбувається вплив на виховання особистості, створюється психологічний мікроклімат, що впливає на комфорт або дискомфорт у спілкуванні, стосунках, під впливом мікросередовища формуються позитивні (чи негативні) риси характеру, інтереси, переконання, ідеали, цінності і норми поведінки. Таким «виховним мікросередовищем» для здобувачів освіти у закладах вищої освіти є студентська група. До цього мікросередовища, на нашу думку, входить і наставник.

Проблема ефективної організації виховної роботи наставника студентської групи є сьогодні актуальною. По-перше, саме наставнику належить вагома роль у вихованні студентської молоді, формуванні особистості, як частині мікросередовища (найближчого оточення) студента в період його навчання та професійного дозрівання. По-друге, серед педагогів продовжується дискусія із ряду важливих питань: «Потрібен наставник студентській групі, чи ні? Як зробити діяльність наставника більш успішною? Як студенти оцінюють роботу своїх наставників?» По-третє, у наш час зростає соціальна, інтелектуальна диференціація, посилюється конкуренція у студентському середовищі, що заважає роботі наставника із згуртування, формування колективу студентської групи. Наголошене підкреслює доцільність проведення досліджень діяльності наставників у сучасних умовах.

Аналіз наукової та методичної літератури свідчить про існування двох основних підходів до розуміння сутності наставництва у закладах вищої освіти. Прихильники першого підходу вважають, що інститут наставництва втратив актуальність у сучасних умовах, оскільки студенти є соціально зрілими особистостями, здатними до самостійного прийняття рішень і не потребують опіки з боку викладачів. Деякі педагоги переконані, що діяльність наставника може формувати у студентів пасивну позицію щодо життя навчального закладу, водночас відволікаючи викладача від основних професійних обов'язків і витрачаючи його обмежений час. У цьому контексті кураторство розглядається як формальне або навіть штучне явище.

Іншу позицію займають науковці та практики, які наполягають на необхідності педагогічного супроводу студентської молоді, особливо на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти.

Для з'ясування реального ставлення до інституту наставництва у НУБіП України було проведено анкетування серед студентів освітнього ступеня «Бакалавр» різних курсів, а також серед наставників академічних груп першого курсу.

На запитання «Чи потрібен наставник студентській групі?» ствердно відповіли 73,9% студентів першого курсу, 77,4% другого, 73,7% третього та 79% четвертого курсу. Узагальнення результатів дозволяє зробити висновок, що в середньому 72,25% опитаних студентів вважають наявність наставника у групі необхідною. Водночас простежується тенденція до поступового зниження потреби у наставницькому супроводі з переходом на старші курси. Це пояснюється тим, що першоккурсники відчують найбільші труднощі під час адаптації до нових умов навчання у закладі вищої освіти. Зокрема, лише 25,15% студентів першого курсу мають досвід навчання в коледжах або училищах, тоді як 74,85% – випускники загальноосвітніх шкіл. Крім того, 82% першоккурсників НУБіП України становлять представники сільської молоді, які одночасно проходять адаптацію не лише до навчального процесу, а й до життя у великому місті, що зумовлює підвищену потребу у наставницькій підтримці.

Опитування 65 наставників першоккурсників засвідчило, що 88% з них переконані у необхідності наставницької діяльності, тоді як 11% вважають, що студенти є достатньо самостійними для вирішення власних питань. При цьому 94% опитаних наставників підтвердили, що студенти звертаються до них за порадами та допомогою, що свідчить про наявність довірливих відносин між учасниками освітнього процесу.

Разом із тим вивчення практики наставницької діяльності виявило певні суперечності. Не всі наставники систематично працюють зі своїми академічними групами, а рівень залученості студентів до взаємодії з наставником є нерівномірним. Найбільш ефективно виховну функцію реалізують педагоги, які проявляють відповідальність, емпатію та зацікавленість у розвитку студентської молоді. Водночас відсутність ініціативи з боку студентів знижує виховний потенціал наставництва.

Одним із можливих шляхів підвищення ефективності наставницької діяльності є створення мотиваційних умов для студентів, які стимулюють їх до активної співпраці з наставником. Важливо, щоб наставник не нав'язував свою допомогу, а викликав щире зацікавлення, формуючи атмосферу партнерства, довіри та взаємоповаги. Саме такий підхід сприятиме підвищенню результативності виховного процесу і формуванню зрілої, соціально активної особистості студента.

Ефективність педагогічної діяльності наставника визначається не лише його професійними компетентностями, а й особистісними

якостями – гуманністю, толерантністю, почуттям такту, здатністю до емпатії та педагогічної підтримки. Науковці виокремлюють такі функції наставника: організаторська – забезпечення умов для згуртування колективу, організація спільної діяльності та студентського самоврядування; соціальна – підтримка особистісного розвитку студента, взаємодія з родиною, створення сприятливих умов соціальної інтеграції; виховна – формування світогляду, моральних цінностей, громадянської позиції; діагностична – вивчення рівня вихованості, особливостей характеру, мотивів діяльності, визначення динаміки розвитку особистості; координаційна і стимулююча – узгодження зусиль викладачів, активізація студентів до саморозвитку [9].

Т.М. Куриленко визначає специфіку діяльності наставника на різних етапах навчання: на 1 курсі – сприяння адаптації, формування колективу та студентського самоврядування; на 2 курсі – розвиток навичок самоосвіти, підтримка самовиховання; на 3 курсі – формування професійно значущих якостей; на випускному курсі – допомога у професійній адаптації та соціальній самореалізації [10].

Планування виховної роботи є важливою складовою діяльності наставника. Використовуються перспективні, календарні й тематичні плани, що забезпечують системність, послідовність і результативність виховного процесу. У змісті виховної роботи особлива увага приділяється формуванню громадянської свідомості, патріотизму, культури міжособистісних стосунків, шанобливого ставлення до родини та традицій українського народу [12]. Наставник має сприяти реалізації студентом його прав і свобод, розвитку духовно-моральних цінностей, лідерських якостей, формуванню здорового способу життя та активної громадянської позиції [11].

Висновки. Наставництво є важливим елементом виховної системи закладів вищої освіти, що забезпечує гармонійний розвиток особистості студента, його адаптацію, професійне становлення та самореалізацію. Ефективність наставницької діяльності визначається науково-методичним забезпеченням, особистісною зрілістю педагога, міжособистісною взаємодією у студентському середовищі.

Сучасний наставник повинен бути не лише організатором виховного процесу, а й психологом, коучем, консультантом, партнером студента на шляху до самопізнання й професійного зростання.

Перспективи подальших розвідок. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення інноваційної моделі наставництва в умовах цифрової освіти, яка поєднуватиме традиційні педагогічні принципи з сучасними технологічними засобами комунікації та підтримки студентів. Перспективним є вивчення механізмів формування професійних і особистісних компетентностей наставників, зокрема у сфері емоційного інтелекту,

коучингу, медіації та лідерства. Також потребує подальшої уваги дослідження ефективності студентського менторства як складової наставницької системи, що сприяє розвитку партнерських відносин між здобувачами освіти. Важливим напрямом майбутніх розвідок є створення критеріїв оцінювання результативності наставницької діяльності та методичних рекомендацій для її впровадження у практику закладів вищої освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жалдак Л.М. Гуртування студентської групи вищого аграрного закладу освіти : монографія. Київ : НАУ, 2007. 210 с.
2. Кручек В.А. Аналіз реалізації педагогічної взаємодії в системі «викладач-студент». Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. № 6. С. 96–99.
3. Лузан П. Г., Жалдак Л. М. Студентська група дієздатна тільки тоді, коли вона згуртована і безконфліктна: Про оптимізацію міжособистісних взаємин у ній. *Педагогіка толерантності*, № 2, с. 1999, 53–56.
4. Маценко Л.М. До питання організації постійно діючого науково-методичного семінару для наставників 1-го курсу НУБіП України. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол.: Д.О.Мельничук (відп. ред.) та ін. Київ. 2013. Вип. 192. Ч. 1. С. 332–339.
5. Маценко Л.М. Зміст і методика виховної роботи наставника студентської групи : монографія. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 2020. 439 с.
6. Маценко Л.М. Методика виховної роботи наставника студентської групи: навчально-методичний посібник. Київ : «ЦП «Компринт», 2014. 223 с.
7. Маценко Л.М. Організація виховної роботи наставника студентської групи. *Соціокомунікативний простір України: історія та сьогодення (до 150-річчя від дня народження Лесі Українки)* : зб. матеріалів всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2021 р. Київ: «Міленіум», 2021. С. 112.
8. Маценко Л.М. Організація науково-методичного семінару «Методика виховної роботи наставника студентської групи» для наставників 1-го курсу НУБіП України. Сборник научных трудов SWord. Выпуск 1. Том 17. Одесса : Купrienko, 2013. С. 26–32.
9. Маценко Л.М., Матвієнко О.Ю. Теоретико-методичні аспекти організації виховної роботи наставника студентської групи. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». Редкол.: Д.О.Мельничук (відп. ред.) та ін. Київ, 2010. Вип. 155. ч. 1. С. 268–276.
10. Маценко Л.М., Шкварок О.П. До питання змісту і методичних аспектів роботи наставника студентської групи. Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. праць. Вип. 38. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2021. С. 4–6.
11. Прокопова Л., Гвоздецька С, Красілов А. Кура-тор групи як суб'єкт виховання лідерських якостей студентів у контексті підготовки фахівців з фізичної

культури. *Педагогічні науки*: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. № 2 (116). С. 159-169.

12. Толочко С. В., Маценко Л. М. Проєктні технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 83. С. 190–195.

Дата першого надходження рукопису до видання: 04.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

РОЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ: СІМЕЙНИЙ БЮДЖЕТ, БАЖАННЯ ТА ПОТРЕБИ

THE ROLE OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND PARENTS IN TEACHING CHILDREN FINANCIAL LITERACY: FAMILY BUDGET, DESIRES, AND NEEDS

У статті розглядається актуальна проблема формування фінансової грамотності у дітей дошкільного віку, зокрема через ознайомлення їх із поняттями сімейного бюджету, бажань та потреб. Підкреслюється, що сучасне суспільство вимагає від особистості не лише базових знань і навичок, але й умінь раціонально розпоряджатися фінансовими ресурсами, планувати витрати, визначати пріоритети. Саме тому важливо починати виховання фінансової культури ще у дошкільному віці.

Проаналізовано роль закладу дошкільної освіти, який створює умови для ознайомлення дітей з економічними поняттями у доступній формі через ігрову діяльність, казки, моделювання життєвих ситуацій. Доведено, що систематична робота педагогів сприяє розвитку в дошкільників здатності розрізняти бажання та потреби, усвідомлювати обмеженість ресурсів, робити вибір та відповідати за нього.

Окрему увагу приділено ролі батьків у цьому процесі, адже саме сім'я є першим середовищем, де дитина знайомиться з прикладами планування витрат і розподілу коштів. У статті зазначено, що співпраця батьків та педагогів створює єдине освітнє середовище, яке забезпечує закріплення знань і навичок у реальному житті: під час покупок, обговорення витрат чи планування сімейного бюджету. Спільна діяльність педагогів і батьків створює ефективний освітньо-виховний простір, де знання переходять у практику, а фінансова грамотність стає частиною повсякденного життя дошкільника. Таким чином, поєднання зусиль закладу дошкільної освіти та сім'ї забезпечує формування в дітей стійких навичок відповідального ставлення до грошей, розвитку економічного мислення та соціальної зрілості, що є важливою основою для їхнього подальшого успішного життя.

Зроблено висновок, що поєднання виховного впливу закладу дошкільної освіти та сім'ї формує у дітей початкові навички фінансової грамотності, виховує відповідальність, економічну свідомість та сприяє розвитку соціально зрілої особистості, готової до майбутніх викликів.

Ключові слова: фінансова грамотність, сімейний бюджет, бажання, потреби, гроші.

The article discusses the topical issue of developing financial literacy in preschool children, in particular by introducing them to the concepts of family budget, desires, and needs. It emphasizes that modern society requires individuals to have not only basic knowledge and skills, but also the ability to manage financial resources rationally, plan expenses, and set priorities. That is why it is important to start teaching financial literacy at preschool age.

The article analyzes the role of preschool education institutions, which create conditions for introducing children to economic concepts in an accessible form through play, fairy tales, and modeling real-life situations. It has been proven that the systematic work of teachers contributes to the development of preschoolers' ability to distinguish between desires and needs, to realize the limited nature of resources, to make choices, and to take responsibility for them.

Special attention is paid to the role of parents in this process, since it is the family that is the first environment where a child becomes familiar with examples of planning expenses and allocating funds. The article notes that cooperation between parents and teachers creates a unified educational environment that ensures the consolidation of knowledge and skills in real life: when shopping, discussing expenses, or planning the family budget. The joint activities of teachers and parents create an effective educational and upbringing space where knowledge is put into practice and financial literacy becomes part of a preschooler's everyday life.

Thus, the combined efforts of preschool education institutions and families ensure that children develop stable habits of responsible attitudes toward money, economic thinking, and social maturity, which are an important foundation for their future success in life.

It was concluded that the combination of the educational influence of preschool institutions and families forms children's initial financial literacy skills, fosters responsibility and economic awareness, and contributes to the development of socially mature personalities who are ready for future challenges.

Key words: financial literacy, family budget, desires, needs, money.

УДК 373.2:336.7:37.018.1

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.59>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Курчатова А.В.,
orcid.org/0009-0006-7369-0200

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Національного університету
кораблебудування імені адмірала
Макарова

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах сьогодення одне з основних завдань освітнього процесу полягає не в накопиченні навчальної інформації з окремих галузей знань, а насамперед у формуванні готовності до

самостійного пошуку способів пізнавальної інформації, налагодження людських стосунків, взаємодії, спілкування й уже на цій основі – збагачення власного запасу знань і досвіду. Сучасні соціально-економічні умови вимагають від людини не лише

професійних знань, але й уміння ефективно управляти власними фінансами. Формування фінансової грамотності повинно починатися з раннього віку, адже саме у дошкільному періоді закладаються основи світогляду, цінностей та моделей поведінки. Однак, у більшості сімей питання планування бюджету, розуміння різниці між бажаннями та потребами не розглядаються системно.

Заклади дошкільної освіти рідко мають уніфіковані програми з фінансового виховання, а батьки не завжди володіють методами та інструментами, які допоможуть доступно пояснити дитині основи фінансової грамотності. Відсутність узгодженої взаємодії між педагогами та сім'єю призводить до того, що діти приходять до школи без сформованих навичок раціонального використання ресурсів та відповідального ставлення до грошей.

Отже, постає проблема необхідності тісної співпраці закладу дошкільної освіти та батьків з метою формування у дітей дошкільного віку елементарних знань про сімейний бюджет, уміння відрізняти бажання від потреб, а також формування економічної компетентності дитини дошкільного віку та виховання навичок відповідального фінансового вибору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес формування знань та навичок фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку досліджували економісти і педагоги (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Е. Курак, І. Колеман, Н. Кривошея, Л. Лохвицька, Т. Подкаминська, І. Прокопенко, І. Ярит). У процесі дослідження теми було встановлено, що фінансова грамотність – це набір важливих знань, умінь та навичок, що допомагають приймати обдумані та виважені рішення щодо грошей, бюджету, заощаджень, витрат й інвестування в різних життєвих ситуаціях, які сприяють для кращого загального та особистого добробуту.

Здебільш, наукові дослідження присвячені таким проблемам як: Л. Лаврентьєва, О. Слободян (дослідження фінансової грамотності у системі дошкільної та початкової освіти); І. Гавриш (розробка методичних підходів до виховання економічної культури дошкільників); Н. Лисенко (методика формування у дітей розуміння потреб та бажань через ігрову діяльність); Н. Грама, А. Сазонова (формування бережливості в аспекті економічного виховання); Т. Стрельник (аналіз взаємодії батьків і закладів освіти в освітньому процесі).

У чинних освітніх програмах завдання фінансової освіти дітей старшого дошкільного віку подані крізь призму економічного виховання дітей-дошкільників.

Для більш поглибленого вивчення основ фінансової грамотності існують міжнародні програми. Одна з міжнародних програм – це «Афлатот». Освітня програма «Афлатот» спрямована на дітей

від трьох до семи років та допомагає дошкільникам формувати фундамент соціальної та фінансової грамотності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючу увагу до формування фінансової грамотності з раннього віку, питання взаємодії між закладом дошкільної освіти та родиною у цьому процесі залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, не визначено: ефективні механізми співпраці педагогів і батьків у формуванні фінансових звичок у дітей дошкільного віку; оптимальні методи та форми роботи, що враховують вікові особливості дітей під час ознайомлення з поняттями «потреби» та «бажання»; рівень готовності педагогів і батьків до спільного впровадження елементів фінансового виховання у повсякденне життя дитини; способи формування у дітей практичних навичок розумного користування ресурсами в межах сімейного бюджету.

Таким чином, актуальним залишається подальше науково-методичне обґрунтування взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї у процесі формування основ фінансової грамотності дітей.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ролі закладу дошкільної освіти і батьків у формуванні у дітей дошкільного віку елементарних знань та навичок фінансової грамотності.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, що характеризується високою динамікою економічних змін, розвиток фінансової грамотності стає необхідною умовою успішної соціалізації особистості. Здатність раціонально розпоряджатися фінансовими ресурсами, розуміти суть сімейного бюджету, відрізняти бажання від потреб і робити усвідомлений вибір формуються не лише в процесі навчання у школі чи закладі вищої освіти, а й значною мірою у дошкільному віці.

Саме у перші роки життя закладаються основи світогляду, поведінкових моделей та ціннісних орієнтацій, що згодом визначатимуть фінансову поведінку людини. Дослідження міжнародних організацій (OECD, UNICEF, Світовий банк) підтверджують, що раннє ознайомлення з елементарними економічними поняттями сприяє формуванню відповідального ставлення до грошей та ресурсів.

Дослідження останніх років свідчать про необхідність запровадження економічної освіти з дошкільного віку.

Досліджуючи дану проблему, варто окреслити сутність понять «фінансова грамотність», «гроші», «сімейний бюджет», «бажання», «потреби».

О. Слободян трактує фінансову грамотність як рівень знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність особистості ефективно розпоряджатися власними фінансовими ресурсами з урахуванням життєвих потреб, цілей та можливостей [14, с. 120].

За визначенням Н. Лисенко, фінансова грамотність – це інтегрована компетентність, що включає знання, уміння, навички та досвід, необхідні для прийняття зважених фінансових рішень у різних життєвих ситуаціях [8, с. 65].

Гроші – це платіжний засіб, специфічний та універсальний товар, що виражає вартість інших товарів, на які він обмінюється [2, с. 22].

Сімейний бюджет – це план регулювання грошових доходів і витрат сім'ї, що складається зазвичай на місячний строк у вигляді таблиці, баланс сімейних доходів і витрат, це фінансовий план, підсумовані доходи і витрати родини за певний період часу [7, с. 45].

За Т. Панчишиною, бажання – це внутрішнє прагнення людини отримати щось або досягти певного стану. Воно виникає як відповідь на потребу чи уявлення про можливе задоволення. Наприклад, бажання може бути простим (з'їсти щось смачне, відпочити) або більш складним і глибинним (само-реалізація, любов, свобода) [12, с. 254].

Потреби – це необхідність у чомусь для існування та розвитку людини, соціальної групи або суспільства в цілому. Вони виражають залежність від певних умов життєдіяльності та є рушійною силою активності. Потреби можуть бути первинними (фізіологічними) та вторинними (пов'язані з психологічною сферою) [6, с. 40].

Наскрізною лінією опанування та розуміння різних понять фінансового спрямування, які розвиваються в дитини дошкільного віку, повинні стати відповідні принципи та механізми, які визначені в БКДО (освітній напрям – «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність»), та конкретизуватися в завданнях, які поставлені у всіх освітніх напрямках, висвітлених в чинних комплексних та парціальних програмах, та активного залучення в цей процес батьків дітей.

Проблема пошуку й впровадження ефективних підходів і технологій взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї є досить актуальною (як об'єднати ці складові у щоденну діяльність сучасних закладів дошкільної освіти; як сформувати у дошкільників соціально-економічну компетентність, відповідні навички фінансової грамотності, емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей і довкілля із залученням батьків, які мають певний особистий досвід, який не завжди суголосний з поставленими завданнями перед дошкільною освітою).

Рівень доходів сім'ї значною мірою визначає її можливості не тільки матеріального, а й духовного життя: отримання освіти, додаткових освітніх послуг для дітей та самоосвіти самих батьків.

Деякі сім'ї мають матеріальні труднощі. Зниження матеріального статку спонукають батьків до пошуку додаткових джерел фінансових надходжень – підробітку, розвитку власного бізнесу, що зменшує кількість часу, який батьки можуть

приділяють спілкуванню з дітьми, та закономірно зменшують можливості їхнього активного спілкування в сімейному середовищі та вирішення питань сімейного бюджету, потреб, бажань.

Інші сім'ї, із високими матеріальними статками, все частіше винаймають хатніх робітниць, нянь та гувернерів для дітей. Матеріальна безтурботність деформує уявлення про ціннісний зміст грошей, праці й рівності прав людей, формує споживачий спосіб життя, стає підставою хизування статками й можливостями перед ровесниками, на перший план виходять нескінченні потреби дитини та задоволення бажань.

Саме в сім'ї формується економічна поведінка дитини під впливом найближчого оточення, середовища, в якому перебуває дитина, та ЗМІ – все це має велике значення для відповідної життєвої позиції дитини в майбутньому. Ця життєва позиція дасть можливість дитини визначити: споживачий чи підприємницький тип поведінки.

Нині вкрай важливо, щоб усі члени сім'ї і усі сім'ї розуміли цінність соціально-економічної компетентності, тому необхідно об'єднати зусилля для формування фінансової грамотності у дошкільників.

По-перше, необхідно розставити акценти для вихователів у питаннях економічного виховання дітей і допомогти їм залучити до цього процесу батьків.

По-друге, потрібно постійно шукати нові форми ігрової ситуації для того, щоб дітям було цікаво отримувати економічні знання та засвоювати форми економічної поведінки.

Фінансова грамотність у дошкільному віці охоплює прості, але важливі поняття: гроші як еквівалент праці, різниця між бажаннями і потребами, необхідність планування витрат, значення сімейного бюджету. Дитина цього віку ще не здатна оперувати абстрактними економічними категоріями, тому педагогам і батькам важливо застосовувати ігрові методи, моделювання життєвих ситуацій, казкові сюжети. Саме через гру діти вчаться приймати рішення, співвідносити власні бажання з можливостями та відчувати відповідальність за вибір. Через взаємодію у грі діти отримують та засвоюють початкові економічні знання, засвоюють елементарні норми економічної культури, отримують поняття про загальнолюдські цінності, моральні та культурні норми поведінки, вчаться проявляти емоції та почуття, вибудовувати свої відносини, у тому числі і ринкові, формують первинні поняття про гроші, власність, що надалі сприятиме вдалій економічній позиції в дорослому житті.

Казки та ігри з фінансової грамотності являються чудовими інструментами для пояснення дітям складних фінансових понять. Такі інструменти можуть застосовувати як і батьки, так і педагоги в своїх заняттях. Діти будь-якого віку найкраще сприймають інформацію, коли вона емоційно

піднесена, тоді їм стає цікаво. Історії із застосуванням гри, в якій інтегровані фінансові уроки, можуть дати позитивні враження та залишитися в пам'яті дитини. Також ефективним інструментом можуть бути рольові ігри, під час яких демонструється відповідальність, яка тісно пов'язана із сімейним бюджетом. Ігрові практики можна здійснювати у вигляді гри-мандрівки, гри-змагання, екскурсій, економічної вікторини. Використання ігор, ігрових вправ під час навчання як вдома, так і в закладі дошкільної освіти не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох психічних процесів, потрібних для розвитку дитини. Дошкільний вік вважається підґрунтям розвитку обізнаної особистості. Всі набуті знання, навички, уміння дитиною під час навчання у цьому періоді підсилять потенціал аби орієнтуватися та досягати успіху у майбутніх реаліях життя [2, с. 22].

Заклад дошкільної освіти виконує функцію організатора систематичної освітньо-виховної роботи, спрямованої на розвиток у дітей елементарних фінансових уявлень. Педагоги знайомлять дошкільників із поняттями «потреба» і «бажання», пояснюють, що ресурси є обмеженими, вчать розрізняти необхідні покупки від другорядних. Заняття можуть включати сюжетно-рольові ігри («Магазин», «Сімейний бюджет»), інтерактивні вправи («Що потрібно, а що – лише хочеться»), творчі завдання («Моя мрія і як її здійснити»). Така діяльність сприяє розвитку мислення, мовлення, комунікативних навичок та формує у дітей почуття відповідальності. Тому засвоєння економічних знань, розуміння творення ціни, поняття грошей має відбуватися у реальних ігрових ситуаціях, що спеціально створюються: дидактичних іграх економічної спрямованості; іграх-заняттях, під час яких дошкільники мають зрозуміти, звідки і як з'являється продукт, що таке послуги, економічні ресурси, що гроші потрібні для купівлі, обміну товарами, навчитися оперувати грошима тощо [1, с. 3].

Діти вперше зустрічаються з фінансами у власній сім'ї. Дитячі ігри, діалоги та бесіди зацікавлюють дітей та допомагають у розв'язанні фінансових проблем.

Батьки створюють перше уявлення дитини про те, як працюють гроші, як їх заробляти, витрачати, заощаджувати. Усі ці навички закладаються вдома, але для ефективнішого розвитку фінансової грамотності важливо створити певні умови:

- Відкритість до обговорення фінансових питань. Часто батьки уникають розмов про гроші, вважаючи це «дорослою справою». Проте найважливіше, що ви можете зробити для розвитку фінансової грамотності, – це бути чесними й відкритими. Не бійтеся говорити про гроші, обговорюйте свої успіхи й помилки. Діти швидко вчать, і ваші зусилля неодмінно принесуть плоди.

- Підтримка самостійності. Заохочуйте дитину до ухвалення рішень. Дайте можливість заробити гроші, наприклад, виконуючи домашні обов'язки. Фінансова грамотність формується не лише через теоретичні знання, але й через реальні життєві ситуації.

- Пошук додаткових джерел інформації. Для розвитку фінансової грамотності можна використовувати книги, статті, відео, онлайн-курси. Будьте готові відповідати на будь-які спонтанні питання про фінанси. Якщо ви самі не знаєте відповіді, шукайте інформацію разом. Це підвищить рівень довіри й покаже, що ви також готові вчитися [1, с. 3].

Дитина висловлює свої потреби та безпосередньо бере участь у обговоренні сімейного бюджету. Беручи за зразок досвід родини, дитина засвоює знання з фінансів та використовує їх у житті. Буваючи у крамницях з родиною дитина приймає участь у процесах закупівлі товарів, спостерігає за процесом розрахунку за товар, має поняття про гроші та банківські картки. Велику роль у набутті знань з фінансової грамотності відіграє приклад братів та сестер дитини дошкільного віку. Дуже важливо, аби дитина одержувала правильну орієнтацію на духовні та матеріальні цінності, розуміла ціну речей та людської праці [3].

Ефективність фінансового виховання залежить від узгодженості дій педагогів і батьків. Заклад дошкільної освіти може організовувати консультації, тренінги, майстер-класи, довготривалі проекти для батьків, залучати їх до спільних заходів («Сімейний ярмарок», «Моя скарбничка», «Тиждень фінансової грамотності»). Це сприяє формуванню єдиного освітнього простору, де дитина отримує знання та застосовує їх у практиці.

Співпраця закладу дошкільної освіти та сім'ї є ключовою умовою у формуванні фінансової грамотності дітей. Заклад дошкільної освіти забезпечує системність, методичну базу та педагогічний супровід, тоді як сім'я створює умови для закріплення знань у повсякденному житті. Лише у поєднанні цих зусиль дитина здобуває реальний досвід планування, відрізнєння потреб від бажань, відповідального ставлення до грошей. Така взаємодія сприяє формуванню у дошкільників економічної свідомості, соціальної зрілості та готовності до викликів майбутнього.

Висновки. Отже, навчання дітей фінансової грамотності у дошкільному віці є важливим складником сучасної освіти. Заклад дошкільної освіти забезпечує педагогічну основу для формування базових знань і навичок, тоді як сім'я закріплює їх у реальних життєвих ситуаціях. Спільні зусилля педагогів і батьків формують у дошкільників уміння розрізняти бажання та потреби, планувати витрати, відповідально ставитися до грошей. Це створює передумови для розвитку фінансово грамотної, соціально активної та успішної особистості в майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атрощенко Т. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників засобами мовленнєво-ігрової діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2015. Вип. № 47. С. 3-11.
2. Барчі Б., Максимович М. Розвиток фінансової грамотності молодшого шкільного віку. *Вісник Мукачівського державного університету «Наука майбутнього»*. 2021. №3 (8). С. 22-27.
3. Виховання фінансової грамотності у дітей. URL: <https://vseprogroshi.com.ua/vixovannya-finansovo%D1%97-gramotnosti-uditej.html> (дата звернення: 15.10.2025).
4. Виховання фінансової грамотності у дітей. URL: <https://vseprogroshi.com.ua/vixovannya-finansovo%D1%97-gramotnosti-uditej.html> (дата звернення: 25.10.2025).
5. Гавриш І., Гавриш Н. Економічне виховання дошкільників: теорія та практика. Київ : Слово, 2019. 180 с.
6. Зінченко М. Формування навичок фінансової грамотності в дітей старшого дошкільного віку. *Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспектива, шляхи запровадження у практику*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 березня 2024 року / за заг. редакцією Ю. О. Демидова. Маріуполь : МДУ, 2024. С. 40-44.
7. Лаврентьєва Л. Формування фінансової культури особистості у закладах освіти. *Економіка та держава*. 2021. № 4. С. 45-50.
8. Лисенко Н. Підготовка педагогів до формування фінансової грамотності дітей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 2 (22). С. 65-71.
9. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку фінансової грамотності в Україні. Київ : МОН, 2021. 15 с.
10. Національний банк України. Національна стратегія фінансової грамотності України до 2030 року. Київ : НБУ, 2020. 48 с.
11. Освітній проєкт «Афлатот». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/profesijnna-skarbnichka/osvitnij-proekt-aflatot> (дата звернення: 23.10.2025).
12. Панчишина Т. Ірреальне бажання як філософсько-психологічна категорія. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 9. С. 254-263.
13. Ролік В., Гавриш Н., Косенчук О., Пироженко Т. Мої перші гроші: парціальна програма з розвитку фінансової грамотності та формування фінансових компетентностей у дітей старшого дошкільного віку. Київ, 2024. 45 с.
14. Слободян О. Формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку. *Педагогічний альманах*. 2018. № 37. С. 120-126.
15. Формуємо соціально-фінансову грамотність у дошкільнят. URL: <https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/FinancialLiteracy.pdf> (дата звернення: 25.10.2025).
16. AFLATOT. Навчальний посібник, соціально-фінансова освіта дітей старшого дошкільного віку. Базовий компонент дошкільної освіти / Маргарет Кернан (ICDI) – Лана Желен, 2013. 190 с.
17. Saputra J., Susanti D. A Study of Several Financial Literacy Teaching Methods for Children. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*. 2021. Vol. 1. No. 2. P. 7-10.

Дата першого надходження рукопису до видання: 04.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THEORETICAL SUBSTITUTION OF THE PROBLEM OF EDUCATING VALUE ORIENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

Стаття присвячена одній з актуальних проблем як виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку в системі духовно-морального розвитку особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається сутність таких понять як «цінності» та «ціннісні орієнтації». Аналіз ключових понять дозволив визначити цінності як значимі об'єкти оточуючого світу для особистості, спосіб оцінки цієї значущості, яка виражається у духовно-моральних ідеалах та установках. Система ціннісних орієнтацій виражається через спрямованість особистості на гуманне ставлення до інших людей і характеризується здатністю до регуляції соціальної поведінки, формування установок та мотивів, цілепокладання та соціальної інтеграції. Доведено, що дошкільний вік є найбільш чутливим періодом активного формування та становлення системи цінностей особистості. Дано визначення поняттю «ціннісні орієнтації дитини дошкільного віку» як поетапному соціально зумовленому перетворенню свідомості дитини у її ставленні до навколишнього світу, розуміння, усвідомлення та прийняття соціально значущих цінностей, які забезпечують суспільно і особистісно сприйнятливий поведінку. Здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов становлення та виховання ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку через призму аксіологічного, культурологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та середовищного підходів. Визначено педагогічні умови виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку, а саме: актуалізацію особистісної позиції дитини; методичне забезпечення освітньої діяльності; створення інтерактивного освітнього простору; підвищення педагогічної культури педагогів та батьків дітей; урахування впливу цифровізації, цифрової трансформації освіти на ціннісні орієнтації дітей. Доведено, що ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, які закріплюються у процесі набуття життєвого досвіду всією сукупністю переживань дитини.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, дитина дошкільного віку, духовний розвиток, ціннісні орієнтації дитини дошкільного віку.

The article is devoted to one of the current problems, namely, the upbringing of value orientations in preschool children in the system of spiritual and moral development of the personality. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of such concepts as "values" and "value orientations" is revealed. The analysis of key concepts allowed us to define values as significant objects of the surrounding world for an individual, a way of assessing this significance, which is expressed in spiritual and moral ideals and attitudes. The system of value orientations is expressed through the individual's focus on a humane attitude towards other people and is characterized by the ability to regulate social behavior, form attitudes and motives, set goals, and social integration. It is proven that preschool age is the most sensitive period of active formation and development of the value system of the individual. The concept of "value orientations of a preschool child" is defined as a gradual socially conditioned transformation of the child's consciousness in his attitude towards the world around him, understanding, awareness and acceptance of socially significant values that ensure socially and personally receptive behavior. A theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the formation and upbringing of value orientations of a preschool child through the prism of axiological, cultural, activity, personality-oriented and environmental approaches has been carried out. The pedagogical conditions for the education of value orientations in preschool children are determined, namely: actualization of the child's personal position; methodological support of educational activities; creation of an interactive educational space; improvement of the pedagogical culture of teachers and parents of children; taking into account the impact of digitalization, digital transformation of education on children's value orientations. It has been proven that the value orientations of preschool children are the most important elements of the internal structure of the personality, which are consolidated in the process of acquiring life experience by the entire set of experiences of the child.

Key words: values, value orientations, preschool child, spiritual development, value orientations of preschool child.

УДК 373.2.015.31:17.022.1]-027.21(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.60>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шапаренко Х.А.,
orcid.org/0000-0003-3616-2282
доктор пед. наук, професор,
професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Сирова Ю.В.,
orcid.org/0000-0003-4964-5451
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Пивоваренко М.С.,
orcid.org/0000-0002-2046-5206
докт. філос.,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Політичні та соціальні зміни, що відбуваються сьогодні в Україні негативно впливають на всі боки життєдіяльності молодого покоління, завдяки чому формуються нові цінності, з'являються незвичні критерії оцінок тих чи інших фактів, процесів, явищ. На сьогодні одним із актуальних питань є духовний розвиток особистості як ціннісної характеристики свідомості, який визначає її спрямованість до досягнення обраних цілей. Стратегічною метою системи освіти виступає формування

соціально-орієнтованих, моральних цінностей підрастаючого покоління. У цьому контексті ми звертаємося до ціннісних орієнтацій які характеризуються як спрямованість особистості на певні цінності, що розкривають цілі, відображають ідеали, потреби, інтереси і переконання особистості. Слід зазначити, що найбільш чутливим періодом для інтелектуально-духовного розвитку особистості є дошкільний період життя.

Тому від сучасної системи дошкільної освіти вимагається перегляд ключових педагогічних

позицій стосовно виховання духовно-моральних цінностей дітей в процесі організованого, цілеспрямованого як зовнішнього, так і внутрішнього впливу на духовно-моральну сферу особистості, що є системоутворючою основою її внутрішнього світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання духовного розвитку особистості були предметом наукових розвідок В. Андрущенко, Ю. Бабанського, М. Боришевського, В. Кременя, П. Підкасистого, Г. Пономарьової, М. Роганової. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні розглядали А. Богуш, О. Кононко, С. Костюк, Н. Лисенко, С. Матвієнко.

Потенціал та інструментарій відповідного розгляду проблеми виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку забезпечують наукові студії Г. Беленької, Н. Гавриш, І. Дичківської, Т. Дуткевич, Л. Зданевич, К. Крутій, у яких аналізуються особливості організації освітнього простору у закладі дошкільної освіти з метою духовного розвитку особистості.

В даний час дана проблема отримала подальший розвиток у працях присвячених проблемам соціального оточення і накопиченого духовного досвіду, що створює передумови для організації освітнього процесу на основі цілісності інтегративності та комплексності (В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Бабанський, В. Кремень, П. Підкасистий, Г. Пономарьова, М. Роганова та ін.).

Ціннісні орієнтації як найважливіший елемент структури особистості розглядаються у роботах П. Ігнатенко, Л. Ваховського, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Огнев'юка та ін.

У дослідженнях, присвячених проблемі цінностей та ціннісних орієнтацій, вчені визначають їх як стійкі переконання про кращі способи поведінки (інструментальні цінності) та бажані кінцеві стани існування (термінальні цінності). Також наголошують на існуванні обмеженого набору ціннісних типів (самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека, конформізм, традиції, доброта, універсалізм), організованих у систему з мотиваційними зв'язками, що формують ціннісні орієнтації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Огляд

наукової літератури демонструє, що процес виховання ціннісних орієнтацій має значний потенціал у сфері освіти. Проте питання виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку у теперішній соціальній дійсності і в умовах військової агресії не були предметом окремого дослідження.

Тому **метою статті** визначаємо висвітлення вже існуючих поглядів науковців на поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації», уточнення поняття «ціннісні орієнтації дитини дошкільного віку» та окреслення основних педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У науці та практиці склалися різні уявлення про цінності. У поняття «цінність» апіорі закладено позитивний зміст: цінністю є те, що ми цінуємо, чого бажаємо, чого прагнемо і хочемо здійснити (О. Гуменюк, К. Журба, А. Лазарук, Л. Романюк).

Деякі дослідники (В. Крижко, О. Єжова, Т. Піроженко, Л. Соловйова) стверджують, що цінності виступають як стандарти, які керують вибором чи оцінкою вчинків, людей, подій, будучи впорядкованими за важливістю щодо один одного, формуючи цим систему ціннісних пріоритетів. На думку цих авторів процес ціннісного становлення особистості, що супроводжується особистісними та суспільними цінностями, повністю залежить від ставлення до цього явища, тому виховання ціннісних орієнтацій – це насамперед правильний підхід до формування позитивного ставлення до них.

Більшість дослідників (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Боришевський, С. Вітвіцька, В. Сухомлинський) наголошують, що цінність постає як особлива форма відображення у свідомості людей предметів та явищ, здатних задовольнити їх потреби та інтереси. Цінність характеризує особистісний сенс для людини певних явищ дійсності.

На думку В. Гладь «цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе» [1].

Під цінністю у дослідженні ми розуміємо значущість об'єктів оточуючого світу для особистості, спосіб оцінки цієї значущості, яка виражається у духовно-моральних ідеалах та установках.

Ціннісні орієнтації займають важливе місце в житті людини, адже вони забезпечують регуляцію соціальної поведінки, формування установок та мотивів, цілепокладання та соціальну інтеграцію. Виховання ціннісних орієнтацій активно здійснюється у дошкільний період життя, який є віком сприйнятливості та підвищеної чутливості до впливу довкілля, у якому відбувається активне формування та становлення системи цінностей особистості.

Як показує теоретичний аналіз наукових досліджень у галузі цінностей у суспільстві (О. Петінова, М. Горлач, В. Кремень, В. Рибалка, J. Halstead and M. Taylor) основними новоутвореннями дошкільного віку, що впливають на становлення системи ціннісних орієнтацій, є наступні: самовизначення та пошук ідентичності (набуття цінностей та формування особистих переконань); чутливість до соціального впливу (вплив однолітків, референтних груп та авторитетних дорослих); критичне мислення та прагнення до самостійності (аналіз норм, незалежність у рішеннях); емоційна нестабільність та інтенсивні емоційні переживання; формування моральних принципів (розвиток моральної свідомості, усвідомлення справедливості та відповідальності).

У науковій літературі існує певна кількість визначень поняття «ціннісна орієнтація». Науковці характеризують його як: «основи визначень та оцінок людиною соціального оточення, дійсності, що дають можливість орієнтуватися» (А. Семенова) [4, с. 201]; «відносно стійку систему цінностей, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета, а також здійснення вибіркової оцінної діяльності» (Т. Піроженко, С. Ладивір, Л. Соловйова) [2, с. 14]; «компонент структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, серцевину свідомості, з огляду на яку особистість приймає рішення стосовно важливих життєвих питань» (І. Федух) [5, с. 20].

Отже, ціннісні орієнтації виступають стрижневою, базисною характеристикою особистості її соціальною властивістю; результатом внутрішньої та зовнішньої взаємодії в процесі розвитку особистості, суб'єктивним відображенням об'єктивного світу у свідомості конкретного індивіда.

Виходячи з вищезазначеного у дослідженні ціннісну орієнтацію особистості ми розглядаємо як головний аспект у сприйнятті нею навколишнього світу, що визначає її інтереси, поведінку в суспільстві, рівень соціалізації і безпосереднього впливу на майбутнє формування особистості.

Ціннісні орієнтації є результатом присвоєння дитиною тих чи інших цінностей. У межах дослідження формування ціннісних орієнтацій важливими є їх сутнісні характеристики, відображені в науковій літературі. Зокрема, як наголошують науковці (І. Біла, Е. Карпова, С. Нечай, О. Кульчицька, І. Онищук, О. Половіна, В. Рогозіна, Е. Помиткін, М. Роганова, А. Шевчук.), дитина дошкільного віку має властиві саме їй зачатки ціннісних орієнтацій. До них можна віднести моделі поведінки відповідно до цінностей; наявність етичних еталонів поведінки; знання норм і правил поведінки у суспільстві; усвідомлення та прийняття соціально значущих цінностей.

Ми погоджуємося із О. Пуйо, яка зауважує, що «формування ціннісних орієнтацій особистості довготривалий процес, що має етапи, котрі послідовно співвідносяться із загальним зростанням та віковим розвитком людини, формуванням її особистісних рис. Фундаментом формування ціннісних орієнтацій особистості виступають цінності, що закладаються в дошкільному віці» [3, с. 49].

Слід зазначити, що виховання ціннісних орієнтацій дітей – це цілісний процес освоєння та реалізації у свідомості, почуттях та поведінці дитини цінностей, що охоплює всі етапи розвитку особистості в онтогенезі за умови активної взаємодії всіх суб'єктів виховної діяльності, системного використання виховного потенціалу особистості, сім'ї, суспільства, держави, та всього соціального оточення дитини.

У дослідженні ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку визначаємо як поетапне соціально зумовлене перетворення свідомості дитини у її ставленні до навколишнього світу, розуміння, усвідомлення та прийняття соціально значущих цінностей, які забезпечують суспільно і особистісно сприйнятливий поведінку.

Слід зазначити, що у процесі розвитку та оновлення життєвого досвіду дитини значущість тих чи інших цінностей зміцнюється або слабшає (це стосується матеріальних цінностей, таких як дорогі іграшки, різні гаджети тощо).

Тому вивчення педагогічних умов становлення та виховання ціннісних орієнтацій особистості ранніх стадіях онтогенезу є важливим для вирішення завдань виховання цінностей у дітей дошкільного віку.

У сучасній науково-педагогічній літературі розкриття педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій дітей здійснюється в межах умовно виокремлених методологічних підходів, які у своїй комплексності нерозривно пов'язані з потрактуванням виховання ціннісних орієнтацій дітей як соціально-педагогічного процесу.

Під час теоретичного обґрунтування педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку ми спираємось на: аксіологічний підхід, який визначається тим, що виховання є процесом присвоєння дитиною цінностей які транслюються в системі дошкільної освіти; культурологічний підхід, який фокусує процес виховання ціннісних орієнтацій на традиційній українській культурі; діяльнісний підхід, який забезпечує процес виховання дитини з позицій активної соціально значущої діяльності; особистісно-орієнтований підхід, що створює сприятливі можливості для розвитку особистості та індивідуальності відповідно до вікових особливостей дітей дошкільного віку; середовищний підхід, який націлює урахування і цілеспрямоване використання можливостей освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

До основних педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку ми відносимо: актуалізацію особистісної позиції дитини, її особистого досвіду та ініціативи в освітньому процесі; цілеспрямовану системну орієнтацію змісту освітніх програм, методичного забезпечення освітньої діяльності; створення інтерактивного освітнього простору як відкритої у взаємодії з соціумом та з урахуванням соціокультурних умов в яких знаходиться дитина; підвищення педагогічної культури педагога та батьків дітей; урахування впливу цифровізації, цифрової трансформації освіти на ціннісні орієнтації дітей.

Висновки. Виховання духовного і морального потенціалу особистості відбувається відповідно до законів психологічної та історичної спадкоємності

цінностей у суспільній свідомості та педагогічній діяльності. Одним із засобів збереження наступності між поколіннями є засвоєння ціннісних категорій суспільства. Наявність загальнолюдських цінностей у суспільстві визначається прагненням людей зберегти людство, забезпечити умови для життя, розвитку, щастя дітей.

На етапі дошкільного дитинства цінності становлять духовну основу, базовий духовний компонент особистості, що визначає сутність її внутрішнього світу.

Ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, які, закріплюються у процесі набуття життєвого досвіду всією сукупністю переживань дитини.

Аналіз визначень поняття «ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку» дозволив виявити найбільш певні їх характеристики – наявність вміння сприймати і враховувати в поведінці думки та почуття інших людей, приймати цінність їх емоцій та переживань; формування міцних життєвих установок та моральних переконань; вплив

дитячої субкультури та традицій, що передаються з покоління в покоління; здатність визначати для себе ціннісні пріоритети; усвідомлення простору соціального світу тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладько В. Сучасний світ крізь призму загальнолюдських цінностей. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/35109/1/580.pdf> (дата звернення 15.10.2025 р.).
2. Компас у світі ціннісних орієнтацій дошкільника : навчальний посібник / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, Л.І. Соловйова та ін. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 56 с.
3. Пуйо О.І. Рухливі ігри як засіб формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку: дис. ... д-ра філософії : 012 Дошкільна освіта. Київ. 2021. 276 с.
4. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
5. Федух І. С. Визначення поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 3. С. 18–24.

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ НАВЧАННІ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВTHE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH
TO STUDENTS-PHILOLOGISTS

Стаття присвячена використанню нових інформаційних технологій (НІТ) для сприяння розвитку творчого потенціалу студентів факультету іноземних мов, медіа та психології Міжнародного гуманітарного університету, які готуються за спеціальністю В 11 Філологія (Переклад) з метою формуванню компетентних, ініціативних і критично мислячих особистостей, здатних до адаптації в умовах сучасної освіти.

В якості інформаційних технологій в процесі навчання англійської мови застосовано мультимедійний навчальний комплекс (МНК) з IP-адресою «pnpu-quest.at.ua», розроблений авторкою статті. Цей комплекс, як і будь-який сайт, становить сукупність електронних документів (файлів), об'єднаних під однією адресою. Впровадження в навчальний процес розробленого МНК дозволило одночасно використовувати різні форми надання інформації в комп'ютерній мережі та її обробку, тобто працювати в єдиному об'єкті створеного веб-сайту. Розроблений веб-сайт можна визначити таким чином: за доступністю сервісів – як відкритий; за природою змісту – як динамічний; за фізичним розташуванням – як сайт в Інтернеті; за схемою надання інформації – як тематичний. Детальний опис структури і змісту МНК викладено в основному матеріалі дослідження.

Як відомо, серед різноманіття нових педагогічних технологій певний інтерес становить проектне навчання з використанням НІТ, яке відрізняється кооперативним характером виконання завдань. Воно є творчим за своєю суттю і орієнтоване на розвиток особистості студента. Суть проектно-методики полягає в тому, що мета занять і засоби її досягнення визначаються самими студентами на підставі їхніх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, уподобань, здібностей. Детальний опис змісту проектно-діяльності в процесі вивчення англійської мови із застосуванням НІТ викладено в основному матеріалі дослідження.

Принципова спільність використання НІТ при навчанні англійської мови дозволяє відносити всі ці технології до одного напрямку, який передбачає посилення активної взаємодії викладача і студентів, їхнього спілкування з метою прискореного засвоєння знань, формування вмінь і навичок англійського спілкування, що відбувається за рахунок більш активної взаємодії на підставі психологічних і особистісних можливостей, які є у розпорядженні викладача та студентів, закладених в систему взаємодії і взаємодій, що характерні для навчального процесу при використанні НІТ. Для активізації засвоєння студентами англійської мови всі необхідні документи були надіслані на поштові скриньки студентів.

Бесіди зі студентами та результати поточного контролю навчання англійської мови показали позитивний вплив використання НІТ на успішність студентів при навчанні англійської мови.

Ключові слова: англійська мова, нові інформаційні технології.

The article is devoted to the use of new information technologies (NIT) to promote the development of the creative potential of students of the Faculty of Foreign Languages, Media and Psychology of the International Humanitarian University, who are studying in the specialty B 11 Philology (Translation) with the aim of forming competent, proactive and critically thinking individuals capable of adapting to the conditions of the modern world.

As information technology in the process of teaching English, a multimedia educational complex (MEC) with the IP address "pnpu-quest.at.ua", developed by the author of the article, was used. This complex, like any site, is a set of electronic documents (files) combined under one address. The introduction of the developed MEC into the educational process allowed the simultaneous use of various forms of providing information in a computer network and its processing, that is, working in a single object of the created website. The developed website can be defined by the availability of services - as open; by the nature of the content - as dynamic; by physical location - as a site on the Internet; by the scheme of providing information - as thematic. A detailed description of the structure and content of the MEC is set out in the main material of the study.

As is known, among the variety of new pedagogical technologies, project-based learning using NIT is of particular interest, which is characterized by the cooperative nature of task completion. It is creative in its essence and is focused on the development of the student's personality. The of the teacher and students, their communication with the aim of accelerated assimilation of knowledge, the formation of skills and abilities of English-language communication, which occurs due to more active interaction based on the psychological and personal capabilities available to the teacher and students, embedded in the system of interactions and relationships that are characteristic of the educational process when using NIT in teaching. To activate the acquisition of English by students, all necessary documents have been sent to the students' mailboxes.

Interviews with students and the results of ongoing monitoring of English language learning showed a positive impact on students' success in learning English using new information technologies, namely: MEC with the IP address "pnpu-quest.at.ua" and project-based learning using NIT.

Key words: English language, new information technologies.

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.61>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Смельянова Д.В.,

orcid.org/0000-0003-2743-319

канд. пед. наук,

доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

Міжнародного гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Як показав досвід науковців, використання інформаційних комп'ютерних технологій при навчанні англійської мови сприяє розвитку творчого потенціалу тих, хто навчається, стимулює критичне мислення та накопичення інформації, створює активне навчальне середовище, надає можливість спілкуватися між собою та носіями англійської мови в англomовних країнах і, таким чином, значно підвищує комунікативну компетентність, як провідну ідею при навчанні англійської мови. Залучення комп'ютерних мереж не лише поглиблює розуміння матеріалу, а й сприяє розвитку навичок застосування Інтернету, розвиває комунікацію, лідерство та співпрацю, дозволяє краще пристосувати навчальний процес до реальних життєвих ситуацій.

Застосування проектного методу при навчанні англійської мови передбачає виконання комплексного завдання або проекту і розглянуто в дослідженнях багатьох авторів. Показано, що цей метод розвиває важливі навички сучасного життя, а саме: критичне мислення, вміння планувати процес, досліджувати інформацію, приймати рішення та вирішувати проблеми. У процесі виконання проектів важливо, що учні і студенти вчаться працювати в командах, що сприяє розвитку комунікаційних навичок і вмінню співпрацювання. Вони вчаться організовувати свою роботу, визначають етапи виконання завдань і відповідають за кінцевий результат, що допомагає їм розвивати почуття відповідальності за свої дії та готує до майбутнього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження науковців показали, що застосування НІТ при навчанні іноземної мови стимулюють у студентів і учнів креативність, розвивають критичне мислення, формують навички співпраці, перетворюють процес навчання англійської мови в бажаний, творчий процес, роблять тих, хто навчається, активними учасниками навчального процесу, підвищують їхню відповідальність за результати навчання.

Зупинимось на аналізі останніх досліджень і публікацій з даної теми.

Дослідження, проведені О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецької та ін., присвячено формуванню у майбутніх учителів англійської мови при застосуванні НІТ загальних уявлень про теорію навчання іноземних мов і культур, про методичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності, про закономірності організації та забезпечення процесу навчання іноземних мов і культур у різних типах навчальних закладів. Автори зазначають, що крім використання готових комп'ютерних програм при навчанні іноземних мов учителі можуть створювати свої власні комп'ютерні вправи для формування різних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, адаптованих до рівня підготовки учнів [1, с. 133].

О. Бабенко вважає, що впровадження інформаційних технологій в процес вивчення англійської мови сприяє розвитку творчого та критичного мислення, формуванню професійної компетентності студентів, дозволяє розширювати співпрацю викладача і студентів, спонукає студентів мислити креативно і нестандартно та допомагає формувати такі навички, як винахідливість, уява, конструктивна критика [2, с. 348].

А. А. Заслужена визначає що одним зі шляхів вдосконалення підготовки філологів з англійської мови та літератури у ВНЗ України є приділення уваги розвитку в студентах навичок, пов'язаних із використанням інформаційних технологій, та сумісної роботи над створенням Вікі ресурсу, веб-сайтів за темами занять, які дозволяють спільно створювати, редагувати та керувати інформацією через браузер [3, с.61].

Значну увагу науковці приділяють застосуванню методів проектів при навчанні англійської мови, їх змісту, специфіці та шляхам їхньої реалізації з використанням інтернет технологій. Так, на підставі аналізу літературних джерел, Л. М. Лазаренко дійшла висновку, що застосування методу проектів є найбільш перспективним методом навчання англійської мови, оскільки застосування цього методу підвищує мотивацію студентів до оволодіння мовою, створює умови для творчої самореалізації здобувачів вищої освіти, підвищує їхню мотивацію до оволодіння англійською мовою, сприяє здатності орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання [4, с. 66]. Як одну з ідей реалізації проектної діяльності при навчанні англійської мови автор рекомендує використання інтерактивних методів за допомогою створення веб-сайтів, які є, як відомо, електронним документом, який можна переглядати через Інтернет, і містять необхідну інформацію з набором пов'язаних сторінок у вигляді текстів, зображень, відео тощо, яка доступна через веб-браузер за унікальною адресою (URL) [4, с. 68].

І. В. Волошанська, спираючись на аналіз праць, присвячених застосуванню методу проектів в процесі навчання іноземних мов, зазначає, що ця проблема є надзвичайно актуальною і передбачає виховання вільної, самостійної, всебічно розвиненої особистості. Серед практичних дій реалізації проектів при навчанні іноземної мови автор також, як і Л. М. Лазаренко, наполягає на необхідності створення веб-сайтів [5, с.21].

Отже, як свідчать результати досліджень [1-5] і власний досвід авторки цієї статті [6], використання НІТ при навчанні англійської мови дозволяє учням і студентам, перш за все, підвищити комунікативні здібності та навички, мотивацію навчання мови та зробити процес навчання мови бажаним і захоплюючим, оволодіти інтернет-технологіями при створенні веб-сайтів, відеоматеріалів і презентацій,

підвищити інтерактивну взаємодію між студентами, між студентами і викладачами та безпосередньо спілкуватися з носіями англійської мови.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Майже всі літературні джерела, а саме, підручники і статті, в основному, присвячені теорії і практиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах та підготовці майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності. В цих дослідженнях мало уваги приділяється розвитку комунікативної компетентності за допомогою створення веб-сайтів, змісту і результатів їхніх застосувань в процесі навчання англійської мови. В дослідженнях, присвячених проектної діяльності не наводяться теми проєктів.

Мета статті. Метою представленої статті є застосування НІТ при навчанні студентів Міжнародного гуманітарного університету, які проходять професійну підготовку на факультеті іноземних мов, медіа та психології за спеціальністю «Філологія (переклад)» при викладанні дисципліни «Практичний курс основної іноземної (англійської) мови» на кафедрі романо-германської філології та методики викладання іноземних мов.

В якості НІТ у процесі навчання англійської мови застосовано мультимедійний навчальний комплекс з IP -адресою «rpru-quest.at.ua», розроблений авторкою статті, про що викладено детально в наступному розділі статті.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось на характеристиках, структурі та вмісті розробленого мультимедійного навчального комплексу «rpru-quest.at.ua», докладно описаного в дисертації авторки статті [6]. Відповідна інформація не була опублікована авторкою в періодиці, тому треба докладно розглянути вміст цього інтернет-ресурсу.

Отже, цей комплекс, як вже зазначено, розташований в Інтернеті за посиланням «rpru-quest.at.ua». Як і будь-який сайт, він становить сукупність електронних документів (файлів), об'єднаних під однією адресою і дозволяє одночасно використовувати різні форми надання інформації у комп'ютерній мережі та її обробці, тобто працювати в єдиному об'єкті створеного веб-сайту. Виходячи з вищезазначеної класифікації, розроблений веб-сайт можна визначити таким чином: за доступністю сервісів – як відкритий; за природою змісту – як динамічний; за фізичним розташуванням – як сайт в Інтернеті; за схемою надання інформації – як тематичний. Наявність гіпертекстових технологій і гіперпосилань забезпечує вільне переміщення по веб-сайту та зручну навігацію.

Також особливостями цього проєкту була наявність автентичних он-лайн відео з переглядом англійською мовою. Представлені аудіо, відео записи та текстова інформація дозволяють не лише освоїти основний зміст практичного курсу англійської мови без особливих витрат часу та

проконтролювати свої знання за допомогою системи завдань і тестів, але й розвинути комунікативні здібності при прослуховуванні текстів, озвучених носіями мови і, при необхідності, переглянути відеозаписи.

Окрім он-лайн відео, інтерес також становить наявність аудіокниг, які були як художніми, так і пізнавальними творами, начитаними професійними акторами, записаними на звукові носії.

Серед усіх можливостей, представлених на сайті, можна виділити он-лайн тести і флеш – ігри. Он-лайн тести є невеликим модулем для самоперевірки у вигляді тестів за окремими темами курсу, які представляли набір запитань з варіантами відповідей. При відповідях система реєструвала, яку відповідь обирав студент, і залежно від того, правильна чи неправильна відповідь, виставляла оцінку. Зрештою, сума оцінок виводилася на загальне табло. До переваг комп'ютерного тестування можна віднести такі чинники, як швидке проведення, швидка і без помилок обробка, можливість швидкого отримання результатів, забезпечення стандартних умов тестування для всіх випробовуваних, контроль процедури тестування і, при необхідності, фіксація часу кожної відповіді, можливість відсутності викладача як відволікаючого чинника (наодинці з комп'ютером), наочність і цікавість процесу, підтримка уваги за допомогою кольору, звуку, ігрових моментів, що особливо важливо для повчальних програм, легка архівація результатів, можливість об'єднання тестів у батареї (пакети програм) з єдиною підсумковою інтерпретацією та можливість проведення масових досліджень. До недоліків комп'ютерних тестів можна віднести складність тестів, тривалість створення, необхідність комп'ютера для проведення тестування, необхідність навичок роботи на комп'ютері, відсутність індивідуального підходу, шаблонність до сприйняття інформації і до її обробки, неможливість перевірити всі види мовної діяльності.

Флеш-ігри за повчальними можливостями не поступаються аудіо або відео засобам при вивченні англійської мови. Вони належать до технології Flash, яка використовує мову програмування ActionScript, засновану на ECMAScript. В основі анімації у Flash лежить векторний морфінг, тобто плавне «перетікання» одного ключового кадру в інший, що дозволяє робити складні мультиплікаційні сцени, задаючи лише декілька ключових кадрів. Продуктивність Flash Player при відтворенні анімації у декілька разів перевищує продуктивність віртуальної машини Javascript у браузері, що підтримують попередній стандарт HTML5, хоч набагато поступається додаткам, що працюють взагалі без використання віртуальних машин. Flash Player є віртуальною машиною, на якій виконується завантажений з Інтернету код flash – програми. Плюсами такої технології

є можливість розробляти додатки в ігровій формі з аудіо та відео відтворенням і з можливістю самим керувати роликом, фільмом, грою і т. ін.

Технологічні можливості, описані вище, були б неповними без опису ще таких можливостей, які представлені на сайті, а саме: наявність гаджетів і віджетів. Гаджет (з англ. значить – пристосування) у сучасних інтернет-технологіях використовується як окремі модулі для невеликого застосування, що надають додаткову інформацію. У нашому випадку було використано їх для надання допомоги при вивченні англійської мови (он-лайн перекладач). Віджети (не мають перекладу), по суті, виконують ті ж самі функції, що й гаджети, при цьому вони можуть мати примітивний інтерфейс для зручнішої роботи.

У структуру сайту було внесено веб-сторінку Answer. com., яка за сутністю є розташованим в Інтернеті аутентичним довідковим комплексом, що містить тлумачний словник. Наявність тлумачного словника надає можливість студенту швидко отримати розгорнуту інформацію за будь-яким запитом, що супроводжувалося озвучуванням.

Структура сайту складає певне розташування розділів, що дозволяє студентам швидко переходити від однієї сторінки до іншої, не роблячи більше 3-4 кліків. Розроблена структура дає можливість розмістити на сайті максимум корисної інформації, яка є легко доступною і не вимагає великих зусиль для її знаходження та засвоєння. Створення сайту супроводжувалося ретельною розробкою усіх деталей і елементів ресурсу з урахуванням тематики, напряму навчальної діяльності та обсягу текстової й графічної інформації. Зручна і зрозуміла навігація, логічне розташування інформаційних блоків, а також правильне відсоткове співвідношення тексту і графіки надавало можливість не лише зручно орієнтуватись у структурі сайту, але й сприяло успішному розвитку сайту і його достатньо частим використанням, про що свідчить сторінка сайту.

Отже, органічне поєднання усіх видів мовленнєвої діяльності при відпрацюванні мовного матеріалу є проблемою, яку практично неможливо вирішити у рамках традиційних методів навчання. Використання засобів НІТ дозволяє збагатити навчальний матеріал аудіо і відео фрагментами, мультимедіа матеріалами, застосовуючи, таким чином, усі види мовленнєвої діяльності, що сприяло найбільш ефективному засвоєнню інформації.

Багатофункціональність інформаційних комп'ютерних технологій, застосованих у розробленому веб-сайті на підставі цікавості викладу матеріалу з використанням довідкових ресурсів комп'ютерної мережі, а саме: електронних підручників, електронних словників, незвичайної формі подання матеріалу, пізнавальні ігри, розробка проектів, складання веб-квестів тощо, надає можливість інтенсифікувати навчальний процес

і здійснити ефективне поєднання нових і традиційних технологій, реалізувати інтерактивну взаємодію між всіма учасниками навчального процесу (студент – студент, студент – викладач, студент – група студентів), спростити функції контролю за рівнем знань, умінь і навичок студентів, здійснити постійний моніторинг успішності студентів, збагатити навчальний матеріал аудіо і відео фрагментами, матеріалами мультимедіа, текстовими документами, застосовуючи, таким чином, усі види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, аудіювання, письмо.

Як відомо, серед різноманіття нових педагогічних технологій певний інтерес становить проектне навчання з використанням НІТ, яке відрізняється кооперативним характером виконання завдань. Воно є творчим за своєю суттю і орієнтоване на розвиток особистості студента. Суть проектною методики полягає в тому, що мета занять і способи її досягнення визначаються самими студентами на підставі їхніх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, уподобань, здібностей. Внаслідок цього особистісно-орієнтоване навчання, що лежить в основі проектною методики, призводить до зміни традиційної взаємодії «суб'єкт (викладач) – об'єкт (студент)» на партнерську навчальну співпрацю – «суб'єкт- суб'єкт».

Робота над обговоренням і створенням проектів проводилась у час, відведений на консультації і самостійну роботу студентів. При організації проектною діяльності в процесі вивчення англійської мови виникала педагогічна і психологічна проблема створення, формування або збереження вже наявної у студентів потреби спілкування і пізнання засобами цієї мови особисто-значущою інформації. Загальний принцип, на якому базується метод проектів, саме полягає в установленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з накопиченим життєвим досвідом студентів. Найважливішими чинниками, які сприяють формуванню внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні є, передусім, наявність інтересу до виконання проекту з боку всіх його учасників

Робота з розробки проектів охоплює, як відомо, три основні етапи з відповідним змістом та функціями діяльності студентів і викладача: підготовчий, основний і завершальний. Підготовчий етап спрямований на створення мотивації, цілепокладання, планування. На цьому етапі студентами визначалась тема, аналізувалась проблема, уточнювалися цілі кінцевого результату. Студенти обговорювали завдання, виявляли проблеми, висували шляхи їх рішення, формували завдання проекту, створювали робочі групи, розподіляли ролі, визначали джерела інформації, способи її збору. Консультаційно-координувальна функція викладача полягала в мотивуванні, наданні допомоги в постановці

цілей, виробленні стратегії, наданню порад щодо розподілу ролей. Основний етап полягає в ухваленні рішень, завершальному обговоренні шляху реалізації проекту, визначенні способів представлення результату, зборі інформації, творчій переробці та виконанні проекту. Студенти визначали тактику, обирали оптимальний варіант способу реалізації проекту, збирали інформацію, проводили дослідження, синтезували і аналізували ідеї, оформляли проект. Викладач спостерігав за роботою студентів, консультував у разі необхідності, надавав поради, якщо студенти зверталися за допомогою, тобто керував побічно, без зайвого втручання. Завершальний етап – перевірка, захист, оцінювання. На цьому етапі здійснювалась підготовка та оформлення доповіді, обґрунтування процесу проектування, пояснення отриманих результатів, колективний захист проекту, аналіз досягнутих результатів, досягнення поставленої мети, оцінка результату. Студенти на цьому етапі розробляли форму презентації, захищали проект, потім колективно аналізували його. Викладач спостерігав за студентами, оцінюючи їх роботу.

Теми проектів обиралися студентами у відповідності з їх особистими інтересами і уподобаннями. Студенти групи колективно обговорювали тему проекту, визначали стратегію й тактику її виконання, обговорювали наявність необхідних мовних знань, умінь і навичок, виконували попередній пошук джерел інформації і таким чином визначали наявний у групі потенціал щодо виконання проекту. Завдання проекту мало зацікавити всіх студентів, які брали в ньому участь, а їх місце і роль у розробці й виконанні проектного завдання мало відповідати їх навчальним можливостям, що також обговорювалось робочою групою студентів. Після попереднього аналізу роботи в групі, студенти повідомляли викладача про їхній вибір і обґрунтовували його, а викладач при цьому вносив свої пропозиції і корективи. Таким чином при співпраці з викладачем на паритетних підставах остаточно приймалось рішення щодо реалізації проекту.

Наведемо приклад навчального проекту, який було розроблено з ініціативи студентів: проект «Літературний клуб». У рамках цього проекту відбувалось обговорення життя та творчості визначних англійських письменників і поетів: Уільям Шекспір, Чарльз Діккенс, Роберт Бернс.

Студенти також стали авторами сценарію літературного вечора, присвяченого творчості Бернарда Шоу. Для цього використовувались ресурси

Інтернет-порталу «Вікіпедія». Крім вищезазначених, розроблявся проект: «Мій університет: історія, реальність, перспективи». У процесі розробки проектів студентами використовувались навчальні можливості розробленого авторкою статті мультимедійного комплексу «npri-quest.at.ua»: теоретичний і довідковий матеріал з теми проектів; аудіо супровід (у разі необхідності); ілюстрації; довідковий словник «Answer. Com.»; онлайн-перекладач.

Висновки. Творчий характер навчальної діяльності студентів на підставі широкого запровадження сучасних інформаційних та інноваційних технологій забезпечував стійку мотивацію англійської діяльності. Паритетний підхід, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчальної діяльності за допомогою застосування інтерактивного мультимедійного навчального комплексу «npri-quest.at.ua» та робота над проектами із застосуванням Інтернет ресурсів сприяли втіленню в навчальний процес НІТ.

Як показав досвід проведеного дослідження, необхідна подальша робота у цьому науковому напрямку у зв'язку з його перспективністю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : 2013. 590 с.
2. Бабенко О. Впровадження інформаційних технологій для розвитку творчого та критичного мислення студентів у процесі вивчення англійської мови. Молодий вчений, 2020. Вип. 12 (88), С.348-351.: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-67>.
3. Заслужена. А. А. Методичні рекомендації з удосконалення підготовки майбутніх філологів з англійської мови та літератури к ВНЗ України. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. Київ. : НАУ, 2015. Вип. 2(7). С. 57–62.
4. Лазаренко Л. М. Використання методу проектів у процесі вивчення англійської мови студентами. Вісник приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки. 2019. № 67, Т. 2. С. 66–70.
5. Волошанська І.В. Зміст та специфіка застосування методу проектів при вивченні іноземної мови. Young Scientist» № 3.1 (55.1) • March, 2018. С. 19–22.
6. Ємельянова Д. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання. дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.04. Південноукраїнський національний педагогічний ун-т. Одеса, 2011. 278 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ТА РЕАЛЬНІ ПРАКТИКУМИ: СИНЕРГІЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ STEM-ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

VIRTUAL LABORATORIES AND REAL WORKSHOPS: SYNERGY FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF STEM EDUCATION IN TRAINING FUTURE PROFESSIONALS

УДК 53-021.131-028.77: 378.018.43
DOI <https://doi.org/10.32782/lp/89.62>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Лячук Д.В.,
orcid.org/0009-0009-8055-3716
аспірант кафедри фізики та методики
її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Федчишин О.М.,
orcid.org/0000-0003-3050-3584
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізики та методики
її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Сучасна STEM-освіта активно трансформується під впливом цифровізації, появи нових інструментів моделювання та інтерактивних симуляцій. Віртуальні лабораторії, VR/AR-платформи, цифрові датчики та онлайн-симулятори дедалі частіше застосовують у закладах освіти для забезпечення доступу до експерименту, що раніше був обмежений матеріальними чи безпековими чинниками. Водночас реальний лабораторний практикум продовжує залишатися ключовим компонентом професійної підготовки, оскільки формує практичні вміння, точність, технологічну культуру та навички роботи з обладнанням.

У статті здійснено комплексне дослідження можливостей інтеграції віртуальних лабораторій і реальних практикумів у підготовці майбутніх фахівців фізико-математичного, природничо-технічного та інженерного профілю. На основі аналізу сучасних тенденцій STEM-освіти доведено, що поєднання фізичного та цифрового експерименту не лише розширює інструментарій навчальної діяльності, а й створює нові умови для формування цілісної системи професійних компетентностей здобувачів освіти. У роботі обґрунтовано педагогічний потенціал синергії реальних і віртуальних лабораторних практик, який проявляється у розвитку дослідницького мислення, навичок технічного моделювання, конструктивного аналізу, цифрової грамотності та здатності до інженерного проектування. Проаналізовано невирішені аспекти використання змішаних лабораторій у професійній підготовці: відсутність методично виражених моделей інтеграції цифрових симуляцій та практикумів; недостатнє дослідження впливу їх поєднання на розвиток ключових компонентів STEM-компетентностей; нерівномірність готовності викладачів до впровадження цифрових інструментів; технічні та організаційні виклики під час комбінування двох форматів експерименту. На основі цього окреслено методичні умови, що забезпечують ефективність змішаного лабораторного навчання: поетапність, узгодженість цілей, логічне структурування діяльності, оптимальне розподілення ролей між видами експерименту, забезпечення педагогічної підтримки та рефлексії студентів. Зазначено, що синергія віртуальних і реальних лабораторій є перспективним напрямом модернізації сучасної STEM-освіти, оскільки сприяє гнучкому, безпечному та науково обґрунтованому формуванню професійних якостей майбутніх фахівців.

Ключові слова: STEM-освіта, віртуальні лабораторії, реальні практикуми, циф-

рові інструменти, підготовка здобувачів освіти.

The article presents a comprehensive study of the possibilities of integrating virtual laboratories and real workshops in the training of future specialists in physics, mathematics, natural sciences, technology, and engineering. Based on an analysis of current trends in STEM education, it has been proven that combining physical and digital experiments not only expands the range of teaching tools, but also creates new conditions for the formation of a comprehensive system of professional competencies for students. The paper substantiates the pedagogical potential of the synergy between real and virtual laboratory practices, which manifests itself in the development of research thinking, technical modeling skills, constructive analysis, digital literacy, and engineering design capabilities. Unresolved aspects of the use of blended laboratories in professional training were analyzed: the lack of methodologically sound models for integrating digital simulations and practical workshops; insufficient research on the impact of their combination on the development of key components of STEM competencies; uneven readiness of teachers to implement digital tools; technical and organizational challenges when combining two formats of experimentation. Based on this, methodological conditions are outlined that ensure the effectiveness of blended laboratory training: a step-by-step approach, consistency of goals, logical structuring of activities, optimal distribution of roles between types of experiments, provision of pedagogical support and student reflection. It is noted that the synergy of virtual and real laboratories is a promising direction for the modernization of contemporary STEM education, as it contributes to the flexible, safe, and scientifically sound formation of the professional qualities of future specialists.

Key words: STEM education, virtual laboratories, real workshops, digital tools, training for students.

Постановка проблеми. Сучасна STEM-освіта висуває до закладів вищої та фахової передвищої освіти нові вимоги, пов'язані з необхідністю формування в майбутніх фахівців розвинених дослідницьких, інженерних, аналітичних та технологічних компетентностей. Одним із ключових інструментів цього процесу є лабораторна діяльність, яка традиційно ґрунтувалася на проведенні реальних експериментів. Проте, стрімкий розвиток цифрових технологій, поява високоточних симуляцій, віртуальних і доповнених лабораторій актуалізували питання пошуку оптимальних моделей поєднання фізичного та цифрового експерименту.

Попри очевидні переваги кожного з підходів – практична спрямованість і формування дослідницьких навичок у реальних практикумах та можливість моделювати складні, небезпечні або ресурсомісткі процеси у віртуальному середовищі – освітня практика досі характеризується фрагментарністю їх застосування. Відсутність науково обґрунтованих методичних моделей інтеграції двох типів лабораторної діяльності знижує ефективність формування STEM-компетентностей та обмежує потенціал студентів у розвитку дослідницького мислення й технологічної грамотності.

Таким чином, виникає суперечність між зростаючими вимогами до підготовки майбутніх фахівців природничо-технічного профілю та недостатньою розробленістю методичних засад синергії віртуальних лабораторій і реальних практикумів. Це зумовлює потребу у ґрунтовному дослідженні педагогічних можливостей їх поєднання, визначенні умов, що забезпечують підвищення ефективності навчального процесу, та розробленні цілісних підходів до формування конкурентоспроможних STEM-фахівців.

Синхронне використання цифрового й фізичного експерименту відкриває нові можливості для підготовки фахівців, проте потребує методичного осмислення та педагогічного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової, навчально-методичної літератури, дисертаційних досліджень з теорії та методики навчання фізики свідчить, що застосування інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі розглядалося українськими та зарубіжними науковцями різнопланово [2, 3, 6]. Так, у роботах В. Бикова, О. Бондаренко, А. Гуржії, Ю. Жука, В. Заболотного, О. Іваницького, В. Сергієнка, О. Шестопала, М. Шута представлено теоретичні та методологічні основи, психолого-педагогічні проблеми та можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій, обґрунтовано доцільність впровадження в систему освіти методів та засобів ІКТ; визначено основні складові освітнього процесу [1, 3, 4]. Організацію навчальної діяльності та проектування інформаційно-освітнього середовища висвітлювали Ю. Жук, О. Іваницький, О. Соколюк, С. Стечик; використання комп'ютерів у самостійній роботі з фізики – Ю. Рева, Ю. Жук; формування інформаційної компетентності учнів на уроках фізики – Л. Карпова, О. Лісович, О. Пінчук, В. Шарко; використання інформаційних технологій в шкільному навчальному експерименті – С. Величко, Л. Наконечна, Ю. Оришин, Н. Сосницька та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри активне впровадження віртуальних лабораторій, низка аспектів їх поєднання з реальними практикумами залишається недостатньо вивченою: відсутність чітких

методичних моделей інтеграції двох форматів експерименту; невизначеність оптимального балансу між віртуальним і реальним експериментом у STEM-дисциплінах; недостатня розробленість критеріїв оцінювання ефективності змішаних лабораторних курсів; недостатня увага до формування у здобувачів освіти умінь переносити результати цифрового моделювання у реальні дослідження; потреба у вивченні впливу VR/AR-технологій на розвиток дослідницької та проєктної діяльності; відсутність узагальнених методичних рекомендацій для викладачів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та методично проаналізувати можливості інтеграції віртуальних лабораторій і реальних практикумів у підготовці майбутніх фахівців, визначити педагогічні умови, моделі та переваги їх синергійного застосування для підвищення ефективності STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу. Віртуальні лабораторії – це інтерактивні цифрові середовища, що моделюють природничі процеси з високою точністю та дозволяють здійснювати експеримент у безпечному, керованому й доступному форматі.

Застосування віртуальних лабораторій в освітньому процесі має низку переваг, серед яких: можливість багаторазового повторення експерименту без витрат матеріалів; миттєва зміна параметрів моделі; відображення складних мікро- та макропроцесів, недоступних для спостереження в реальних умовах; висока безпека виконання ризикованих операцій; доступність використання під час у дистанційного чи змішаного формату навчання.

Особливо важливим є те, що віртуальні лабораторії створюють умови для розвитку навичок аналізу даних, математичного моделювання, побудови гіпотез та їх перевірки.

Зазначимо, що реальні лабораторні роботи забезпечують: розвиток моторних навичок та технологічної культури; уміння роботи з вимірювальними приладами та обладнанням; практичне закріплення теоретичних знань; формування відповідальності, точності та безпечної поведінки у лабораторії; здатність працювати в команді.

Те, що здбувачі освіти можуть відчути матеріальність процесів, робить реальний практикум незамінним для професійної підготовки техніків, інженерів та природничиків.

Поєднання двох форм дає кращі результати, ніж використання кожної окремо. Синергія забезпечує:

- глибше розуміння процесів через використання моделей і практичного досліджу;
- можливість переходу від ідеалізованої моделі до «реального» непередбачуваного результату;
- підвищення точності виконання реального експерименту після відпрацювання алгоритму у віртуальному середовищі;

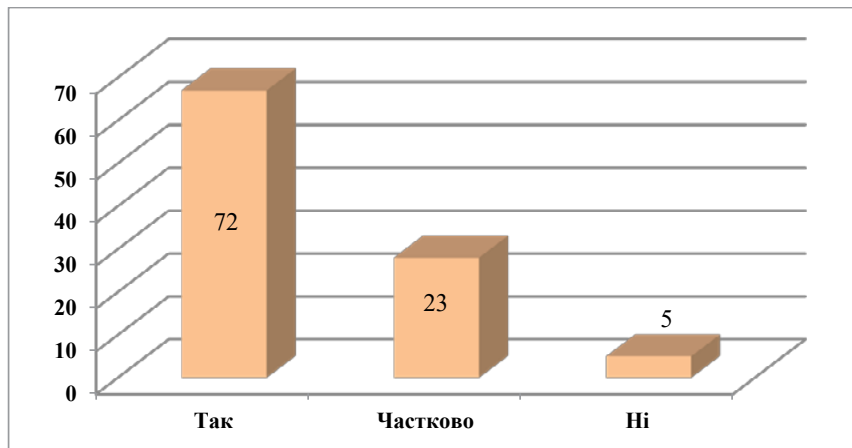


Рис. 1. Розподіл відповідей на запитання

– формування комплексних STEM-компетентностей: інженерного мислення, системного аналізу, дослідницьких навичок;

– підвищення мотивації та інтересу до експериментальної діяльності.

Ефективне поєднання віртуальних і реальних лабораторій можливе за дотримання таких умов:

1. Методичне планування змішаного експерименту, що передбачає визначення етапів, де доцільніше використовувати цифрові моделі, а де – реальні досліди; розробку модульної структури курсу.

2. Підготовленість викладача, яка включає компетентність у роботі з цифровими платформами; розуміння педагогічних функцій кожного типу експерименту; уміння створювати завдання, що стимулюють дослідницьку активність. Зазначимо, що цифрова компетентність майбутнього фахівця передбачає: володіння цифровими лабораторіями, симуляторами, онлайн-платформами; уміння інтегрувати віртуальний експеримент у структуру уроку; здатність критично оцінювати якість цифрових ресурсів; дотримання принципів академічної доброчесності у цифровому середовищі [2, 5].

3. Дотримання норм академічної доброчесності: формування у здобувачів освіти відповідальності при використанні автоматизованих систем вимірювання та моделювання.

4. Індивідуалізація навчання: адаптація темпу та складності робіт; можливість повторення віртуальних експериментів для компенсації прогалин.

5. Системне оцінювання результатів змішаного експерименту: аналіз здатності здобувачів освіти переносити знання з цифрової моделі до реальної ситуації.

Інтеграцію віртуальних і реальних лабораторій доцільно проводити у кілька етапів: на першому – здобувачі освіти працюють у віртуальному середовищі, знайомляться з алгоритмом досліду, параметрами, ризиками; на другому – вони виконують практичну роботу, застосовуючи здобуті віртуально

знання. Завешальний етап – це етап аналітики, на якому порівнюються результати цифрової моделі та реального досліду; проводиться рефлексія; корекція гіпотез.

Опитування здобувачів освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка щодо ефективності інтеграції реального та віртуального експерименту в освітньому процесі показало, 72 % здобувачів освіти дали ствердну відповідь (рис. 1).

Така інтеграційна модель забезпечує розвиток критичного мислення, наукової рефлексії та глибокого розуміння фізичних процесів, а також позитивно впливає на розвиток інженерного мислення, здатності до проєктування та конструювання, дослідницьких умінь, компетентностей роботи з сучасними технологіями, умінь вирішувати нестандартні технічні задачі, тощо.

Це особливо важливо в контексті підготовки педагогів професійної освіти, які мають бути здатними адаптувати STEM-підходи до навчання дорослих і молоді.

Висновки. Інтеграція віртуальних лабораторій і реальних практикумів є перспективним напрямом розвитку сучасної STEM-освіти, що здатний значно підвищити якість підготовки майбутніх фахівців. Синергія двох форматів забезпечує збалансований розвиток як теоретико-аналітичних, так і практичних умінь, формує дослідницьку автономність, інженерні навички та технологічну культуру студентів. Запропоновані педагогічні умови та модель інтеграції можуть бути основою для створення ефективних змішаних лабораторних курсів у закладах освіти.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення індивідуалізованих навчальних траєкторій, де співвідношення між віртуальним і реальним експериментом визначатиметься рівнем підготовленості студента, метою курсу та специфікою професійної діяльності; перспективним напрямом є вдосконалення віртуальних

лабораторій за рахунок штучного інтелекту, VR/AR-технологій, хмарних симуляторів, що забезпечить більш реалістичний, інтерактивний і безпечний формат експериментальної роботи тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої та професійно-технічної школи України: концептуальні засади та пріоритетні напрямки. *Професійна освіта: педагогіка та психологія*. Україно-польський журнал. Вид. IV. Вид-во Вищої педагогічної школи у Ченстохові. Ченстохова. 2003. С. 501–515.
2. Лящук Д. В., Федчишин О. М., Лящук З. Д. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів фізики до проведення віртуальних експериментів. The driving force of science and trends in its development: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference, October 17, 2025. London, England, United Kingdom: International Center of Scientific Research. P. 200–204. DOI: 10.36074/scientia-17.10.2025/
3. Подласов, С. О., Матвійчук, О. В. Особливості проведення лабораторних робіт з фізики в технічному університеті під час дистанційного навчання. *ITLT*. 2023. 93 (1), С. 152–162. Вилучено з: <https://surl.li/cdxwaaq>
4. Федчишин О., Мохун С., Чопик П. Віртуальний фізичний експеримент як засіб удосконалення фахових компетентностей здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38. № 2. С. 50–55. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-2-008.
5. Федчишин О. М. Діяльність вчителя на уроках фізики з використанням інформаційних технологій та засобів навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : тези доп. міжн. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Тернопіль, 9–10 листопада, 2017). Тернопіль: 2017. С. 244–248.
6. Hasan, R. B., Aziz F. B., Mutaleb H.A., & Umar Z. Virtual reality as an industrial training tool: a review. *Journal of Advanced Reviewon Scientific Research*. 2017. 29(1), P. 20–26.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MODERN CONTEXT

Штучний інтелект (ШІ) відкриває нові можливості, які можуть докорінно змінити управління та навчальний процес у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО). Метою статті є визначення потенціалу та можливих ризиків; розкриття ролі ШІ в сучасному науковому середовищі; виокремлення ключових аспектів, які треба враховувати в процесі застосування ШІ у підготовці майбутніх учителів.

Нині науковий інтерес до штучного інтелекту як ефективного напрямку розвитку цифрових технологій у навчанні доволі зріс. Основні властивості штучного інтелекту містять у собі: самонавчання, можливість прийняття рішень, сенсорну сприйнятливості, креативність, швидкість, точність і розуміння мови. Одним із основних внесків ШІ у вивчення іноземних мов, історії, біології й інших навчальних дисциплін є здатність пристосовувати отриманий навчальний досвід до потреб кожної людини, яка навчається. На основі штучного інтелекту розробляють застосування та мовні платформи, генерують зображення та завдання до занять, що створює більше можливостей для студентів і викладачів. Використання технологій штучного інтелекту допомагає збагатити навчальний процес за допомогою інтерактивних технологій і віртуальної реальності та створити глобальну освітню мережу, де кожен учасник має рівні можливості навчання. Одні з найбільш ефективних пропозицій впровадження ШІ в освітній процес педагогічних закладах освіти щодо вивчення іноземних мов є додатковий інтелект; чат-боти; використання мультимедійних технологій навчання; ігрові елементи. Однак слід пам'ятати про виклики та ризики, які виникають у процесі непомірного та невиправданого використання штучного інтелекту у навчальному процесі. Надмірне захоплення застосуванням штучного інтелекту може позбавити користувачів творчості, індивідуальності, самостійності та впевненості у прийнятті рішень.

Ключові слова: штучний інтелект, освітній процес, іноземна мова, технології навчання, педагогічні заклади освіти, майбутні педагоги, мотивація, чат GPT, онлайн сервіси, гуманітарні науки.

Artificial intelligence (AI) changes our perception of the world and transforms all spheres of our life, opens up new opportunities that can radically change the management and educational process in higher education institutions (HEIs). The purpose of the article is to identify the potential and possible risks; to reveal the role of AI in the modern scientific environment; to highlight the key aspects that should be taken into account in the process of using AI in the training of future teachers. Scientific interest in artificial intelligence as a potentially effective area of digital technology development in education has grown significantly. The main properties of artificial intelligence include: self-learning, language understanding, sensory perception, decision-making, creativity, speed and accuracy. One of the fundamental contributions of artificial intelligence to language learning is the ability to tailor learning experiences to individual needs. AI-powered applications and language platforms are being developed to create more opportunities for students and teachers. The use of AI technologies helps to create a global educational community where everyone has equal learning opportunities and allows to enrich the learning process with the help of interactive technologies and virtual reality. The most effective proposals for introducing AI into the educational process of higher education institutions for learning a foreign language are additional intelligence; chatbots; the use of multimedia learning technologies; and game elements. Artificial intelligence cannot completely replace a teacher, but can only provide additional opportunities that contribute to the achievement of the goal.

Key words: artificial intelligence, educational process, foreign language, learning technologies, pedagogical educational institutions, future teachers, motivation, chat GPT, online services, humanities.

УДК 004.8:37

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.63>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мельник Л.В.,

orcid.org/0000-0002-4690-2101

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і практики
перекладу
Донецького національного університету
імені Василя Стуса

Майданик О.В.,

orcid.org/0000-0003-4211-3268

канд. пед. наук,
декан факультету педагогіки
та фінансово-економічної діяльності
Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний
коледж»

Постановка проблеми. XXI століття – період існування інформаційного суспільства, ключову роль в якому відіграють інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують шлях до знань та обміном інформацією. Тому цілком закономірним є використання штучного інтелекту, як сучасної технології, в системі освіти, що сприяє покращенню процесу навчання та підготовці сучасних фахівців. Проте, разом з цими можливостями, виникають і виклики, котрі потребують особливої уваги й обміркованих рішень. З метою продуктивного використання нових технологій, важливо мати реалістичне розуміння щодо можливостей та обмежень таких інструментів [3, с. 306].

Майбутнє вищої освіти нерозривно пов'язане з розвитком нових технологій та обчислювальних

можливостей інтелектуальних машин. У даній галузі штучний інтелект відкриває як нові можливості, так і породжує низку проблем, які можуть докорінно змінити управління й освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти.

Нині штучний інтелект трактується як: можливість системи самостійно підбирати найбільш якісний варіант вирішення проблеми з наперед визначеного набору варіантів і здатність до навчання, узагальнення; можливість взаємодії із зовнішнім світом шляхом спілкування, сприйняття й усвідомлення сприйнятого [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти впровадження й використання технологій ШІ в закладах освіти залишаються актуальними вже кілька років поспіль. Ця проблематика

розглянута у працях як українських учених: В. Биков, Є. Громов, М. Клименко, А. Коломієць, Т. Крамаренко, О. Лисенко, М. Мар'єнко, Л. Мельник, Л. Полякова, А. Савченко, С. Семеріков та ін.), так і зарубіжних науковців: С. Баумер, А. Карневал, Т. Корбет, С. Думареск, Х. Фірман, Х. Джанга, П. Корбел, М. Мелтон, М. Сонг. Дослідження та публікації зазначених учених сприяють розширенню наукового пізнання та застосуванню сучасних новітніх технологій.

Мета статті – проаналізувати вплив ШІ на організацію навчального процесу та результати наукових досліджень, оцінити потенціал і можливі ризики; визначити ключові аспекти, які варто враховувати в контексті застосування штучного інтелекту в підготовці майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Нині педагогічні заклади освіти, котрі використовують штучний інтелект пропонують унікальний перелік переваг і проблем, які вимагають ретельного вивчення. Український учений В. Биков зазначає, що ШІ суттєво впливає на зміст, організаційні форми та методи навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю, приводить до змін діяльності здобувачів вищої освіти, педагогів і керівників навчальних закладів. Штучний інтелект передбачає ефективне впровадження та застосування навчальних технологій у процесі здійсненні освітньої та наукової функцій, що притаманні освітній галузі [1]. Науковець виокремлює основні особливості штучного інтелекту: самонавчання (ШІ вдосконалює здібності, збираючи й аналізуючи дані, здійснюючи прогнози та підбираючи найбільш оптимальні рішення); розуміння мови (ШІ розуміє людську мову та взаємодіяти з людьми, включаючи голосові та текстові команди); сенсорна сприйнятливості (штучний інтелект може збирати й аналізувати інформацію з різних джерел, включаючи зображення, звук і сенсорні дані) можливість прийняття рішень (ШІ може приймати рішення на основі зібраної інформації та розуміння контексту); креативність (ШІ може генерувати нові ідеї та рішення, які раніше не були знайдені); швидкість і точність (ШІ шукає, аналізує, синтезує та створює нову інформацію майже миттєво) [1].

Швидке впровадження штучного інтелекту у вивчення багатьох навчальних дисциплін, відкриває нову еру освіти як для тих, хто навчається так і для викладачів. Можливість спілкуватися за допомогою мислення, генерувати ідеї та завдання, а також перспективи використання штучного інтелекту у навчанні іноземними мовами у педагогічних закладах освіти розглядаються нині як справжня технологічна революція, котра так чи інакше матиме суттєвий вплив на навчальний процес у всіх закладах освіти. ШІ у педагогічних закладах освіти – це одна із новітніх технологій цифрового навчання, що прагне копіювати роботу людського мозку, й як

наслідок здатна виконувати найпростіші завдання логічного характеру, вести спілкування із студентами іноземною мовою, моделювати різноманітну кількість професійних ситуацій та опрацьовувати великий обсяг інформації. До переваг застосування штучного інтелекту у навчанні варто віднести і персоналізацію навчання, що сприяє створенню індивідуальних навчальних програм із урахуванням особливостей кожного учасника навчального процесу, його рівня знань і стилю навчання.

Досліджуючи проблему впливу штучного інтелекту на опанування іноземними мовами американські та південнокорейські науковці довели, що ШІ позитивно впливає на цей процес та робить навчання студентів більш ефективним. Завдяки налагодженому якісному зворотному зв'язку може виступати партнером у бесідах, давати власні поради, обирати правильний варіант відповідей [1, с. 24].

Тому, завдячуючи застосуванню технологій штучного інтелекту відкриваються нові можливості для доступу до якісної освіти всіх бажаючих. Адже ШІ технологія може функціонувати в онлайн середовищі, надавати доступ до знань і навчання, зокрема для тих, хто мешкає у віддалених регіонах або має обмежені можливості. ШІ дозволяє створювати персоналізовані програми навчання, враховуючи індивідуальні сторони учасників освітнього процесу та пропонувати особистісний підхід до засвоєння навчального матеріалу. Штучний інтелект сприяє використанню в навчально-виховній та методичній роботі інтерактивних та мультимедійних технологій, технологій критичного мислення, віртуальних лабораторій та ін. [3].

Серед усіх ШІ технологій аналітики Gartner виокремлюють наступні, найбільш ефективні пропозиції впровадження ШІ в освітній процес ЗВО щодо вивчення іноземної мови :

1. Додатковий інтелект (це засоби автоматизації, котрі сприяють підвищенню продуктивності розумової праці людини. Вони допомагають організувати «партнерство» між здобувачем освіти та штучним інтелектом, в якому першість надається людському фактору. Застосування ШІ сприяє зменшенню кількості помилок у процесі виконання завдань. Ефективною при цьому є застосування ІКТ для презентації й опрацювання навчального матеріалу, кейс-методи, ігрове моделювання та ін.).

2. Чат-боти (віртуальний помічник, програма чат-бот задовольняє потреби користувачів у спілкуванні між людиною і чат-ботом, який наділений штучним інтелектом. Автоматичне спілкування із використанням чат-ботів ведеться за допомогою тексту або голосового повідомлення).

3. Використання мультимедійних технологій навчання. Серед завдань, які дозволяють застосовувати мультимедійні технології навчання, – персоналізація в наданні послуг,

використання математичних моделей в управлінні освітнім процесом у ЗВО. Принцип дії цієї гнучкої педагогічної технології полягає в організації процесу навчання на основі формування іншомовної компетентності шляхом активації модульних навчальних блоків під час вивчення мови за індивідуальною освітньою траєкторією (наприклад, проведення практик, веб-семінарів, дидактичних ігор, реалізації проектів освітньої програми).

4. Використання ігрових елементів у навчанні. Складові цієї технології використовуються студентами з метою застосування ігрових форм навчання та механізмів у неігровому контексті для залучення користувачів до вирішення проблем [4].

Роль штучного інтелекту у вивчення мови полягає у здатності пристосовувати навчальний досвід до індивідуальних потреб. Традиційні методи вивчення мови сприяють застосуванню універсального підходу, який може не задовольнити різноманітні стилі та темпи навчання студентів, проте штучний інтелект використовує алгоритми машинного навчання для аналізу поведінки користувачів, визначення сильних або слабких сторін і відповідно коригування навчанням. Розуміючи унікальні вимоги кожного здобувача вищої освіти, мовні платформи на основі штучного інтелекту можуть пропонувати персоналізовані вправи, адаптивні тести та цільовий відгук. Штучний інтелект особливо зручний тим, що надає різноманітні корисні функції в додатках і програмах та забезпечує персоналізований контент на різні теми.

Варто зазначити, що ідея комп'ютерного навчання іноземних мов не нова. Навчання іноземних мов за допомогою комп'ютерних технологій (англ. Computer Assisted Language Learning, або скорочено CALL), а саме форми, процедури вивчення та викладання іноземних мов, існує вже багато десятиліть.

Насамперед це формування інтелектуальних систем прикладного призначення, котрі можуть застосовуватися для відпрацювання граматичних умінь, розширення словникового запасу або розуміння на слух

Наступною складовою є розроблення інструментів для самостійного перекладу текстів або навіть їх створення. Існують також програми, які допомагають як оформляти слайди так і вдосконалювати й оптимізувати тексти із точки зору мови та змісту.

Як третій аргумент, використання інформаційних ресурсів у навчальному процесі, зокрема для засвоєння певного змісту. Наприклад, останнім часом значно спростився доступ до текстів або відео-матеріалів іноземними мовами. Здобувачі педагогічної освіти одержують можливість пізнати автентичні дискурси та мовленнєві дії, написати твори та виконати домашнє завдання завдяки інтегруванню релевантних цифрових ресурсів у хід

заняття. Це суттєво змінює роль викладача та способи його діяльності у процесі навчання мови [9].

ChatGPT – це неймережа у форматі чат-бота, розроблена компанією Open AI. Чат-бот підтримує десятки мов і вміє відповідати на запитання у людській манері. Зокрема, ChatGPT здатний швидко надавати відповідь на будь-який запит і може заощадити години роботи викладача. Він може швидко оцінювати роботи студентів і надати детальний відгук, створювати презентації, розробляти тести, питання для обговорення, створювати словник до відповідної теми тощо.

Інструменти ШІ мають потенціал надавати негайний зворотний зв'язок, що покращує результати вивчення мови. Чат-боти залучають студентів до мовної взаємодії, надають можливість отримання миттєвого зворотного зв'язку.

Незважаючи на всі переваги, ChatGPT має свої недоліки, адже наукові роботи, написані за допомогою штучного інтелекту, можуть призвести до плагіату. Крім того, GPT може надавати інформацію, що є доступною в мережі, але без відповідних посилань на використані джерела [2, с. 52].

З метою ефективного застосування GPT у процесі вивчення іноземних мов, зокрема, англійської мови, ми радимо дотримуватись наступних рекомендацій:

1. Для кращого розуміння відповідей GPT-чату, спочатку треба розпочати з простих запитань і речень, наприклад, із запитань про погоду, дня тижня, часу тощо. На такі запитання чат GPT може дати зрозумілу чітку відповідь.

2. Запитання потрібно формулювати граматично правильно та звертати увагу на правопис. Чат-GPT може бути дуже корисним для вивчення граматики та правопису, оскільки здатен виправляти помилки та давати правильну форму виразу або речення.

3. Щоб збільшити словниковий запас слів і виразів треба практикувати різноманітні типи. Наприклад, можна задавати запитання про родину, роботу, інтереси, спорт тощо. Також, слід заохочувати студентів експериментувати із запитаннями, а саме, змінювати формулювання, щоб покращити свої результати.

4. Під час роботи з чатом, потрібно спростити чи ускладнити рівень мови. зазначивши свій рівень (A2, B1...) і чат підлаштується під нього. Якщо пояснення чату буде складним, потрібно попросити ШІ його спростити.

5. У процесі вивчення граматичних структур і правил, які є складними для розуміння, можна сформулювати запит українською мовою щодо пояснення різниці, наприклад, між такими словами як farther і further тощо [4, с. 49].

У закладах вищої освіти ШІ можна застосовувати не тільки на заняттях з іноземної мови, але й під час опанування іншими дисциплінами.

Наприклад, опрацьовуючи історичний матеріал, ми можемо запропонувати студентам згенерувати зображення певної історичної події, стародавнього міста чи артефакту, яке доповнить презентацію викладача.

Використовуючи освітню платформу Google Expeditions заняття можна провести у формі віртуальної експерсії.

Пояснення нового матеріалу, узагальнення і систематизацію знань варто проводити, використовуючи сервіси Nott BookLM, Gemini, Grok, а онлайн сервіс Kahoot дає нам можливість створювати таблиці з зазначеною кількістю запитань та варіантами відповідей до них.

Проте, разом з багатьма можливостями, використання штучного інтелекту в системі освіти може викликати певні проблеми. Перший виклик, який постає перед освітньою спільнотою, полягає у роз'ясненні етичних норм використання ШІ в освітньому процесі. Так, результати опитування, проведеного у Стенфордському університеті показали активне використання студентами ChatGPT у написанні есе та отриманні миттєвого автоматичного зворотного зв'язку. У такому контексті використання ШІ варто заохочувати. Але використання ChatGPT для генерації готових рефератів чи домашніх робіт є неприпустимим. Тому дуже важливо пояснювати, що використання ШІ може бути корисним у випадку генерації ідей, первинного збору інформації тощо. Проте це не означає, що в навчанні можна повністю покладатися на такі інструменти та видавати їхню роботу за свою [5].

Професор Ф. Паскаль у своїй знаменитій книзі «Суспільство чорної скриньки» зазначає, що рішення, які раніше ґрунтувалися на людській рефлексії, тепер ухвалюють автоматично, програмне забезпечення кодує тисячі правил та інструкцій, що обчислюються за секунди. Дослідник вказує, що нині складається потужна монополія на ці рішення, і їй навмисне приховування прозорості алгоритмів, а також того, з якою метою вони використовуються. Це завуальовано підноситься як нормальний стан фактів, природний устрій епохи Інтернету. Однак така ситуація може призвести до дуже небезпечного зосередження незаперечної влади, тому що в інформаційному суспільстві влада визначається володіннями інформацією. Той, хто керує алгоритмами, керує рішеннями ШІ, отримуючи безпрецедентний вплив на людей і кожен сектор сучасного суспільства [11, с. 81].

Аналізуючи вищезазначене, вважаємо, що штучний інтелект не є повноцінною альтернативою викладачу, проте він може розширити його можливість і підтримати реалізацію освітніх завдань. У разі залучення ШІ до освітнього процесу з'являється можливість коректно інтерпретувати зовнішню інформацію відповідно до поставлених цілей, навчатися, беручи її за основу, та

використовувати результати навчання для досягнення поставленої мети системою [6]. Учителі виступатимуть як наставники та фасилітатори, особливо навчаючи початківців і людей старшого віку, адже вони добре розуміють індивідуальні стилі навчання, мовні потреби та бажання кожного здобувача освіти.

Однак, вважаємо, що в сучасних умовах, коли штучний інтелект є корисним інструментом для навчання та практики багатьох навчальних дисциплін, зокрема іноземних мов, він не може повністю замінити людину в цьому процесі. Адже знання мови вимагають контекстуального розуміння, культурних відтінків та нюансів, а також індивідуального підходу та активної практики [5].

Крім того, у процесі вивчення іноземної мови в онлайн режимі створюються певні труднощі (уніфікований підхід та однакові інструкції для всіх; недостатність вербальної комунікації; відсутність можливостей спілкування іноземною мовою), що унеможлиблює розвиток мовленнєвих навичок; вправ, що постійно повторюються.

Аналіз наукових публікацій [1; 2; 6;10] надає нам можливість звернути увагу на наступні загрози застосування штучного інтелекту в підготовці майбутніх учителів. А саме:

- ослаблення міжособистісного зв'язку. Всеохопне впровадження технологій штучного інтелекту може спричинити зменшення живого людського спілкування в освітньому процесі. Педагогічна підготовка ґрунтується на взаємодії та спілкуванні, тож надмірне застосування комп'ютерів та інших цифрових пристроїв може негативно позначитися на формуванні міжособистісних стосунків і розвитку емоційного інтелекту;

- захист персональної інформації. Збір та опрацювання значних обсягів особистих даних може становити загрозу для приватності студентів і викладачів. Важливо забезпечити надійний захист персональних даних і виконання встановлених норм із цього аспекту;

- залежність від цифрових засобів. Інтенсивне застосування ШІ може призвести до того, що педагогічна система стане чутливою до технічних збоїв чи відмов у роботі технологій. Важливо передбачити альтернативні навчальні методи та плани на випадок незапланованих ситуацій;

- порушення етичних норм. В умовах стрімких технологічних змін, може виникнути брак чітких етичних норм щодо застосування штучного інтелекту в педагогічній практиці. Варто розробляти та дотримуватися етичних стандартів для забезпечення справедливого й етичного застосування цифрових технологій;

- нерівномірність доступу. Різниця можливостей у доступі до інформаційних технологій може спричинити труднощі, оскільки не всі учасники освітнього процесу мають однаковий рівень

доступу до цифрових ресурсів. Це може призвести до виникнення нерівних можливостей у навчальному процесі;

– затрати на впровадження й обслуговування. Впровадження та підтримка систем штучного інтелекту потребують суттєвих фінансових ресурсів. Педагогічні заклади освіти мають інвестувати у придбання, налаштування та підтримку технологій ШІ;

– кіберзахист і можливі небезпеки. Застосування ШІ підвищує ризик кібератак і несанкціонованого доступу, тому важливо впроваджувати заходи безпеки для захисту навчальних систем від можливих загроз;

– скорочення робочих місць. Автоматизація та застосування штучного інтелекту може призвести до автоматизації низки освітніх завдань, що може вплинути на скорочення персоналу в освіті. Важливо враховувати соціальні наслідки впровадження цифрових технологій на робочу силу;

– методологічні аспекти впровадження технологій ШІ й інноваційних освітніх методик. Інтеграція ШІ потребує спеціалізованого супроводу та навчання як для викладачів, так і для студентів. Низький рівень підготовки може спричинити неефективне використання технологій і виникнення недоліків у навчальному процесі. Для уникнення небезпек застосування штучного інтелекту в підготовці майбутніх учителів треба ретельно розглядати та впроваджувати заходи задля розв'язання цих питань. Цього можна досягти шляхом зваженого планування, впровадження етичних стандартів та застосування інноваційних методів навчання та викладання.

Висновки. Враховуючи всі переваги та ризики застосування ШІ в педагогічній діяльності, слід забезпечити збалансоване й ефективне використання цих технологій для досягнення оптимальних результатів у сфері освіти. Отже, на нашу думку, переваги штучного інтелекту під час викладання навчальних дисциплін незаперечні: розширення можливостей для продуктивної комунікації; врахування індивідуальних особливостей та інтересів тих, хто навчається; мотивація майбутніх учителів до вивчення іноземних мов і мовних явищ тощо. Проте темою для дискусії залишається питання безпеки застосування ШІ, оскільки робота із

цифровими технологіями має бути відповідальною та свідомою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективи напрями інформатизації освіти. *ІКТ в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : третя між нар. наук.-практ. конф. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 14–26.
2. Виклюк А. О. Ключові переваги та недоліки застосування штучного інтелекту в закладах вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. *Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 р. Одеса : Видавничий дім «Гельветка» 2023. С. 51–53.
3. Лубко Д. В., Шаров С. В. Напрямки використання інтелектуальних систем в освітньому процесі. *Українські студії в європейському контексті*. 2021. № 3. С. 305–310.
4. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38. № 1. С. 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
5. Мельник Л. В. Інтерактивні методи навчання як засіб формування комунікативних умінь у студентів ВНЗ. Матеріали ХХІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*. Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 29. 692 с.
6. Примаченко І. Штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перші кроки великої адаптації. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/4/255650/>
7. Савченко, А. С., Синельников, О. О. Методи та системи штучного інтелекту: Навчальний посібник для студентів напряму підготовки 6.050101 «Комп'ютерні науки» НАУ, 2017. 190 с.
8. Цифрова трансформація у сфері освіти і науки : Проєкт концепції Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki>
9. Dittmeyer M. Wie verändert sich die Rolle der Unterrichtenden durch künstliche Intelligenz? URL: <https://www.goethe.de/ins/ba/de/kul/mag/24515785.html>
10. Hariri, R. Artificial intelligence in education. *Handbook of Research on Digital Content, Mobile Learning, and Technology Integration Models in Teacher Education*, 2019. Pp. 1–17.
11. Pasquale F. The Black Box Society. The Secret Algorithms That Control Money and Information. Cambridge, 2019. 320 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ВИКЛИКИ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

CHALLENGES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Статтю присвячено розгляду викликів, які виникають при використанні штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі в закладах освіти. Описано, що поєднання ШІ з традиційними підходами створюють нові можливості для оптимізації та покращення освітнього процесу. Системи ШІ демонструють досить високу ефективність в персоналізації навчання, розробці навчальних програм, генерації тестових завдань та автоматизації рутинних задач. З іншої сторони акцентовано увагу, що нові досягнення в цифровій сфері створюють нові ризики для вже існуючих і перевірених роками підходів і стандартів. Проаналізовано головні проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти при використанні ШІ. Однією з головних проблем є феномен «галюцинацій» – генерування правдоподібної на перший погляд, але фактично невірної інформації. Іншою великою проблемою є дотримання академічної доброчесності. Існуючі інструменти для виявлення тексту, згенерованого ШІ, є не зовсім надійними та демонструють точність не вище 80%. Також вони можуть призводити як до хибнопозитивних (інтерпретуючи людський текст як ШІ), так і хибнонегативних результатів. У той же час актуальними є питання порушення авторських прав, конфіденційності даних та необхідності у суттєвих фінансових інвестиціях. Вирішення даних проблем є критичним, оскільки вони впливають на якість освіти, засвоєння знань студентами та розвиток освіти в цілому. Виділено, що фундаментальною проблемою є нерівномірність розвитку технологій і механізмів їх контролю, а саме випереджаюча еволюція та поширення ШІ. На основі інших досліджень сформовано рекомендації щодо вирішення основних викликів, які виникають при застосуванні ШІ: запобігання фальсифікації інформації, підтримка когнітивних навиків та зміна підходів до оцінювання. Обґрунтовано, що розвитку потрібно приділяти достатньо часу. Не дивлячись на дану складність і додаткові затрати, використання останніх досягнень у цифровому світі дає більше користі, ніж шкоди.

Ключові слова: штучний інтелект, виклики, освітній процес, академічна доброчесність, критичне мислення.

The article is devoted to the consideration of the challenges that arise when using artificial intelligence (AI) in the educational process in educational institutions. It is described that the combination of AI with traditional approaches creates new opportunities for optimizing and improving the educational process. AI systems demonstrate quite high efficiency in personalizing learning, developing curricula, generating test tasks and automating routine tasks. On the other hand, it is emphasized that new achievements in the digital sphere create new risks for existing and proven approaches and standards. The main problems that teachers and students face when using AI are analyzed. One of the main problems is the phenomenon of "hallucinations" – generating information that seems plausible at first glance, but is actually incorrect. Another big problem is maintaining academic integrity. Existing tools for detecting text generated by AI are not entirely reliable and demonstrate an accuracy of no more than 80%. They can also lead to both false positives (interpreting human text as AI) and false negatives. At the same time, issues of copyright infringement, data confidentiality, and the need for significant financial investments are relevant. Solving these problems is critical, as they affect the quality of education, student learning, and the development of education in general. It is highlighted that the fundamental problem is the uneven development of technologies and mechanisms for their control, namely the outpacing evolution and spread of AI. Based on other studies, recommendations are formulated to address the main challenges that arise when using AI: preventing information falsification, support for cognitive abilities and changing approaches to assessment. It is substantiated that the development of AI and its use in education expands opportunities and provides new advantages compared to standard methods. However, this process requires constant control, and sufficient time must be devoted to the mechanisms of this control and their development. Despite this complexity and additional costs, using the latest advances in the digital world does more good than harm.

Key words: artificial intelligence, challenges, educational process, academic integrity, critical thinking.

УДК 37.013:004.8
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.64>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Міщенко О.А.,
orcid.org/0009-0006-9194-2504
аспірант кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімка інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес є однією з визначальних трансформацій сучасної педагогіки. Ця технологічна революція відкриває безпрецедентні можливості для автоматизації створення навчального контенту, персоналізації освітніх програм та оптимізації роботи викладачів. Генеративні моделі, такі як ChatGPT, значно полегшують рутинні завдання викладачів. Вони здатні розробляти структури курсів,

плани лекційних занять, створювати навчальні матеріали, тестові завдання та робити перевірку робіт учнів. Ця ефективність дозволяє вивільнити час педагогів для більш творчих аспектів навчання, самовдосконалення або наукової роботи. Сучасна література підкреслює роль ШІ не лише як технологічного інструменту, але й як сили, яка має потенціал змінити традиційні структури освіти [1, с. 449]. Упровадження ШІ в освіту значно варіюється між розвиненими та країнами, що розвиваються, під

впливом технологічної інфраструктури, державної політики та економічних ресурсів. Розвинені країни, такі як Сполучені Штати, Китай, Південна Корея та європейські країни, очолили освітні ініціативи на основі ШІ, інвестуючи в національну освітню політику та дослідницькі програми у сфері ШІ. Сполучені Штати інтегрували ШІ у систему освіти від дитячого садка до дванадцятого класу та вищої освіти через такі платформи, як Khan Academy AI Tutor, та системи управління навчанням (LMS) на основі ШІ, такі як Canvas та Blackboard. Китай створив загальнонаціональні класи на базі ШІ, а такі компанії, як Squirrel AI та iFlytek, впроваджують адаптивні навчальні рішення на базі ШІ в школах. Південна Корея та Сінгапур запровадили програми підготовки вчителів на базі штучного інтелекту, зосереджуючись на грамотності в галузі штучного інтелекту в педагогіці та відстеженні успішності учнів на основі великих даних.

Водночас перед нами постають нові виклики, тому що розвиток генеративних інструментів ШІ значно випереджає повільний, методичний розвиток інституційних політик, педагогічних стратегій та надійних механізмів контролю. До головних викликів можна віднести:

- фальсифікація даних (явище «галюцинацій» мовних моделей);
- порушення академічної доброчесності;
- фінансові, адже необхідні технічні інструменти контролю за використанням ШІ;
- методичні (відсутність чіткої стратегії для інтеграції ШІ в освітній процес);
- когнітивні (зниження здатності до критичного мислення).

Таким чином, виникає необхідність у проведенні аналізу основних ризиків і проблем при інтеграції ШІ в освітній процес для розробки рекомендацій з мінімізації негативних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням викликів та ризиків при використанні штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі займалася значна кількість українських та зарубіжних науковців. Можна виділити наступні основні проблеми, які висвітлені в останніх дослідженнях: ризик витоку особистих даних, упередженість інформації, порушення академічної доброчесності, поширення плагіату та вартість інфраструктури.

Зокрема, Farrokhnia відмічає такі ризики як якість відповідей, тому що вони залежать від початкової бази даних, на якій тренували модель, а також упередженість інформації [2, с. 460]. Наприклад, якщо модель була тренована на європейських студентах, вона може бути неефективною або недоречною для інших регіонів світу. Інша проблема, яка відмічається – це поширення плагіату та порушення академічної доброчесності. Також наголошується, що надмірне використання ШІ як студентами так і викладачами створює ризики для погіршення креативності і критичного мислення.

У роботі Orhani та Kolukaj акцентовано увагу на таких складностях у використанні ШІ, як висока вартість інфраструктури (ліцензії, технічна підтримка). З однієї сторони це призводить до обмеження використання останніх технічних досягнень, а з іншої до відсутності можливості контролю за використанням цифрових інтелектуальних систем [1, с. 456]. Інші виділені ризики – це упередженість відповідей, якщо моделі були треновані на обмежених даних та можливість витоку персональних даних при тренуванні моделей.

У своєму дослідженні Hao-Ping (Hank) Lee аналізує вплив використання генеративних інструментів на критичне мислення та рефлексію [3]. У даному дослідженні були опитані науковці, які використовують ШІ у своїй роботі. Результатом дослідження є те, що ШІ дійсно покращують ефективність роботи, але при цьому зменшується важливість критичного мислення, що може призвести до надмірної залежності від цифрових інструментів. Також виділено, що використання критичного мислення зміщується з вирішення проблем до аналізу згенерованих відповідей.

На ризиках, пов'язаних з безпекою та конфіденційністю наголошує Гриценчук [4]. Також акцентовано увагу на тому, що помилкові прогнози систем ШІ можуть впливати на траєкторію навчання, у результаті чого здобувач втрачає контроль над процесом навчання. Використання систем ШІ, що приймають рішення та втручаються в процес навчання, може призводити до обмеження щодо прийняття рішень на основі власних професійних міркувань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на значну увагу до можливих проблем при використанні ШІ, низка з них є не до кінця вирішеною, а саме:

- неточність або фальсифікація поданої інформації;
- низька надійність та точність існуючих інструментів для виявлення контенту, згенерованого ШІ, що ускладнює боротьбу з академічною недоброчесністю;
- ризик порушення авторських прав, оскільки згенеровані ШІ тексти часто не містять посилань на першоджерела, відтворюючи інформацію, захищену авторським правом;
- відсутність усталених протоколів та правил, які б регулювали етичне та ефективне використання генеративних моделей у навчальному процесі на інституційному рівні;
- необхідність розробки нових педагогічних стратегій, які б інтегрували ШІ як інструмент для розвитку, а не пригнічення критичного мислення та аналітичних навичок студентів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у аналізі викликів та ризиків, які виникають у процесі інтеграції ШІ в освітній процес та формуванні рекомендацій для їх мінімізації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Використання ШІ в освітньому процесі не обличено ризиків. Одним із них є феномен «галюцинацій» мовних моделей. Галюцинації штучного інтелекту – це ситуації, коли модель видає інформацію, яка виглядає правдоподібною, але є неточною чи повністю вигаданою [5]. Основна причина галюцинацій криється в архітектурі мовних моделей. Сучасні генеративні моделі навчаються передбачати наступне слово чи фразу на основі величезних масивів тексту. Вони не вміють аналізувати і сприймати інформацію, як люди, а лише відтворюють статистичні закономірності. Якщо в даних є прогалини чи неоднозначності, модель може заповнити їх вигаданими деталями. Ще один фактор – це власне процес навчання. Моделі тренуються на різноманітних текстах: від наукових статей до постів у соціальних мережах. Якщо у цих даних є суперечності чи неточності, вони все одно будуть додані до бази знань ШІ. Наприклад, якщо в інтернеті є хибна інформація про якусь подію, модель може повторити цю помилку, видаючи її за факт. Недавні дослідження показують, що галюцинації виникають приблизно у 15-20% відповідей навіть у найсучасніших моделях, причому частота їх виникнення значно варіюється залежно від предметної області та складності завдання [6, с. 39].

Таким чином, використовуючи ШІ для підготовки до занять, учитель може ненавмисно подати якусь інформацію як факт, що призведе до формування в учнів недостовірних знань. Так само учні в процесі самостійної роботи можуть засвоїти або використати хибну інформацію. Зрозуміло, що повне вирішення даної проблеми лежить суто в технічній площині та якісному навчанні моделей на перевірених та всеосяжній інформації. Наразі зменшити дану проблему можна завдяки додатковій перевірці поданої інформації в інших джерелах. Інше рішення – включати у запит до системи ШІ пункт про генерацію посилань на використані дані, що дасть змогу вже предметно перевірити подану інформацію. Також важливо не просто робити поверхневу перевірку згенерованої інформації, а більш детально занурюватися в контекст і робити аналіз різних частин поданої інформації на суперечність одна одній.

Не менш важливим ризиком є порушення академічної доброчесності, адже ШІ дозволяє виконувати письмові завдання протягом лічених секунд. Дана робота повністю виконується машиною, а єдина участь людини полягає у створенні запиту. Як наслідок, це призводить до порушення академічної доброчесності, а саме створенню плагіата, оскільки згенерований контент не є інтелектуальним здобутком автора, а є повною або перефразованою копією ідей іншої людини. Однак, якщо ШІ використовувати належним чином в освітньому контексті, він може підвищити академічну

доброчесність та якість на всіх рівнях [7, с. 2]. Наприклад, Grammarly, Wordtune, QuillBot та подібне програмне забезпечення допомагають студентам з мовними питаннями, водночас пропонуючи кращу підтримку для підтримки академічної доброчесності.

Інструменти для виявлення використання ШІ стають кращими, але все одно вони не можуть з великою долею вірогідності визначити, що перед ними текст згенерований машиною. Це доводить аналіз існуючих детекторів текстового контенту на основі ШІ, розроблених корпораціями OpenAI, Writer, Copyleaks, GPTZero та CrossPlag [8, с. 1]. Ці інструменти були використані для ідентифікації тексту як згенерованого штучним інтелектом або написаного людиною. Результати вказують на різницю в продуктивності цих інструментів при аналізі контенту, згенерованого GPT 3.5, GPT 4 та людиною. Хоча інструменти загалом були успішнішими у визначенні контенту, згенерованого GPT 3.5, вони мали проблеми з контентом, згенерованим GPT 4, та демонстрували невідповідності під час аналізу відповідей, написаних людиною. З даного дослідження можна зробити висновок, що кожна наступна генеративна модель стає більш досконалою і краще «маскується» під людський інтелект. Тому використання даних інструментів може призводити як до хибно-позитивних (інтерпретування людського тексту як згенерованого ШІ), так і хибнонегативних результатів. Мовні моделі еволюціонують і в даному випадку завдяки інструментам контролю можна тільки реагувати на виклики, що робить їх надганяючими і відстаючими у даному процесі. Більш дієве рішення – це вироблення нового підходу до оцінювання знань та умінь, глибша перевірка виконаних завдань, яка включає не тільки заочне оцінювання якості письмової роботи, а і особисте спілкування зі студентом та обговорення висновків, які були зроблені в роботі.

Іншим викликом при застосуванні ШІ є втрата можливості критично мислити та робити аналіз, адже генеративні моделі все роблять за нас: шукають потрібний матеріал, аналізують його і відбирають саме те, що потрібно. Згідно дослідження [9], є пряма взаємодія між частотою використання ШІ і критичним мисленням. У даному дослідженні виявлено, що використання сторонніх інтелектуальних помічників зменшує залученість користувачів до глибоких, рефлексивних процесів мислення. Також підкреслюється, що дана тенденція потребує необхідності освітніх втручань, щоб зручність, яку пропонують ці інструменти, не досягалася за рахунок важливих когнітивних навичок. Можна погодитися з викладеними висновками, адже в даній ситуації роль користувача просто зводиться до прямого використання вже наданої інформації. Ще до появи

даної технології, студенту або вчителю потрібно було обробляти багато інформації та робити аналіз. Навіть з початком використання технології Інтернет, потрібно було дуже ретельно ставитися до джерел інформації, критично підходити до розміщених даних і обробляти доволі великі об'єми інформації. Та все ж ШІ має не тільки негативний ефект. Де він точно виступає помічником і навпаки покращує людські можливості, так це аналіз і обробка великих об'ємів даних (текстових, а також діаграм, рисунків і графіків). У даному випадку, роль людини зводиться до вибору початкових даних і їх початкового аналізу та ознайомленням з джерелами. Основну роботу з обробки виконує ШІ, а людина на основі своїх знань і досвіду вже обробляє та структурує отримані результати. У такому випадку роль критичного мислення залишається високою.

Висновки. Отже, аналіз досліджень і поточного стану розвитку ШІ свідчить про його потенційний великий вклад в модернізацію та покращення ефективності освітнього процесу. Але при цьому використання ШІ не позбавлене своїх ризиків. Проблема порушення академічної доброчесності та фальсифікація згенерованих даних потребує ще більшої залученості вчителів у процес перевірки знань студентів. Ризик створення плагиату потребує пошуку інструментів для виявлення даного порушення. Це в свою чергу може становити додаткові фінансові затрати освітніх установ на придбання даних інструментів. Також важливо відмітити, що зростає важливість технічної обізнаності педагогів для більшого розуміння, як студенти можуть використовувати ШІ та як можна контролювати даний процес. Викликає занепокоєння зменшення ролі критичного мислення та можливість до аналізу у студентів. Даний виклик потребує відкритого діалогу зі студентами, щоб донести важливість даної проблеми для їх майбутньої професії або наукової діяльності.

Перспективою подальших досліджень є аналіз прийнятих українських і світових методичних рекомендацій з використання ШІ в освітньому процесі, дослідження їх ефективності, дотримання, реалістичності виконання, а також відповідності сучасному рівню розвитку генеративних моделей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Orhani S., Kolukaj M. H. The Risks and Potential of AI in Education. *Contemporary Research Analysis Journal*. 2025. Т. 02, № 07. URL: <https://doi.org/10.55677/craj/08-2025-vol02i07> (дата звернення: 09.11.2025).
2. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research / M. Farrokhnia та ін. *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. С. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846> (дата звернення: 09.11.2025).
3. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers / Hao-Ping (Hank) Lee та ін. *CHI '25: Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2025. С. 1–22. URL: <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778> (дата звернення 09.11.2025).
4. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*. 2024. Т. 2, № 10. С. 152–161. URL: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012) (дата звернення: 09.11.2025).
5. Чому навіть найкращі моделі ШІ галюцинують: глибоке занурення – Kokl.Ua. *Kokl.Ua*. URL: <https://kokl.ua/chomu-navit-najkrashhi-modeli-shi-galyucynuyut-glyboke-zanurennya/> (дата звернення: 12.11.2025).
6. Comprehensive Review of AI Hallucinations: Impacts and Mitigation Strategies for Financial and Business Applications. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*. 2025. URL: <https://doi.org/10.7753/ijcatr1406.1003> (date of access: 12.11.2025).
7. Balalle H., Pannilage S. Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. Т. 11. С. 101299. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299> (дата звернення: 14.11.2025).
8. Elkhatat A. M., Elsaid K., Almeer S. Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*. 2023. Т. 19, № 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5> (дата звернення: 15.11.2025).
9. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*. 2025. Т. 15, № 1. С. 6. URL: <https://doi.org/10.3390/soc15010006> (дата звернення: 16.11.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ПРОГРАМУВАННЯ БЕЗПІЛОТНИХ ЛІТАЛЬНИХ АПАРАТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

SPECIFIC ASPECTS OF PREPARING STUDENTS FOR PROGRAMMING UNMANNED AERIAL VEHICLES FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Стаття присвячена практичному досвіду з підготовки учнів до використання навчальних безпілотних літальних апаратів (БПЛА) як інструменту формування компетентностей у галузі програмування та технічних компетентностей у межах STEM освіти. Проаналізовано застосування БПЛА у різноманітних галузях та прикладні технології, які допомагають цим БПЛА вирішувати реальні завдання, а також актуальність впровадження подібного підходу у навчання програмування за допомогою навчальних робототехнічних систем, наприклад, таких як DJI Tello. Розглянуто підходи до використання БПЛА в освіті в Україні та за кордоном, які аспекти потребують покращень та подальшого розкриття цієї тематики, також, яким чином зробити програмування дронів доступним для вивчення. Проаналізовано характеристики, які необхідно мати навчальному дрону, наведено приклади технологій, які можуть бути застосовані для адаптації до технічних навичок відповідної вікової категорії учнів. Запропоновано навчальний модуль, в якому наведено приклади проєктів, які було реалізовані учнями Київської Малої академії наук (Україна), а саме: базовий застосунок з керування дроном DJI Tello, створений за допомогою веб-технологій (HTML, CSS, Javascript, Node.js та різноманітні бібліотеки), креативні підходи щодо подолання деяких обмежень у керуванні дроном, дослідження та використання технічної документації для створення застосунку з керування дроном та ін.. Окреслено, які навички учні можуть сформувати в ході виконання проєктів, запропонованих у розробленому навчальному модулі. Наведені перспективи розвитку для подальших досліджень, які фактори можуть знизити поріг входу до такої діяльності для учнів, а також окреслені проєкти, які учні можуть реалізувати у майбутньому, з метою розширення функціоналу попередньо створеного застосунку з керування дроном.

Ключові слова: навчальний БПЛА, навчальний дрон, програмування БПЛА, програму-

вання дронів, освітня робототехніка, STEM освіта, практичні проєкти.

The article is devoted to practical experience in preparing students to use educational unmanned aerial vehicles (UAVs) as a tool for developing programming and technical competencies within STEM education. It analyses the use of UAVs in various fields and applied technologies that help drones solve real-world problems, as well as the relevance of implementing such an approach in programming education using educational robotics systems, such as DJI Tello. Approaches to the use of UAVs in education in Ukraine and abroad are examined, as well as aspects that need improvement and further exploration of this topic, and how to make drone programming accessible for learning at schools. The characteristics that an educational drone must have are analyzed, and examples of technologies that can be utilized to adapt to the technical skills of the relevant age group of students are given. A training module is proposed, which provides examples of projects that have been implemented by students of the Kyiv Junior Academy of Sciences (Ukraine), namely: a basic application for controlling the DJI Tello drone, created using web technologies (HTML, CSS, Javascript, Node.js and various libraries), creative approaches to overcoming some of the limitations in drone control of DJI Tello, research and use of technical documentation to create a drone control application, etc. The skills that students can develop while completing the projects proposed in the developed training module are outlined. Prospects for further research are suggested, factors that can lower the threshold for students to engage in such activities are identified, and projects that students can implement in the future are outlined with the aim of expanding the functionality of the previously created drone control application.

Key words: educational UAV, educational drone, UAV programming, drone programming, educational robotics, STEM education, practical projects.

УДК 37.02:004

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.65>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мовчан М.О.,

orcid.org/0009-0002-7342-5336

викладач кафедри інформаційних технологій і програмування, аспірант Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Багато галузей шукають способи оптимізації певних процесів використовуючи сучасні технології. Одним з інструментів, які можуть забезпечити цю оптимізацію є безпілотні літальні апарати або дрони. За останні роки різноманітні галузі використовують БПЛА у поєднанні з сучасними технологіями, такими як машинне навчання, штучний інтелект та інші для виконання прикладних завдань. З плином часу креативність подібних рішень зростає, що в свою чергу дає поштовх для розвитку індустрії БПЛА та технологій, які підсилюють їх функціонал.

Завдяки зацікавленості різноманітних компаній та користувачів у використанні БПЛА для певних цілей, індустрія розширює варіанти, які будуть

адаптуватися під конкретні цілі. У зв'язку із стрімким розвитком штучного інтелекту компанії проводять дослідження та тестування інноваційних технологій, наприклад, таких як безпілотне таксі, дрони-кур'єри, дрони-рятувальники тощо [1]. Водночас, за останні роки можна спостерігати посилене використання дронів у військовій галузі, відбуваються тренування пілотів FPV (First Person View) дронів та пілотів розвідувальних дронів; ними вивчаються різні модифікації для дронів (як апаратні, так і програмні) тощо.

В таких умовах впровадження БПЛА у повсякденне життя та різні галузі професійної діяльності відбувається прискореними темпами. Це створює попит на фахівців, які володіють навичками не

лише керування дронами, а й їх програмування, обслуговування та інтеграції в складні системи. Відповідні компетентності стають невід'ємною частиною цифрової та технічної грамотності фахівців. Таким чином, підготовка сучасної молоді до роботи з БПЛА навчального призначення, зокрема до умінь їх програмувати, відповідає стратегічним цілям розвитку людського капіталу та є кроком до формування покоління, готового до викликів четвертої промислової революції.

В Україні запит на підготовку молоді до роботи з БПЛА посилюється внаслідок їх застосування в оборонних операціях [2]. Кількість освітніх ініціатив, що спрямовані на підготовку операторів та розробників, постійно зростає: з'являються спеціалізовані курси на різних платформах (наприклад, «Drone School», Dronarium, Prometheus, Академічні програми Kyiv Drone Pilot, UA Drone School та ін.), що поєднують теорію, симуляцію й польові вправи. Окремі аспекти підготовки фахівців у галузі програмування, програмування та практичного застосування БПЛА у цивільних і військових масштабах впроваджуються також і у закладах вищої освіти. Зокрема, у 2024–2025 рр. Київська школа економіки, НаУКМА, Харківський національний університет Повітряних Сил розробили та впроваджують відповідні інженерні напрями.

Враховуючи сучасні реалії та беззаперечну актуальність необхідності використання дронів та формування відповідних навичок роботи з ними, постає закономірне питання: *чи можна використовувати дрони в освітньому процесі з метою підготовки учнівської молоді до роботи з навчальними БПЛА?*

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналіз досліджень [3–8] та публікації з питань програмування навчальних дронів, показав актуальність даної тематики як в закордонних, так і в українських закладах освіти. Українські дослідники та практики розглядають програмування дронів як складову STEM освіти, пропонуючи вивчати базові аспекти апаратної та програмної частин дрона, проводити відповідні тренінги. Закордонні фахівці вивчають як досвід використання дронів в освіті (наприклад, на уроках робототехніки, для проведення різноманітних змагань та ін.), так і розробку комплексних застосунків, які демонструють роботу дронів з використанням сучасних технологій, але не є адаптованими до використання у навчальному процесі. У розглянутих дослідженнях пропонується використовувати модель дрона DJI/RYZE Tello, оскільки ця модель підтримує велику кількість мов програмування, що полегшує впровадження у навчальний процес відповідно до мови програмування, яку застосовує вчитель.

Для уникнення неоднозначних тлумачень основних понять, що використовуються у даному дослідженні, уточнимо їх визначення. Різні практики та

науковці відповідно до даної теми використовують терміни «дрон», «БПЛА», «drone» тощо, але в їх дослідженнях не завжди уточнюється, в якому сенсі застосовуються ці поняття. Тому варто приділити окрему увагу тому, що саме мається на увазі, коли зустрічається термін БПЛА, навчальний БПЛА та дрон, оскільки зазначені терміни можуть поширюватися на кілька напрямів, що не можуть бути використані в рамках освітнього процесу.

В контексті даного дослідження під терміном «БПЛА» будемо розуміти *безпілотний літальний апарат*, а саме літальний апарат, який не має пілота на борту, та контролюється дистанційно людиною-оператором. Термін «дрон», у свою чергу, є доволі поширеною назвою БПЛА у цивільному просторі. Враховуючи різноманітність використання, в кожній галузі можна по своєму трактувати, що саме є БПЛА. Використання дронів у навчальному процесі з метою формування актуальних навичок, які потім можуть бути використані у цивільному, дослідницькому або іншому контексті, під терміном «дрон» або «БПЛА» будемо розуміти квадрокоптер, або ж БПЛА, який має 4 несучих гвинтів, та, іноді, в деяких прикладах, гексакоптер, який має 6 таких гвинтів.

Серед основних галузей застосування дронів можна виділити наступні:

- **Цивільна:** застосування у аерофото та відео зйомці, рятувальні операції, доставка предметів тощо.
- **Наукова:** збір різноманітних даних, які будуть потім використані у дослідженнях, наприклад, дослідження в екології, метеорології, геології тощо.
- **Аграрна:** тут переважно використовуються гексадрони, враховуючи необхідність пересування з великим баком для розпилювання. Наразі дрони активно застосовуються у цій галузі та сприяють не тільки пришвидшенню процесу обробки рослин від шкідників, а й допомагають збирати різноманітні дані щодо стану рослин та поля загалом.
- **Військова:** в основному дрони використовуються для розвідки, виявлення цілей, та інших задач, які мінімізують людські втрати.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на необхідність у фахівцях, які вміють керувати та програмувати дрони, постає питання щодо доступності навчального матеріалу з даної тематики. Як було зазначено в аналізі досліджень, українські фахівці фокусуються на освітній складовій, але при цьому прикладне застосування поки що не повністю розкрито, а закордонні науковці фокусуються більше на прикладній технічній складовій. Але головною проблемою залишається те, що ті чи інші дослідження не пропонують конкретних шляхів до реалізації подібної діяльності в освіті, вдаючись до абстрактного та гіпотетичного застосування, або занадто технічного, що унеможливорює використання цих матеріалів учнями.

Формулювання цілей статті. Метою даного дослідження є висвітлення практичного досвіду підготовки учнів до програмування БПЛА навчального призначення, а також визначення ефективних підходів для формування відповідних компетентностей у здобувачів освіти.

Завданнями статті є:

1. Проаналізувати поточний стан застосування дронів в освіті.

2. Запропонувати модуль для навчання учнів керування та програмування дронів, а також обладнання та технології, які будуть використані в цьому модулі.

3. Окреслити, які навички учні можуть сформувати за допомогою проєктів з керування та програмування дронів.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи дрони в освітньому контексті, зазначимо, що їх можна використовувати як платформу для розвитку компетентностей з програмування й одночасно досліджувати особливості керування дроном, обмеження його апаратних та програмних характеристик для виконання певних завдань та вивчати питання розширення функціоналу дронів. На теперішній час застосування дронів в освіті можливе, оскільки все більше компаній починають звертати увагу на навчальні дрони та розвивати цей напрям. Однією з таких компаній є DJI, яка спільно з компанією RYZE випускає серію дронів RYZE/DJI Tello, основною особливістю яких є можливість їх програмування.

У контексті освіти навчальні дрони розглядаються як робототехнічні системи, метою використання яких є прикладне застосування програмування для вирішення певних задач. Такий підхід дозволяє учням розглянути різноманітні підходи до створення застосунку для роботи з робототехнічною системою, спробувати оптимізувати свій код для покращення роботи застосунку, а також набути досвіду роботи з документацією та різноманітними додатковими сервісами, які можуть розширити функціонал застосунку.

У процесі проведення даного дослідження використовувався навчальний дрон DJI Robomaster Tello Talent (третє покоління DJI Tello), який має найбільш розширений функціонал у порівнянні з попередніми моделями даної серії.

БПЛА навчального призначення у порівнянні з іншими квадрокоптерами цивільного використання не мають потужних технічних характеристик, але цих характеристик цілком достатньо для навчання, оскільки найголовнішим завданням навчальних дронів є можливість навчання учнів керувати дроном та показати практичне застосування програмування шляхом розробки застосунків для дронів. Саме цей фокус на освітню складову робить навчальні дрони відносно доступними у порівнянні з професійними, що мають кращі

камери, потужніші мотори, відмінні програмні особливості тощо.

Для наочності розглянемо характеристики дрона, який було використано у даному дослідженні, а саме DJI Robomaster Tello Talent (рис. 1):



Рис. 1. БПЛА DJI Robomaster Tello Talent

Джерело: <https://ek.ua/ua/DJI-ROBOMASTER-TT.htm>

- Вага: 87 г.
- Камера: 5 МП.
- Якість фото/відео: 720p/750p.
- Максимальна висота польоту: 30 м.
- Максимальна дальність польоту: 100 м.
- Максимальна швидкість: 8 м/с.
- Максимальний час польоту: 13 хв.
- Максимальний час польоту з модулем розширення: 8.5 хв.

- Датчики: інфрачервоне визначення висоти, барометр, датчик нижнього огляду.

- Мови програмування, які підтримуються дроном: обмежень немає. Необхідною умовою для роботи є можливість створення сервера, який буде працювати з протоколом UDP (User Datagram Protocol). Найпоширенішими мовами програмування для цього дрона є Scratch, Python, мови веброзробки (HTML/CSS/JS/Node.js), Swift та Kotlin.

Аналізуючи наведені характеристики та порівнюючи їх з іншими дронами, наприклад, DJI Mavic або Air, можна дійти до висновку, що найголовнішими характеристиками навчального дрону є підтримка мов програмування (чи середовищ для програмування) та наявність різноманітних датчиків, на основі яких можна отримувати необхідні дані для програмування відповідних подій. Підтримка ж різних мов програмування надає можливість вчителю адаптувати навчальну програму відповідно до тієї мови програмування, яку учні вивчали раніше.

Однією з найпоширеніших навчальних задач з програмування дронів є створення застосунку з керування дроном. При цьому це завдання можна адаптувати відповідно до вікової категорії учнів та мови програмування, яку вони вивчають. Наприклад, для 5–6 класів можливе використання блокового програмування за допомогою Scratch; для 7–9 класів – це може бути мова програмування Python; для 10–11 – розробка вебзастосунку

за допомогою вебтехнологій HTML/CSS/Javascript. Крім того, великою перевагою навчальних дронів серії Tello є наявність застосунку для керування дроном від виробника, що, в свою чергу, дозволяє учням ознайомитися з базовими функціями керування дроном, перед тим як переходити до розробки власного застосунку.

Для формування та розвитку умінь розробки застосунків для керування дронами учням-слухачам Київської Малої академії наук (Київ, Україна), які навчаються в секції «Комп'ютерна інженерія. Програмна інженерія» протягом 2022–2024 рр. було запропоновано такі проекти:

- Проект 1. Розробка базового вебзастосунку для керування дроном.
- Проект 2. Розробка модуля для керування дроном за допомогою геймпаду (вивчення документації для роботи з відповідними технологіями, робота з сервісами для налаштування геймпаду, впровадження нового функціоналу в базовий вебзастосунок).

Проект 1

Метою реалізації даного проекту є навчання учнів розробці базового вебзастосунку для керування дроном. Проект складається з наступних етапів:

- розробка клієнтської та серверної частин застосунку;
- панель керування;
- трансляція відео з дрону.

В ході розробки застосунку учні ознайомились з базовими кроками до створення серверу, за допомогою таких технологій та бібліотек, як node.js, express.js та socket.io. Остання бібліотека

є ключовою технологією, що слугує як «міст» між клієнтом і сервером для надсилання команд дрону. У клієнтській частині учні працюють зі стандартними вебтехнологіями, а саме HTML/CSS/Javascript, створюючи інтерфейс застосунку з використанням сучасних технологій розмітки (flexbox та grid), адаптуючи застосунок під різні роздільні здатності екрану.

Особлива увага в клієнтській частині приділена опрацюванню команд для подальшого виконання дроном, які потім надсилаються на сервер. У процесі роботи над проектом передбачено створення різноманітних модулів Javascript файлів, які показують учням, як можна оптимізувати код програми з використанням спеціальних атрибутів HTML елементів. Крім того, передбачена підтримка керування за допомогою клавіатури, запропоновані підходи до роботи з різноманітними полями для введення даних, що можуть бути прийняті як аргумент до команди дрону (наприклад, задати колір ліхтаря модуля розширення, налаштування швидкості дрона та інші), додатково реалізована функція знімку з камери дрона.

В результаті роботи над проектом учні розробляють базовий вебзастосунок для керування дроном, який може мати такий вигляд (рис. 2):

Для розробки застосунку з керування навчальним БПЛА учні використовували ноутбуки. При цьому також можна використовувати настільні комп'ютери, але основною вимогою для цього є наявність Wi-Fi модуля, необхідного для під'єднання дрона до точки доступу. Стосовно вибору технологій для розробки застосунку з керування дроном було обрано вебтехнології, а саме HTML/CSS/Javascript для клієнтської частини,

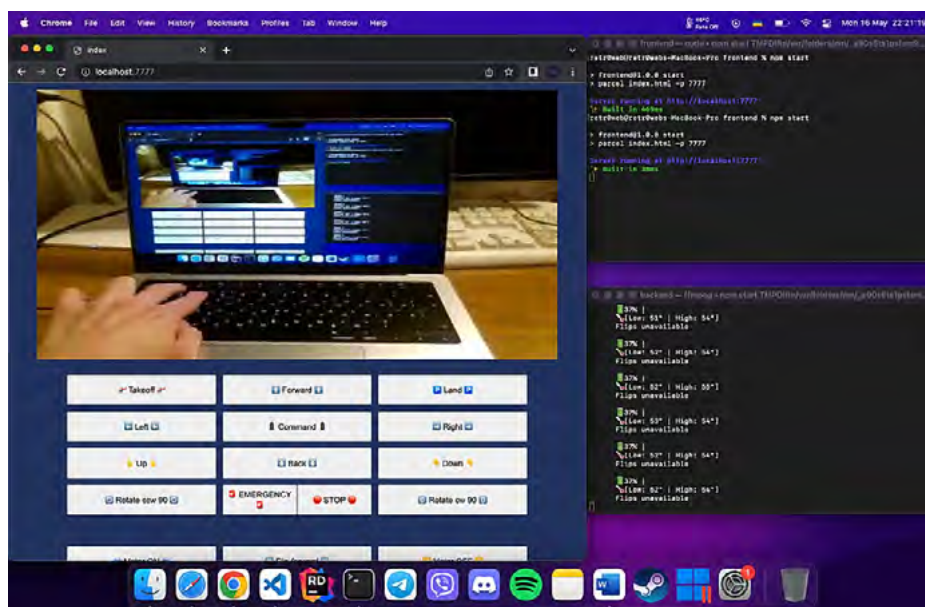


Рис. 2. Приклад інтерфейсу розробленого застосунку для керування дроном

Джерело: власна розробка

Node.js для серверної частини. Протягом всього навчального процесу учні поступово удосконалювали інтерфейс застосунку, кожного разу додаючи новий функціонал, наприклад, панель керування для модуля розширення (доступно тільки для моделі DJI Robomaster TT), трансляцію відео з дрону тощо.

Враховуючи особливості роботи з дроном DJI Tello, з учнями можна розглянути архітектуру застосунку, яка складається з клієнтської та серверної частини. Ланцюг взаємодії дрону з пристроєм керування (у даному дослідженні – це ноутбук, або комп'ютер, який обов'язково має модуль Wi-Fi) виглядає наступним чином: при ввімкненні дрона запускається вбудована точка доступу Wi-Fi, до якої має приєднатися пристрій керування. Далі на пристрої керування потрібно завантажити застосунок, який має серверну та клієнтську частину.

Застосунок розділено на ці дві частини з метою розмежування виконання функцій для роботи з дроном та ефективнішого управління кодом, де клієнтська частина може бути налаштована під потреби учня, а саме у тому вигляді, який буде зручний для використання учнем. Наприклад, панель може мати блок з кнопками, які виконують певні команди (руху, спеціальні режими, швидкісні режими тощо), а серверна частина буде відповідно отримувати сигнал від клієнтської частини та надсилати зазначену команду до дрона (рис. 3).

В кінці роботи над проєктом в учнів передбачено формування таких умінь:

- Створювати клієнтську та серверну частину вебзастосунку для керування дроном.
- Створювати панель керування та налаштовувати її для використання відповідних команд.
- Реалізовувати альтернативні способи керування (наприклад, за допомогою клавіатури).
- Створювати сервер для трансляції відео з дрону та використовувати бібліотеку для демонстрації відео в клієнтській частині застосунку.

Проект 2

Метою реалізації даного проєкту є навчання учнів використовувати окремі апаратні засоби для удосконалення функціоналу застосунку для керування дроном. Проєкт складається з наступних етапів:

- Вивчення документації для роботи геймпаду з вебзастосунком.
- Робота з сервісами для налагодження геймпаду.
- Розробка та впровадження нового функціоналу (модуля) в базовий вебзастосунок для керування дроном.

Цей проєкт надає можливість учням ознайомитись з документацією та сервісами, які допоможуть у розробці модуля для застосунку, що використовує спеціальний контролер для керування дроном. Запропонований спосіб керування є наближеним до способу керування цивільними дронами,

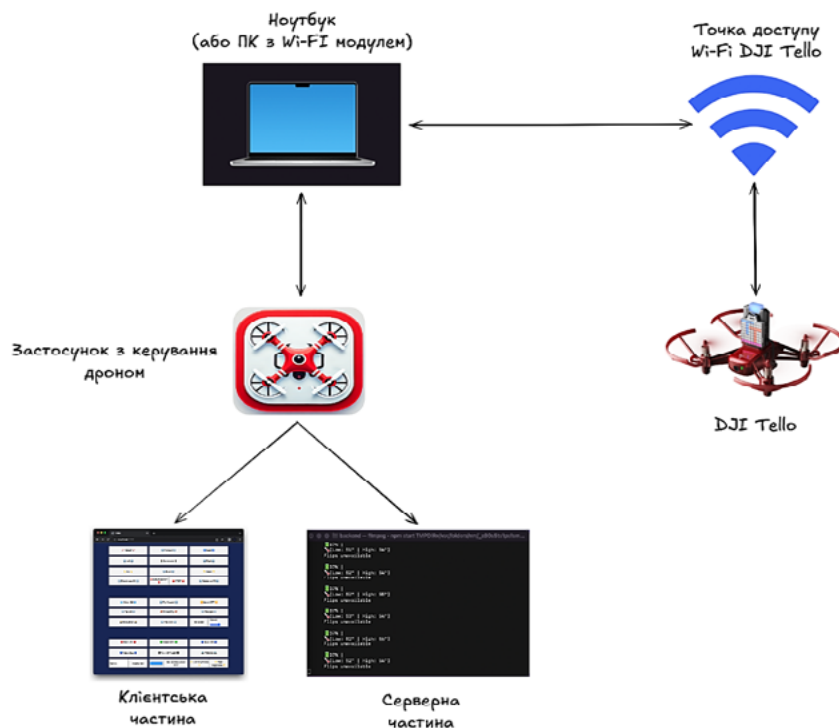


Рис. 3. Схема роботи застосунку з використанням дрону

Джерело: власна розробка

наприклад, дронами серії DJI Mavic. Такий підхід в керуванні надає учням відповідні знання та уміння, що використовуються для майже всіх видів дронів, навіть таких як FPV дрони.

Для керування навчальним дроном пропонується використовувати геймпад як спеціальний контролер (рис. 4), а саме контролер для ігрової консолі Playstation або Xbox, оскільки для таких пристроїв є можливість підключення до вебзастосунку. Крім того, вони мають достатній набір кнопок, кожній з яких можна задати відповідну команду для керування дроном.



Рис. 4. Геймпад Xbox One Wireless Gamepad

Джерело: <https://www.xbox.com/en-gb/accessories/controllers/xbox-wireless-controller>

Під час роботи над розробкою модуля для під'єднання геймпаду учні досліджують, як запрограмувати геймпад для роботи в вебзастосунку на основі вивчення відповідної документації [9], а також дізнаються, як використовувати сервіси для перевірки коректності роботи геймпаду за допомогою сайту Gamepad tester [10]. Ознайомившись з цими ресурсами, учні зможуть створити модуль, який можна налаштувати з відповідними параметрами для керування, а також призначити кнопкам відповідні команди (наприклад, кнопка A – взліт дрону, кнопка Y – його приземлення).

Керування дроном буде відбуватися за допомогою 2 стіків, які мають 2 вісі координат, що будуть використовуватися як значення у спеціальній команді дрона. Таке керування вирішує певний недолік роботи DJI Tello, а саме те, що команди, призначені для руху, на ньому виконуються послідовно, що обмежує виконання певних дій одночасно. Однак, використання команди **gs** та значення зі стіків як параметрів для цієї команди надає можливість дрону виконувати складні маневри.

В кінці роботи над проектом в учнів передбачено формування таких умінь:

- Вивчати документацію з вебтехнологій для розширення функціоналу застосунку для керування дроном.
- Використовувати сервіси для налаштування та перевірки роботи геймпаду.
- Підключати та використовувати контролер до застосунку для керування дроном.

- Налаштовувати команди до кнопок геймпаду відповідно до потреб.

Сучасні технології постійно розвиваються, тому ідей для розробки застосунків для керування дронами у процесі розв'язування прикладних задач з кожним роком буде все більше. Наразі також спостерігається стрімкий розвиток галузі штучного інтелекту, який також можна використовувати у процесі програмування дронів відповідно до технічного завдання до розробки застосунку.

Таким чином, навчання програмування дронів не тільки показує практичне застосування навичок програмування, а й дозволяє реалізувати принципи проблемно-орієнтованого навчання, що сприяє формуванню й розвитку в учнів:

- *Алгоритмічного та логічного мислення* (у процесі розробки алгоритмів для виконання дроном конкретних завдань).
- *Навичок системного аналізу* (у процесі розуміння взаємодії апаратних та програмних компонентів БПЛА).
- *Креативності та інноваційності* (у процесі пошуку нестандартних рішень, наприклад, для оптимізації роботи дронів).
- *Умінь працювати в команді* (у процесі спільної розробки проєктів та обміну досвідом).

Ці уміння є фундаментальними для успішної кар'єри у майбутніх професіях, пов'язаних з використанням дронів, таких як оператор БПЛА, інженер з розробки та програмування дронів, фахівець з інтеграції безпілотних систем, аналітик даних, отриманих з дронів, та багатьох інших.

Враховуючи сучасні виклики та розвиток технологій, дрони будуть все більше застосовуватися у різноманітних галузях, що забезпечуватиме попит на навчальні дрони, і, в свою чергу, стимулюватиме їхнє застосування в освітньому процесі.

Висновки. Дане дослідження свідчить про те, що підготовка учнівської молоді до програмування навчальних БПЛА є не лише доцільною, а й необхідною. Це сприятиме розвитку технічної освіти, підвищенню рівня компетентностей у STEM напрямках, та посиленню державного потенціалу у галузі розробки та використання інноваційних технологій.

На час проведення даного дослідження автором не було знайдено узагальнених підходів до побудови структури курсу щодо навчання учнів програмування БПЛА, а також систематизованих відомостей стосовно того, які сучасні підходи до програмування дронів можна застосувати для того, щоб навчити школярів досліджувати та використовувати відповідні сервіси і бібліотеки, що будуть допомагати у вирішенні завдань керування дроном та сприяти розв'язуванню комплексних задач даної галузі (наприклад, використання технологій комп'ютерного зору). Таким чином, даний напрям подальших досліджень є важливим та перспективним.

За результатами проведеного дослідження авторами розроблено та запропоновано модуль для навчання учнів керування дронами з використанням сучасних підходів програмування, який можна використовувати в шкільному курсі програмування [11]. Крім того, підготовлено дидактичні матеріали, що можуть бути використані вчителями для організації та реалізації комплексних проєктів з учнями із застосуванням сучасних підходів до програмування дронів [12]. Подібні проєкти дозволяють учням засвоїти знання та сформувати в них уміння працювати з різноманітними документаціями та сервісами, що в подальшому дозволить удосконалити функціонал наявних застосунків з керування дронами. Перспективами подальших досліджень є залучення учнів до розробки та реалізації таких проєктів, як:

- Програмування рою дронів, дослідження специфіки розробки застосунку керування різною кількістю дронів для виконання певних задач, наприклад, шоу дронів.
 - Симуляція сценаріїв з рятувальних операцій, де учні можуть краще ознайомитися з програмуванням подій та застосуванням технологій комп'ютерного зору.
 - Створення додатків для автономного керування дроном. Прикладом такого застосунку може слугувати програма для управління дроном, який знімає відео та фокусується на певному об'єкті чи людині та постійно слідує за нею.
 - Створення застосунку з використанням технологій Інтернету речей, що може бути реалізовано з ще однією робототехнічною системою від компанії DJI, а саме з системою DJI Robomaster S1.
- Незважаючи на перспективність розвитку даної галузі в цілому, на сьогодні дискусійними залишаються питання:
- вибору вікової категорії учнів, яких доцільно навчати програмувати дрони, що також залежить від рівня їх попередньої підготовки з програмування;
 - добору технологій для програмування дронів залежно від вікової категорії учнів (наприклад, чи доцільно в середніх класах (з 6 по 9 кл.) як основну мову для програмування дронів використовувати мову програмування Python, чи ні і т.д.);
 - можливості застосування засвоєних знань та сформованих умінь на інших платформах;
 - стосовно того, чи потрібно впроваджувати навчання роботи з дронами та їх програмування в загальноосвітні школи, чи тільки в школи (класи) з природничо-математичним та/або інженерно-технічним профілем;
 - мети та змісту навчання учнів роботи з дронами та їх програмування (що також залежить від вирішення попередніх питань);
 - стосовно того, чи потрібно впроваджувати теми для роботи з дронами та їх програмування

у підготовку майбутніх учителів та якої спеціальності (залежить від вирішення попередніх питань) та ін.

Однак, актуальність і своєчасність впровадження в українські школи навчання учнів роботи з дронами та їх програмування не викликає сумнівів. Вищезазначене підкреслює важливість інтеграції програмування БПЛА навчального призначення в освітні програми закладів освіти. Це не лише забезпечить здобувачів освіти необхідними знаннями та навичками для майбутніх професій, а й сприятиме підвищенню розвитку інноваційного потенціалу України в цілому. На вирішення окреслених та дотичних питань і будуть спрямовані подальші дослідження автора.

Подяка

Дослідження, результати якого подані в статті, проведено в рамках проєкту "Кращі практики ЄС у галузі STREAM освіти для майбутніх учителів" (STREAM) за програмою Erasmus+ Jean Monnet Module (номер проєкту 101098885-ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH-UA-IBA). Проєкт STREAM співфінансується за підтримки Європейської Комісії. У статті відображено погляди автора. Європейська Комісія не несе відповідальності за будь-яке використання інформації, що міститься в ній.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дрони: сфери застосування зараз і в майбутньому : вебсайт. URL: https://brain.com.ua/ukr/brain_guide/Droni-sferi-zastosuvannya-zaraz-i-v-maybutnomu/?srltid=AfmBOopO7_17Mzxs6Sm1aI_9z-9aIHQ5Xk5yZYpTVMp3NI_Lh1_Dw8Ls#%D0%A2%D0%B8%D0%BF-%D0%BA%D0%B5%D1%80%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F (дата звернення: 28.10.2025).
2. Серветник І. В., Сніжко Д. В. Роль БПЛА в забезпеченні розвідувальної інформації : матеріали наук.-практ. конф., 7 груд. 2023 р. Харків : ХНУПС імені І. Кожедуба, 2023. С. 30. URL: <https://hups.mil.gov.ua/assets/doc/science/stud-conf/bpla-hnups-konf.pdf> (дата звернення: 28.10.2025).
3. Giernacki W., Rao J., Sladic S., Bondyra A., Retinger M., Espinoza-Fraire T. DJI Tello Quadrotor as a platform for research and education in mobile robotics and control engineering. *International Conference on Unmanned Aircraft Systems (ICUAS)*. 2022. P. 735–744. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICUAS54217.2022.9836168> (Last accessed: 28.10.2025).
4. García P., Arribas L., Pueyo P., Riazuelo L., Muriello A. C. Exploring DJI Tello as an affordable drone solution for research and education. *7th Iberian Robotics Conference (ROBOT)*. 2024. P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1109/ROBOT61475.2024.10796954> (Last accessed: 28.10.2025).
5. Petrovič P., Verčimák P. Using programmable drone in educational projects and competitions. *arXiv preprint arXiv:2402.17409*. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2402.17409> (Last accessed: 28.10.2025).

6. Балабух О. І., Балик Н. Р. Ексклюзивна програма інтегрованого спецкурсу з вивчення дронів в основній школі. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: зб. тез XIII Міжнарод. наук.-практ. конф., 5 квітня 2024 р. Тернопіль. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/32696/1/Balabukh_Balyk.pdf (дата звернення: 28.10.2025).

7. Іванов А. О. Симуляція слідування рою дронів за ватажком засобами мови програмування JavaScript. *Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11–17 березня 2024 р. Черкаси. С. 87-89. URL: http://eprints.zu.edu.ua/39448/1/akit_2024_11-17march_1-87-89.pdf (дата звернення: 28.10.2025).

8. Кривонос О. М. Використання напіваавтоматизованих дронів у навчальному процесі. *Автоматизація*

та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11–17 березня 2024 р. Черкаси. С. 243–248. URL: http://eprints.zu.edu.ua/39452/1/akit_2024_11-17march_1-243-245.pdf (дата звернення: 28.10.2025).

9. Using the Gamepad API. Mozilla Developer Network: вебсайт. URL: https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/API/Gamepad_API/Using_the_Gamepad_API (Last accessed: 28.10.2025).

10. HardwareTester: вебсайт. URL: <https://hardwaretester.com/gamepad> (Last accessed: 28.10.2025).

11. Мовчан М. О. Сучасні підходи до програмування дронів: магістер. робота: 014.09 / УДУ імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 73 с.

12. Мовчан М. О. Розробка дидактичних матеріалів з програмування дронів: бакалавр. робота: 014.09 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2022. 82 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 10.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

THE CONTENT ASPECT OF THE METHODOLOGY FOR USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES TO SUPPORT BLENDED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Цифрова трансформація освіти, що характеризується поширенням віртуальної, доповненої та змішаної реальності, змінює традиційні парадигми викладання й навчання, особливо в сфері природничих дисциплін. Завдяки використанню пристроїв віртуальної реальності забезпечується занурення в новий, створений комп'ютером простір. Доповнена реальність дозволяє використовувати в реальному просторі додаткові налаштування та параметри, які накладаються на реальний світ, коригуючи та ускладнюючи його. Змішана реальність є аналогом доповненої реальності, що суміщає можливості шлема VR і зовнішньої відеокамери та накладає на реальну картинку інші текстури для об'єктів. Для ефективного використання іммерсивних технологій важливим є правильний добір та відповідність змісту програми навчання цифрових інструментів (з урахуванням їх сильних сторін і ризиків), їх методично обґрунтоване й доцільне вбудовування в лекційне чи практичне заняття.

У статті обґрунтовано змістовий аспект методики використання іммерсивних технологій у процесі змішаного навчання природничих дисциплін в закладах загальної середньої освіти. Якщо змістовий аспект методики використання іммерсивних технологій буде сформований на основі системного підходу, дидактичної доцільності та відповідності до потреб змішаного навчання, то це сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу. Теоретичну базу дослідження становить когнітивно-афективна модель іммерсивного навчання (CAMIL), що пояснює взаємозв'язок між емоційною залученістю, відчуттям присутності у віртуальному середовищі, агенційністю учня та якістю засвоєння знань. Результати дослідження можуть бути використані під час проєктування цифрових освітніх середовищ, розроблення навчальних сценаріїв, інтеграції VR/AR у практику сучасного вчителя природничих дисциплін. Отримані висновки слугують підґрунтям для подальших емпіричних досліджень ефективності іммерсивних технологій у змішаному навчанні.

Ключові слова: іммерсивні технології, змішане навчання, природничі дисципліни, методика навчання, віртуальна реальність, доповнена реальність, змістовий аспект, CAMIL.

The digital transformation of education, characterized by the spread of virtual, augmented and mixed reality, is changing traditional paradigms of teaching and learning, especially in the field of experiential learning. The use of virtual reality devices provides immersion in a new, computer-generated space. Augmented reality allows you to use additional settings and parameters in real space that are superimposed on the real world, adjusting and complicating it. Mixed reality is an analogue of augmented reality, combining the capabilities of a VR helmet and an external video camera and superimposing other textures for objects on a real picture. For the effective use of immersive technologies, it is important to correctly select and match the content of the training program to digital tools (taking into account their strengths and risks), and to methodically substantiate and appropriately integrate them into a lecture or practical session.

The article substantiates the content-related aspect of the methodology for using immersive technologies in the context of blended learning of natural science subjects in general secondary education institutions. If the substantive aspect of the methodology for using immersive technologies is formed on the basis of a systematic approach, didactic appropriateness and compliance with the needs of blended learning, then this will contribute to increasing the effectiveness of the educational process. The main structural components of content are defined, including the conceptual foundation, holistic educational content, technological tools, cognitive-affective mechanisms of interaction, and means of personalizing the learning experience. The theoretical foundation of the study is the Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL), which explains the relationship between emotional engagement, a sense of presence in the virtual environment, learner agency, and the quality of knowledge acquisition. The results of the study can be used in designing digital educational environments, developing learning scenarios, and integrating VR/AR into the practices of modern science teachers. The findings provide a basis for further empirical research into the effectiveness of immersive technologies in blended learning.

Key words: eimmersive technologies, blended learning, science education, teaching methodology, virtual reality, CAMIL model.

УДК 371.3:53:004.9
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/89.66>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Соколюк О.М.,
orcid.org/0000-0002-5963-760X,
канд. пед. наук, ст. науковий співробітник,
вчений секретар
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми. Розвиток й поширення цифрових технологій, іммерсивних зокрема, обумовлює значні зміни, що відбуваються нині в усіх сферах життєдіяльності суспільства, включно з освітою. Високий рівень їх інтеграції трансформує як формати навчання так і освітній процес в цілому. При цьому електронне, гібридне (змішане) та онлайн-навчання доповнюють традиційне

(контактне) навчання, а іммерсивне навчання базується на зануренні у штучно створене (віртуальне) середовище.

Широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а нині й іммерсивних (AR/VR/MR/XR; 360-градусні-відео; голограми; телеприсутність (Telepresence); тактильні технології (Haptics)) технологій, викликає потребу в трансформуванні

інформаційно-освітнього середовища навчання закладів освіти. Імерсивні технології відносять до «ключових освітніх технологій наступних десятиліть» [1].

Найбільш поширеними, в сенсі використання з навчальною метою, є технології AR, VR, 360-градусні-відео. Завдяки унікальним властивостям віртуальні середовища здатні відтворювати практично увесь спектр інформації. Засоби імерсивних технологій дозволяють створювати і відтворювати для користувачів інформацію різних модальностей. AR доповнює взаємодію з реальним навколишнім середовищем, додаючи до нього цифрові елементи, сприяючи більш насиченій взаємодії з цим середовищем. VR занурює користувачів у віртуальне середовище, надаючи комплексний сенсорний досвід. У змішаній (MR) реальності штучні об'єкти активно взаємодіють з реальним середовищем. Доповнена віртуальність (Augmented virtuality, AV) є синтезом реальних і віртуальних об'єктів. Занурення у таке навчальне середовище має сприяти формуванню в учнів навичок роботи з віртуальними об'єктами. Імерсивне цифрове середовище – це штучний та інтерактивний світ, створений «комп'ютером», в який учні можуть занурюватися [2]. Специфіка імерсивних технологій полягає в наявності ефекту присутності, можливості інтерактивної та соціальної взаємодії, мультисенсорності, які впливають на перебіг та результати навчання.

Впровадження імерсивних технологій в освітню систему має бути засноване на результатах досліджень впливу цих технологій на ефективність та якість навчання. Позитивний результат впровадження нових технологій в освіті залежить, перш за все, від їх використання згідно до поставлених навчальних цілей й вимог та відповідно побудованого освітнього середовища в цілому й створеного навчального контенту, зокрема. А, також, від побудови нових методичних рішень, через які будуть використовувати їх педагогічні можливості.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Технології віртуальної реальності мають властивості, завдяки яким вони можуть стати ефективним інструментом навчання [3].

Розширюється й предметне поле досліджень у галузі освіти й педагогіки щодо вивчення нових аспектів – застосовування та ефективності імерсивних технологій по відношенню до традиційних освітніх практик; вікових груп здобувачів освіти та напрямів їх підготовки; загального впливу на освітній процес й перспектив використання [4]. Так дослідження останніх років [5, 94] показують, що віртуальна реальність використовується в різних наукових галузях і спеціальностях: освіта та педагогіка (26,8%), інформатика, робототехніка, ІКТ та інформатика (12,2%), соціальні науки (11,5%) та медицини (9,4%).

Завдяки імерсивним технологіям здобувачі освіти мають доступ до цифрових інструментів – від онлайн-курсів, платформ і підручників до освітніх веб-сайтів, відео, штучного інтелекту (ШІ), за допомогою яких вони можуть покращити процес навчання.

Дослідження різних років (Helsel S., 1992; Dede C., 1993; Kjeldskov, J. (2001); S. Cobb, H. Neale, J. Crosier, J. R. Wilson, 2002; Roussou M., 2004; Hamada M., 2008) показали, що використання освітніх додатків віртуальної реальності має значні можливості, які недоступні під час використання інших освітніх технологій. М. Хамада [6] узагальнив деякі з цих можливостей, зосередивши увагу на перевагах використання віртуальної реальності (VR) у викладанні та навчанні

Проблеми інтеграції віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR) у навчальне середовище присвячене дослідження [7]. Автор зазначає, що «успішна інтеграція вимагає не тільки інвестицій у технології та інфраструктуру, а й всебічної підтримки та навчання педагогів для ефективного використання цих інструментів, а «результативне впровадження освітніх додатків на основі віртуальної або доповненої реальності – це складний та динамічний процес, що включає попередню підготовку викладачів, учнів, вимагає певних технічних й організаційних рішень» [7, 105–107].

У ході комплексного дослідження [8], серед іншого, зроблено висновок щодо освітніх VR-додатків, які слід оцінювати, використовуючи кількісні та якісні методи для оцінки знань та навичок здобувачів освіти. Оцінювання освітніх VR-додатків необхідно проводити як з точки зору технічної доцільності, з точки зору програмної інженерії, так і з точки зору результатів навчання – з педагогічної точки зору.

У дослідженні [9] запропоновано концептуальну схему, що враховує взаємодію між ключовими елементами, пов'язаними з використанням імерсивних технологій.

Аналізуючи у [10] відмінності VR/AR автори надають перевагу засобам доповненої реальності, враховуючи, в першу чергу, критерії доступності для користувача та стриманий вплив на сприйняття та психічні реакції учня.

У роботі [11] представлено результати аналізу досліджень впливу імерсивних технологій на причинно-наслідковий зв'язок між ефективністю навчання та когнітивним навантаженням й мотивацією. Аналіз досліджень також показав, що VR, часто викликаючи зовнішнє навантаження, ускладнює навчання, особливо для початківців. На відміну від цього, AR оптимізує когнітивне навантаження, виявляється корисним для початківців, але демонструє меншу ефективність для «просунутих» користувачів.

Дослідження [12] сфокусоване на системах віртуальної реальності з ефектом занурення (IVR),

які, пропонуючи ряд можливостей, можуть стимулювати навчальний інтерес, що сприятиме підвищенню освітніх результатів. Його метою було визначення можливостей використання систем віртуальної реальності з ефектом занурення (IVR) у навчальних контекстах закладів середньої та вищої освіти, дослідження їхньої ефективності у сприянні навчанню з точки зору отримання та збереження знань, а також підвищення мотивації. Системи віртуальної реальності з ефектом занурення (IVR), які, пропонуючи ряд можливостей, можуть стимулювати навчальний інтерес, що сприятиме підвищенню освітніх результатів.

Вченими Каліфорнійського університету [13] було проведено пілотне дослідження впливу технологій віртуальної, доповненої та змішаної реальності для трьох різних груп: викладачів (24), студентів-фізиків (105) та учнів старших класів (24). Для викладачів навчальна програма була комплексною, охоплюючи технічні аспекти роботи з обладнанням віртуальної реальності, розробку контенту віртуальної реальності, що відповідає цілям навчальної програми, та педагогічні стратегії для максимізації переваг імерсивного навчання. Оцінювання після навчання показало успішне підвищення кваліфікації викладачів, багато хто повідомив про підвищену впевненість у використанні інструментів віртуальної реальності. Результати тестувань учнів та студентів, які пройшли пілотне навчання виявилися вищими порівняно з тими, хто не пройшов навчання, що свідчить про те, що технологія віртуальної реальності підвищує залученість до навчального процесу й сприяє кращому розумінню фізичних явищ та концепцій. Дані пілотного дослідження з віртуальної реальності свідчать про те, що хоча імерсивні технології можуть бути потужним освітнім інструментом у викладанні різних дисциплін, фізики зокрема, їх інтеграція в навчальну програму повинна бути ретельно підготовлена, змодельована та оцінена з точки зору ефективності [13; 14–18].

Однією з найбільш релевантних теоретичних моделей, що пояснює ефективність використання імерсивних технологій в освіті, є когнітивно-афективна модель імерсивного навчання (Cognitive Affective Model of Immersive Learning, CAMIL), запропонована М. Макранскі (M. Makransky) та Г. Петерсеном (G. Petersen) у 2021 році [14].

Мета дослідження полягає в аналізі та структурному описі змістового складника методики застосування імерсивних технологій для підтримки змішаного навчання в ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Імерсивна технологія, що використовується в педагогічних цілях, є і освітньою технологією, як система, послідовність дій, вкладених у реалізацію цілей, завдань освітніх концепцій і засобом навчання (рис. 1) [15].

Створюючи подібність реальних об'єктів за допомогою інформаційного моделювання, імерсивні технології підсилюють принцип наочності. У результаті учень отримує майже такий самий особистісний досвід у сприйнятті, у здійсненні дій, як і за реальної взаємодії у подібних ситуаціях.

Змінюються також зміст освіти (що стає інформаційним), взаємодія між учителем й учнями, їх дії, спосіб подачі та засвоєння матеріалу. Змінюється роль і завдання викладача – у віртуальному середовищі вони набувають нової якості. Педагог стає координатором й співучасником навчального процесу, одне з головних завдань вчителя – проектування віртуального оточення і розробка сценаріїв для занурення учнів у штучний простір. Для формування імерсивного середовища вчителю важливо використовувати не тільки сучасне обладнання, а й моделювати освітні процеси, застосовувати нові методичні підходи та стратегії.

У якості теоретичної основи нашого дослідження використано когнітивно-афективну модель імерсивного навчання (CAMIL) [14, 943], яка обґрунтовує механізми впливу імерсивних освітніх середовищ на пізнавальну активність, емоційне



Рис. 1. Дідактична особливість імерсивних технологій

залучення та формування глибших концептуальних знань. Дослідниками визначено зв'язки між основними факторами та компонентами когнітивно-афективної моделі імерсивного навчання (рис. 2*),

В моделі виокремлюються ключові компоненти: імерсивна присутність – відчуття «занурення» у навчальне середовище, агентність – відчуття контролю та впливу учня на перебіг подій у середовищі, що підсилює мотивацію, когнітивне навантаження – імерсивні технології можуть як знижувати, так і збільшувати навантаження, залежно від організації контенту, афективна реакція – позитивні емоції, зацікавленість, допитливість сприяють кращому засвоєнню знань. CAMIL обґрунтовує, що імерсивне навчання ефективне завдяки взаємодії когнітивних (інтелектуальних) та афективних (емоційних) чинників у віртуальному або доповненому середовищі.

CAMIL демонструє, що ефективність VR/AR у змішаному навчанні залежить не лише від новизни технологій, а від того, наскільки вони забезпечують психологічну присутність, інтерактивність та емоційно-пізнавальну залученість учнів.

Плануючи навчальний процес з використанням імерсивних технологій педагогу необхідно чітко окреслити навчальну мету й завдання. Сучасні VR/AR/MR-технології є принципово новими і перебувають у постійному розвитку. Тому перед викладачем постають завдання щодо вибору засобів/інструментів цих технологій відповідно навчальним програмам конкретної дисципліни, у межах певної теми. Дуже важливим є вибір контенту

з огляду на спеціалізацію й вік учнівського контингенту. Інтегруючи засоби імерсивних технологій в освітній процес, вчителі необхідно володіти інформацією щодо змістового наповнення цифрових навчальних ресурсів та їх експертизи [16]; здійснювати координацію роботи учнів у цифровому середовищі; здійснювати відбір ресурсів під конкретні навчальні цілі; підтримувати мотивацію учнів до використання засобів імерсивних технологій в освітньому процесі. Важливим аспектом є диференційований підхід та індивідуалізація освітнього процесу навчання, оскільки учнівська група/клас можуть бути різномірними (встигаючі та відстаючі), з різним темпом роботи та різними навичками роботи з цифровим обладнанням. І це має бути враховано при плануванні структури та змісту уроку/теми [4].

Імерсивні технології (VR/AR/360° відео тощо) у змішаному навчанні природничих дисциплін реалізуються через адаптацію навчального змісту відповідно до державного стандарту, типових навчальних програм та освітніх потреб здобувачів освіти.

Методика застосування імерсивних технологій у процесі змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти передбачає системний підхід, що охоплює чітко визначені складники: теоретико-методологічний; цільовий; змістовий (предметний); технологічний; процедурний (організаційно-методичний); діагностичний (оцінювальний).

Одним із ключових структурних компонентів методики є змістовий (предметний) складник, який, перш за все, забезпечує відповідність

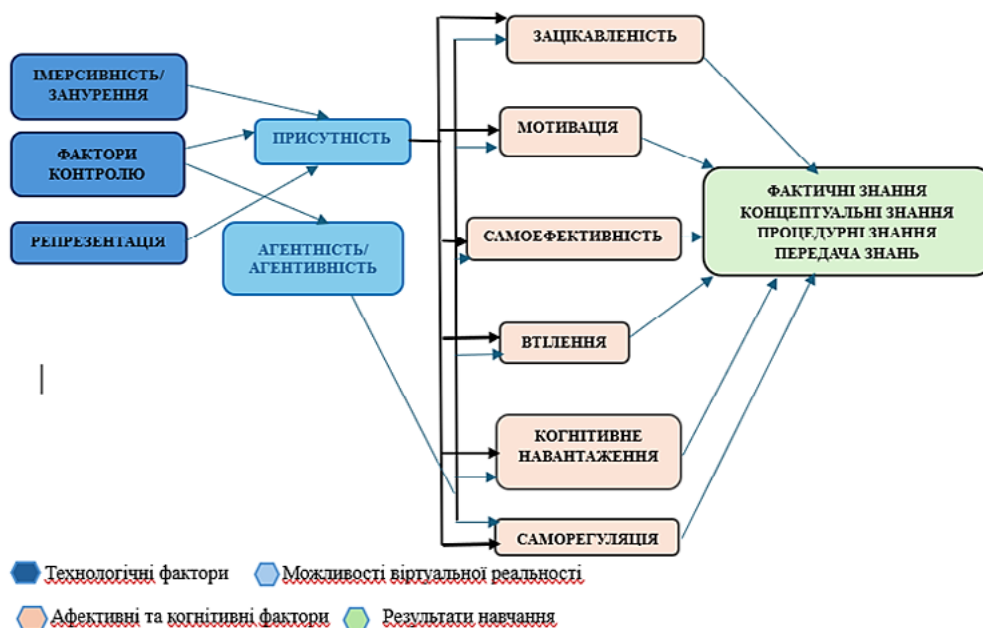


Рис. 2. Представлення зв'язків між компонентами когнітивно-афективної моделі імерсивного навчання (CAMIL) [14, 943] С. 943

* переклад автора статті

темам навчальних програм та вікову й пізнавальну доступність змісту пропонованого інтерактивного контенту. Змістовий (предметний) складник у цьому контексті визначає, які поняття, явища та процеси доцільно подати за допомогою імерсивних засобів. Його основна функція полягає у визначенні змістових елементів навчального матеріалу, які доцільно візуалізувати за допомогою технологій доповненої (AR), віртуальної реальності (VR) чи 360° відео з метою підвищення ефективності засвоєння учнями навчальної інформації.

Формування змістового складника методики на основі системного підходу, дидактичної доцільності та відповідності до потреб змішаного навчання сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу.

Застосування імерсивних технологій у структурі навчального предмету/теми знаходить місце між теоретичним блоком та експериментом, внаслідок чого учні отримують інформацію про застосування теоретичних знань на практиці і мають можливість відпрацьовувати їх. Предметний зміст імерсивного середовища має бути спрямований на формування ключових компетентностей (зокрема, математичної, природничої, технологічної); критичного мислення, умінь аналізу, моделювання, прогнозування.

Когнітивно-афективна модель імерсивного навчання є концептуальною основою для змістового аспекту методики використання імерсивних технологій як засобу підтримки змішаного навчання, оскільки дозволяє вибудовувати його структуру відповідно до психодидактичних закономірностей впливу імерсивного середовища на учня. Вона доводить, що ефективне навчання у імерсивному середовищі відбувається завдяки

інтеграції когнітивних факторів, емоційній залученості, зацікавленості, мотивації, впливу технологій на рівень присутності й агентності учня.

CAMIL стала методологічною базою для визначення ключових складників змістового аспекту методики використання VR/AR у змішаному навчанні (табл. 1).

При використанні імерсивних технологій як засобу підтримки навчання, необхідно враховувати результати досліджень [17; 18] щодо повного та часткового занурення у віртуальну реальність. «Це фундаментально різні досвіди користувача: часткове занурення підтримує відчуття «спостереження» за віртуальним середовищем, тоді як повне занурення підтримує відчуття «перебування» в цьому середовищі» (табл. 2) [18].

Отже, змістовий складник визначає елементи навчального матеріалу, які потребують імерсивної візуалізації; їх інтеграцію у структуру уроку, з урахуванням вікових особливостей учнів; компетентності, які при цьому формуються.

Змістовий (предметний) складник є основою дидактичного проєктування імерсивного освітнього середовища, у якому зміст виконує не лише пізнавальну, а й формуючу функцію. Його обґрунтоване наповнення забезпечує можливість цілеспрямованого, методично коректного та педагогічно доцільного впровадження імерсивних технологій у змішане навчання природничих дисциплін.

У попередніх дослідженнях, наприклад [19], наведено й проаналізовано включення додатків віртуальної та доповненої реальності для підтримки фізичного лабораторного експерименту при вивченні теми «Електричні явища» (модельна навчальна програма «Фізика 7–9 класи», 8 клас, «Електричні явища», гриф МОН від 20.02.2023 № 184).

Таблиця 1

Відповідність між компонентами CAMIL і змістовим складником методики використання імерсивних технологій

Компонент CAMIL	Змістовий складник
Імерсивність (присутність)	Тематичне наповнення, візуалізація природних процесів, 3D-моделі, ефект занурення
Агентність	Надання учневі можливості взаємодіяти з об'єктами, змінювати хід подій, управляти симуляціями
Когнітивне навантаження	Добір контенту відповідно до рівня складності, чітка структура, покрокове подання інформації
Емоційна реакція	Вибір тем, що викликають інтерес, допитливість, створення ситуацій здивування та дослідження
Мотивація	Зміст і формат, що пробуджують внутрішній інтерес до навчання через участь та активність

Таблиця 2

Повна та часткова імерсивність при використанні VR /AR технологій

Ознака	VR	AR
Глибина занурення	Повне	Часткове
Пристрій	Спеціальні гарнітури	Телефон, екран ПК або планшета
Застосування	Дослідження, тренажери, віртуальні лабораторії	Демонстрації, симуляція лабораторних дослідів, відеоогляди

Віртуальні експерименти з використанням VR/AR додатків істотно розширює поле для дослідницької діяльності учнів. Застосування імерсивних засобів навчання в освітньому процесі дозволяє активізувати розумову та пізнавальну діяльність учнів.

Доповнення реального фізичного обладнання віртуальним продиктоване цифровізацією сфер людської діяльності, включно з освітою. Розробка методичного забезпечення є актуальним питанням для процесу організації віртуального лабораторного практикуму з фізики, оскільки можливості цифрових лабораторій набагато ширші за можливості традиційного практикуму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Імерсивні технології (VR/AR/360° відео тощо) у змішаному навчанні природничих дисциплін реалізуються через адаптацію навчального змісту відповідно до державного стандарту, типових навчальних програм та освітніх потреб здобувачів освіти.

Змістовий складник методики використання імерсивних технологій у змішаному навчанні є комплексним, охоплює педагогічні, психологічні та технологічні компоненти та базується на інтеграції сучасних наукових підходів до навчання. Його формування на основі системного підходу, дидактичної доцільності та відповідності до потреб змішаного навчання сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та розвитку природничих компетентностей учнів.

В ході дослідження встановлено, що ключовими чинниками успішної реалізації методики є забезпечення когнітивної активності учнів, афективного залучення, оптимального когнітивного навантаження та відчуття присутності у навчальному середовищі – відповідно до моделі CAMIL.

Приклади застосування додатків віртуальної та доповненої реальності в освітньому процесі свідчать про їх потенціал у розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та мотивації до вивчення природничих дисциплін.

Щоб отримати максимальну віддачу, важливо ретельно інтегрувати імерсивні технології в шкільні навчальні програми, визначити способи, якими ці технології можуть покращити сприйняття навчального матеріалу та забезпечити постійний професійний розвиток вчителів з питань використання VR/AR технологій.

Наразі необхідне оновлення методик й програм для підготовки майбутніх вчителів та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що і стане перспективою подальших досліджень і розробок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition / Samantha Adams Becker and al. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2018. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf>

2. Crawford R., Jenkins L. Blended learning and team teaching: Adapting pedagogy in response to the changing digital tertiary environment. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 33 (2). P. 51–72. URL: <https://doi.org/10.14742/ajet.2924>

3. Slater M., Sanchez-Vives M.V. Enhancing our Lives with Immersive Virtual Reality. *Frontiers in Robotics and AI*. (2016). Vol. 3. December. Art. No 74. <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074>

4. Соколюк О. М. Огляд практичних застосувань імерсивних технологій у навчанні фізики. *Імерсивні технології в освіті* : збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 29 квітня 2025 р. ІЦО НАПН України, 2025. С. 160–164. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745731/>

5. Petrov, V., Hrechanovska, O., Shevchuk, B., Zakusylo, M., & Lekakh, A. The potential of virtual reality in modelling complex scientific processes for distance education: a scoping review. *Revista Eduweb*. 2024. 18(4), 89–103. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.6>

6. Hamada, Mohamed. An Example of Virtual Environment and Web-based. *The International Journal of Virtual Reality*. 2008, 7(3):1-8.

7. Afiya Dembe H. The Integration of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) in Classroom Settings. *RESEARCH INVENTION JOURNAL OF ENGINEERING AND PHYSICAL SCIENCES (RIJEP)*. 2024. 3(1):102-113. <https://rijournals.com/wp-content/uploads/2024/05/RIJEP-3189-101-2024.pdf>

8. Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgemant, I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020. 147, Article 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

9. Suh, A., & Prophet, J. The state of immersive technology research: A literature analysis. *Computers in Human Behavior*. 2018. 86, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.019>

10. Pinchuk O.P., Tkachenko V.A. and Burov O.Yu. AV and VR as Gamification of Cognitive Tasks. *Proc. 15 th Int. Conf. ICTERI 2019*. 2019. Vol-2387. P. 437–442. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2387/20190437.pdf>

11. Poupard, M., Larrue, F., Sauzéon, H., & Tricot, A. A systematic review of immersive technologies for education: Learning performance, cognitive load and intrinsic motivation. *British Journal of Educational Technology*. 2025. 56, 5–41. <https://doi.org/10.1111/bjet.13503>

12. Di Natale, A.F., Repetto, C., Riva, G. and Villani, D. Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *Br. J. Educ. Technol.* 2020. 51: 2006-2033. <https://doi.org/10.1111/bjet.13030>

13. Crogman, H. T., Cano, V. D., Pacheco, E., Sonawane, R. B., & Boroan, R. Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Experiential Learning: Transforming Educational Paradigms. *Education Sciences*. 2025. 15(3), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci15030303>

14. Makransky, G., Petersen, G.B. The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educ Psychol Rev*. 2021. 33, 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>

15. Соколюк О. М. Планування навчальної діяльності в умовах використання засобів AR/VR. «Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану» : збірник матеріалів, 27 лютого 2025 р., м. Київ. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. С. 152-154. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745730/>

16. Литвинова С. Г., Соколюк О. М. Критерії та показники оцінювання якості освітніх об'єктів доповненої реальності в підручниках фізики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. 88 (2), 23–37. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4870>

17. Shneiderman, Ben. Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction,

3rd Edition, Reprinted with corrections, March 1998. Addison-Wesley. 252 p. <https://ptabdata.blob.core.windows.net/files/2016/CBM2016-00087/Exhibit-1030.pdf>

18. Kjeldskov, J. Interaction: Full and partial Immersive Virtual Reality Displays. In *Proceedings of IRIS 24*. 2001. pp. 587–600. <http://people.cs.aau.dk/~jesper/pdf/conferences/Kjeldskov-C1.pdf>

19. Соколюк О.М. Імерсивні технології і засоби навчання для проведення шкільного навчального експерименту в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 77. С. 282–288. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/77.56>

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 08.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 89

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 40,75. Ум. друк. арк. 40,22.

Підписано до друку 30.12.2025. Замов. № 1225/989. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.