ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 99

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

Головний редактор:
Крамаренко Ірина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, начальник відділу, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Україна

Члени редакційної колегії:
Баженков Євген Володимирович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доктор економічних наук, доцент, директор, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Україна
Балахтар Валентина Візіторівна – кандидат педагогічних наук, доктор психологічних наук, доцент, професор, професор кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник відділу STEM-освіти, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Україна
Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна
Шаров Сергій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна
Шарова Тетяна Михайлівна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан факультету психології, історії та соціології, професор кафедри філософії, соціології та соціальної роботи, Херсонський державний університет, Україна
Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри політології та соціології, Університет Вітовта Великого (Литовська Республіка)
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології, Університет Вітовта Великого (Литовська Республіка)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 9 від 28.09.2026 року)

Журнал включений до Переліку наукових фахових видань України відповідно до Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12) строком на три роки з 01 червня 2026 року по 31 травня 2029 року з присвоєнням категорії «Б».

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика

Спеціальності: А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)

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 (Print)
ISSN 2663-6093 (Online)

© ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2026

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Лосєва Н.М., Болгов М.В.
ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА:
ДИСКУРСИВНИЙ АНАЛІЗ ТА АВТОРСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ..... **11**

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

Кадуцькова Л.О.
ЛЯЛЬКОТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ, ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НУШ..... **18**

Конєва М.З., Шастало В.О.
СУЧАСНІ МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ УСНОЇ ПРАКТИКИ..... **22**

Коршевнюк Т.В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ..... **27**

Кучерява О.А., Акімов В.В.
МИСТЕЦЬКІ ПРАКТИКИ В РОБОТІ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО..... **33**

Кучин Ю.Л., Бойко Ю.М.
ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПРИКЛАДІ ПРОГРАМИ WHO–ICRC BASIC EMERGENCY CARE (BEC)..... **37**

Манько Р.М., Лазірко Н.О., Чапля Х.М.
ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОМПЕТЕНТНІСНОМУ ВИВЧЕННІ ДРАМИ ЮЛІУША СЛОВАЦЬКОГО «БАЛЛАДИНА»..... **42**

Мітельман І.М.
ДЕЯКІ ТИПИ ОЛІМПІАДНИХ НЕРІВНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ ФУНКЦІЙ КІЛЬКОХ ЗМІННИХ: ДИДАКТИЧНИЙ ВИМІР ГЕНЕРАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ..... **48**

Петручик С.С.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... **59**

Пірошенко С.Ю., Слоневська І.Б.
МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ДИСТАНЦІЙНИХ ПЛАТФОРМ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... **63**

Подановська Г.В.
ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЛІДІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»..... **68**

Sivkovych H.M., Boichuk A.P., Tytun O.L.
THE ROLE OF BUSINESS ENGLISH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER'S STUDENTS MAJORING IN "FORESTRY"..... **73**

Швидун Л.Т.
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ..... **77**

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Литвиченко Д.С.
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... **83**

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

Суховієнко Н.А.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **88**

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Безгинський Ю.С.
СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ..... **92**

Березнікова Н.І.
ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИНЕННЯ НАВИЧКИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **98**

Бопко І.З.
ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... **104**

Бочар І.Й., Сопіга В.Б., Сокотов Ю.В.
ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ З ВРАХУВАННЯМ ВИМОГ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ..... **109**

Булгак М.В.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ..... **117**

Din M.
DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN STUDENTS PURSUING PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION IN MANAGEMENT: PRACTICAL ASPECTS..... **125**

Dmytruk V.A., Voloshyn M.M., Tsymbrylo S.M.
MODERN APPROACHES TO PERSONALIZED LEARNING IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION..... **130**

Дячук О.О.
МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СФЕРИ ПОСЛУГ..... **135**

Єгорова І.В., Паска Т.В.
ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ..... **141**

Ємельянова Т.В., Легейда А.В., Легейда Д.В.
МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ДРУГОГО МЕТОДУ ЛЯПУНОВА ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ СТІЙКОСТІ РОЗВ'ЯЗКІВ НЕЛІНІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ МОДЕЛІ..... **148**

Zhytska S.A., Yefimova O.M., Betsko O.S.
THE ROLE OF THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN DEVELOPMENT OF THE 21ST CENTURY KEY COMPETENCIES IN MILITARY INSTITUTIONS..... **154**

Зайцева Ю.В., Момот О.О., Мельник О.С.
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ СПОРТИВНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... **161**

Іскерський І.С.
ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ..... **165**

Калініченко Є.Г.
СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... **170**

Кахерська Т.В.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ФІЛОСОФІЇ ТА ЛОГІКИ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ..... **177**

Коваль Т.В., Євдокимов М.М.
ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ОСНОВА ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НУШ..... **182**

Когут І.І.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА..... **190**

Козловська І.М., Білик О.С.
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПРИНЦИПУ ПРИЗНАЧЕННЯ ЗНАНЬ..... **196**

Ком'яга А.В., Носкова Т.І.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ..... **200**

Курок Р.О.
МЕТОД СИТУАЦІЙНОГО АНАЛІЗУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... **205**

Попов М.О., Кулініч В.А.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ..... **210**

Шао Цзяньмей
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ..... **217**

Yarkho T.O.
REFORMING THE FUNDAMENTAL BASIS OF ENGINEERING EDUCATION IN UKRAINIAN UNIVERSITIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF EXPERIENCE AND STRATEGIC CHALLENGES.. **221**

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Каритка В.В., Размолодчикова І.В., Василюк Т.Г.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ: ВІД КОНСУЛЬТУВАННЯ ДО КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОСТІ..... **227**

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Барліт О.О., Могілевська В.М.
БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЧИННИКИ РИЗИКУ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ..... **234**

Вишнівська Н.В., Кириленко К.В., Ревінцова І.В.
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕКСКУРСІЙНОЇ ТА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... **238**

Honchar A.M.
METHODS FOR DEVELOPING LEARNERS' PUBLIC SPEAKING COMPETENCE IN DISTANCE LEARNING..... **245**

Добровольський В.Е.
ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ НАПРЯМІВ..... **249**

Заікін А.В., Поплавський В.В., Сабов А.Л.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ З РИЗИКОМ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ..... **253**

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Коваленко О.В., Дудко А.О.
МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ..... **258**

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

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Кічук Н.В.
ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... **263**

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Кротких В.Д., Семенов М.А.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ MOODLE У ПРАКТИКУ ПРОЄКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ КУРСІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ..... **271**

Мар'єнко М.В., Млінцова І.Ю.
ЕКОСИСТЕМА GOOGLE GEMINI ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ STEM-ДИСЦИПЛІН..... **279**

Сафонов М.С., Головачов І.Є.
АДАПТАЦІЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДО ВИМОГ WCAG ЯК ЧИННИК ПОБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЦИФРОВОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА..... **283**

Трейтяк Д.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ..... **287**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Losieva N.M., Bolhov M.V.
TEACHERS' INNOVATIVE COMPETENCE:
DISCOURSE ANALYSIS AND AN ORIGINAL INTERPRETATION..... **11**

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

Kadutskova L.O.
PUPPET THERAPY AS A TOOL FOR IMPLEMENTING DIFFERENTIATED AND INCLUSIVE EDUCATION, EMOTIONAL STABILIZATION AND SPEECH ACTIVATION OF STUDENTS IN ENGLISH LESSONS IN NUSH..... **18**

Konieva M.Z., Shastalo V.O.
MODERN METHODS OF ENHANCING SPEAKING SKILLS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING SPEECH PRACTICE CLASSES..... **22**

Korshevniuk T.V.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF DESIGNING THE CONTENT OF CHEMISTRY TEACHING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... **27**

Kucheriava O.A., Akimov V.V.
ARTISTIC PRACTICES IN WORKING WITH TEXT IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN GSEI **33**

Kuchyn Yu.L., Boiko Yu.M.
FORMATION OF THE PRACTICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HEALTHCARE WORKERS THROUGH SIMULATION-BASED LEARNING USING THE WHO–ICRC BASIC EMERGENCY CARE (BEC) PROGRAM..... **37**

Manko R.M., Lazirko N.O., Chaplia Kh.M.
GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN COMPETENCY-BASED STUDY OF JULIUSZ SŁOWACKI'S DRAMA BALLADYNA..... **42**

Mitelman I.M.
SOME TYPES OF OLYMPIAD INEQUALITIES IN THE CONTEXT OF MULTIVARIABLE CALCULUS: A DIDACTIC PERSPECTIVE ON KNOWLEDGE GENERALIZATION..... **48**

Petruchyk S.S.
INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND TECHNIQUES FOR DEVELOPING READING MOTIVATION AT FOREIGN LITERATURE LESSONS..... **59**

Piroshenko S.Yu., Slonevska I.B.
METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR USING MODERN DISTANCE LEARNING PLATFORMS IN TEACHING FOREIGN LITERATURE..... **63**

Podanovska H.V.
USING EXPERIMENTS AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS DURING LESSONS IN THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD"..... **68**

Sivkovych H.M., Boichuk A.P., Tytun O.L.
THE ROLE OF BUSINESS ENGLISH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER'S STUDENTS MAJORING IN "FORESTRY"..... **73**

Shvydun L.T.
FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS THROUGH STUDYING THE METHODOLOGY OF TEACHING THE TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL FIELD **77**

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Lytvychenko D.S.
READINESS OF SPEECH THERAPIST TEACHERS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS..... **83**

Sukhoviienko N.A.
PREPARING FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS FOR THE USE
OF NEUROPSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN PROFESSIONAL ACTIVITY..... **88**

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Bezghynskyi Yu.S.
CURRENT STATE OF FORMATION OF RESILIENCE OF PUBLIC ADMINISTRATION ENTITIES..... **92**

Bereznikova N.I.
ON THE ISSUE OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES
AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS
IN STUDENTS OF NON-LINGUISTICS MAJORS..... **98**

Bopko I.Z.
PREREQUISITES FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS
IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION..... **104**

Bochar I.I., Sopiha V.B., Sokotov Yu.V.
FEATURES OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES TAKING
INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF LIFE SAFETY AND LABOR PROTECTION..... **109**

Bulhak M.V.
A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC
FIELD FOR COUNSELING ACTIVITIES BASED ON INTERDISCIPLINARY INTEGRATION:
RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION..... **117**

Din M.
DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN STUDENTS PURSUING PROFESSIONAL PRE-HIGHER
EDUCATION IN MANAGEMENT: PRACTICAL ASPECTS..... **125**

Dmytruk V.A., Voloshyn M.M., Tsymbrylo S.M.
MODERN APPROACHES TO PERSONALIZED LEARNING IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION..... **130**

Diachuk O.O.
METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING
THE DIGITAL COMPETENCE OF SPECIAL-DISCIPLINE TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION
INSTITUTIONS OF THE SERVICE SECTOR..... **135**

Yehorova I.V., Paska T.V.
PROJECT-BASED TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION: METHODOLOGY
AND IMPLEMENTATION PRACTICES..... **141**

Yemelianova T.V., Leheida A.V., Leheida D.V.
A METHODOLOGICAL APPROACH TO UNCOVERING THE ESSENCE OF LYAPUNOV'S
SECOND METHOD IN THE STUDY OF THE STABILITY OF SOLUTIONS TO A NONLINEAR
MATHEMATICAL MODEL..... **148**

Zhytska S.A., Yefimova O.M., Betsko O.S.
THE ROLE OF THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN DEVELOPMENT
OF THE 21ST CENTURY KEY COMPETENCIES IN MILITARY INSTITUTIONS..... **154**

Zaitseva Yu.V., Momot O.O., Melnyk O.S.
USE OF MODERN SPORTS INFRASTRUCTURE FOR DEVELOPING THE HEALTH-PRESERVING
COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS..... **161**

Iskerskyi I.S.
USE OF PROBLEM SITUATIONS DURING FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS
OF SOCIO-ECONOMIC PROFESSIONS TO USE TIME-MANAGEMENT TECHNOLOGIES..... **165**

Kalinichenko Ye.H.
STRUCTURE AND CONTENT OF THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR DEVELOPING
THE DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **170**

Kakherska T.V.
INTERDISCIPLINARY INTERACTION BETWEEN PHILOSOPHY AND LOGIC IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND FUNCTIONAL INTERRELATIONSHIPS....**177**

Koval T.V., Yevdokymov M.M.
EDUCATIONAL PARTNERSHIP AS THE FOUNDATION FOR TOLERANT INTERACTION IN THE NUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....**182**

Коруτ I.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS OF LAW.....**190**

Kozlovska I.M., Bilyk O.S.
FORMATION OF THE LEARNING CONTENT FOR FUTURE MASTERS-TEACHERS OF NATURAL SCIENCES IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLE OF KNOWLEDGE PURPOSE.....**196**

Komiaha A.V., Noskova T.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PHYSICAL QUALITIES OF CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC LEARNING CONDITIONS.....**200**

Kurok R.O.
THE METHOD OF SITUATIONAL ANALYSIS AS A MEANS OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....**205**

Popov M.O., Kulinich V.A.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN COMPUTER COMPUTER ENGINEERING.....**210**

Shao Tszianmei
USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS FOR THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS.....**217**

Yarkho T.O.
REFORMING THE FUNDAMENTAL BASIS OF ENGINEERING EDUCATION IN UKRAINIAN UNIVERSITIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF EXPERIENCE AND STRATEGIC CHALLENGES.....**221**

SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY

Karytka V.V., Razmolodchykova I.V., Vasyliuk T.H.
SOCIAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF YOUTH WORK: FROM COUNSELING TO COLLECTIVE CREATIVITY.....**227**

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT

Barlit O.O., Mohilevska V.M.
BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING WARTIME: RISK FACTORS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PREVENTION.....**234**

Vyshnivska N.V., Kyrylenko K.V., Revintsova I.V.
FORMATION OF CIVIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH EXCURSION AND PROJECT-BASED ACTIVITIES: A THEORETICAL ASPECT.....**238**

Honchar A.M.
METHODS FOR DEVELOPING LEARNERS' PUBLIC SPEAKING COMPETENCE IN DISTANCE LEARNING.....**245**

Dobrovolskyi V.E.
A PEDAGOGICAL MODEL FOR DEVELOPING SELF-ASSESSMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES IN STUDENTS MAJORING IN ENGINEERING.....**249**

Zaikin A.V., Poplavskyi V.V., Sabov A.L.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUNG PEOPLE AT RISK OF ADDICTIVE BEHAVIOR THROUGH MODERN FITNESS TECHNOLOGIES.....**253**

SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY

Kovalenko O.V., Dudko A.O.
METHODICAL SUPPORT OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS AS A FACTOR OF EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE SENSORY-COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN..... **258**

SECTION 8. LEARNING THEORY

Kichuk N.V.
DIDACTIC CONDITIONS FOR THE USE OF MODERN DIGITAL ASSESSMENT TECHNOLOGIES TO EVALUATE THE LEARNING OUTCOMES OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS..... **263**

SECTION 9. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Krotkykh V.D., Semenov M.A.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING MOODLE INTO DIGITAL COURSE DESIGN BY ACADEMIC STAFF..... **271**

Marienko M.V., Mlintsova I.Yu.
GOOGLE GEMINI ECOSYSTEM AS A TOOL FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STEM TEACHERS..... **279**

Safonov M.S., Holovachov I.Ye.
ADAPTING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES TO WCAG GUIDELINES AS A FACTOR IN CREATING AN INCLUSIVE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT..... **283**

Treitiak D.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODOLOGICAL TOOLS FOR SHAPING THE ACTIVE CITIZENSHIP OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE DIGITAL SPACE..... **287**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: ДИСКУРСИВНИЙ АНАЛІЗ ТА АВТОРСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

TEACHERS' INNOVATIVE COMPETENCE: DISCOURSE ANALYSIS AND AN ORIGINAL INTERPRETATION

УДК [37.091.12:005.336.2]:005.591.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.1
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Лосєва Н.М.,
orcid.org/0000-0002-2194-134X
докт. пед. наук, професорка,
професорка кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології
та менеджменту

Болгов М.В.,
orcid.org/0009-0003-9752-9233
аспірант кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
ім. Миколи Гоголя

Актуальність дослідження зумовлена неперервним оновленням освітнього простору України, вектори якого задають євроінтеграційні процеси, компетентнісна парадигма, реалізація Нової української школи та вимоги до професійних компетенцій педагога. У статті висвітлюються передумови та коротка хронологія впровадження компетентнісного підходу в український освітній простір. Досліджено розуміння понять «компетентність» як загальної категорії та її особливого виду «інноваційна компетентність», їх функціональна роль у професійній діяльності педагога. Використано комплекс теоретичних методів: порівняльно-зіставний аналіз нормативних і наукових джерел, систематизація і логіко-конструктивний аналіз з метою виокремлення ключових смислових компонентів у дефініціях. Здійснено теоретичний аналіз визначення поняття інноваційної компетентності педагога в працях українських і закордонних науковців в контексті сучасних освітніх трансформацій. Висвітлено певні прогалини у наявних трактуваннях інноваційної компетентності педагога, а саме недостатнє врахування особистісних чинників, та запропоновано авторське трактування цього поняття. Обґрунтовано необхідність розгляду інноваційної компетентності як процесу, який враховує як особистісні прагнення педагога так і, колективний інтелект, командну роботу з метою коригування педагогічної діяльності при впровадженні новацій. Інноваційна компетентність педагога трактується як похідна від його особистісної та загальної професійної компетентності. Наведене авторське визначення інноваційної компетентності містить найважливіші характеристики, раніше визначені дослідниками, проте певним чином зміщує акценти і розглядає прагнення педагога до саморозвитку як рушійну силу, а професійну самореалізацію як певний критерій ефективності та стійкості нововведень. Запропоновано класифікацію рівнів інноваційної компетентності педагога і можливі шляхи її розвитку.
Ключові слова: *компетентність, компетентнісний підхід, інноваційна компетентність, педагогічна діяльність, освітні інновації, саморозвиток педагога, самореалізація.*

The relevance of the study is determined by the continuous transformation of Ukraine's educational landscape, shaped by European integration processes, the competence-based paradigm, the implementation of the New Ukrainian School reform, and contemporary requirements for teachers' professional competences. The article outlines the prerequisites for and provides a brief chronology of the introduction of the competence-based approach into the Ukrainian educational context. It examines the concepts of "competence" as a general category and "innovative competence" as its specific form, as well as their functional role in teachers' professional practice. The study employs a set of theoretical methods, including comparative analysis of regulatory and scholarly sources, systematisation, and logical-constructive analysis, with the aim of identifying the key semantic components of the definitions under consideration. A theoretical analysis is conducted of the conceptualisation of teachers' innovative competence in the works of Ukrainian and international scholars within the context of contemporary educational transformations. The study identifies certain gaps in existing interpretations of teachers' innovative competence, particularly the insufficient consideration of personal factors, and proposes an original interpretation of this concept. The necessity of viewing innovative competence as a dynamic process that encompasses teachers' personal aspirations, collective intelligence, and teamwork aimed at adjusting pedagogical practice in the course of implementing innovations is substantiated. A teacher's innovative competence is interpreted as deriving from their personal and general professional competence. The proposed definition of innovative competence incorporates the most significant characteristics previously identified by researchers; however, it shifts the emphasis by regarding a teacher's commitment to self-development as the driving force behind innovation and professional self-realisation as a criterion for the effectiveness and sustainability of innovations. A classification of the levels of teachers' innovative competence is proposed, along with possible pathways for its development.
Key words: *competence, competence-based approach, innovative competence, pedagogical activity, educational innovations, teacher self-development, self-realisation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Оновлення української освіти відбувається в умовах стрімких безпекових, соціальних, технологічних і культурних змін. За цих обставин освітня спільнота відходить від репродуктивної передачі готового знання, її завдання дедалі більше пов'язується з підготовкою людини, здатної критично мислити, діяти в ситуаціях невизначеності і приймати відповідальні інноваційні рішення. Саме тому компетентнісний підхід став методологічним підґрунтям сучасної освітньої політики.

У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших якостей, що забезпечують здатність особи до соціалізації, навчальної чи професійної діяльності

[1]. Отже, у нормативному полі компетентність трактується не як статичний результат засвоєння навчального матеріалу, а як здатність особистості мобілізувати набуті ресурси для реальної дії. Такий підхід змінює і роль педагога: він має організовувати навчання як процес формування в учнів досвіду діяльності, самостійності, ціннісних орієнтацій і особистої відповідальності.

Зазначимо, що поняття «компетентність» в європейському науковому просторі активно розробляється з другої половини ХХ ст., крокуючи від теоретичних ідей шістдесятих років до повноцінної освітньої політики початку двохтисячних років, посівши місце орієнтиру реформ в освіті. Важливою теоретичною основою для осмислення цього поняття стала доповідь Ж. Делора для ЮНЕСКО, у якій освіта ХХІ ст. пов'язується з чотирма базовими орієнтирами: навчитися пізнавати, діяти, жити разом і бути [2]. У підсумковому звіті програми DeSeCo 2003 р. компетентності визначаються як здатності, що допомагають людині виконувати складні завдання, відповідати на індивідуальні та соціальні потреби й діяти в різних життєвих контекстах [3]. Цілком закономірним і логічним продовженням ідей Ж. Делона та проєкту DeSeCo були Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС (2006 р.) про ключові компетентності навчання людини протягом усього життя [4]. У цей період проєкт Tuning, як багаторічна ініціатива, конкретизує логіку результатів навчання через узгодження загальних і предметних компетентностей у вищій освіті [5]. І хоча він був розроблений для закладів вищої освіти, його концепція та методологія виявилися життєздатними й були адаптовані для інших освітніх рівнів європейської освітньої політики.

Європейська рамка кваліфікацій, оприлюднена у 2017 р., деталізує компетентнісний вимір через категорії відповідальності й автономності, фокусує увагу не на оволодінні знаннями та вміннями, а на їхньому застосуванню в практиці [6]. Рекомендації Ради ЄС 2018 р. оновлюють деякі акценти щодо динамічного характеру компетентностей, їхнього розвитку протягом життя та особистісною реалізацією, працевлаштуванням, активним громадянством в умовах цифрового суспільства та його сталого розвитку [7].

Закономірно, що українська педагогічна наука, на шляху імплементації євроінтеграційних освітніх процесів, переглядає застарілі підходи, наповнює дискурс новими сенсами, вивчає найкращі закордонні практики тощо. З 2004 року в Україні виходять посібники для педагогів, публікуються наукові статті, де результати навчання розглядаються вже з позицій компетентнісного підходу [8; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження компетентностей в українській педагогічній науці займається широке коло науковців: Бібік Н. В., Голуб Н. Б., Григоровська Л. В., Гуревич Р. С., Зязюн І.А., Ільченко В. Р., Луговий В. І., Ляшенко О. І., Максименко С.Д., Марущак О. М., Ничкало Н. Г., Овчарук О. В., Пометун О. І., Савченко О. Я., Спірін О. М., Сухомлинська О. В. та інші. Узагальнюючи думки вчених, можна стверджувати, що компетентність трактують як інтегративне утворення, як діяльнісно орієнтовану категорію, як складний конструкт, що передбачає здатність і готовність діяти. Так, наприклад, О. Овчарук робить акцент на інтегративній природі компетентності, пов'язаної з досвідом, ставленнями та поведінковими реакціями особистості [10]. Академікиня Н. Бібік підкреслює результативний і діяльнісний зміст компетентності, наголошуючи, що вона не зводиться до механічної суми знань та умінь [11]. О. Марущак показує, що компетентність розкривається через поінформованість, готовність до діяльності, інтегровану здатність, особистісну якість, володіння відповідною компетенцією, поєднання знань, умінь, досвіду, цінностей і рефлексії [12, с. 98].

Зазначимо, що Закон України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020)**,** а також оновлення Державного стандарту базової середньої освіти (2020) офіційно закріпили компетентнісний підхід як базовий для реформування освітньої системи України [13; 14; 15].

Окрім наявних документів щодо компетентності здобувачів освіти, сьогодення в центр уваги освітян висуває питання компетентності викладача. Оскільки реалізація компетентнісного підходу починається з компетентності педагога і саме він поєднує ідеї наявних документів і реальний освітній процес. Тому вважаємо слушною думку, що «педагогічна компетентність викладача є динамічною професійною характеристикою, яка формується внаслідок його освіти, самоосвіти й саморозвитку [16, с. 210].

І першочергову увагу, ми вважаємо, слід приділити сьогодні проблемі інноваційної компетентності педагога, оскільки технологічний розвиток, цифровізація, упровадження змішаного навчання, інклюзія та потреба в індивідуалізації освітнього процесу вимагають від нього готовності до новацій та постійного професійного розвитку. Інноваційна компетентність не є другорядним елементом педагогічного профілю, її варто розглядати як внутрішню пружину, що приводить у рух усю систему професійної діяльності та робить її ефективною.

Метою статті є комплексний аналіз поглядів науковців щодо трактування понять компетентності як загальної категорії та інноваційної компетентності як її вищого щабля, їх структури; уточнення визначення та шляхів формування інноваційної компетентності педагога в умовах модернізації освітнього простору.

Методи дослідження. Використано такі методи дослідження: проблемно-хронологічний,

порівняльно-зіставний аналіз, синтез, узагальнення і логіко-конструктивний метод для обґрунтування авторського тлумачення досліджуваного поняття.

Виявлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасне освітнє середовище розглядає компетентність як багатовимірне поняття, сутність якого не лише в тому, що людина знає, а передусім у тому, як вона здатна використати наявні ресурси для розв'язання практичних, професійних або соціальних завдань. Європейська традиція трактування компетентності, як вказано вище, орієнтована на навчання впродовж життя і визначає вісім ключових компетентностей [4], які взято за основу Концепція Нової української школи. Але НУШ адаптує їх до національного освітнього контексту і вже виокремлює десять ключових компетентностей, а саме: спілкування державною і рідною мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, культурна обізнаність і самовираження, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя [17, с. 11-12].

В Державному стандарті базової середньої освіти, компетентність розглядається вже не тільки як результат освіти, а й як орієнтир професійної діяльності вчителя [15]. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає мету діяльності педагога як організацію навчання та виховання здобувачів освіти через формування в них ключових компетентностей. У цьому документі компетентність представлена у двох площинах: як очікуваний результат діяльності вчителя щодо учнів і вже як система професійних здатностей самого педагога [18]. Вельми важливо підкреслити, що в професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти поняття «інноваційна компетентність» як самостійне не виокремлюється. Проте, у блоці Д 1.3 наявні слова про інноваційну діяльність, «освітні інновації та особливості інноваційної педагогічної діяльності», уміння аналізувати інформацію щодо умов упровадження інновацій, інтегрувати їх у власну педагогічну практику, збирати й систематизувати релевантну інформацію [18].

Також Закон України «Про повну загальну середню освіту» надає право закладу освіти проводити інноваційну діяльність, а педагогічній раді надає повноваження щодо впровадження педагогічного досвіду та інновацій в освітній процес [14]. При цьому зазначимо, що Закон України «Про інноваційну діяльність» має переважно економіко-технологічну спрямованість: він регулює інноваційні процеси, пов'язані з використанням і комерціалізацією результатів наукових досліджень, створенням конкурентоздатних технологій, товарів і послуг [19]. Тому для характеристики інноваційної діяльності педагога цей закон може слугувати лише як загальна теоретико-правова основа, а не як спеціальний педагогічний документ.

Найбільш системно освітні інновації регламентує Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти [20], затверджене наказом МОН України в 2023 р. У ньому висвітлено інноваційна діяльність у сфері освіти, освітні інновації, інноваційний освітній проєкт, суб'єкти інноваційної діяльності та механізм упровадження нововведень. Принципово важливо, що серед суб'єктів інноваційної діяльності безпосередньо названо педагогічних і науково-педагогічних працівників. Отже, Положення не лише задає загальний вектор розвитку освітніх інновацій, а й пропонує конкретний порядок їх реалізації: ініціювання, розроблення програми експерименту або інноваційного освітнього проєкту, апробацію, моніторинг, науково-методичний супровід і подальше запровадження результатів у систему освіти.

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що в науковому середовищі інноваційна компетентність часто розглядається як логічне продовження загального поняття компетентності: компетентність як широка категорія, а інноваційна компетентність як її конкретний прояв в умовах освітніх змін. І, якщо компетентність у загальному розумінні означає здатність діяти результативно, то інноваційна компетентність акцентує саме здатність діяти в ситуації оновлення, невизначеності та пошуку нових рішень.

Проблемі дослідження різних аспектів інноваційної компетентності присвятили свої роботи багато сучасних українських вчених: І. Дичківська, В. Желанова, І. Леонтьєва, О. Мариновська, О. Огієнко, О. Проценко, А. Скоролітня, Л. Штефан, С. Юрочко та інші. Дослідники пов'язують інноваційну компетентність з готовністю до змін, знаннями з педагогічної інноватики, здатністю проєктувати й реалізовувати нові освітні траєкторії, а також з умінням рефлексивно оцінювати наслідки інноваційної діяльності [21-26]. Проте аналіз підходів вчених до визначення сутності поняття засвідчує відсутність в них єдиного розуміння.

Так, наприклад, І. Дичківська співвідносить інноваційність педагога з його здатністю сприймати, осмислювати й упроваджувати педагогічні нововведення [21]. О. Огієнко розглядає інноваційність як умову підготовки вчителя до діяльності в середовищі постійних змін і акцентує на тому, що інноваційна готовність майбутнього педагога формується через розвиток творчого пошуку, рефлексії, відкритості до нових технологій і здатності відповідально діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях [22]. Дослідники О. Проценко і С. Юрочко аналізують зміст і структуру

інноваційної компетентності педагога, підкреслюючи її інтегральний характер і зв'язок із здатністю до розроблення, освоєння та впровадження інновацій у педагогічну практику [23]. Л. Штефан тлумачить інноваційну компетентність сучасного педагога як інтегративне утворення, що дає змогу якісно розв'язувати професійні завдання [24].

У зарубіжних дослідженнях інноваційну компетентність часто розглядають як міждисциплінарну здатність створювати певну корисну новизну. M. Keinänen, J. Ursin і K. Nissinen запропонували розглядати інноваційну компетентність через такі складники, як креативне розв'язання проблем, системне мислення, цілеспрямованість, командна взаємодія [25]. Модель FINCODA описує інноваційну компетентність через поведінкові індикатори: креативність, критичне мислення, ініціативність, командну роботу й нетворкінг [26]. Подібну логіку конкретизації інноваційної компетентності через поведінкові індикатори запропоновано й у дослідженні M. Pérez-Peñalver, L. Aznar-Mas і B Montero-Fleta [27]. Вже більш сучасним, на нашу думку, є дослідження L. Hero, E. Lindfors і V. Taatila, яке визначає інноваційну компетентність як поєднання знань, умінь, здібностей, ставлень та особистісних характеристик, що забезпечують участь людини у створенні й упровадженні інновацій [28].

Зазначимо, що достатньо багато авторів визначають інноваційну компетентність через зовнішні чинники і майже не враховують внутрішні, особистісні якості педагога на кшталт його прагнення до змін, саморозвитку тощо. Тому нам здається концептуально значущим уточнення О. Мариновської, яка розглядає інноваційну компетентність педагога вже як динамічну інтегровану особистісно-професійну якість, що формується на основі знань, умінь, цінностей, способів мислення, особистісних якостей і суб'єктного досвіду педагога [29]. Такий підхід з нашої точки зору є принципово важливим, оскільки виводить на перший план не технічне запровадження новацій, а особистісний вимір педагогічної діяльності: педагог має не просто скористатися інновацією, а з позиції власного досвіду критично оцінити її обґрунтованість, особистісну здатність до реалізації, передбачити можливі ризики та окреслити оптимальні умови її застосування.

Із тих самих причин нам імпонує визначення А. Скоролітньої, яка також трактує інноваційну компетентність не лише як знання педагога про інновації, а й особистісну здатність творчо осмислювати освітні зміни, проєктувати нові педагогічні підходи, застосовувати сучасні технології та здійснювати рефлексивне саморегулювання професійної діяльності [30]. Ю. Новгородська також конкретизує проблему інноваційної компетентності через категорію власної готовності педагога до інноваційної освітньої діяльності, як специфічний особистісний стан, що поєднує мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій, уміння ефективно застосовувати методи й засоби для досягнення педагогічних цілей, здатність до творчого підходу та саморефлексії [31].

Зазначаємо, що сучасні дослідження останніх років вже не лише акцентують зовнішні вияви інноваційної діяльності, а увага приділяється також внутрішньому виміру спрямованості педагога на новації: його професійних та особистісних характеристиках, що однозначно впливають на якість освітнього процесу. Проте, на нашу думку, визначення інноваційної компетентності через уміння застосовувати сучасні методи і технології навчання, методичну гнучкість викладача, креативність і готовність до ризику є неповним. Поза увагою дослідників залишається зв'язок між інноваційною активністю та внутрішньою самореалізацією педагога.

Доцільно розглядати інноваційну компетентність не лише як набір певних інструментів (знання, технології, методики тощо), а як глибинну внутрішню характеристику особистості. Особистісний вимір на рівні посилення «самопроцесів»: саморозвиток, саморефлексія, самовдосконалення і професійна самореалізація дозволяють педагогу розкрити себе повною мірою і зробити інновацію органічною, а не формальною. Ми розглядаємо інноваційну компетентність як інтегративну властивість особистості, яка спирається на внутрішнє прагнення до зростання, вимагає здатності перетворювати професійний досвід на ресурс самореалізації шляхом активного впровадження освітніх новацій. Підкреслимо, що наші міркування не суперечать попереднім наробкам дослідників, а лише висвітлюють ці ж думки з іншого боку. Наприклад, креативність педагога, про яку пишуть багато вчених, щільно пов'язана з його особистим задоволенням професійною діяльністю, відчуттям самореалізації.

Ми базуємося на визначеннях вчених, що інноваційна компетентність не є статичним набором рис (характеристик), це динамічний процес, але звертаємо увагу, що важливу роль відіграють «самопроцеси» розвитку особистості педагога. Вони, на нашу думку, є двигуном інноваційної компетентності, а самореалізація педагога стає головним критерієм успішності новацій та забезпечує їх стійкість. Також зазначимо, що важливим складником інноваційної компетентності є командна робота, оскільки сучасні зміни часто потребують колективного інтелекту, обміну досвідом, зворотнього зв'язку і коригування новацій від колег. Упевнені, що для ефективної реалізації нововведень педагог не може працювати в ізоляції: потрібна не лише здатність згенерувати ідеї, а й створити навколо себе інноваційне середовище, «запалити» новаціями колег, синергія командної роботи.

Спираючись на визначення поняття компетентність [3; 10-12], і враховуючи наявні прогалини у визначеннях інноваційної компетентності, ґрунтуючись на теоретичних концепціях науковців щодо активної суб'єктної позиції педагога, внутрішні механізми його професійного становлення і особистісного розвитку [32; 33; 34], можемо сформулювати таке визначення інноваційної компетентності педагога.

Інноваційна компетентність педагога – це динамічна особистісно-професійна якість, що інтегрує прагнення до саморозвитку, критичне мислення, знання з педагогічної інноватики, креативність, командну роботу та спрямована на професійну самореалізацію через проєктування нових освітніх траєкторій .

Запропоноване авторське уточнення враховує той факт, що інноваційна компетентність містить певні задекларовані вченими характеристки (критичне мислення, знання з педагогічної інноватики, креативність), але розглядається не як певний набір, а як динамічний процес, у якому саморозвиток виступає рушійною силою, а самореалізація є критерієм інновацій. Таким чином ми переносимо фокус з питання «що педагог робить нового?» на питання «як інноваційна діяльність сприяє особистісному зростанню педагога?» та підвищує якість освітнього процесу. Лише педагог, який перебуває в сталому процесі самореалізації та професійного зростання, здатен бути рушійною силою інновацій та підвищення якості освіти, адже його внутрішній розвиток неминуче проектується на розвиток учнів. Справжнє навчання, як відомо, починається не з підручника, а з особистості вчителя, коли реалізуючи власний потенціал, він стає каталізатором змін, а його професійна самореалізація природно трансформується в якість знань, умінь і цінностей, які він передає вихованцям.

Ми виходимо з того, що компетентність педагога в її загальному розумінні завжди пов'язана з його саморозвитком і професійною самореалізацією. Упевнені, що рушійною силою інноваційної компетентності виступає саме прагнення саморозвитку. Бажання самореалізуватися, зокрема через упровадження в освітній процес новацій, що підвищують якість освіти, робить педагога активним творцем освітніх змін

У цьому контексті можна розглядати три рівня інноваційної компетентності залежно від рівня самореалізації педагога, а саме: адаптивний (прагнення до самореалізації ще не досягло належного рівня, є почуття страху перед упровадженням новацій, намагання виконати інструкції, отже, і результат новацій формальний); продуктивний (викладач періодично прагне професійної самореалізації, хоча часто вагається; вивчає новації і реалізує цікаві знахідки, але в роботі є періоди спаду і нестабільність); трансформаційний (викладач самореалізується, відчуває радість від професії, результати новацій інтегруються у ціннісно-смислову сферу особистості, відбувається перебудова середовища навколо себе).

Зазначимо, що підвищення рівня інноваційної компетентності потребує цілеспрямованої роботи за певними напрямами. На нашу думку, це розвиток критичного мислення, креативності, когнітивної сфери, наприклад, через участь у різноманітних проєктах, опанування педагогічних технологій, формальне і неформальне навчання, ознайомлення з новітніми інноваційними дослідженнями в педагогіці, участь у професійних конкурсах тощо. Важливими також є робота в команді (нетворкінг, проєктні групи, методичні об'єднання, вебінари, тренінги) і рефлексивна практика, яка дозволяє критично оцінити результати своєї інноваційної діяльності, визначити вектор зростання і спроєктувати траєкторію професійного самовдосконалення. Такий комплексний підхід сприятиме переходу від володіння окремими інструментами інноваційної компетентності до глибинної особистісної готовності до новацій і професійної самореалізації на їх основі.

Висновки. Узагальнення наукових підходів українських і зарубіжних дослідників дає підстави трактувати компетентність як багатокомпонентну особистісно-професійну якість. Аналіз засвідчує: педагог сьогодення має володіти не лише компетентністю у її загальному розумінні як фундаментом професії, а й компетентністю, що народжується зі здатності переосмислювати, творити, оновлювати, тобто інноваційною компетентністю, покликаною стати рушійною силою змін в освіті.

У результаті проведеного нами порівняльно-зіставного аналізу наукових дефініцій встановлено, що в педагогічному дискурсі домінує підхід до трактування інноваційної компетентності педагога, який здебільшого акцентує увагу на зовнішніх виявах (володінні технологіями, методиками), меншою мірою на внутрішніх чинниках особистості, і залишає поза увагою такий важливий компонент як потреба в самореалізації.

Як наслідок, у межах нашого дослідження інноваційна компетентність визначається як невід'ємна складова професійного портрета сучасного педагога, що відображає його здатність до творчого осмислення педагогічної дійсності, генерування нових ідей, упровадження ефективних освітніх практик і безперервного саморозвитку, спрямованих на професійну самореалізацію.

Запропоноване нами авторське уточнення дає змогу розглядати інноваційну діяльність не як самоціль, а як інструмент професійного зростання особистості педагога. Інноваційна компетентність педагога трактується як похідна від його здатності до саморозвитку, а професійна самореалізація постає не «бонусом» діяльності, а необхідною

умовою розроблення й упровадження життєздатних педагогічних ідей. Очевидно, це визначення не претендує на абсолютність, однак воно дає змогу розширити межі досліджуваного поняття в особистісному вимірі діяльності педагога, що, на наш погляд, є ключовим вектором розвитку сучасної педагогічної науки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у глибокому вивченні механізмів формування інноваційної компетентності та вивченні кореляцій між показниками самореалізації педагога й успішністю впроваджуваних ним освітніх нововведень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 20.06.2026).

2. Delors J. Learning: The Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris : UNESCO, 1996. 266 p.

3. Rychen D. S., Salganik L. H. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations : Strategy Paper. Neuchâtel : Swiss Federal Statistical Office, 2002. 27 p.

4. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. L 394. P. 10-18. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962 (дата звернення: 22.06.2026).

5. Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process / eds. J. González, R. Wagenaar. Bilbao : University of Deusto, 2005. 388 p. URL: https://tuningacademy.org/ (дата звернення: 22.06.2026).

6. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). Official Journal of the European Union. 2017. C 189. P. 15-28. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01) (дата звернення: 23.06.2026).

7. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. 2018. C 189. P. 1-13. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01) (дата звернення: 22.06.2026).

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

9. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23-30.

10. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5 (13). С. 13-18. DOI: 10.33407/itlt.v13i5.176. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744809/ (дата звернення: 30.06.2026).

11. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 47-58. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9772/ (дата звернення: 29.06.2026).

12. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. Креативна педагогіка. 2016. Вип. 11. С. 97-108.

13. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 03.07.2026).

14. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20 (дата звернення: 03.07.2026).

15. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п (дата звернення: 03.07.2026).

16. Лосєва Н. М. Педагогічна компетентність викладача. Дидактика математики: проблеми і дослідження. 2006. Вип. 25. С. 209-213.

17. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 25.06.2026).

18. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 24.06.2026).

19. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04 лип. 2002 р. № 40-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text (дата звернення: 22.06.2026).

20. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 12 трав. 2023 р. № 552. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text (дата звернення: 25.06.2026).

21. Дичківська І. М. Інноваційна компетентність педагога. Дошкільне виховання. 2010. № 1. С. 7-11.

22. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1 (44). С. 154-162. URL: https://lib.iitta.gov.ua/4706/ (дата звернення: 05.07.2026).

23. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. Молодь і ринок. 2015. № 5 (124). С. 51–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_5_14 (дата звернення: 05.07.2026).

24. Штефан Л. В. Інноваційна компетентність сучасного педагога. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 24, т. 2. С. 170-173. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/24-2.34.

25. Keinänen M., Ursin J., Nissinen K. How to measure students' innovation competences in higher

education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. 2018. Vol. 58. P. 30-36. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.05.007.

26. Proposal of a Framework for Innovation Competencies Development and Assessment (FINCODA) / J. A. Marin-Garcia et al. Working Papers on Operations Management. 2016. Vol. 7, No. 2. P. 119-126. DOI: 10.4995/wpom.v7i2.6472.

27. Pérez-Peñalver M. J., Aznar-Mas L. E., Montero-Fleta B. Identification and classification of behavioural indicators to assess innovation competence. Journal of Industrial Engineering and Management. 2018. Vol. 11, No. 1. P. 87–115. DOI: 10.3926/jiem.2552.

28. Hero L.-M., Lindfors E., Taatila V. Individual Innovation Competence: A Systematic Review and Future Research Agenda. International Journal of Higher Education. 2017. Vol. 6, No. 5. P. 103–121. DOI: 10.5430/ijhe.v6n5p103.

29. Мариновська О. Я. Поняття «інноваційна компетентність педагога». Освітні обрії. 2023. № 1 (56). С. 11-15. DOI: 10.15330/obrii.56.1.11-15.

30. Скоролітня А. І. Інноваційна компетентність учителя: дефінітивний аналіз. Педагогічний альманах. 2024. Вип. 56. С.147-152 DOI: 10.37915/pa.vi56.565.

31. Новгородська Ю. Г. Готовність до інноваційної освітньої діяльності як важлива професійна якість сучасного педагога. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія. 2024. № 4. DOI: 10.54929/2786-9199-2024-4-09-03.

32. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2004. 387 с.

33. Лосєва Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Донецький національний університет. Донецьк, 2007. 475 арк.

34. Теорія і практика професійної акмеології : монографія / О. В. Вознюк та ін. Житомир : Вид-во «Євро-Волинь», 2020. 264 с.

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

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

ЛЯЛЬКОТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ, ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НУШ

PUPPET THERAPY AS A TOOL FOR IMPLEMENTING DIFFERENTIATED AND INCLUSIVE EDUCATION, EMOTIONAL STABILIZATION AND SPEECH ACTIVATION OF STUDENTS IN ENGLISH LESSONS IN NUSH

УДК 376:37.091.33:811.111
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.2
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Кадуцькова Л.О.,
orcid.org/0009-0005-7160-181X
учитель англійської мови,
спеціаліст вищої категорії
Дніпровської гімназії № 10 ім.
І.І. Манжури Дніпровської міської ради

У статті науково обґрунтовано та практично репрезентовано можливості використання лялькотерапії як сучасного педагогічного інструменту в умовах Нової української школи (НУШ). Висвітлено роль даної арт-терапевтичної методики у забезпеченні інклюзивного та диференційованого навчання, зниженні емоційної напруги, подоланні мовленнєвих бар'єрів та підвищенні навчальної мотивації школярів на уроках англійської мови. Обґрунтовано концептуальні засади застосування лялькотерапії з опорою на теорію підмостків (scaffolding) Дж. Брунера, концепцію афективного фільтра С. Крашена, теорію множинного інтелекту Г. Гарднера та сучасні вітчизняні підходи до інклюзивної освіти (А. Колупаєва, І. Бех).
Детально описано авторську систему дидактичних персонажів-ляльок (Принц, Бабуся, Королева, Король, Чорт) та методику їх інтеграції у навчальний процес 6-х класів за підручником Full Blast for Ukraine. Наведено розширені конспекти-фрагменти уроків та зразки діалогової взаємодії з конкретними репліками учителя, персонажів та учнів за темами «Healthy Food», «Holidays», «Modern Technology», «Recycling», «Adventure». Практичний досвід застосування ігрових персонажів свідчить, що така взаємодія може створювати відчуття психологічної безпеки, оскільки дитина спілкується не безпосередньо з учителем, а з ігровим суб'єктом, що може сприяти зниженню тривожності та мовленнєвого напруження.
Практичні спостереження під час застосування методики засвідчили позитивні зміни у мовленнєвій активності учнів, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та особливими освітніми потребами (ООП). Такі зміни проявлялися у переході від відтворення окремих слів до побудови самостійних висловлювань, засвоєнні граматичних структур у процесі природного ігрового спілкування та підвищенні загального рівня емоційного комфорту на уроці. Надано практичні рекомендації щодо використання даної методики у закладах загальної середньої освіти та в системі підвищення кваліфікації педагогів.
Ключові слова: *лялькотерапія, НУШ, інклюзивна освіта, диференціація навчання, англійська мова, мовленнєва активність, учні з особливими освітніми потребами, затримка психічного розвитку, емоційна безпека, афективний фільтр.*

The article scientifically substantiates and practically presents the possibilities of using puppet therapy as a modern pedagogical tool in the conditions of the New Ukrainian School (NUSH). The role of this art-therapeutic technique in providing inclusive and differentiated learning, reducing emotional tension, overcoming speech barriers, and increasing students' learning motivation in English lessons is highlighted. The conceptual foundations of puppet therapy are substantiated relying on J. Bruner's scaffolding theory, S. Krashen's affective filter hypothesis, H. Gardner's theory of multiple intelligences, and modern Ukrainian approaches to inclusive education (A. Kolupaieva, I. Bekh).
The author's system of didactic puppet characters (Prince, Grandmother, Queen, King, Devil) and the methodology of their integration into the educational process of 6th grade students based on the Full Blast for Ukraine textbook are described in detail. Extended lesson plan fragments and samples of dialogue interaction with specific phrases of the teacher, characters, and students on the topics "Healthy Food", "Holidays", "Modern Technology", "Recycling", and "Adventure" are presented. Practical experience with game characters suggests that such interaction can create a sense of psychological safety, as the child communicates not directly with the teacher but with a game character, which may help reduce anxiety and speech hesitation.
Practical observations during the use of the methodology indicated positive changes in students' speech activity, particularly among children with mental retardation and special educational needs (SEN). These changes were manifested in the transition from reproducing individual words to constructing independent utterances, mastering grammatical structures in the process of natural game communication, and increasing the overall level of emotional comfort in the lesson. Practical recommendations for using this methodology in general secondary education institutions and in the teacher professional development system are provided.
Key words: *puppet therapy, NUSH, inclusive education, differentiation of learning, English language, speech activity, students with special educational needs, mental retardation, emotional safety, affective filter.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система освіти України орієнтується на створення безпечного, інклюзивного та особистісно зорієнтованого освітнього середовища. Концепція «Нова українська школа» та Закон України «Про освіту» визначають головним завданням забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, зокрема осіб із особливими освітніми потребами (ООП).

Особливої актуальності проблема створення емоційно безпечного освітнього середовища набуває в умовах воєнного часу. Сучасні виклики, пов'язані з нестабільністю освітнього процесу, підвищеним емоційним навантаженням та необхідністю підтримки психоемоційного стану дітей, зумовлюють пошук педагогічних технологій, які сприяють зниженню напруження, розвитку комунікативної активності та формуванню відчуття безпеки учнів.

Однією з найскладніших проблем сучасної практики є забезпечення емоційної стабільності та подолання комунікативних бар'єрів під час опанування іноземної мови. Мовленнєва діяльність на уроках англійської мови супроводжується підвищеним психологічним напруженням: страхом припуститися помилки, невпевненістю у власних силах та мовним затисканням. Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та ООП ці чинники часто стають непереборною перешкодою, що блокує пізнавальну активність. Це зумовлює необхідність впровадження інноваційних, здоров'язбережувальних та арт-терапевтичних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідає лялькотерапія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою дослідження виступають фундаментальні праці у галузі психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов. Гуманістичні засади виховання особистості та створення сприятливого виховного середовища висвітлено у працях І. Д. Беха [1]. Питання розвитку інклюзивної освіти, соціалізації та адаптації дітей із особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи ґрунтовно досліджені А. А. Колупаєвою [5].

У контексті навчання іноземної мови ключове значення має теорія «підмостків» (scaffolding), розроблена Дж. Брунером [2]. Вона передбачає надання тимчасової підтримки учневі з боку дорослого або спеціально організованого освітнього середовища, яка поступово зменшується у міру набуття дитиною самостійності. У нашому дослідженні дидактична лялька виступає саме таким «підмостком», полегшуючи перехід від пасивного сприйняття до активного мовлення.

Важливу роль відіграє концепція «афективного фільтра» С. Крашена [4]. Науковець довів, що негативні емоції (тривожність, страх, низька самооцінка) створюють ментальний бар'єр, який перешкоджає засвоєнню мовного матеріалу. Лялькотерапія знижує цей фільтр за рахунок перенесення уваги з самооцінки дитини на ігровий персонаж.

Доцільність застосування полісенсорних та ігрових форм діяльності підтверджується також теорією множинного інтелекту Г. Гарднера [3], яка наголошує на необхідності задіяння візуального, кінестетичного та міжособистісного каналів сприйняття. Державні нормативні документи [6; 7; 8] підкреслюють важливість впровадження асоціативних та диференційованих методів у процесі реалізації реформи НУШ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених арт-терапії та інклюзивному навчанню, практичні аспекти системного застосування лялькотерапії як інструменту мовленнєвої активізації та диференціації завдань на уроках англійської мови у 5–6 класах НУШ залишаються недостатньо висвітленими. Бракує деталізованих методичних розробок із конкретними сценаріями комунікативної взаємодії персонажів та учнів під час опрацювання програмного лексико-граматичного матеріалу.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування та практична репрезентація методики використання лялькотерапії як ефективного інструменту реалізації інклюзивного та диференційованого навчання, емоційної стабілізації та мовленнєвої активізації учнів 6-х класів на уроках англійської мови в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. У процесі практичної роботи з учнями нами було визначено, що лялькотерапія може реалізовуватися як інтегрована дидактично-терапевтична технологія. Спостереження під час проведення занять показали, що спілкування через персонажа створює ефект «психологічного екрана»: дитина вважає, що говорить не вона сама (і відповідно, помиляється не вона), а лялька, або ж вона відповідає ляльці, яка сприймається як доброзичливий, неоцінювальний партнер.

У межах дослідницької роботи нами було розроблено та апробовано авторську систему дидактичних персонажів-ляльок, кожен з яких має чітко визначену методичну функцію:

«Принц Артур» (Prince Arthur): головний герой, добрий, допитливий, іноді робить помилки або звертається за допомогою. Використовується для введення лексики, створення ситуацій допомоги та підтримки.

«Королева Елізабет» (Queen Elizabeth): носій правил, етикету та здорового способу життя. Допомагає вводити граматичні моделі, контролювати дисципліну в ігровій формі.

«Бабуся» (Grandmother): лагідний, мудрий персонаж. Забезпечує рефлексію, емоційне заспокоєння, повторення вивченого матеріалу.

«Чорт / Бешкетник» (Naughty Imp): ігровий провокатор. Навмисно плутає слова, припускається граматичних помилок, спонукаючи учнів виправляти його та демонструвати свої знання.

«Король» (King): використовується для уроків-узагальнень, підбиття підсумків та урочистого заохочення учнів.

Практичне впровадження методики здійснювалося на уроках англійської мови у 6-х класах за навчально-методичним комплексом Full Blast for Ukraine. Наведемо розширені фрагменти конспектів із збереженням прямої мови та діалогової взаємодії.

Практичний модуль: Фрагменти конспектів уроків та діалогова взаємодія

Фрагмент уроку 1. Тема: «Healthy Food» (6 клас)

Мета фрагмента: введення та первинне закріплення лексичного матеріалу з теми (apple, carrot, fish, salad, juice, chips, burger), формування навичок висловлення власних вподобань за допомогою моделей I like / I don't like / My favourite food is..., створення ситуації успіху для дітей із ЗПР та ООП.

Обладнання: ляльки «Принц Артур» та «Королева Елізабет», картки з зображенням продуктів, імпровізований «кошик здоров'я».

Хід комунікативної взаємодії:

Етап 1: Введення в іншомовне середовище та мовленнєва розминка

(Учитель бере на руку ляльку «Принц». Голос персонажа – приязний, емоційно забарвлений).

Teacher (Prince): Hello, my dear friends! Look at me! I am Prince Arthur. Today I am very hungry, but I want to stay strong and healthy. Look what I have in my magic basket! (Принц дістає картку з яблуком). Oh, it's an apple! An apple a day keeps the doctor away! Repeat with me: an apple!

Class: An apple!

Teacher (Prince): Excellent! (Звертається безпосередньо до дитини з ООП/ЗПР, підносячи ляльку ближче). Mark, look! Is it an apple?

Student 1 (Mark, дитина з ООП): Yes... Apple.

Teacher (Prince): Good job, Mark! High five! (Лялька торкається долоні дитини). I love apples!

Етап 2: Опрацювання граматичних моделей та диференційований діалог

(На сцені з'являється лялька «Королева» – уособлення правил та здорового харчування).

Teacher (Queen): Good morning, children! I am Queen Elizabeth. Prince Arthur, you must eat only healthy food! Salad, fish, and carrots are good for you. Chips and burgers are junk food!

Teacher (Prince): But Queen, I like chips! (Лялька сумно похитує головою).

Teacher (Queen): No, no, Arthur! Let's ask our smart pupils. (Королева звертається до класу). Children, help the Prince! Tell him what you like and don't like.

Teacher (Queen): Anna, do you like salad?

Student 2 (Anna): Yes, I do! I like salad and carrots. Salad is healthy.

Teacher (Queen): Well done, Anna! (Звертається до дитини з базовим рівнем знань). Denys, say to the Prince: "I don't like chips."

Student 3 (Denys): Prince, I don't like chips. I like fish and juice!

Teacher (Prince): Oh, thank you, friends! Now I understand. I will eat carrots, salad, and apples! Goodbye, junk food!

Фрагмент уроку 2. Тема: «Holidays and Travel» (6 клас)

Мета фрагмента: активізація граматичних навичок вживання видо-часової форми Past Simple (неправильні дієслова), розвиток діалогічного мовлення через рольову гру, емоційна стабілізація та подолання комунікативного бар'єру.

Обладнання: ляльки «Бабуся» та «Чорт» (Naughty Imp), карта світу, атрибути подорожей.

Хід комунікативної взаємодії:

Етап 1: Актуалізація граматичного матеріалу через ігрову провокацію

(З'являється лялька «Чорт», яка плутає дієслова в минулому часі).

Teacher (Imp): Ha-ha-ha! I am a naughty Imp! I love holidays! Yesterday I go to the beach and I swimmed in the sea! Ha-ha!

Teacher (Grandmother): (З'являється лялька «Бабуся», лагідно хитає головою). Oh, naughty Imp, you are wrong again! Children, did he speak correctly? Did he say "go" and "swimmed"?

Class: No! Incorrect!

Teacher (Grandmother): Right you are! Help our naughty friend. What is the past form of go?

Student 4 (Sofia): The past form of go is went! Yesterday I went to the mountains.

Teacher (Grandmother): Spot on, Sofia! And what about swim?

Student 5 (Ihor, дитина з ЗПР): Swim... swam! I swam!

Teacher (Grandmother): Bravo, Ihor! You are so clever! Imp, listen and learn!

Етап 2: Ситуативне інтерактивне інтерв'ю (Role-play)

(Учні беруть на руку ляльку «Принц» і від його імені ставлять запитання однокласникам).

Student 6 (з лялькою «Принц»): Hello, Vlad! Where did you go last summer?

Student 7 (Vlad): Hello, Prince! I went to the seaside with my family.

Student 6 (з лялькою «Принц»): Did you take photos? Did you buy souvenirs?

Student 7 (Vlad): Yes, I took many photos and bought a magnet. It was an awesome adventure!

Teacher (Grandmother): What a wonderful trip! Vlad, you spoke so clearly, even Prince Arthur is amazed!

Інші напрями тематичної інтеграції лялькотерапії

Тема «Modern Technology»: застосовується ігрова техніка «Guess the Gadget». Лялька описує функціонал предмета («You can use it to take photos and call friends»), а учні відгадують лексичну одиницю (smartphone).

Тема «Recycling and Environment»: реалізується вправа «Correct or Incorrect». Персонаж «Чорт» навмисно викидає пластикову пляшку в контейнер для паперу («Plastic goes into the paper bin!»), а учні виправляють його, аргументуючи свою позицію англійською мовою.

Тема «Adventure»: використовується рухлива гра «Act and Guess» (climb a mountain, swim, travel, explore), де лялька демонструє дію, а учні називають її та складають речення.

Аналіз результативності та диференційований підхід

Проведений аналіз практичного застосування лялькотерапії дозволив визначити три рівні диференційованого використання цієї технології:

Репродуктивний рівень (діти з ООП/ЗПР): передбачав відповіді дитини на закриті запитання ляльки («Yes/No»), повторення окремих слів або вибір відповідної картки. Під час практичного застосування було помічено, що контакт «лялька-дитина» допомагає зменшити напруження та полегшує включення учнів у комунікативну взаємодію з учителем.

Реконструктивний рівень (базовий рівень): полягав у побудові учнями речень за готовими мовленнєвими зразками та використанні підказок персонажів. У процесі роботи учні поступово переходили від відтворення мовленнєвих моделей до самостійного формулювання висловлювань.

Творчий рівень (поглиблений рівень): передбачав самостійне створення учнями комунікативних ситуацій із використанням лялькових персонажів. Учні складали власні діалоги, ставили запитання від імені персонажів, моделювали ігрові ситуації та самостійно знаходили способи виправлення мовленнєвих помилок «Бешкетника».

Етичні аспекти опису практичного досвіду

Наведені у статті фрагменти діалогів мають методичний ілюстративний характер. Імена учнів у прикладах є умовними. У роботі не наводяться персональні чи інші конфіденційні дані здобувачів освіти; під час опису практичного досвіду дотримано принципів конфіденційності та педагогічної етики.

Висновки. У процесі роботи було виявлено, що використання лялькотерапії на уроках англійської мови допомагає залучати учнів до комунікації та робить навчальну взаємодію більш доступною для дітей із різними освітніми потребами. Застосування лялькових персонажів сприяє створенню доброзичливої атмосфери на уроці, підтримує активність учнів і полегшує їх включення в навчальну діяльність.

В умовах воєнного часу використання таких методів підтримки є особливо актуальним, оскільки вони допомагають створювати психологічно комфортні умови навчання та освітньої взаємодії.

Отримані результати дають підстави розглядати лялькотерапію як один із можливих засобів підтримки учнів з особливими освітніми потребами, оскільки взаємодія через ігровий персонаж може полегшувати включення дитини в комунікативну діяльність та знижувати психологічні бар'єри під час навчання. Запропонована методика може використовуватися вчителями іноземних мов закладів загальної середньої освіти та адаптуватися відповідно до потреб учнів.

Конфлікт інтересів

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

2. Bruner J. The Process of Education. Cambridge : Harvard University Press, 1960. 97 p.

3. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 2011. 528 p.

4. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982. 202 p.

5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

6. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 36 с.

7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

8. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

СУЧАСНІ МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ УСНОЇ ПРАКТИКИ

MODERN METHODS OF ENHANCING SPEAKING SKILLS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING SPEECH PRACTICE CLASSES

УДК 378.147:811.111'243
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.3
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Конєва М.З.,
orcid.org/0000-0003-1395-9838
ст. викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Шастало В.О.,
orcid.org/0000-0001-5633-7946
канд. філол. наук,
доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

У статті зазначено, що в умовах сучасного освітнього простору особливої актуальності набуває пошук інноваційних шляхів інтенсифікації навчання іноземних мов. Визначено, що традиційні підходи до вивчення англійської мови у вищій школі часто призводять до виникнення психологічних бар'єрів, коли здобувачі вищої освіти, володіючи значним теоретичним багажем, виявляються неспроможними брати участь у спонтанній міжкультурній комунікації. Досліджено сутність поняття «активізація мовленнєвої діяльності» та доведено, що цей процес передбачає перехід від репродуктивного засвоєння готових мовленнєвих кліше до продуктивного, творчого використання мовного матеріалу в умовах, максимально наближених до реального життя.

У роботі проаналізовано комплекс інтерактивних методів, що використовуються на заняттях з усної практики. Акцентовано увагу на методі кейс-стаді, де здобувачі вищої освіти залучаються до аналізу та вирішення конкретних проблемних ситуацій. Констатовано, що такий підхід дозволяє змістити фокус уваги з мовної форми на зміст повідомлення, завдяки чому суттєво знижується рівень тривожності. Окремо розписано потенціал дискусійних технологій та навчальних дебатів, у процесі яких здобувачі вищої освіти вчаться не лише формулювати власну думку, а й оперативно реагувати на контраргументи опонентів, відстоювати індивідуальну позицію та аргументувати її іноземною мовою.

У межах дослідження виокремлено роль цифровізації та новітніх технологій штучного інтелекту в організації самостійної та аудиторної роботи. Обґрунтовано ефективність моделі «перевернутого класу», за якої теоретична та лексична підготовка переноситься в позааудиторний простір, а безпосередньо практичне заняття повністю вивільняється для міжособистісної комунікації та групової взаємодії. З'ясовано, що використання інтерактивних платформ, голосових асистентів і мобільних застосунків дозволяє здобувачам вищої освіти самостійно тренувати навички говоріння, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та приходити на заняття з вищим рівнем психологічної готовності.

У ході експериментальної перевірки описаних методик зафіксовано позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності. Порівняльний аналіз результатів засвідчив, що у групах, де системно застосовувалися методи гейміфікації, сторітеллінгу та проєктної діяльності, здобувачі вищої освіти продемонстрували значно вищі показники швидкості мовлення, лексичної гнучкості та граматичної правильності висловлювань. Зроблено висновок, що впровадження сучасних методів активізації докорінно змінює роль викладача – від транслятора знань до модератора і фасилітатора спілкування, що дозволяє перетворити заняття з усної практики на дієвий інструмент формування конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: *здобувачі вищої освіти, активізація мовленнєвої діяльності, усна практика, англійська мова, інтерактивні методи, комунікативна компетентність, перевернутий клас.*

The article states that in the conditions of the modern educational space, the search for innovative ways to intensify the teaching of foreign languages is of particular relevance. It is determined that traditional approaches to studying English in higher education often lead to the emergence of psychological barriers, when higher education students, having significant theoretical baggage, are unable to participate in spontaneous intercultural communication. The essence of the concept of «activation of speech activity» is studied and it is proven that this process involves the transition from the reproductive assimilation of ready-made speech clichés to the productive, creative use of speech material in conditions as close as possible to real life.

The work analyzes a set of interactive methods used in oral practice classes. The emphasis is on the case study method, where higher education students are involved in the analysis and solution of specific problem situations. It was found that this approach allows shifting the focus of attention from the linguistic form to the content of the message, which significantly reduces the level of anxiety. The potential of discussion technologies and educational debates is separately described, in the process of which higher education students learn not only to formulate their own opinion, but also to promptly respond to the counterarguments of opponents, defend an individual position and argue for it in a foreign language.

The study highlights the role of digitalization and the latest artificial intelligence technologies in the organization of independent and classroom work. The effectiveness of the «flipped classroom» model is substantiated, in which theoretical and lexical training is transferred to an extracurricular space, and the practical lesson itself is completely freed up for interpersonal communication and group interaction. It was found that the use of interactive platforms, voice assistants and mobile applications allows higher education students to independently train speaking skills, receive instant feedback and come to classes with a higher level of psychological readiness.

During the experimental verification of the described methods, positive dynamics of the development of communicative competence were recorded. Comparative analysis of the results showed that in groups where gamification, storytelling and project activities were systematically used, higher education students demonstrated significantly higher rates of speech speed, lexical flexibility and grammatical correctness of statements. It was concluded that the introduction of modern activation methods radically changes the role of the teacher – from a translator of knowledge to a moderator and facilitator of communication, which allows transforming classes from oral practice into an effective tool for the formation of a competitive specialist.

Key words: *higher education students, activation of speech activity, oral practice, English language, interactive methods, communicative competence, flipped classroom.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Головна складність у вивченні англійської мови у вищій школі полягає в тому, що знання правил і слів часто не переростає у вміння вільно розмовляти. Здобувачі вищої освіти витрачають багато часу на виконання граматичних вправ та читання текстів, але у ситуаціях реального спілкування часто відчувають безпорадність. Вони знають, як будується речення на папері, але не можуть швидко і спонтанно висловити власну думку вголос. Виникає парадокс: теоретична база є, а практичного інструменту комунікації немає.

Ця проблема посилюється штучністю самого процесу навчання на заняттях з усної практики. Замість живого обміну думками та обговорення реальних життєвих ситуацій, заняття нерідко зводяться до переказування зазубрених текстів або читання за ролями готових діалогів. Така модель повністю знищує мовленнєву ініціативу. Коли немає потреби думати і шукати власні аргументи, мозок працює в режимі механічного відтворення, що аж ніяк не допомагає розвитку спонтанного мовлення [5].

Традиційно якісна освіта асоціюється з підготовленими педагогами, які мають тісний особистий контакт зі здобувачами [3, с. 271]. Крім того, серйозною перешкодою стає сильний психологічний бар'єр. Страх зробити помилку, заплутатися в часах чи підібрати неправильне слово сковує здобувачів вищої освіти, викликаючи тривожність і бажання просто промовчати. Традиційні підходи не дають відповіді на питання, як подолати цей страх. Тому постає гостра потреба у впровадженні таких методів, які змінять саму атмосферу в аудиторії – зроблять мову не предметом для оцінювання, а природним засобом вирішення проблем, суперечок та професійних завдань у реальному часі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання активізації мовленнєвої діяльності та подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземних мов перебуває в центрі уваги багатьох сучасних дослідників. Українські та зарубіжні науковці активно вивчають інноваційні педагогічні підходи, які дозволяють змістити вектор навчання з теоретичного накопичення знань на живе, спонтанне спілкування. Особливий акцент у працях останніх років робиться на інтеграції інтерактивних методик, цифрових інструментів та створенні автентичного мовного середовища для майбутніх фахівців.

Сучасні методи активізації мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти на заняттях усної практики розкрито у працях Ю. Дорошенка, Л. Калініної, В. Руденка. Особливості використання ІКТ у процесі вивчення окремих дисциплін вивчали Т. Дубова, О. Качуровська, І. Семещук [3, с. 272]. Важливим завданням залишається розкриття сучасних методів активізації мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти на заняттях усної практики [5].

Мета статті – дослідження сучасних методів активізації мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти на заняттях усної практики.

Виклад основного матеріалу. Створення добротного інформаційного середовища є ключовим завданням на шляху переходу до інформаційного суспільства [2]. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні вимагає докорінної перебудови занять з усної практики іноземної мови, оскільки класичні репродуктивні методи продемонстрували свою обмеженість у формуванні готовності до реальної комунікації.

Поняття «активізація мовленнєвої діяльності» у контексті новітньої лінгводидактики інтерпретується не як збільшення обсягу механічних вправ, а як системне виведення внутрішнього мовного потенціалу здобувачів вищої освіти у площину свідомої, ініціативної та продуктивної комунікації. Дослідження показують, що оптимізація цього процесу безпосередньо залежить від здатності викладача створити таке іншомовне середовище, у якому мова стає природним засобом вирішення актуальних пізнавальних та професійних завдань. Для досягнення цієї мети науковці пропонують диверсифікувати навчальну діяльність за допомогою комплексу методів, що зміщують акцент із пасивного сприйняття інформації на її активне переосмислення та вербалізацію.

Однією з найефективніших інтерактивних технологій, що забезпечує глибоке занурення здобувачів вищої освіти у мовленнєвий контекст, є метод кейс-стаді. За своєю сутністю цей метод орієнтований на аналіз реальних або наближених до реальності проблемних ситуацій, що вимагають від здобувачів колективного пошуку рішень. Як зазначають вітчизняні дослідники, впровадження кейс-методу на заняттях з усної практики дозволяє структурувати комунікацію навколо конкретного змістовного ядра, завдяки чому мовна форма перестає бути головним джерелом тривожності для здобувачів. Оскільки увага здобувача концентрується на розв'язанні проблеми та логіці доведення власної думки, психологічний бар'єр нівелюється природним шляхом. Здобувачі вищої освіти оперують лексичними одиницями не заради самого звіту про вивчені слова, а задля аргументації своєї стратегії вирішення кейсу, що стимулює спонтанне монологічне та діалогічне мовлення.

Розвиток навичок спонтанного висловлювання та оперативного реагування на репліки співрозмовників тісно пов'язаний із впровадженням дискусійних технологій та навчальних дебатів. Організація дебатів на заняттях з усної практики вимагає від здобувачів вищої освіти не лише володіння певною інформаційною базою, а й здатності

гнучко комбінувати мовні засоби в умовах дефіциту часу. Сучасна лінгводидактика розглядає дискусію як потужний інструмент інтенсифікації навчання, де кожен учасник змушений самостійно вибудовувати логічні ланцюжки іноземною мовою, враховуючи контраргументи опонентів. Цей процес безпосередньо стимулює функціонування спонукально-мотиваційної фази мовлення, адже прагнення відстояти індивідуальну позицію спонукає здобувача вищої освіти до активного пошуку потрібних мовних форм та інтенсивного використання активного словникового запасу [1].

Важливим вектором трансформації освітнього процесу, який безпосередньо впливає на вивільнення аудиторного часу для усної комунікації, є впровадження моделі «перевернутого класу». Традиційна структура заняття, за якої значна частина часу витрачається на пояснення нового граматичного чи лексичного матеріалу, в умовах інтенсифікації навчання є неефективною. Перенесення етапу ознайомлення з теоретичними засадами та первинного накопичення лексики у позааудиторний простір дозволяє повністю трансформувати аудиторне заняття на майданчик для живого спілкування та групової взаємодії. Здобувачі вищої освіти приходять на заняття вже маючи базові когнітивні орієнтири, що дозволяє викладачу від самого початку організовувати інтерактивні вправи, рольові ігри та мінідискусії, максимізуючи показник мовленнєвої активності кожного здобувача.

Організація самостійної та аудиторної роботи здобувачів вищої освіти за моделлю «перевернутого класу» сьогодні спирається на потужний потенціал цифровізації та новітніх технологій штучного інтелекту. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) створює гнучку систему підтримки мовленнєвої діяльності поза межами університету. Дослідники підкреслюють, що інтерактивні платформи, мобільні застосунки та мовні тренажери на основі штучного інтелекту забезпечують здобувачам можливість тренувати фонетичні та лексико-граматичні навички в індивідуальному темпі, отримуючи миттєвий автоматизований зворотний зв'язок. Це дозволяє здобувачам подолати первинний страх перед мовленнєвими помилками у приватному цифровому середовищі, завдяки чому їхня психологічна готовність до усної комунікації безпосередньо в аудиторії суттєво зростає [5].

У контексті активізації говоріння особливе місце посідає метод сторітеллінгу та створення наративів, які дозволяють здобувачам конструювати власні смислові простори засобами іноземної мови. На відміну від традиційного переказу автентичних текстів, який часто носить механічний характер, сторітеллінг передбачає творче моделювання сюжетних ліній, опис особистісного досвіду або вигадування гіпотетичних сценаріїв розвитку подій. Залучення здобувачів вищої освіти до проєктної діяльності у поєднанні з наративними підходами сприяє комплексному розвитку соціолінгвістичної та міжкультурної комунікативної компетентності. Здобувачі вчаться враховувати прагматичний контекст спілкування, вибудовувати емоційну архітектуру висловлювання та адаптувати свій мовленнєвий стиль до потреб потенційної аудиторії, що робить їхнє мовлення більш гнучким та автентичним [3].

Окрім цього, важливим чинником підтримки тривалого інтересу до усної практики виступає гейміфікація навчального процесу. Включення ігрових елементів, квестів, змагальних механік та інтерактивних вікторин у структуру занять дозволяє підтримувати високий рівень внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти. Коли навчання набуває ознак захопливої діяльності, рівень мовної тривожності знижується, а процес продукування мовлення стає більш природним та розкутим. Ігрові ситуації вимагають швидкої мовленнєвої реакції, що безпосередньо стимулює швидкість мовлення та тренує здатність оперативно підбирати синонімічні ряди у процесі висловлювання, запобігаючи виникненню тривалих пауз у комунікації.

На основі узагальнення теоретичних джерел сформовано порівняльну таблицю, яка демонструє специфіку впливу кожного інноваційного методу на складники комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Експериментальна перевірка описаних інтерактивних та цифрових методик на заняттях з усної

Таблиця 1

Специфіка впливу методів на формування англомовної комунікативної компетентності

Метод навчання	Головний мовленнєвий фокус	Психологічний ефект	Роль викладача в аудиторії
Кейс-стаді	Аргументація, аналітичне монологічне та діалогічне мовлення	Зниження тривожності через концентрацію на змісті проблеми	Фасилітатор, постачальник проблемного контексту
Навчальні дебати	Спонтна реакція, контраргументація, швидкість мовлення	Мобілізація когнітивних ресурсів в умовах змагання	Модератор дискусії, тайм-кіпер, арбітр
Перевернутий клас	Максимізація продуктивного говоріння в аудиторний час	Підвищення впевненості завдяки попередній підготовці	Організатор інтерактивної групової взаємодії
Гейміфікація та сторітеллінг	Творче конструювання наративів, лексична гнучкість	Елімінація страху помилки, висока внутрішня мотивація	Гейм-майстер, співавтор ігрового сюжету

практики засвідчує наявність чіткої позитивної динаміки у розвитку комунікативної компетентності здобувачів. Порівняльний аналіз результатів навчання у групах, де системно застосовувалися кейс-стаді, дебати, модель «перевернутого класу» та інструменти гейміфікації, продемонстрував помітне зростання якісних показників мовлення здобувачів вищої освіти. Зокрема, у таких групах зафіксовано вищі показники швидкості мовлення, ширший діапазон використання складної лексики та вищий рівень граматичної правильності висловлювань у спонтанних ситуаціях спілкування. Це підтверджує думку про те, що активна мовленнєва практика у різноманітних соціальних та професійних контекстах сприяє міцнішому засвоєнню мовних структур, ніж ізольоване виконання граматичних вправ [5].

Трансформація методів навчання неминуче веде до докорінної зміни ролі викладача у сучасному освітньому просторі вищої школи. Впровадження інноваційних технологій вимагає від педагога відмови від традиційної позиції єдиного транслятора знань та контролера правильності мовлення. Викладач стає модератором, фасилітатором та ментором комунікативного процесу. Його головне завдання полягає у грамотному проєктуванні комунікативних ситуацій, координації групової взаємодії, підтримці психологічного комфорту в аудиторії та стимулюванні мовленнєвої ініціативи здобувачів вищої освіти. За такої організації освітнього процесу кожне заняття з усної практики перетворюється на динамічний простір професійного та особистісного зростання, забезпечуючи підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, здатного вільно та ефективно діяти в умовах сучасного глобалізованого світу.

Практична реалізація сучасних методів активізації мовленнєвої діяльності набуває особливої специфіки, коли об'єктом вивчення є англійська мова як засіб міжнародного та професійного спілкування. Головна складність усної практики з англійської мови полягає в подоланні явища інтерференції (негативного впливу рідної мови) та розкритті сутності англійського мовного ладу, де порядок слів є фіксованим, а смислові відтінки часто регулюються аналітичними граматичними структурами. Використання інтерактивних методів дозволяє переорієнтувати здобувачів вищої освіти з процесу «внутрішнього перекладу» з рідної мови на англійську (що суттєво уповільнює темп мовлення) на безпосереднє мислення та спонтанне реагування цільовою мовою.

Застосування методу кейс-стаді на прикладі англомовного матеріалу дозволяє ефективно інтегрувати автентичні текстові, аудіо- та відеоресурси провідних світових видань, аналітичних центрів чи бізнес-платформ. Розв'язуючи англомовний кейс, здобувачі вищої освіти опановують не ізольовані лексичні одиниці, а стійкі колокації, фразові дієслова та ідіоматичні вирази, які є природними для носіїв мови. Оскільки обговорення проблеми вимагає застосування специфічних стратегій аргументації, здобувачі вищої освіти активно вводять у практику мовленнєві кліше для висловлення згоди чи незгоди, структурування дискурсу та пом'якшення категоричності висловлювань, що безпосередньо формує їхню прагматичну та соціолінгвістичну компетентність [2].

Організація навчальних дебатів та дискусій англійською мовою стає потужним стимулом для розвитку швидкості мовлення, яка в сучасному освітньому просторі домінує над абсолютною граматичною правильністю на етапі активізації спілкування. У процесі запеклого обговорення гострих тем здобувачі вищої освіти змушені швидко підбирати синоніми та використовувати стратегії перифразу, якщо вони забули конкретне англійське слово. Це тренує гнучкість мислення і здатність підтримувати розмову в умовах дефіциту мовних засобів, що повністю руйнує психологічний бар'єр та усуває страх перед мовленнєвими помилками.

Модель «перевернутого класу» у поєднанні з технологіями штучного інтелекту відкриває унікальні можливості для індивідуалізації англомовної підготовки здобувачів вищої освіти поза аудиторією [5]. Завдяки використанню англомовних чат-ботів, мобільних застосунків та інтерактивних платформ (наприклад, із функцією розпізнавання мовлення), здобувачі мають змогу відпрацювати правильну артикуляцію, інтонаційні моделі, характерні для англійського речення, та зафіксувати лексичний мінімум ще до початку заняття. Як наслідок, аудиторна усна практика з англійської мови позбавляється рутинного виконання репродуктивних вправ і перетворюється на повноцінний комунікативний квест, де здобувачі вищої освіти демонструють високу мовленнєву ініціативу, готовність до живого діалогу та здатність гнучко оперувати англійською мовою як інструментом майбутньої професійної взаємодії.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного аналізу та практичного моделювання дозволяє констатувати, що подолання розриву між значним теоретичним багажем здобувачів вищої освіти та їхньою неспроможністю здійснювати спонтанну комунікацію вимагає повної відмови від репродуктивних моделей навчання. Ефективна активізація мовленнєвої діяльності можлива лише за умови створення автентичного освітнього середовища. У такому просторі іноземна мова перестає бути ізольованим об'єктом штучного вивчення й оцінювання, а трансформується в природний, затребуваний інструмент розв'язання актуальних інтелектуальних та професійних завдань.

Доведено, що системне впровадження інтерактивних методів (кейс-стаді та навчальних дебатів) забезпечує якісне переформатування когнітивної діяльності здобувачів вищої освіти. Завдяки концентрації уваги на змісті проблемної ситуації та пошуку аргументів суттєво мінімізується рівень мовної тривожності й нівелюється страх припущення граматичної помилки. Водночас участь у дискусійних технологіях стимулює спонукально-мотиваційну фазу говоріння, привчаючи здобувачів вищої освіти оперативно вибудовувати власні логічні ланцюжки й реагувати на контраргументи опонентів в умовах часового дефіциту.

Обґрунтовано, що технологічний підхід до організації самостійної та аудиторної роботи на основі моделі «перевернутого класу» радикально оптимізує структуру навчального процесу. Перенесення первинного накопичення лексики та вивчення правил у позааудиторне цифрове середовище (завдяки мобільним застосункам, інтерактивним платформам та штучному інтелекту) дозволяє здобувачам вищої освіти тренувати навички в індивідуальному темпі. Як наслідок, безпосередній аудиторний час повністю звільняється для активної міжособистісної комунікації, куди здобувачі вищої освіти приходять із вищим рівнем психологічної готовності.

Дані експериментальної перевірки підтвердили виразну перевагу комплексного поєднання цифровізації, гейміфікації, сторітеллінгу та проєктної діяльності над традиційним виконанням ізольованих вправ. У групах, орієнтованих на активні методи, у здобувачів вищої освіти зафіксовано вищі показники швидкості спонтанного мовлення, лексичного багатства та контекстуальної правильності висловлювань. Інноваційні підходи докорінно перетворюють роль викладача на модератора й фасилітатора спілкування, що забезпечує трансформацію занять з усної практики на потужний засіб підготовки конкурентоспроможного європейського фахівця.

Доведено, що впровадження сучасних методів активізації на прикладі англійської мови має виражену специфіку, оскільки забезпечує переорієнтацію здобувачів вищої освіти з процесу «внутрішнього перекладу» з рідної мови на безпосереднє спонтанне мислення цільовою мовою. Системна інтеграція англомовних кейсів, дебатів та інструментів штучного інтелекту дозволяє здобувачам вищої освіти не просто механічно зазубрювати лексику, а природно опановувати автентичні колокації, стратегії перифразу та мовленнєві кліше в умовах дефіциту часу. Це зміщує пріоритет від абстрактної граматичної правильності до реальної швидкості й гнучкості мовлення, що є ключовим фактором для остаточного руйнування психологічного бар'єра та успішного формування готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої англомовної міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воробйова О. Система забезпечення якості освіти: український досвід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29, т. 1. С. 259-264.

2. Данилевич Ю. О., Наумова Л. В., Мілевська-Вовчук Л. С. Роль інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 83-88. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2021.1.11977

3. Жуковський В., Галецький С. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі студентів ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 270-274. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4939 (дата звернення 25.07.2025)

4. Мунтян О. В., Мунтян В. Л. Кейс-метод – сучасна форма інтерактивного навчання студентів. *Сучасні методологічні технології керування навчальним процесом у вищих медичних навчальних закладах*: тези доповідей навч.-метод. конф. Вінниця, 2018. С. 120-121.

5. Ясенчук Ю. В. Впровадження інтерактивних технологій у навчання іноземної мови як ключ до професійної компетентності. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: збірник наукових праць XII Міжнародної науково-практичної конференції. 2024. URL: http://vtei.com.ua/doc/2024/konf/zb15-17242.pdf (дата звернення 25.07.2025)

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF DESIGNING THE CONTENT OF CHEMISTRY TEACHING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

УДК 37.016:54(477)+372.014
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.4
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Коршевнюк Т.В.,
orcid.org/0000-0003-0430-5808
канд. пед. наук, ст. наук. співр.,
провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

Статтю присвячено обґрунтуванню теоретико-методологічних основ проєктування змісту навчання хімії в умовах Нової української школи. Авторська новизна дослідження полягає в розмежуванні двох рівнів проєктування, які в наявній літературі здебільшого змішуються: теоретичного, що утворюють дидактична теорія змісту освіти, концепція педагогічного знання предмета і концепція проєктування від очікуваного результату, та методологічного, що утворює система принципів відбору й структурування навчального матеріалу разом із дидактичними процедурами і критеріями їх практичної реалізації. На основі синтезу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, аналізу Державного стандарту базової середньої освіти, методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання (наказ МОН № 1093, 2024; наказ МОН № 722, 2026) та модельних навчальних програм з хімії О. В. Григоровича і Г. А. Лашевської обґрунтовано авторську двокомпонентну модель проєктування змісту навчання хімії, що охоплює шість методологічних основ: компетентнісну цілевизначеність, науково-методологічну адекватність, контекстуальну і практичну орієнтованість, когнітивну доступність, інтеграцію та діяльнісну спрямованість, рефлексивно-ціннісну спрямованість. Модель поєднує теоретичний базис, систему методологічних основ, нормативну рамку та проєктувальні рішення циклічним, а не однобічним зв'язком. Проаналізовано реалізацію моделі в підручниках «Хімія» для 7–8 класів Т. В. Коршевнюк і О. Г. Ярошенко. Доведено, що перехід від дорадчого до обов'язкового нормативного регулювання оцінювання актуалізує потребу узгодження змісту навчання хімії з новими інтегрованими показниками результатів навчання. Запропоновано авторський критерій «дидактичної відповідності» для експертизи навчальних матеріалів з хімії.
Ключові слова: *проєктування змісту навчання хімії, теоретико-методологічні основи, Нова українська школа, оцінювання результатів навчання, підручник хімії, дидактична відповідність.*

The article substantiates the theoretical and methodological foundations for designing chemistry education content under Ukraine's New Ukrainian School reform. The study's original contribution is a distinction, largely absent from existing scholarship, between two levels of instructional design: the theoretical level, comprising the didactic theory of educational content, the concept of pedagogical content knowledge, and the concept of backward design from expected outcomes; and the methodological level, comprising a system of principles for selecting and structuring instructional material together with the didactic procedures and criteria for their practical implementation. Drawing on domestic and international scholarship, an analysis of the State Standard of Basic Secondary Education, the recommendations on assessing learning outcomes (MES Order No. 1093, 2024; MES Order No. 722, 2026), and the model chemistry curricula by O. Hryhorovych and H. Lashevska, an original two-component model for designing chemistry content is proposed, comprising six methodological foundations: competency-based purposefulness, scientific-methodological adequacy, contextual and practical orientation, cognitive accessibility, integration and activity orientation, and reflective-value orientation. The model links the theoretical basis, the methodological foundations, the normative framework, and design decisions through a cyclical, rather than one-directional, connection. The model's realisation is analysed in the Chemistry textbooks for grades 7–8 by T. Korshevniuk and O. Yaroshenko. The shift from advisory to mandatory regulation of assessment is shown to increase the need to align content design with the new integrated indicators of learning outcomes. An original criterion of "didactic adequacy" is proposed for evaluating chemistry instructional materials.
Key words: *designing the content of chemistry teaching, theoretical and methodological foundations, New Ukrainian School, assessment of learning outcomes, chemistry textbook, didactic compliance.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній освітній парадигмі НУШ зміст навчання виступає ключовим елементом, який детермінує формування знань, умінь, ціннісних орієнтирів та світогляду учнів. Його проєктування має відповідати вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, зокрема орієнтуватися на компетентнісні результати навчання [5]. Для цього потребують синхронізації предметний зміст, методи викладання та формати оцінювання, забезпечуючи їхню взаємодоповнюваність.

Проєктування змісту навчання хімії в закладах загальної середньої освіти набуває актуальності, детерміновану специфікою цього навчального предмета. Хімічні поняття характеризуються високою абстрактністю, що ускладнює їх розуміння і засвоєння учнівством, і водночас їх практична значущість простежується в повсякденному житті, сучасних технологіях, екології, медицині та сфері безпеки. Це створює виклик для вчителів: ієрархічний підхід, заснований виключно на академічній систематизації, не завжди забезпечує освітню ефективність. Навчання, побудоване виключно в логіці хімічної науки з дефіцитом практичних і прикладних аспектів залишає матеріал абстрактним і відчуженим від життя учнів. Відтак сучасний зміст навчання хімії має поєднувати науковість і логіку теоретичного матеріалу з його доступністю

та практичною значущістю для учнів, розкривати прикладне застосування набутих знань і досвіду діяльності, розвивати навички критичного аналізу для обґрунтованого прийняття рішень.

Реформа Нової української школи поставила перед проєктуванням змісту хімічної освіти принципово нові вимоги, які потребують не оновлення переліку тем, а системного переосмислення методологічних основ відбору й структурування навчального матеріалу на діяльнісній та компетентнісній основі. Проблема набирає гостроти також через оновлення нормативної рамки оцінювання результатів навчання: перехід від дорадчих рекомендацій 2024 року до обов'язкової системи критеріїв 2026 року [12; 13] вимагає узгодження змісту навчання хімії з новими інтегрованими показниками результатів навчання, чого дотепер не було зроблено на рівні наукового обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади змісту освіти розроблено у працях С. Гончаренка та І. Малафіїка [3; 11]. Напрями модернізації змісту загальної середньої освіти в контексті компетентнісної парадигми обґрунтував О. Ляшенко [10]. Психолого-педагогічний базис проектування доповнюють концепція педагогічного знання предмета і теорія когнітивного навантаження [18; 19].

Проблематика проєктування змісту навчання хімії представлена в працях Л. Величко, яка обґрунтувала теоретичні засади навчання органічної хімії [1] та методологічні орієнтири проєктування змісту навчання хімії в основній школі [2]. Т. Засєкіна висвітлила теоретико-методологічні засади і практику упровадження інтегративного підходу в шкільній природничій освіті [6]. Авторкою статті обґрунтовано принципи проєктування змісту навчання хімії в НУШ [7], охарактеризовано особливості дидактичних матеріалів з хімії на рівні базової середньої освіти [8], у співавторстві запропоновано розв'язання проблеми формування кар'єрної спрямованості учнів засобами підручника хімії [14].

У зарубіжній методиці розроблення змісту навчання хімії ґрунтується на контекстно-орієнтованому підході, який демонструє функціональність змісту через уведення наукових понять у контексті практичних проблем і життєвих ситуацій, і на концепції «проєктування від результату» (backward design) [17; 20].

Мета статті – обґрунтувати теоретичний і методологічний рівні проєктування змісту навчання хімії в контексті ідей НУШ, визначити систему методологічних основ добору й структурування навчального матеріалу, проаналізувати їх реалізацію в чинних навчальних матеріалах та запропонувати критерій їх дидактичної відповідності сучасним вимогам до результатів навчання.

Виклад основного матеріалу. Під проєктуванням змісту навчання хімії учнівства НУШ розуміємо цілеспрямоване визначення, відбір, структурування та дидактичну трансформацію навчального матеріалу з хімії з урахуванням цілей освіти, очікуваних результатів навчання, когнітивних можливостей учнів та соціокультурного контексту. Результатом є інтегрована система навчальних ситуацій, хімічних понять, способів пізнавальної діяльності, практичних завдань, дидактичних засобів та механізмів оцінювання.

Проєктування змісту навчання хімії здійснюється на двох взаємопов'язаних рівнях, розрізнення яких необхідне для наукової коректності аналізу. Теоретичний рівень (універсальний для всіх навчальних предметів)– охоплює фундаментальні концепції, що пояснюють сутність навчання, механізми пізнання та онтологічний статус змісту освіти. Методологічний рівень системно конкретизує теоретичні положення в операційні рішення щодо відбору, структурування та представлення навчального матеріалу. На відміну від теоретичного, методологічний рівень є предметно специфічним: принцип контекстуальності набуває різного змістового наповнення в хімії (наприклад, контексти якості повітря, води, харчових продуктів) та інших предметах.

Розмежування рівнів дає змогу уникнути кількох методологічних помилок: підміни методологічного обґрунтування переліком психологічних теорій без показу їх операціоналізації і формулювання дидактичних принципів без належного теоретичного підґрунтя. Авторська позиція полягає в тому, що науково обґрунтоване проєктування змісту навчання хімії можливе лише за умови експліцитного, двобічного зв'язку між обома рівнями: кожна методологічна основа має спиратися на конкретне теоретичне положення, а кожне теоретичне положення – знаходити операційне втілення в методологічній основі. Такий зв'язок систематизовано нижче й узагальнено нижче в аналітичній моделі.

Охарактеризуємо теоретичні основи проєктування змісту навчання хімії на рівні базової середньої освіти.

Першим компонентом теоретичного рівня проєктування визначаємо компетентнісне розуміння результату освіти. У цьому контексті знання не втрачають своєї цінності, але вже не є самодостатньою кінцевою метою; вони повинні забезпечувати здатність діяти, пояснювати, досліджувати, оцінювати та приймати обґрунтовані рішення. У випадку хімії це означає відбір понять, закономірностей і способів діяльності з урахуванням тих предметних та ключових компетентностей, формуванню яких вони сприяють.

Другий компонент – конструктивістське бачення навчання. Нове хімічне знання (у формі поняття, правила, принципу, закону, закономірності) не транслюється учневі, а вибудовується у взаємодії з його попередніми уявленнями, досвідом,

проблемною ситуацією та діяльністю. Це обумовлює необхідність проєктувати зміст навчання так, щоб у ньому були передбачені актуалізація попередніх знань, зіставлення, прогнозування, пояснення, перевірка та рефлексія. Така логіка набуває особливого значення під час проєктування змісту навчання хімії, адже взаємозв'язок макро-, субмікро– та символічного рівнів представлення речовини є принципово важливим для запобігання формуванню в учнівства хибних уявлень.

Третім компонентом є врахування когнітивного навантаження. Складність навчального матеріалу, притаманна предмету «Хімія», не може визначатися лише кількістю термінів або формул. Важливо контролювати взаємодію елементів, які учень має одночасно утримувати в робочій пам'яті, і забезпечувати поступове ускладнення. Це зумовлює доцільність опорних схем, прикладів, моделей, таблиць, дозованого введення символіки та переходу від конкретної ситуації до узагальнення [18].

Четвертий компонент – контекстуальність і світоцентрованість. Практичний контекст не повинен бути декоративною ілюстрацією до вже вивченого правила. Він має створювати потребу в знанні та визначати характер навчальної дії. Контексти якості води, складу продуктів, лікарських препаратів, засобів гігієни, матеріалів, енергії, довкілля, побутової безпеки або технологій дають змогу показати функціональне значення хімії та водночас сформувати відповідальне ставлення до реального світу [17; 18].

П'ятим компонентом визначаємо дидактичну адаптацію предметного знання. Навчальний предмет "Хімія" передбачає педагогічну апаптацію категорій хімічної науки: селекцію фундаментальних ідей і понять, перекодування складних наукових положень, використання моделей для візуалізації хімічних реакцій, структурування логічної послідовності вивчення та конструювання знаннєво-діяльнісних структур, узгоджених з когнітивним розвитком учнів. Водночас має дотримуватися баланс між науковою коректністю та педагогічною доступністю без спрощення змісту до втрати його сутності.

На підставі синтезу результатів аналізу наукових джерел, нормативних документів та авторського доробку розкрито методологічні основи проєктування змісту навчання хімії в НУШ: компетентнісна цілеспрямованість, науково-методологічна адекватність, контекстуальна і практична орієнтованість, когнітивна доступність, інтеграція та діяльнісна спрямованість, рефлексивно-ціннісна складова та нормативна відповідність.

Компетентнісна цілеспрямованість передбачає відбір навчального матеріалу за критерієм необхідності для формування визначених Державним стандартом базової середньої освіти компетентностей і досягнення результатів навчання. Це відповідає логіці чинних модельних навчальних програм з хімії, у яких зміст пов'язується з пізнанням природи, застосуванням хімічних знань і діяльністю учнів [4; 9]. Така основа запобігає перевантаженню змісту відомостями, що не працюють на очікуваний результат. Теоретичним підґрунтям цього принципу є концепція «проєктування від результату» [20].

Науково-методологічна адекватність розширює традиційний принцип науковості: зміст має відображати не лише факти й закони, а й методологію науки [8]. Навчальний матеріал моделює характер наукового пізнання, охоплюючи спостереження, вимірювання, моделювання, експеримент, аналіз даних, аргументацію та класифікування. Таким чином, науковість у шкільному курсі полягає не в накопиченні фактів, а в коректному відтворенні ключових понять, зв'язків і методів дослідження, що особливо важливо під час вивчення будови речовин і механізмів хімічних реакцій. Теоретичним підґрунтям цієї основи виступає концепція «педагогічного знання предмета», яка вимагає опанування учнівством змісту через моделювання реального наукового пізнання [19].

Контекстуальна і практична орієнтованість полягає у введенні хімічних понять через звичні для учнів або суспільно значущі контексти: якість і безпеку води, повітря, харчових продуктів, побутової хімії [18]. У межах контекстного підходу ситуація слугує основою для постановки запитання, добору даних, прогнозування, пояснення або прийняття рішення [17]. Зміст навчання організовується через ситуації, у яких хімічне знання набуває функціонального значення.

Когнітивна доступність спирається на знайомі учнівству аналогії, моделі та приклади, а також на ситуації когнітивного конфлікту під час введення нових понять. Важливо дозувати символічний матеріал, уникати одночасного введення надмірної кількості нових елементів і забезпечувати плавний перехід від виконання за зразком до самостійного вибору способу дії. Така організація узгоджується з положеннями теорії когнітивного навантаження щодо поступового нарощування складності матеріалу [19].

Інтеграція та діяльнісна спрямованість охоплюють організацію змісту навколо наскрізних понять хімії з одночасним проєктуванням ситуацій, орієнтованих на конкретні види діяльності [7]. Інтеграція з предметами та інтегрованими курсами природничої освітньої галузі, а також міжгалузеві зв'язки посилюють функціональність хімічних знань. У навчальному матеріалі це виявляється через комплексні завдання, міжпредметні контексти, практичні дослідження та створення освітнього продукту. Теоретичним підґрунтям цієї засади є концепція педагогічної інтеграції в шкільній природничій освіті [8].

Рефлексивно-ціннісна орієнтованість і нормативна відповідність реалізують потенціал змісту

навчання щодо створення можливостей для учнівства пояснювати власний хід міркувань, здійснювати самооцінювання, взаємооцінювання, перенесення знань та осмислення їхньої значущості. Водночас навчальний матеріал узгоджується з нормативними вимогами до результатів навчання та їх оцінювання. Поєднання рефлексії й нормативної відповідності перетворює оцінювання з фінальної процедури на складник проєктування змісту. Зазначена основа забезпечує включення рефлексивних компонентів і ціннісного виміру предметних знань за збереження академічної свободи проєктанта.

Зазначені шість основ утворюють не перелік ізольованих вимог, а цілісну систему: реалізація однієї основи зазвичай неможлива без одночасного врахування інших, оскільки вони є конкретизацією єдиного теоретичного підґрунтя. Кожна основа експліцитно пов'язана з відповідним теоретичним положенням, увиразнює окремий аспект проєктування, а їхня системна взаємодія гарантує дидактичну цілісність навчального матеріалу.

Обґрунтовані методологічні основи втілено в авторських підручниках хімії [15; 16]. У підручнику 7 класу передбачено поєднання пояснювального матеріалу з дослідницькими й практичними завданнями, індивідуальною та груповою роботою, міжпредметними зв'язками та ситуаціями, пов'язаними з повсякденним життям учнівства. У підручнику 8 класу цю логіку продовжено й розширено цифровою підтримкою.

Практична орієнтованість підручників виявляється не лише у виборі сюжетів, а в розмаїтті окремих навчальних дій та їх комбінацій. Наприклад, розрахункова задача про склад фізіологічного розчину має більшу дидактичну цінність, якщо після обчислення учень пояснює практичне значення результату, оцінює його достовірність або переносить спосіб дії на нову ситуацію. Отже, контекст і діяльність мають взаємопов'язані.

Структура параграфів реалізує основу когнітивної доступності шляхом дотримання індуктивної логіки введення понять (91–95% параграфів починаються з проблематизації чи актуалізації засобом інформації про реальне явищем чи ситуацію, а не готовим означенням) і основу науково-методологічної адекватності через дослідницькі рубрики, у яких 52–60% дослідів мають відкритий результат. Контекстуальну й практичну орієнтованість реалізовано через розрахункові задачі з реальними даними (наприклад, масова частка йоду в йодованій солі, склад фізіологічного розчину) та практичні роботи з реальним практичним призначенням продукту навчальної діяльності учня. Втіленням рефлексивно-ціннісної спрямованості є рубрики підручників «Тобі до снаги», якою завершується кожний параграф, і «Самооцінювання результатів навчання теми...», вміщена в кінці кожної теми.

Узагальнюючи викладене, пропонуємо авторську двокомпонентну модель проєктування змісту навчання хімії в умовах НУШ, яка об'єднує чотири рівні: теоретичне підґрунтя, систему методологічних основ, нормативну рамку (Державний стандарт і систему оцінювання результатів навчання), проєктувальні рішення, втілені в модельних навчальних програмах і відповідних підручниках. Відмінність моделі від наявних підходів полягає в тому, що зв'язок між рівнями є не однобічним, а циклічним: аналіз реалізації основ у підручнику слугує підставою для уточнення самих основ і, за потреби, теоретичного підґрунтя.

Операційним інструментом моделі є запропонований критерій дидактичної відповідності – міра узгодженості методологічних основ, реалізованих у навчальному матеріалі з хімії, з інтегрованими показниками результатів навчання згідно з Наказом МОН [13]. Критерій операціоналізовано через матрицю відповідності (таблиця 1).

Таблиця 1

Матриця дидактичної відповідності: методологічні основи проєктування змісту навчання хімії й інтегровані показники результатів навчання (наказ МОН від 04.05.2026 № 722)

Методологічна основа	Інтегрований показник результатів навчання	Механізм реалізації в підручнику
Компетентнісна цілеспрямованість	Застосування знань у практичній діяльності	Контекстні й комплексні завдання: розрахункові задачі, експериментальні та інформаційні дослідження з визначеним освітнім продуктом
Науково-методологічна адекватність	Когнітивні процеси	Дослідництво з результатом, наперед невідомим учнівству
Контекстуальна і практична орієнтованість	Застосування знань у реальних ситуаціях	Індуктивна структура параграфа: від явища/проблеми до поняття
Когнітивна доступність	Когнітивні процеси	Поступове введення абстрактного навчального матеріалу хімічного змісту через аналогії й когнітивний конфлікт
Інтеграція та діяльнісна спрямованість	Комунікація і співпраця	Груповий формат наскрізного проєкту, міжпредметні задачі
Рефлексивно-ціннісна складова та нормативна відповідність	Саморегуляція та рефлексія; ціннісно-світоглядні орієнтації	Завдання прикінцевих рубрик кожного параграфа і кожної теми

Критерій дидактичної відповідності дозволяє проводити системну, а не поелементну експертизу навчального матеріалу: неповна реалізація методологічної основи в підручнику або її неадекватне втілення є підставою для доопрацювання. Практична цінність критерію особливо значима при переході від дорадчих (2024) до обов'язкових (2026) критеріїв оцінювання [12; 13]: підручник, розроблений на обґрунтованих методологічних засадах, органічно узгоджується з новою системою показників без додаткової адаптації.

Висновки. Проєктування змісту навчання хімії в НУШ являє собою системну діяльність із визначення, відбору, структурування та дидактичного опрацювання матеріалу відповідно до цілей освіти, очікуваних результатів, вікових можливостей учнівства та соціокультурного контексту. Розмежування теоретичного і методологічного рівнів дає змогу встановити зв'язок між концепціями навчання та конкретними процедурами конструювання програми, підручника й системи завдань. Теоретичні основи проєктування змісту навчання хімії охоплюють компетентнісне розуміння результату, конструктивістське бачення навчання, урахування когнітивного навантаження, контекстуальність і світоцентрованість, а також дидактичну адаптацію предметного знання. На методологічному рівні виокремлено шість взаємопов'язаних основ: компетентнісну цілевизначеність; науково-методологічну адекватність; контекстуальну і практичну орієнтованість; когнітивну доступність і поступове ускладнення; інтеграцію та діяльнісну спрямованість; рефлексивно-ціннісну спрямованість і нормативну відповідність. Їхня системна єдність є умовою дидактичної цілісності змісту.

Оновлення нормативної бази оцінювання результатів навчання учнівства в циклі предметного навчання актуалізує необхідність проєктувати зміст «від результату»: у навчальному матеріалі мають бути передбачені не тільки знання, а й ситуації, у яких учень може продемонструвати дослідження, застосування, пояснення, оцінювання, аргументацію та інші очікувані дії. Отже, оцінювання має враховуватися вже на етапі проєктування змісту.

В авторських підручниках хімії наявні рішення, співвідносні із запропонованими основами: орієнтація на результати, контекстність, комплексні та дослідницькі завдання, інтеграції, наступність і цифрова підтримка. Запропонована двокомпонентна модель та критерій дидактичної відповідності можуть бути використані як інструменти експертизи й конструювання навчальних матеріалів. Перспективними є її апробація на ширшому масиві підручників і програм, розроблення інструментарію кількісного оцінювання дидактичної відповідності та дослідження впливу різних способів проєктування змісту на здатність учнів переносити хімічні знання в нові ситуації.

Практичне значення запропонованої моделі полягає в можливості використовувати її як карту проєктування навчального матеріалу з хімії: від визначення результату до добору змісту, навчальної ситуації, способу діяльності та доказу досягнення результату. Модель може бути застосована під час укладання навчальної програми, розроблення параграфа підручника, конструювання комплексу завдань, лабораторної роботи або цифрового навчального ресурсу. Критерій дидактичної відповідності дає змогу виявляти розриви між задекларованими цілями й реальною діяльністю учня, що особливо важливо в умовах оновлення системи оцінювання. Перспективним є створення інструменту експертизи, у якому кожна методологічна основа співвідноситиметься з конкретними індикаторами якості навчального матеріалу та очікуваними результатами навчання. Окремого дослідження потребує порівняльний аналіз підручників різних авторських колективів і експериментальна перевірка того, як різні моделі проєктування впливають на здатність учнів застосовувати хімічні знання в нових ситуаціях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Величко Л.П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Генеза, 2006. 330 с.

2. Величко Л. Методологічні орієнтири проектування змісту навчання хімії в основній школі. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2014. № 1. С. 34–36.

3. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 3–12.

4. Григорович О.В. Модельна навчальна програма «Хімія. 7–9 класи» для ЗЗСО: наказ МОН від 27.12.2023 № 1575. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Pryrodnycha.osvitnya.haluz.2023/Khimiya.7-9.klas.Hryhorovych.29.12.2023.pdf (дата звернення: 14.08.2026).

5. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 14.08.2026).

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

7. Коршевнюк Т.В. Принципи проєктування змісту навчання хімії в НУШ. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології, природничих наук в контексті вимог Нової української школи*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 22 травня 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 126–128. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749896

8. Коршевнюк Т. Особливості дидактичних матеріалів з хімії для НУШ. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній*

освіті: збірник матеріалів XXI-ї Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, м. Кропивницький, 28 травня 2026 р. / Відп. ред. М.І. Садовий. Кропивницький: ІВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2026. С. 200–202. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749877

9. Лашевська Г.А. Модельна навчальна програма «Хімія. 7–9 класи»: наказ МОН від 16.08.2023 № 1001. URL: https://imzo.gov.ua/model-ni-navchalni-prohramy/pryrodnycha-osvitnia-haluz/ (дата звернення: 14.08.2026).

10. Ляшенко О. Модернізація змісту загальної середньої освіти як основа реформування української школи. *Education: Modern Discourses*. 2019. № 2. С. 126–133. DOI: https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15.

11. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 395 с.

12. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання: наказ від 02.08.2024 № 1093. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia (дата звернення: 14.08.2026).

13. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів: наказ від 04.05.2026 № 722. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0922-26 (дата звернення: 14.08.2026).

14. Сіпій В., Коршевнюк Т. Формування кар'єрної спрямованості учнів 7 класу засобами підручника хімії в контексті реалізації STEM-освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2026. № 36. С. 157–171. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2026-36-157-171

15. Ярошенко О.Г., Коршевнюк Т.В. Хімія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2024. 160 с.

16. Ярошенко О.Г., Коршевнюк Т.В. Хімія: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2025. 256 с.

17. Bennett J., Lubben F. Context-Based Chemistry: The Salters Approach. *International Journal of Science Education*. 2006. Vol. 28, № 9. P. 999–1015.

18. Shulman L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 1986. Vol. 15, № 2. P. 4–14.

19. Sweller J. Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*. 2010. Vol. 22, № 2. P. 123–138.

20. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design. 2nd ed. Alexandria: ASCD, 2005. 370 p.

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

МИСТЕЦЬКІ ПРАКТИКИ В РОБОТІ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

ARTISTIC PRACTICES IN WORKING WITH TEXT IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN GSEI

УДК 373.5.016:811.161.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.5
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Кучерява О.А.,
orcid.org/0000-0001-5946-3892,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Акімов В.В.,
orcid.org/0009-0003-9530-3767
студент IV курсу історико-філологічного факультету
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

У контексті сучасних тенденцій розвитку мовно-літературної освітньої галузі особливої уваги набуває текстоцентричний підхід до навчання української мови, який допомагає здобувачам освіти розкрити комунікативну функцію мовних одиниць і розвивати мовні й мовленнєві вміння та навички. У зв'язку з тим, що текст розглядають як основну дидактичну одиницю, актуальною постає проблема пошуку ефективних методів і прийомів роботи з ним.
У статті поставлено за мету обґрунтувати доцільність інтеграції мистецьких практик у процес роботи з текстом на уроках української мови в ЗЗСО для глибшого розуміння здобувачами освіти мовних явищ через емоційно-образне сприйняття та їх всебічного розвитку.
Уточнено поняття «мистецькі практики» та проілюстровано їх роль і місце в процесі аналізу, інтерпретації та продукування текстів. Мистецькі практики розглядаємо як використання творчого методу в роботі з текстовим матеріалом для розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення, креативності учнів. Зокрема в започаткованому дослідженні унаочнено прийоми візуалізації (хмари слів, каліграма, асоціативний малюнок), кольоролінгвістики, творчого письма. Зроблено висновок, що творчі прийоми в поєднанні з лінгвістичним аналізом тексту уможливлюють ефективне засвоєння мовного програмового матеріалу й формування у здобувачів освіти наскрізних умінь (читати з розумінням, словесно передавати власні думки, почуття і переконання, критично й системно мислити, діяти творчо, конструктивно керувати емоціями, працювати в команді тощо). Запропоновані вправи відтворювали таку дієву модель роботи з текстом, як: читання й осмислення → аналіз (дослідження) → вільна творчість → рефлексія.
Стаття має практичне спрямування й відображає міждисциплінарний підхід до формування предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти на уроках української мови.

Ключові слова: *текстоцентричний підхід, мистецькі практики, урок української мови, наскрізні вміння, здобувачі ЗЗСО.*

In the context of modern trends in the development of the language and literary educational field, a text-centric approach to teaching the Ukrainian language is gaining special attention, which helps students to reveal the communicative function of language units and ensures the development of their language and speech skills and abilities. Due to the fact that the text is considered as the main didactic unit, the problem of finding effective methods and techniques for working with it becomes relevant.
The article aims to substantiate the feasibility of integrating artistic practices into the process of working with text in Ukrainian language lessons in GSEI (general secondary education institutions) for a deeper understanding of language phenomena by students through emotional and figurative perception and their comprehensive development.
The concept of "artistic practices" is clarified and their role and place in the process of analysis, interpretation and production of texts is illustrated. We consider artistic practices as the use of a creative method in working with text material to develop emotional intelligence, critical thinking, and creativity of students. In particular, the initiated study illustrated the techniques of visualization (word clouds, calligram, associative drawing), color linguistics, and creative writing. It was concluded that creative techniques in combination with linguistic analysis of the text enable effective assimilation of language program material and the formation of cross-cutting skills in students (to read with understanding, verbally convey one's thoughts, feelings, and beliefs, to think critically and systematically, to act creatively, to constructively manage emotions, to work in a team, etc.). The proposed exercises recreated such an effective model of working with text as: reading and comprehension → analysis (research) → free creativity → reflection.
The article has a practical focus and reflects an interdisciplinary approach to the formation of subject and key competencies of students in Ukrainian language lessons.

Key words: *text-centric approach, artistic practices, Ukrainian language lesson, cross-cutting skills, GSEI students.*

Постановка проблеми. Як відомо, сучасний етап розвитку шкільної освіти, що підпорядкований концепції «Нова українська школа» [7], характеризується переходом до компетентнісно орієнтованої моделі навчання й бере курс на «оновлення з часу зміни ключових підходів, що визначають зміст, спрямування її, завдання й очікувані результати» [6, с. 4]. Основними підходами, які, за влучним висловом Н. Голуб, готували б дитину до життя й допомагали їй стати щасливою, визнано особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний [6, с. 4]. Зокрема останній спрямований на формування й розвиток в учнів не лише предметних, а й ключових компетентностей.

З-поміж головних засобів становлення мовної особистості учня насамперед виокремлюють текст, тому до пріоритетних підходів навчання також належить текстоцентричний. Його актуальність закладена в змісті самого поняття «текст», робота з яким на уроках української мови забезпечує інтеграцію всіх видів мовленнєвої діяльності, формування вмінь працювати з інформацією, а головне здатності застосовувати мовні знання й уміння в реальних комунікативних ситуаціях. Використання тексту як центральної дидактичної

одиниці відповідає вимогам сучасної мовної освіти, оскільки створює умови для позитивної мотивації навчального процесу, мовного й особистісного розвитку здобувачів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи текстоцентричного підходу до навчання української мови закладені в дослідженнях З. Бакум і М. Пентилюк, які наголошували на важливості вивчення граматики й лексики мови безпосередньо через сприймання, аналіз та створення текстів. Проблема лінгводидактичного потенціалу тексту також глибоко розкрита в наукових розвідках Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, О. Караман, О. Кучерук, Л. Попової. Практичні рекомендації щодо впровадження текстоцентричного підходу знаходимо в методичних розвідках Л. Галаєвської, О. Глазової, Н. Дикої. Дослідниці пропонують вправи й завдання, розроблені на текстовій основі з метою розкриття учням функціонального навантаження мовних одиниць та їх стилістичних особливостей. Не менш важливу роль у впровадженні текстоцентричного підходу в навчальний процес відіграли праці з лінгвістичного аналізу тексту, як-от: І. Ковалика, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Плющ, М. Крупи, Л. Златів. Лінгвістичний аналіз тексту орієнтований не лише на інтерпретацію мовних засобів, з яких складається текст, а й з'ясування їх комунікативної спрямованості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як видно з аналізу наукових джерел, у сучасній лінгводидактиці текстоцентричний підхід до навчання української мови визначають як «спрямованість освітнього процесу на розвиток мовних і мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі» [5, с. 76] і розглядають як поліфункціональний: з одного боку, він допомагає розкривати здобувачам освіти комунікативну функцію мовних одиниць, а з іншого – сприяє реалізації системи міжпредметних зв'язків на уроці, підвищенню пізнавального інтересу учнів до навчання, розвитку в них критичного й креативного мислення, психоемоційної сфери.

У зв'язку з цим актуалізується потреба в доповненні методичного інструментарію щодо роботи з текстом такими прийомами й практиками, які б забезпечували цілеспрямований розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти поряд із засвоєнням мовних понять і явищ.

Предметом дослідження було обрано мистецькі практики, які допомагають перетворити текст на простір для емоційно-чуттєвого вираження, творчої взаємодії та особистісного розвитку учня. Роль і місце мистецьких практик в освітньому процесі досліджували Н. Бабій, І. Бондар, М. Малкович та інші.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність інтеграції мистецьких практик у процес роботи з текстом на уроках української мови в ЗЗСО для глибшого розуміння здобувачами освіти мовних явищ через емоційно-образне сприйняття та для їх всебічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із ключових понять у дослідженні обрано поняття «мистецькі практики», які щодо уроків української мови окреслимо як використання творчого методу в роботі з текстом для розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення, креативності здобувачів освіти. У методичній літературі зустрічаємо й такий термін, як арттехнології, які насамперед спрямовані на створення сприятливого психологічного мікроклімату на уроці, зняття напруги, стресу, мовного бар'єру, покращення емоційного здоров'я. Як педагогічна технологія, арттехнології допомагають досягнути конкретної освітньої мети за допомогою різних видів мистецтва або їх прийомів [1].

Використання мистецьких практик в освітньому процесі стало результатом інтеграції філософських і педагогічних ідей. Вони «включають широкий спектр методів роботи з емоційним станом через творчість, музику, рух та театралізацію» [2, с. 6]. Загалом термін охоплює як безпосередній процес творчості, так і презентацію, дослідження творів мистецтва, а в контексті роботи з текстом рекомендує художні інструменти не просто для його створення, а й глибокого осмислення та рефлексії. Мистецькі практики – це вільна творчість і засіб самовираження на уроці.

Наприклад, британський педагог-новатор Генрі Колдвелл використовував театральні й мистецькі практики для покращення розуміння базових предметів й розвитку творчого письма. Видатний український педагог і публіцист В. Сухомлинський звертався до «уроків мислення» на природі й успішно запровадив прийоми словесного малювання, складання казок й оповідань, а також емоційно-образне сприйняття навчального матеріалу учнями.

Як бачимо, мистецтво й текст гармонійно поєднуються в методичній літературі й успішно вливають на формування мовної особистості здобувачів освіти. Обидва мають різноспрямований функціональний статус, який можна окреслити словами О. Горошкіної: для вчителя – постають дієвим інструментом формування предметних і ключових компетентностей, ціннісних ставлень і суджень, а для учнів – слугують джерелом інформації, об'єктом осмислення й вивчення [3, с. 2].

Окремо наголосимо на значенні тексту як універсального засобу, який, як підкреслює Л. В. Галаєвська, «може бути застосований на різних уроках, сприяти реалізації багатьох методів навчання, усіх поставлених цілей на уроці» [6, с. 44–45]. Його методична цінність виявляється не лише у можливості системного засвоєння мовних явищ і розвитку комунікативних умінь, а й у значному виховному та аксіологічному ресурсі, що зумовлює

вплив тексту на духовно-ціннісну сферу особистості здобувача освіти.

Сучасна методика пропонує різноманітні і водночас результативні стратегії опрацювання тексту. Наприклад, О. Горошкіна рекомендує послідовно й систематично застосовувати на уроках української мови:

– стратегію пошуку й розуміння прочитаного (визначення теми, головної думки, мети тексту, формулювання тези, що виражає загальний його смисл, смислове згортання інформації);

– стратегію перетворення й інтерпретування інформації (структурування текстів із використанням списків, заголовків, покликань), перетворення текстового матеріалу в інші форми представлення інформації (таблиці, схеми тощо), а також зіставлення й критичне осмислення поданої інформації);

– стратегію оцінювання інформації (співвіднесення змісту тексту з попереднім досвідом учнів, аргументацію власної позиції, аналіз змісту, форми й мовних засобів) [3, с. 4].

Однак поза увагою не повинні опинятися і такі можливості тексту, як «естетика мови, (...) фіксування інформації різними способами, виконання логічних дій, «переведення» тексту з одного стилю в інший» тощо[6, с. 44].

Творчий напрям в опрацюванні текстового матеріалу в межах мовно-літературної освітньої галузі допоможуть реалізувати мистецькі практики. Це система творчо організованих видів діяльності, що інтегровані в процес роботи з текстом для того, щоб забезпечити глибоке осмислення його змісту, вивчення форми й стилістики, а головне – розвиток мовленнєвої творчості, емоційного інтелекту та комунікативної компетентності здобувачів освіти, приміром, використання засобів і прийомів різних мистецтв під час аналізу, трактування та продукування текстів:

– музична імпровізація, драматизація;

– творче письмо, відеоесе;

– візуалізація (інфографіка, асоціативний малюнок, скетчі, колажі, ментальні карти, комікси тощо).

Отже, обираючи текст як основний дидактичний засіб на уроці української мови, вчитель не повинен обмежуватись лише аналізом його змісту й структури або мовним аналізом для вивчення лексичних і граматичних явищ. Завдяки творчому методу текст можна розглядати як простір для об'єднання різних видів художньої діяльності, спрямованих на розвиток таких наскрізних умінь, як читати з розумінням, словесно передавати власні думки, почуття, переконання і водночас критично й системно мислити, діяти творчо, конструктивно керувати емоціями [4]. Наприклад:

Вправа 1. Прочитайте виразно вірш-казку «Жар-птиця» української письменниці І. Жиленко і виконайте завдання. Зверніть увагу на те, як авторка використовує прикметники для створення психологічного контрасту між світлими почуттями (радістю) та темними (заздрістю).

1. Обговоріть у класі:

– Які протилежні емоції уособлюють Жар-птиця та ґава?

– Чому ґава прагнула посадити яскраву птаху в клітку?

– Як світлі почуття (радість, життєлюбність) допомагають долати життєві «зими»?

2. Випишіть із тексту прикметники, розподіливши їх у дві колонки: ті, що характеризують Жар-птицю, й ті, що стосуються ґави (та її оточення). Визначте розряд виписаних прикметників. Назвіть прикметники, вжиті у формі найвищого ступеня порівняння.

3. Намалюйте два контрастні портрети головних героїв твору або дві пір'їни (золоту й чорну), заповнивши їх виписаними з твору прикметниками. Зафарбуйте кожне слово тим кольором, який, на вашу думку, найкраще передає його емоційне забарвлення в цій казці. Поміркуйте: яких кольорів більше у Жар-птиці, а яких – у ґави? Які емоції викликають у вас ці барви? Яку роль прикметники виконують у мовленні?

Вправа розроблена для учнів 6 класу в межах опрацювання теми «Групи прикметників за значенням: якісні, відносні, присвійні». З метою розвитку наскрізних умінь у завданні задіяно прийоми кольоролінгвістики, що допомагають здобувачам освіти усвідомити зв'язок між граматичною категорією слова, поетичним образом та його емоційно-кольоровою асоціацією. Чітка алгоритмізація творчого завдання дозволяє перетворити одноманітний процес визначення розрядів прикметників на захопливе дослідження психологічної природи заздрості.

Наведемо приклад вправи, мета якої розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти, а саме вмінь ідентифікувати власні й чужі емоцій, соціальної емпатії та емоційної саморегуляції.

Вправа 2. Прочитайте виразно поезію «Ось іду по рейці і хитаюсь…» українського письменника М. Йогансена і виконайте завдання. Зверніть увагу на те, як автор передає внутрішній стан невпевненості та пошуку рівноваги через образи природи.

1. Випишіть із тексту іменники, розподіливши їх у дві колонки: конкретні та абстрактні.

2. Як ви розумієте рядки «…іду по рейці і хитаюсь, / чи дійду до краю, чи впаду»? Яку життєву емоцію передає ця метафора? Чому природа («ліс…, мов зелений заєць») у цьому вірші не лякає, а викликає відчуття спокою?

3. Виконайте одне з творчих завдань на вибір:

− *варіант А* (колективна візуалізація): утворіть на дошці хмару тегів. Для цього доберіть абстрактні іменники, які асоціюються у вас із пошуком рівноваги та спокоєм. Записуйте слова так, щоб утворився загальний контур хвилястої залізничної колії або лісового зайця;

– *варіант Б* (індивідуальна каліграма): створіть візуальну поезію (каліграму). Намалюйте вірш М. Йогансена в зошиті: рядки, що повторюються («…іду по рейці і хитаюсь...»), запишіть у вигляді двох довгих хвилястих рейок, а рядки інших строф використайте як шпали. Різними кольорами підкресліть конкретні й абстрактні іменники. Обґрунтуйте свою думку.

Репрезентована вправа розроблена для учнів 6 класу в межах теми «Іменники конкретні та абстрактні». Дидактичним матеріалом слугує пейзажно-філософська поезія М. Йогансена. Робота з каліграмами та хмарами тегів дозволяє школярам, з одного боку, перевести абстрактні психологічні переживання в конкретні візуальні образи, гармонізує емоційний фон на уроці й допомагає учням знайти внутрішній баланс, а з іншого боку, вчить працювати в команді, розвиває аналітичне читання, просторову уяву й креативне мислення.

Творчі завдання, як правило, є безпосереднім продовженням лінгвістичного аналізу тексту, тому модель роботи з ним на уроці української мови може мати такий вигляд: читання й осмислення → аналіз (дослідження) → вільна творчість → рефлексія. При цьому творчі завдання, які не повинні бути відірвані від мовної теми, найкраще будувати в напряму від переосмислення прочитаного до створення власних творів. Наприклад:

Вправа 3. Прочитайте виразно уривок із казки І. Франка «Фарбований лис» і виконайте завдання.

1. Обговоріть у класі:

– Знайдіть у тексті речення, які підтверджують, що життя Лиса в ролі царя було психологічною в'язницею.

– Чому постійне носіння «соціальної маски» (вдавання з себе іншої людини) впливає на наше самопочуття?

– Чому звірі так жорстоко розправилися з Лисом? Їх обурило те, що він слабкий звір, чи почуття приниження від того, що їх довго нахабно обманювали?

– Як ви розумієте фінальну приповідку казки? Хто такий «фальшивий приятель» і чому обман у дружбі ранить найсильніше?

2. Випишіть із тексту три дієслова. Утворіть від них усі можливі форми умовного способу за зразком: *читати – читав би, читала б, читало б, читали б*. Виділіть суфікси в кожній з форм та поясніть орфограму «Написання частки *би (б)* з дієсловами».

3. Уявіть себе письменником-казкарем. Змініть фатальний фінал історії та врятуйте героя: напишіть альтернативний фінал казки (6–8 речень), у якій Лис Микита сам щиро зізнається у своїй таємниці ще до початку концерту. Використайте у своєму тексті дієслова умовного способу, щоб передати бажання героя, його каяття або гіпотетичні дії (наприклад: *«Я хотів би зізнатися вам...», «Якби ви мене вислухали, я б усе пояснив...»*).

Подана вправа може бути запропонована учням 7 класу під час вивчення теми «Умовний спосіб дієслів. Особливості творення». Дидактичним матеріалом є фінальний епізод казки І. Франка «Фарбований лис». Завдання сформульовані так, щоб забезпечити тісний зв'язок між граматичною теорією та комунікативною практикою. Написання альтернативного фіналу та рефлексія над образом «фальшивого приятеля» допомагають здобувачам освіти усвідомити цінність справжньої дружби й сформувати сміливість брати відповідальність за власні вчинки.

Висновки. Запропонований практичний матеріал переконливо доводить, що навчання української мови на засадах текстоцентричного підходу дозволяє вийти за межі суто формального вивчення граматичних норм, перетворюючи текст на джерело духовно-морального становлення особистості та її ціннісних орієнтирів. Раціональне поєднання лінгвістичного аналізу тексту з творчими прийомами забезпечує ефективне засвоєння мовного програмового матеріалу і водночас формування універсальних здібностей, що є спільними для всіх ключових компетентностей. Означений підхід можна назвати міждисциплінарним: він допомагає інтегрувати мовно-літературну освітню галузь з іншими освітніми галузями, саме в цьому напрямі ми плануємо надалі розвивати методичну базу для роботи з текстом на уроках словесності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арт-технології : навч.-метод. посібник / уклад. О. А. Мірошниченко. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.

2. Бондар І., Малкович М. Мистецькі практики як спосіб боротьби з емоційним вигоранням у педагогічних колективах. *Освітні обрії*. 2025. № 2 (61). С. 4-7.

3. Горошкіна О. Робота з текстом на уроках української мови: компетентнісний підхід. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 6. С. 2-5.

4. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення 07.08.2026).

5. Дика Н.М., Глазова О. П. Робота з текстом на уроках української мови в контексті вимог Державного стандарту базової середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Том 1. С. 75-79. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.15

6. Навчання синтаксису на уроках української мови у 8-9 класах : метод. посібник / Н. Б. Голуб, Л. В. Галаєвська. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 128 с.

7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.]. 2016. URL: ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 07.08.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПРИКЛАДІ ПРОГРАМИ WHO–ICRC BASIC EMERGENCY CARE (BEC)

FORMATION OF THE PRACTICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HEALTHCARE WORKERS THROUGH SIMULATION-BASED LEARNING USING THE WHO–ICRC BASIC EMERGENCY CARE (BEC) PROGRAM

УДК 616-083.98:614.253.4:378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.6
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Кучин Ю.Л.,
orcid.org/0000-0002-9667-1911
докт. мед. наук, професор,
член-кореспондент НАМН України,
ректор
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Бойко Ю.М.,
orcid.org/0009-0009-9642-8661
директорка
Навчально-наукового центру медичних симуляцій Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної медичної освіти – формуванню практичної складової фахової компетентності медичних працівників засобами симуляційного навчання на прикладі міжнародної програми World Health Organization – International Committee of the Red Cross Basic Emergency Care (WHO–ICRC BEC). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості підготовки медичних працівників до надання екстреної допомоги в умовах воєнного стану, масових травмувань, обмежених ресурсів та зростаючого навантаження на систему охорони здоров'я України.

У статті розкрито сучасні підходи до використання симуляційних технологій як ефективного інструменту формування практичних навичок, клінічного мислення та готовності до роботи в критичних ситуаціях. Наведено результати оцінювання навчальної ефективності програми WHO–ICRC BEC, проведеного серед 92 медичних працівників різних професійних категорій, які проходили базовий курс Basic Emergency Care, його розширену версію BEC+CRIM та тренінг для тренерів BEC Training of Trainers. Проаналізовано зміни рівня теоретичних знань і практичних навичок до та після проходження навчання, а також суб'єктивну оцінку учасниками якості курсу.

Отримані результати свідчать про статистично значуще покращення рівня професійної підготовки лікарів, медичних сестер, парамедиків і фельдшерів після проходження симуляційного навчання. Встановлено високий рівень успішності завершення курсу, суттєве підвищення результатів тестування, значне покращення практичних навичок та високий рівень задоволеності учасників програмою. Доведено, що використання стандартизованих міжнародних програм симуляційного навчання забезпечує ефективне формування професійних компетентностей, підвищує впевненість медичних працівників під час надання невідкладної допомоги та сприяє підготовці майбутніх інструкторів.

Результати дослідження підтверджують доцільність широкого впровадження програми WHO–ICRC Basic Emergency Care у систему післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку медичних працівників України, а також її інтеграції до освітніх програм закладів вищої медичної освіти як ефективного інструменту підвищення якості догоспітальної та екстреної медичної допомоги.

Ключові слова: *симуляційне навчання, WHO–ICRC Basic Emergency Care, фахова компетентність, медичні працівники, практичні навички, екстрена медична допомога, післядипломна освіта, безперервний професійний розвиток.*

The article is devoted to one of the current challenges of modern medical education–the development of the practical component of healthcare workers' professional competence through simulation-based learning using the World Health Organization–International Committee of the Red Cross Basic Emergency Care (WHO–ICRC BEC) program. The relevance of the study is determined by the urgent need to improve the preparedness of healthcare professionals to provide emergency care under wartime conditions, mass casualty incidents, resource-limited environments, and the increasing burden on the Ukrainian healthcare system.

The paper highlights contemporary approaches to the use of simulation-based education as an effective tool for developing practical skills, clinical reasoning, and readiness to manage critically ill and injured patients. The educational effectiveness of the WHO–ICRC BEC program was evaluated among 92 healthcare professionals representing different occupational groups who completed the Basic Emergency Care course, its extended version (BEC+CRIM), and the Basic Emergency Care Training of Trainers (BEC ToT) program. Changes in theoretical knowledge and practical skills before and after training were assessed, together with participants' perceptions of course quality and educational value.

The findings demonstrated statistically significant improvements in professional competence among physicians, nurses, paramedics, and emergency medical technicians following completion of the simulation-based training. High course completion rates, substantial increases in knowledge assessment scores, significant enhancement of practical skills, and high participant satisfaction confirmed the effectiveness of the educational program. The study also showed that standardized international simulation-based training programs effectively improve professional competencies, increase healthcare workers' confidence in emergency care delivery, and facilitate the preparation of future instructors.

The results support the integration of the WHO–ICRC Basic Emergency Care program into postgraduate medical education and continuous professional development systems in Ukraine, as well as its incorporation into undergraduate medical curricula as an evidence-based educational strategy for improving the quality of prehospital and emergency medical care.

Key words: *simulation-based learning, WHO–ICRC Basic Emergency Care (BEC), professional competence, healthcare workers, practical skills, emergency medical care, postgraduate medical education, continuous professional development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система підготовки медичних працівників переживає суттєві трансформації, пов'язані зі зростанням кількості невідкладних станів, необхідністю швидкого прийняття клінічних рішень та забезпеченням безпеки пацієнтів. Особливої актуальності ця проблема набула в Україні в умовах повномасштабної війни, коли значно збільшилась кількість травм, політравм, масових надходжень постраждалих та інших критичних станів. За таких умов традиційні форми навчання вже не забезпечують достатнього рівня сформованості практичних компетентностей медичних працівників. Одним із найбільш ефективних підходів до підготовки персоналу є симуляційне навчання, яке дозволяє без ризику для пацієнтів відпрацьовувати алгоритми надання екстреної медичної допомоги, удосконалювати технічні навички, командну взаємодію та клінічне мислення. Особливе місце серед міжнародних програм займає курс World Health Organization – International Committee of the Red Cross Basic Emergency Care (WHO–ICRC BEC), який розроблений для стандартизованої підготовки медичних працівників до надання невідкладної допомоги в умовах обмежених ресурсів [1–4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Програма World Health Organization – International Committee of the Red Cross Basic Emergency Care (WHO–ICRC BEC) є спільною ініціативою Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization, WHO) та Міжнародного комітету Червоного Хреста (International Committee of the Red Cross, ICRC), розробленою з метою підвищення якості надання екстреної медичної допомоги в умовах обмежених ресурсів, насамперед у країнах із низьким та середнім рівнем доходу [1]. Програма ґрунтується на принципах доказової медицини та спрямована на формування у медичних працівників практичних навичок первинної оцінки, стабілізації та лікування пацієнтів із гострими захворюваннями і травмами незалежно від рівня медичного закладу. WHO-ICRC BEC був офіційно запущений у 2018 році як частина глобальної стратегії зі зменшення смертності від невідкладних станів, таких як травми, інфекції, серцево-судинні катастрофи та інші критичні стани [2]. Основна мета курсу – навчити медичних працівників базовим навичкам екстреної допомоги, включаючи оцінку стану пацієнта, стабілізацію дихальних шляхів, підтримку кровообігу та надання допомоги при травмах, щоб запобігти смертям, яких можна уникнути [1]. З моменту запуску BEC був впроваджений у понад 30 країнах, включаючи регіони конфліктів з обмеженим доступом до медичної допомоги, і вже понад 10 000 медичних працівників навчалися за допомогою стандартизованого навчального курсу [3].

Ініціатива WHO-ICRC BEC почала активно впроваджуватися в Україні після 2018 року, зокрема через потребу в стандартизованій підготовці медичних працівників до надання екстреної допомоги в умовах воєнного конфлікту, надзвичайних ситуацій та щоденного травматизму. Курс BEC став особливо актуальним після 2022 року через зростання кількості надзвичайних подій, пов’язаних із повномасштабною війною [4]. Станом на 2023–2024 роки в рамках WHO-ICRC Basic Emergency Care пройшли понад 355 фахівців, включаючи лікарів, медсестер та волонтерів, та продемонстрував свою ефективність в прифронтових регіонах. Також розпочалася інтеграція BEC у програми навчання медичних університетів та курсів з екстреної медицини [5].

Симуляційне навчання без перебільшення ключ до безпечної практики в кризових ситуаціях, які виникли з початком війни, та дозволяють відпрацювати навички на манекенах або віртуальних сценаріях, не ризикуючи життям реальних пацієнтів. [6–10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний міжнародний досвід використання програми WHO–ICRC Basic Emergency Care, досі недостатньо досліджено її ефективність у системі української медичної освіти, особливо в умовах воєнного стану [5]. Потребують подальшого вивчення питання формування практичної складової професійної компетентності різних категорій медичних працівників, визначення динаміки набуття практичних навичок, оцінки готовності слухачів до виконання функцій інструкторів та можливостей інтеграції міжнародних програм симуляційного навчання до системи безперервного професійного розвитку і підготовки майбутніх медичних кадрів.

Мета роботи – оцінити навчальний вплив комплексного симуляційного курсу з надання першої медичної допомоги WHO-ICRC BEC.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 92 медичні працівники, які пройшли навчання за програмою Всесвітньої організації охорони здоров'я та Міжнародного комітету Червоного Хреста Basic Emergency Care (WHO–ICRC BEC, «Базова екстрена медична допомога»), її розширеною версією Basic Emergency Care + Comprehensive Response in Major Incidents (BEC+CRIM), а також за програмою підготовки інструкторів Basic Emergency Care Training of Trainers (BEC ToT). Усі курси проводилися на базі Національного медичного університету імені О. О. Богомольця в місті Київ у період з березня по вересень 2024 року. Учасники були розподілені між п’ятьма навчальними сесіями: два базові курси BEC (11–15.03.2024 та 25–29.03.2024), один комбінований курс BEC+CRIM (09–13.09.2024), а також два тренінги для тренерів BEC TOT

(16–17.09.2024 та 18–19.09.2024). Найбільшу кількість учасників мав перший базовий курс (24 особи), найменшу – другий тренінг для тренерів (9 осіб). Загалом у заходах взяли участь 64 (69,6%) – жінки та 29 (20,4%) – чоловіки. Симуляційне навчання проводилось під керівництвом сертифікованих інструкторів WHO-ICRC.

До початку курсу всі учасники заповнили стандартизовану анкету для оцінки вихідного рівня знань та досвіду, а також пройшли вхідне тестування знань (pre-test) і оцінку практичних навичок. Після завершення курсу всі учасники повторно пройшли тестування знань (post-test) і повторну оцінку практичних навичок за тими ж сценаріями. Також проводилось фінальне опитування для збору суб'єктивних оцінок ефективності курсу, рівня задоволення та самозвіту про впевненість у наданні допомоги в екстрених ситуаціях. Оцінювання знань проводилось у формі стандартизованого письмового тесту з множинним вибором (MCQ).

Результати pre- та post-тестів порівнювали за допомогою парного t-критерію Стьюдента або критерію знакових рангів Вілкоксона (залежно від характеру розподілу даних). Зміни в оцінках практичних навичок аналізували із застосуванням методів описової статистики та аналізу динаміки балів оцінювання практичних навичок. Первинну базу даних формували у програмі Microsoft Excel (Microsoft Corp., США), а статистичну обробку результатів виконували за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics версії 29.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Статистично значущими вважали відмінності при рівні $p < 0,05$.

Усі учасники надали письмову інформовану згоду на участь у дослідженні. Дослідження було схвалено локальним етичним комітетом Національного медичного університету ім.О. О. Богомольця.

З когорти у 92 учасників, залучених до дослідження, жоден не був виключений або відмовився від участі. Серед учасників переважали лікарі (40 осіб, 43%) та медичні сестри (45 осіб, 49%) (Таблиця 1). Частка парамедиків та фельдшерів становила – 7 осіб (8%). Серед тих, хто проходив базовий курс BEC, було 32 лікарі (46%) та 37 медичних сестер (54%). У тренінгах для тренерів BEC ToT узяли участь 8 лікарів (35%), 8 медичних сестер (35%) та 7 парамедиків та фельдшерів (30%). Співвідношення професійних груп демонструє, що найбільш активну участь у програмі взяли саме лікарі та медичні сестри, як основна цільова аудиторія програми WHO–ICRC BEC.

Загалом курс BEC відвідали 69 учасників, з яких 64 (93%) успішно завершили навчання та отримали статус BEC Provider. Із них 35 учасників (55%) продемонстрували високі результати та були рекомендовані як потенційні інструктори (отримали статус BEC Provider with Instructor Potential). 29 осіб (45%) також завершили курс успішно, але без інструкторського потенціалу. Незначна частка учасників – 4 особи (5%) – лише відвідали курс без офіційного завершення, і лише один учасник (1%) не завершив навчання з поважних причин.

У тренінгах для тренерів (BEC ToT) взяли участь 23 особи. З них 17 (74%) успішно завершили навчання та отримали статус Provisional Facilitators, а 6 осіб (26%) були лише присутніми на тренінгу без отримання сертифікації, що свідчить про високу ефективність та завершуваність як базового курсу, так і програми підготовки тренерів.

Результатів оцінювання учасників курсів BEC та BEC ToT (Таблиця 1) показує позитивну динаміку знань після проходження навчання.

У середньому відсоток правильних відповідей на тестуванні учасників BEC до курсу становив 71%, а після курсу – 89%, що демонструє приріст у 18%, та високу ефективність навчальної програми. Найнижчий середній бал pre-test було зафіксований під час першого тренінгу (63%), а найвищий – під час третього (80%). Після курсу всі групи досягли високих результатів post-test – від 85% до 95%, із максимальним показником у третій і п'ятій групах (94% та 95% відповідно). Це підтверджує, що незалежно від вихідного рівня знань,

Таблиця 1

Результати тестування учасників курсів BEC та BEC ToT

Тип тренінгу	Дата проведення	Кількість учасників	Жінки	Чоловіки	Оцінка знань на курсі BEC		Оцінка знань на курсі BEC TOT	
					% перед курсом	% після курсу	% перед курсом	% після курсу
BEC	11-15.03.2024	24	21	3	63%	85%	-	-
BEC	25-29.03.2024	22	19	4	69%	88%	-	-
BEC+CRIM	09-13.09.2024	23	10	13	80%	94%	-	-
BEC TOT	16-17.09.2024	14	8	6	-	-	87%	96%
BEC TOT	18-19.09.2024	9	6	3	-	-	84%	95%
Всього		*92*	*64*	*29*	*71%*	*89%*	*86%*	*96%*
				Різниця	18%		10%	

курс дозволяє досягнути високого рівня засвоєння матеріалу.

Щодо оцінювання учасників BEC ToT, pre-test склав 86% а після курсу – 96%%, що також демонструє приріст у 10%, та високу ефективність навчальної програми для тренерів. Це також узгоджується з даними про добрий підбір потенційних фасилітаторів (Provisional Facilitators), які вже мали міцну теоретичну підготовку, ймовірно, за рахунок попереднього проходження курсу BEC.

Аналіз отриманих результатів між групами учасників демонструє суттєве покращення знань практичних навичок у всіх категоріях учасників після проходження курсу з медичної допомоги (Таблиця 2).

Лікарі, які проходили базовий курс BEC (N=32), покращили свої результати в середньому на 25,5 балів (з 62,4 до 87,9) (p<0,001); учасники тренінгу для інструкторів BEC ToT (N=8) мали вищі стартові показники (68,7) і досягли 91,3 після курсу, з приростом у 22,6 бала (p=0,002). Медсестри на базовому курсі BEC (N=37) мали найнижчі вихідні показники (58,1), однак продемонстрували один із найвищих приростів – +27,3 бала (до 85,4), p<0,001; аналогічно, медсестри на BEC ToT (N=8) покращилися з 61,5 до 89,7, що дає приріст у 28,2 бала (p=0,001). Фельшери та парамедики були відсутні на базовому курсі BEC (N=0), але на курсі інструкторів BEC ToT (N=7) продемонстрували значне зростання з 59,2 до 88,5 балів (+29,3 бала) (p=0,003). Усі показники вказують на значне покращення знань та навичок незалежно від початкового рівня, що підтверджує доцільність подальшого впровадження програми та її адаптації для різних категорій медичних працівників.

За результатами опитування 92 учасників, курс отримав переважно позитивні оцінки (Таблиця 3).

Загальна задоволеність курсом: 89% респондентів оцінили його на 3 або 4 бали, що свідчить про високий рівень схвалення; лише 2% дали 1 бал, і 9% – 2 бали. Необхідність проведення курсу була підтримана 93% учасників (3–4 бали), а негативні оцінки склали лише 6%. Формат курсу виявився зручним для більшості – 84% дали 3 або 4 бали, 13% – 2 бали, і лише 3% – 1 бал. Рівень особистої участі був дещо нижчим: 78% учасників оцінили себе на 3 або 4 бали, тоді як 16% дали 2 бали і 5% – 1 бал. Робота інструкторів отримала найвищу оцінку: 92% позитивних відповідей (3–4 бали), лише 1% – 1 бал, і 7% – 2 бали.

Отримані результати чітко свідчать, що курс суттєво підвищує рівень знань та навичок надання першої медичної допомоги серед усіх категорій учасників. Незалежно від попереднього досвіду, як лікарі, так і медсестри та парамедики демонструють стабільне зростання компетентності в межах 22–29 балів за 100-бальною шкалою. Це підтверджує, що курс не лише ефективно усуває прогалини в знаннях, а й формує впевненість у виконанні базових та критичних дій при наданні допомоги серед різних груп медичних працівників. Високі підсумкові оцінки після курсу вказують на здатність учасників застосовувати набуті навички в реальних ситуаціях. Таким чином, наші результати також підтверджують, що курс є дієвим інструментом у підвищенні якості первинної медичної допомоги та має стратегічне значення для підготовки персоналу в системі екстреної та догоспітальної допомоги.

Дані опитування також свідчать про високу зацікавленість і позитивне сприйняття курсу з медичної допомоги серед учасників. Понад 90% опитаних підтримали необхідність його проведення, що вказує на актуальність теми. Високі оцінки

Таблиця 2

Оцінка практичних навичок учасників курсу

	Середня оцінка до курсу	Середня оцінка після курсу	Різниця	P
Лікарі на курсі BEC (N-32)	62,4	87,9	+25,5	<0,001
Лікарі на курсі BEC ToT (N-8)	68,7	91,3	+22,6	0,002
Медсестри на курсі BEC (N-37)	58,1	85,4	+27,3	<0,001
Медсестри на курсі BEC ToT (N-8)	61,5	89,7	+28,2	0,001
Фельшери та парамедики на курсі BEC ToT (N-7)	59,2	88,5	+29,3	0,003

Таблиця 3

Результати опитування часників WHO–ICRC Basic Emergency Care після курсу

Оцінка учасників	0 балів	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали
Моя загальна задоволеність курсом	0	0	8	35	47
Необхідність проведення курсу	0	1	5	40	46
Оцінка формату проведення курсу	0	3	12	45	32
Мій рівень участі у курсі	0	5	15	40	32
Моя оцінка рівня інструкторів курсу	0	1	6	38	47

0 балів – критично незадоволений, 1 бал – дуже незадоволений, 2 бали – незадоволений, 3 бали– задоволений, 4 бали– дуже задоволений

загальної задоволеності та якості викладання (89% і 92% відповідно) підкреслюють доцільність подальшого впровадження подібних навчальних програм. Незважаючи на дещо нижчу самооцінку участі окремих слухачів, формат і структура курсу отримали схвалення більшості, що свідчить про ефективність обраної моделі подачі матеріалу. Таким чином, курс має потенціал стати постійним елементом підготовки у сфері медичної допомоги з можливістю масштабування та інтеграції в освітні програми університутів [4; 5].

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що симуляційне навчання за програмою World Health Organization – International Committee of the Red Cross Basic Emergency Care (WHO–ICRC BEC) є ефективним засобом формування практичної складової фахової компетентності медичних працівників. Використання стандартизованих сценаріїв, практично орієнтованих алгоритмів та симуляційних методик забезпечує розвиток професійних знань, удосконалення практичних навичок, клінічного мислення та здатності приймати обґрунтовані рішення під час надання екстреної медичної допомоги.

Результати дослідження засвідчили статистично значуще підвищення рівня теоретичної підготовки учасників після проходження навчання, а також позитивну динаміку оцінок практичних навичок у всіх професійних групах. Високий рівень успішності завершення курсу, значна частка слухачів, рекомендованих до подальшої підготовки як інструкторів, і високі показники задоволеності навчанням свідчать про ефективність симуляційного підходу у формуванні професійних компетентностей медичних працівників.

Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції програми WHO–ICRC BEC до системи додипломної, післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку медичних працівників України. В умовах воєнного стану та підвищеного навантаження на систему охорони здоров'я впровадження міжнародних симуляційних програм сприятиме підвищенню якості екстреної медичної допомоги, стандартизації підготовки медичного персоналу та зміцненню кадрового потенціалу галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. World Health Organization. Basic Emergency Care: approach to the acutely ill and injured. Geneva: World Health Organization; 2018. URL: https://www.who.int/publications/i/item/basic-emergency-care-approach-to-the-acutely-ill-and-injured (дата звернення: 16.07.2026).

2. International Committee of the Red Cross. Basic Emergency Care (BEC). URL: https://www.icrc.org/en/basic-emergency-care (дата звернення: 16.07.2026).

3. World Health Organization. Basic Emergency Care: WHO implementation report. 2020. URL: https://apps.who.int/iris/handle/10665/331562 (дата звернення: 16.07.2026).

4. Kivlehan S. M., Allen A., Viun O. et al. Evaluation of change in emergency care knowledge and skills among front-line healthcare providers in Ukraine with the Basic Emergency Care course: a pretest/post-test study. BMJ Open. 2022. Vol. 12. e050871. DOI: 10.1136/bmjopen-2021-050871.

5. International Committee of the Red Cross. Ukraine: one year of conflict leaves healthcare system under pressure. 2023. URL: https://www.icrc.org/en/document/ukraine-one-year-conflict-healthcare-system-under-pressure (дата звернення: 16.07.2026).

6. Tenner A. G., Sawe H. R., Amato S. et al. Results from a World Health Organization pilot of the Basic Emergency Care Course in Sub-Saharan Africa. PLoS ONE. 2019. Vol. 14, № 11. e0224257. DOI: 10.1371/journal.pone.0224257.

7. Sonenthal P. D., Kachimanga C., Komba D. et al. Applying the WHO–ICRC Basic Emergency Care course to train emergency and inpatient healthcare workers in Sierra Leone early in the COVID-19 outbreak. BMC Health Services Research. 2022. Vol. 22. Article 197. DOI: 10.1186/s12913-022-07570-9.

8. Broccoli M. C., Dixon J., Skarpiak B. et al. Application of the World Health Organization's Basic Emergency Care course in Zambia. African Journal of Emergency Medicine. 2021. Vol. 11, № 1. P. 140–143. DOI: 10.1016/j.afjem.2020.09.011.

9. Kivlehan S. M., Dixon J., Kalanzi J. et al. Strengthening emergency care knowledge and skills in Uganda and Tanzania with the WHO–ICRC Basic Emergency Care Course. Emergency Medicine Journal. 2021. Vol. 38, № 8. P. 636–642. DOI: 10.1136/emermed-2020-209718.

10. Olufadeji A., Usoro A., Akubueze C. E. et al. Results from the implementation of the World Health Organization Basic Emergency Care Course in Lagos, Nigeria. African Journal of Emergency Medicine. 2021. Vol. 11, № 2. P. 231–236. DOI: 10.1016/j.afjem.2021.01.006.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОМПЕТЕНТНІСНОМУ ВИВЧЕННІ ДРАМИ ЮЛІУША СЛОВАЦЬКОГО «БАЛЛАДИНА»

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN COMPETENCY-BASED STUDY OF JULIUSZ SŁOWACKI'S DRAMA BALLADYNA

УДК 37.091.33:82
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.7
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Манько Р.М.,
orcid.org/0000-0003-1004-9441
ст. викладач кафедри
зарубіжної літератури та полоністики
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Лазірко Н.О.,
orcid.org/0000-0001-8043-3946
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри
зарубіжної літератури та полоністики
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Чапля Х.М.,
orcid.org/0009-0008-1281-2213
студент ІІ курсу магістратури
факультету української
та іноземної філології
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Статтю присвячено використанню генеративного штучного інтелекту під час компетентнісного вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» у 7 класі закладів загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена тим, що генеративний штучний інтелект дедалі активніше входить у шкільну практику, змінюючи звичний характер роботи з художнім твором. У цих умовах особливого значення набуває пошук методичних рішень, які допоможуть використати можливості цифрових інструментів без втрати найважливішого – уважного читання, особистої інтерпретації тексту та розвитку критичного мислення учнів.

У статті проаналізовано сучасні українські та польські науково-методичні праці, присвячені цифровізації літературної освіти, компетентнісному навчанню й формуванню читацької компетентності. Встановлено, що, попри активний розвиток досліджень у сфері генеративного штучного інтелекту, методика його використання під час вивчення конкретних художніх творів, зокрема драматичних, ще не набула достатнього опрацювання.

Запропоновано авторську модель роботи над драмою «Балладина», в основу якої покладено простий, але принциповий підхід: спочатку учень самостійно читає й осмислює художній твір, а вже потім звертається до генеративного штучного інтелекту. Така послідовність допомагає не замінити власне читання готовою відповіддю, а, навпаки, повернутися до тексту, перевірити свої висновки, зіставити різні інтерпретації та аргументовано відстояти власну позицію. У статті подано систему компетентнісно орієнтованих завдань для різних етапів роботи над драмою, розкрито можливості використання генеративного штучного інтелекту в інклюзивному навчанні та наголошено на важливості дотримання принципів академічної доброчесності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропоновані методичні підходи можуть бути використані не лише під час вивчення «Балладини», а й у роботі з іншими творами зарубіжної літератури. Вони сприяють розвитку читацької, комунікативної, інформаційно-цифрової та громадянської компетентностей учнів і водночас допомагають сформувати відповідальне ставлення до використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі.

Ключові слова: *генеративний штучний інтелект, компетентнісне навчання, зарубіжна література, Юліуш Словацький, «Балладина», читацька компетентність, критичне мислення, інклюзивне навчання, академічна доброчесність.*

The article explores the use of generative artificial intelligence in the competency-based teaching of Juliusz Słowacki's drama «Balladyna» in the 7th grade of general secondary education. The relevance of the study is determined by the growing integration of generative AI into school practice, which is transforming traditional approaches to teaching literary works. Under these conditions, particular attention should be paid to developing methodological approaches that enable teachers to exploit the educational potential of digital tools without sacrificing the essential goals of literary education: thoughtful reading, personal interpretation of literary texts, and the development of students' critical thinking.

The study analyses contemporary Ukrainian and Polish methodological research devoted to the digital transformation of literary education, competency-based learning, and the development of reading competence. The analysis demonstrates that, despite the rapid growth of research on generative artificial intelligence, methodological recommendations for its application in teaching specific literary works, particularly dramatic texts, remain insufficiently developed.

The article proposes an original instructional model for teaching «Balladyna», based on a fundamental principle: students should first read and interpret the literary work independently and only then use generative artificial intelligence. Such a sequence prevents AI from replacing the reading process and instead encourages learners to return to the text, verify their own interpretations, compare different perspectives, and justify their conclusions with textual evidence. The study presents a system of competency-oriented learning tasks designed for different stages of classroom work with the drama. It also highlights the educational potential of generative AI in inclusive classrooms and emphasises the importance of maintaining the principles of academic integrity while using AI-assisted learning tools.

The practical significance of the study lies in the proposed methodological framework, which can be applied not only to the teaching of «Balladyna», but also to other works of world literature. The suggested instructional strategies contribute to the development of reading, communication, digital, and civic competences while fostering students' ability to think critically, evaluate information responsibly, and engage in meaningful dialogue with literary texts in the context of contemporary digital education.

Key words: *generative artificial intelligence, competency-based learning, world literature, Juliusz Słowacki, «Balladyna», reading competence, critical thinking, inclusive education, academic integrity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Ще донедавна вчитель зарубіжної літератури допомагав учням шукати інформацію про художній твір. Сьогодні ситуація змінилася. Учень приходить на урок уже з готовою характеристикою героя, аналізом епізоду чи відповіддю на проблемне запитання, які за кілька секунд створив генеративний штучний інтелект. Це економить час, але водночас змушує по-новому подивитися на сам

урок літератури. Якщо відповідь уже знайдено, то чого ще має навчити вчитель?

На нашу думку, саме тут починається справжня робота з художнім текстом. Вона не зводиться до пошуку інформації чи відтворення чужих висновків. Учень має навчитися уважно читати, ставити запитання до тексту, помічати суперечності, зіставляти різні інтерпретації й знаходити власні аргументи. Лише тоді читання перестає бути механічним і перетворюється на осмислений діалог із твором.

Таке розуміння літературної освіти послідовно обґрунтовує Олена Ісаєва. Дослідниця наголошує, що «читання художніх творів здатне навчити школяра виокремлювати смисли із прочитаного, формувати власні судження, давати аргументовану оцінку і художньому твору, і всьому, що його оточує» [2, с. 26]. Цю думку доповнюють Олена Біличенко та Петро Бондаренко, зазначаючи, що «читання є найважливішим способом засвоєння базової інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності особистості, одним із основних чинників її саморозвитку» [1, с. 31]. Отже, поява генеративного штучного інтелекту не змінює головної мети літературної освіти. Вона лише змушує шукати нові способи її досягнення.

Цей підхід знаходить відображення і в сучасній українській методиці. Автори навчального посібника «Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти» розглядають сучасний урок літератури як простір взаємодії художнього тексту, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів та інклюзивних практик. Водночас усі ці засоби підпорядковані спільній меті – розвитку читацької компетентності, критичного мислення й уміння вести діалог із художнім твором [3].

Особливої актуальності така проблема набуває під час вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» у 7 класі. Це твір, який не відкривається після одного прочитання. Він спонукає повертатися до окремих сцен, уважно вслухатися в репліки персонажів, замислюватися над причинами вчинків героїв і моральним вибором, який визначає їхню долю. Саме тому «Балладина» має значний потенціал для формування ключових компетентностей учнів і водночас потребує нових методичних рішень, що дадуть змогу використати можливості генеративного штучного інтелекту без втрати найголовнішого – живого діалогу читача з художнім текстом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поява генеративного штучного інтелекту помітно змінила наукову дискусію про освіту. Якщо ще кілька років тому дослідники переважно говорили про цифровізацію навчання, то сьогодні дедалі частіше шукають відповідь на інше запитання: як використати можливості генеративного ШІ так, щоб він допомагав учневі мислити, а не мислив замість нього? Саме тому увага науковців зміщується від опису технологій до пошуку ефективних методичних рішень.

Цю зміну дослідницьких акцентів простежуємо й у сучасній польській дидактиці. Ришард Зяя зазначає, що ChatGPT завдяки своїй популярності й потенціалу «відкриває перед нами нові перспективи, водночас породжуючи досі невідомі загрози у сфері освіти» [8, с. 522]. Тому питання полягає вже не в тому, чи використовувати генеративний штучний інтелект на уроці, а в тому, як підпорядкувати його конкретній педагогічній меті.

Українські методисти також активно осмислюють місце цифрових інструментів у літературній освіті. Людмила Кравченко та Ольга Гелетей переконані, що дигітальний підхід має сприяти розвитку «комунікативних навичок, критичного, творчого мислення» учнів, а цифрові ресурси покликані урізноманітнювати роботу з художнім твором, а не витісняти її [4, с. 322]. Це спостереження набуває особливої ваги сьогодні, коли генеративний штучний інтелект легко пропонує готові інтерпретації літературних творів. Проте жодна з них не може замінити уважного читання й особистого осмислення тексту.

Водночас запровадження нових цифрових засобів потребує педагогічної виваженості. Юлія Венцкевич-Моджевська наголошує: «Щоб ефективно використати потенціал штучного інтелекту в освіті, необхідно знайти рівновагу між інновацією та відповідальним застосуванням технології» [7, с. 129]. На уроці літератури ця рівновага набуває особливого значення, адже швидко отримана відповідь не повинна позбавляти учня потреби читати, сумніватися й самостійно шукати смисли.

Подібну думку висловлює й Олена Ісаєва, зазначаючи, що «читання художніх творів здатне навчити школяра виокремлювати смисли із прочитаного, формувати власні судження, давати аргументовану оцінку і художньому твору, і всьому, що його оточує» [2, с. 26]. Сьогодні ця теза набуває нового звучання. Учень працює не лише з художнім твором, а й із відповідями генеративного штучного інтелекту. Тому він має навчитися не просто знаходити інформацію, а перевіряти її, зіставляти з текстом і робити власні висновки.

Не менш важливою є ще одна думка дослідниці: «Завдання вчителя літератури – дати учневі певний алгоритм пошуку потрібної інформації з незнайомого тексту і показати можливості використання цієї інформації в інших сферах життєдіяльності» [2, с. 27]. Сьогодні до такого алгоритму природно входить і робота з генеративним штучним інтелектом. Проте він має залишатися інструментом пошуку й аналізу, а не джерелом готових суджень.

Ці підходи співзвучні й сучасній польській літературній дидактиці. У розмові з Йоанною Бронькою

польська дослідниця Малґожата Гаяк-Точек наголошує, що «до обов'язків учителя належить проєктування діалогу між різними текстами культури» [5, с. 171]. У сучасних умовах цей діалог охоплює не лише художній текст, а й цифрові ресурси, зокрема генеративний штучний інтелект. Проте саме художній твір має залишатися смисловим центром, навколо якого вибудовується навчальна взаємодія.

Попри різні дослідницькі акценти, українські й польські методисти одностайні в тому, що цифрові технології відкривають нові можливості для навчання лише тоді, коли не відсувають художній текст на другий план. Саме ця ідея стала відправною точкою нашого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри стрімке зростання кількості публікацій про генеративний штучний інтелект, більшість із них присвячена загальним питанням його використання в освіті. Дослідники аналізують можливості ChatGPT, ризики академічної недоброчесності, персоналізацію навчання чи трансформацію ролі вчителя. Проте коли йдеться про конкретний урок літератури, методичних відповідей стає значно менше.

Особливо це помітно під час роботи з художнім твором. Науковці переконливо доводять, чому варто використовувати генеративний штучний інтелект, але значно рідше показують, як це зробити так, щоб він не підміняв читання. Адже цінність уроку літератури полягає не в тому, щоб швидко знайти відповідь, а в тому, щоб навчитися ставити запитання до тексту, сумніватися, зіставляти різні погляди й аргументувати власні висновки.

Ще менш розробленою залишається методика використання генеративного ШІ під час вивчення драматичних творів. Драма вимагає уважного читання діалогів, розуміння підтексту, аналізу мотивів персонажів. Саме тому готові відповіді не завжди допомагають глибше її зрозуміти. Іноді вони навіть спрощують авторський задум, залишаючи поза увагою художні деталі, які й формують справжній зміст твору.

Таку ситуацію спостерігаємо і під час вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» у 7 класі. Попри значний виховний і компетентнісний потенціал твору, у науково-методичній літературі практично відсутні моделі його вивчення з використанням генеративного штучного інтелекту. Не визначено, як поєднати роботу з першоджерелом і відповідями цифрового сервісу, які навчальні завдання запропонувати учням і як навчити їх критично оцінювати отриману інформацію.

Саме пошук таких методичних рішень і визначив напрям нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні та практичному висвітленні можливостей використання генеративного штучного інтелекту під час компетентнісного вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина». У статті показано, як інструменти генеративного ШІ можуть доповнювати роботу з художнім текстом, сприяти розвитку ключових компетентностей учнів і водночас не підміняти процес самостійного читання, інтерпретації та критичного осмислення твору.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати сучасні науково-методичні підходи до використання генеративного штучного інтелекту в літературній освіті; розкрити компетентнісний потенціал драми «Балладина»; запропонувати систему навчальних завдань із використанням генеративного ШІ на різних етапах роботи з твором; окреслити методичні умови його педагогічно доцільного й академічно доброчесного використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Драма Юліуша Словацького «Балладина» входить до програми 7 класу не випадково. Саме в цьому віці школярі вже не задовольняються простим переказом сюжету. Їх починають хвилювати мотиви людських учинків, проблема справедливості, відповідальність за власний вибір. Тому розмова про Балладину дуже швидко перестає бути лише аналізом літературного образу. Вона переходить у площину особистого досвіду, і саме тоді художній твір починає по-справжньому працювати.

З цієї причини перший урок, на нашу думку, не варто починати з біографії Юліуша Словацького чи історії створення драми. Ця інформація знайде своє місце пізніше. Спочатку важливо зацікавити учнів самим твором. Найкраще це робить проблема, яка не має готової відповіді: «Чи можна виправдати зло, якщо воно веде до великої мети?», «Чи має людина право жертвувати іншими заради власного успіху?», «У який момент мрія про щасливе життя перетворюється на злочин?». Такі запитання одразу змінюють атмосферу уроку. Учні вже не чекають правильної відповіді від учителя, а починають висловлювати власні припущення, сперечатися, шукати аргументи.

Лише після цього доречно звернутися до генеративного штучного інтелекту. Учні ставлять ChatGPT ті самі запитання, які щойно обговорювали в класі. Проте відповідь цифрового сервісу не завершує дискусію. Навпаки, вона відкриває її з нового боку. З чим можна погодитися? Яких аргументів бракує? Чому одна й та сама проблема може мати різні пояснення? Так генеративний ШІ перестає бути джерелом готових рішень і стає приводом ще раз звернутися до художнього тексту.

У цьому, на нашу думку, і полягає його справжня методична цінність. Учні повертаються до тексту не тому, що так сказав учитель, а тому, що хочуть перевірити власні припущення. Вони перечитують

окремі сцени, добирають цитати, уточнюють висновки. Непомітно для себе вони роблять саме те, заради чого й вивчається література, – уважно читають художній твір і вчаться його осмислювати.

Такий підхід відповідає думці Олени Ісаєвої, яка зазначає, що «завдання вчителя літератури – дати учневі певний алгоритм пошуку потрібної інформації з незнайомого тексту і показати можливості використання цієї інформації в інших сферах життєдіяльності» [2, с. 27]. Сьогодні до такого алгоритму природно входить і генеративний штучний інтелект. Проте його відповідь залишається лише одним із джерел для роздумів, тоді як остаточний аргумент учні мають знаходити в художньому тексті.

Після першого прочитання драми характер роботи змінюється. Якщо спочатку учні висловлювали власні припущення, то тепер можуть перевірити їх, звертаючись безпосередньо до тексту. Саме в цей момент доречно запропонувати ChatGPT проаналізувати образ Балладини. Але відповідь цифрового сервісу не повинна ставити крапку. Навпаки, вона має стати початком нового обговорення.

Найкраще це простежується під час аналізу епізоду вбивства Аліни. Замість звичного запитання «Охарактеризуйте образ Балладини» доцільніше поставити інше: «Чи був цей злочин випадковим поривом, чи закономірним наслідком морального вибору героїні?». Спочатку кожен учень формулює власну відповідь і підтверджує її цитатами з драми. Лише після цього клас звертається до ChatGPT з тим самим запитанням.

Саме тут урок стає по-справжньому цікавим. Учні вже не шукають правильну відповідь – вони порівнюють різні способи її обґрунтування. Одні погоджуються з цифровим сервісом, інші помічають спрощення, треті знаходять у тексті аргументи, яких ChatGPT не врахував. Дискусія природно повертається до драми, адже жодне твердження не має переконливої сили без опори на художній текст.

Необхідність такої перевірки зумовлена й особливостями самого цифрового інструмента. Ришард Зяя звертає увагу на те, що «суттєвим недоліком застосунку є також проблема наведення точного джерела інформації» [8, с. 523]. Отже, переконлива за формою відповідь ChatGPT ще не є достатньою підставою довіряти її змісту. На уроці літератури остаточним доказом залишається сам художній текст.

Практика показує, що семикласників особливо захоплює пошук неточностей у відповідях штучного інтелекту. Цю особливість варто використати. Наприклад, запропонувати знайти три твердження, які підтверджуються текстом, два, що потребують уточнення, і одне, яке взагалі не знаходить переконливого підтвердження. Зовні це схоже на гру. Насправді ж учні уважно перечитують драму, добирають цитати, сперечаються, змінюють власні висновки. Саме так формується звичка критично працювати з інформацією.

У цьому, на нашу думку, і полягає головна перевага генеративного штучного інтелекту на уроці літератури. Він не пропонує остаточних відповідей, а спонукає ще раз звернутися до художнього твору.

Робота з генеративним штучним інтелектом не завершується аналізом окремого образу. Поступово змінюється й характер запитань, які ставлять самі учні. Якщо спочатку вони очікують готової відповіді, то згодом починають помічати, що результат значною мірою залежить від того, як сформульовано запитання. І це стає ще одним важливим навчальним відкриттям.

Саме тому варто навчати школярів працювати не лише з відповідями, а й із промптами. Наприклад, замість загального прохання «Охарактеризуй Балладину» доцільніше запропонувати інше: «Доведи, що влада поступово змінює характер Балладини, використовуючи цитати з драми» або «Порівняй ставлення героїні до матері на початку й наприкінці твору». Уже сама зміна запитання змушує уважніше читати текст і точніше добирати аргументи.

Не менш важливо навчити учнів перевіряти відповіді цифрового сервісу. Якщо у висновках немає цитат, їх потрібно знайти. Якщо аргументи видаються непереконливими – спростувати або доповнити їх текстом твору. Якщо відповідь надто загальна – уточнити її новими запитаннями. Так учні поступово переходять від пасивного сприйняття інформації до її критичного осмислення.

Така послідовність роботи є принциповою, оскільки надмірне покладання на цифрові інструменти може мати протилежний результат. Юлія Венцкевич-Моджевська застерігає: «Існує ризик, що учні можуть втрачати здатність до самостійного мислення й розв'язування проблем, надмірно покладаючись на алгоритми штучного інтелекту» [7, с. 132]. Саме тому відповідь генеративного ШІ має не завершувати роботу учня, а відкривати новий етап перевірки, уточнення й аргументації.

Особливого значення такий підхід набуває в інклюзивному класі. Польська дослідниця Юлія Венцкевич-Моджевська серед можливостей штучного інтелекту виокремлює індивідуалізацію навчання, персоналізацію дидактичних матеріалів і підтримку учнів з особливими освітніми потребами [7, с. 128–130]. Генеративний штучний інтелект не уніфікує навчання, а допомагає зробити його гнучкішим. Одним учням він полегшує розуміння сюжету чи історичного контексту, іншим пропонує складніші аналітичні завдання. Проте всі працюють із тим самим художнім текстом, дискутують, добирають цитати й обґрунтовують власну позицію. Саме це дає змогу поєднати

індивідуальну підтримку зі спільною навчальною діяльністю класу.

Наприкінці роботи над драмою варто повернутися до тих запитань, із яких розпочиналося її вивчення. Чи можна виправдати вчинки Балладини? Чи змінилася власна думка після прочитання твору? Чи переконала відповідь ChatGPT? Саме тоді учні найчастіше доходять висновку, що художній твір завжди складніший за будь-яку готову інтерпретацію. І, мабуть, це найцінніший результат такої роботи.

Запропонована модель роботи змінює не лише використання генеративного штучного інтелекту, а й саму логіку уроку літератури. У центрі уваги опиняється вже не готова відповідь, а шлях до неї. Учні звикають перевіряти інформацію, ставити уточнювальні запитання, зіставляти різні погляди, добирати переконливі аргументи. Для сучасної літературної освіти ці вміння не менш важливі, ніж знання сюжету чи характеристик персонажів.

Змінюється і характер класної дискусії. Відповідь генеративного штучного інтелекту більше не сприймається як остаточна. Вона стає лише одним із можливих поглядів, який необхідно перевірити художнім текстом. Саме тому учні частіше звертаються до цитат, уважніше слухають одне одного, вчаться не просто відстоювати власну думку, а обґрунтовувати її.

Не менш важливим є й виховний аспект такої роботи. Генеративний штучний інтелект привчає школярів відповідально ставитися до інформації. Вони поступово усвідомлюють, що будь-яку відповідь – незалежно від того, ким її створено, – потрібно перевіряти, а використовуючи цифрові інструменти, необхідно дотримуватися принципів академічної доброчесності. Урок літератури стає простором, де ці принципи набувають реального змісту.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що генеративний штучний інтелект не змінює природи літературної освіти. Він лише розширює її методичний інструментарій. Усе залежить від того, яке місце відведе йому вчитель. Якщо цифровий сервіс пропонує готові відповіді замість учня, він збіднює процес читання. Якщо ж спонукає ще раз звернутися до тексту, знайти цитату, перевірити власні висновки, тоді він стає ефективним засобом компетентнісного навчання.

Мабуть, саме в цьому і полягає головний виклик сучасного уроку літератури. Сьогодні вже недостатньо навчити учнів користуватися новими технологіями. Значно важливіше навчити їх мислити поруч із ними, не втрачаючи здатності самостійно читати, аналізувати й робити власні висновки.

Висновки із цього дослідження і подальші **перспективи в цьому напрямку.** Поява генеративного штучного інтелекту не змінила головної мети літературної освіти, проте змусила по-новому осмислити методику роботи з художнім твором. Проведене дослідження показало, що використання генеративного ШІ під час вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» є педагогічно виправданим лише тоді, коли цифровий інструмент не підміняє читання, а допомагає учням уважніше працювати з текстом, аргументувати власну позицію й критично оцінювати отриману інформацію.

Запропонована методика ґрунтується на простому принципі: спочатку – самостійне прочитання твору, потім – звернення до генеративного штучного інтелекту. Така послідовність змінює характер навчальної діяльності. Учні не отримують готової інтерпретації, а навчаються перевіряти її за художнім текстом, порівнювати різні погляди й вести аргументовану дискусію. Водночас генеративний ШІ стає засобом диференціації навчання, що особливо важливо в умовах інклюзивного класу.

Практична цінність дослідження полягає в запропонованій системі компетентнісно орієнтованих завдань, які можуть бути використані під час вивчення драми «Балладина» у 7 класі та адаптовані для роботи з іншими художніми творами. Вони поєднують розвиток читацької, комунікативної та інформаційно-цифрової компетентностей із формуванням навичок критичного мислення й академічної доброчесності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні методики використання генеративного штучного інтелекту під час вивчення інших жанрів зарубіжної літератури, створенні системи навчальних промптів для різних вікових груп учнів та експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі навчання в умовах сучасної української школи.

Генеративний штучний інтелект не замінює читача і не скасовує потреби в учителеві. Навпаки, він ще виразніше показує, що головне завдання сучасного уроку літератури полягає не в пошуку готових відповідей, а у формуванні уважного, критично мислячого читача, здатного ставити запитання до художнього твору, самостійно шукати на них відповіді й відповідально працювати з інформацією. Саме в цьому, на нашу думку, і полягає головна педагогічна цінність використання генеративного ШІ на уроках зарубіжної літератури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біличенко О., Бондаренко П. Технологія формування читацької компетентності учнів старшої школи на прикладі вивчення творчості письменників «Червоного Ренесансу». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2024. Вип. 21. С. 29–39.

2. Ісаєва О. Формування читача-інтерпретатора у сучасній українській школі. *Всесвітня література в школах України.* 2016. № 2. С. 24–27.

3. Ісапчук Ю., Тичініна А., Сажина А. та ін. Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти : навчальний посібник.

Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2025. 352 с.

4. Кравченко Л., Гелетей О. Роль дигітального підходу на уроках зарубіжної літератури у старшій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 73. Т. 2. С. 319–324.

5. Brońka J. „Do nauczycielskich powinności należy projektowanie dialogu między różnymi tekstami kultury" – rozmowa z dr hab. Prof. UŁ Małgorzatą Gajak-Toczek. *Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media*. 2021. Nr 2 (8). S. 171–181.

6. Gajak-Toczek M. Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2023. 288 s.

7. Więckiewicz-Modrzewska J. Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia. *Szkoła Specjalna.* 2024. Nr 2. S. 128–136. DOI: 10.5604/01.3001.0054.7035

8. Ziaja R. Korzyści i granice wykorzystania sztucznej inteligencji na lekcjach języka niemieckiego na przykładzie ChatGPT. *Neofilolog.* 2024. Nr 62/2. S. 521–540. DOI: 10.14746/n.2024.62.2.11

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ДЕЯКІ ТИПИ ОЛІМПІАДНИХ НЕРІВНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ ФУНКЦІЙ КІЛЬКОХ ЗМІННИХ: ДИДАКТИЧНИЙ ВИМІР ГЕНЕРАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ

SOME TYPES OF OLYMPIAD INEQUALITIES IN THE CONTEXT OF MULTIVARIABLE CALCULUS: A DIDACTIC PERSPECTIVE ON KNOWLEDGE GENERALIZATION

УДК 378.046.4:[373.5.016:51]:[512.13+517.2]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.8
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Мітельман І.М.,
orcid.org/0000-0002-9817-6690
канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання і змісту освіти
Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

У статті продовжуються дослідження модернізації дидактичних ресурсів для навчання обдарованих учнів та поглибленого вивчення математики у профільній школі в умовах зростання складності завдань інтелектуальних змагань вищого рівня. Показано, що цілісність математичної підготовки та формування здатності школярів переносити засвоєні методи на нові евристичні ситуації ґрунтується на дидактико-методичній технології генералізації знань, поєднаній з освітніми agile-стратегіями. Основну увагу приділено методиці доведення нерівностей як одному з найдинамічніших напрямів сучасної олімпіадної підготовки. Автор аналізує синтез алгебраїчних і функціональних підходів у контексті застосування, насамперед, апарату математичного аналізу – диференціального числення функцій кількох змінних, методу умовних множників Лагранжа та pqr-методу. Визначено ефективність створення компактних навчальних систем «теорія–задачі» для інтеграції класичних олімпіадних прийомів із теоретичними концепціями вищої математики, не представленими в програмі старшої школи. Важливим методичним інструментом виступає підбір задач для порівняння різних способів розв'язування та мотивації учнів опановувати принципово нові для них математичні ідеї. Запропоновані дидактико-методичні кейси мають кластерну архітектуру, яка сприяє удосконаленню змісту підвищення кваліфікації вчителів математики, синхронізації компетентностей учнів, педагогів та студентів-математиків педагогічних університетів. Підкреслено методологічне значення Onto-Semiotic Approach та Extended Theory of Connections для пояснення й класифікації математичних зв'язків, практико-процесуальних аспектів, породжених олімпіадними задачами та потребами в теоретичних узагальненнях. Доведено, що навчання обдарованих школярів вимагає збалансованого поєднання інтуїтивно-наочного рівня засвоєння нових понять і спеціальних методів із використанням комп'ютерних засобів моделювання та візуалізації. Результати дослідження спрямовані на створення передумов якісної конвергенції шкільної та вищої математичної освіти, випереджального розвитку талановитих учнів і підвищення професійної майстерності вчителів математики.

Ключові слова: *методика навчання математики, підвищення кваліфікації вчителів, синхронізація компетентнісних систем учителя й учнів, генералізація знань, дидактичні ресурси, освітні agile-стратегії, математично обдаровані учні, доведення олімпіадних нерівностей, функції кількох змінних, метод множників Лагранжа, pqr-метод.*

In this article, research on the modernization of didactic resources for teaching gifted students and for the advanced study of mathematics in specialized schools is continued, under the conditions of increasing complexity of tasks in high-level intellectual competitions. It is shown that the integrity of mathematical training and the development of students' ability to transfer acquired methods to new heuristic situations is based on the didactic-methodological technology of knowledge generalization, combined with agile learning strategies. Particular attention is paid to the methodology of proving inequalities as one of the most dynamic areas of modern Olympiad preparation. The author analyzes the synthesis of algebraic and functional approaches in the context of applying, above all, the apparatus of multivariable calculus, the Lagrange multipliers method, and the pqr-method. The effectiveness of creating compact learning systems «theory–problems» for integrating classical Olympiad techniques with theoretical concepts of higher mathematics, not represented in the high school curriculum, is determined. An important methodological tool is the selection of problems for comparing different solution methods and motivating students to master fundamentally new mathematical ideas. The proposed didactic-methodological cases have a cluster architecture that contributes to improving the content of teacher professional development, synchronizing the competencies of students, teachers, and mathematics students of pedagogical universities. The methodological significance of the Onto-Semiotic Approach and the Extended Theory of Connections is emphasized for explaining and classifying mathematical relations and practice-processual aspects generated by Olympiad problems and the need for theoretical generalizations. It is proved that teaching gifted students requires a balanced combination of intuitive-visual acquisition of new concepts and specialized methods with the use of computer-based modeling and visualization tools. The results of the study are aimed at creating prerequisites for qualitative convergence of school and higher mathematics education, the advanced development of talented students, and the enhancement of teachers' proficiency.

Key words: *mathematics teaching methodology, professional teacher development, synchronization of the competence systems of teacher and students, knowledge generalization, didactic resources, agile learning strategies, mathematically gifted students, proving olympiad inequalities, multivariable calculus, Lagrange multipliers method, pqr-method.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Академічна профілізація старшої школи на основі поглибленого вивчення математики передбачає орієнтацію на результативну участь обдарованих учнів у математичних олімпіадах та конкурсах-захистах Малої академії наук. Зростання складності завдань сучасних математичних змагань і підвищення вимог до учнівських науково-дослідницьких робіт потребує трансформації підходів до навчання, синхронізації компетентностей учасників освітнього процесу [9] та генералізації знань (змісту освіти).

Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002, визначає *фундаменталізацію* освіти як обов'язкову умову її модернізації. Цей принцип проголошено також одним із пріоритетів Болонського процесу (меморандум ЮНЕСКО, 1994 р.). Український методолог С. Гончаренко, розглядаючи фундаменталізацію освіти як універсальну дидактичну категорію, наголошував, що завдання фундаментальної освіти полягає у створенні оптимального середовища та наукової інформаційної бази для формування гнучкого мислення, засвоєння сучасної методології пізнання та виховання внутрішньої потреби в саморозвитку й самоосвіті впродовж життя.

Професіоналізація математичної освіти нерозривно пов'язана з фундаменталізацією та визначається рівнем підготовки майбутніх учителів, їх неперервною освітою, а також розвитком спеціалізованих компетентностей мотивованих учнів у профільних класах [13]. Сучасні дослідники поєднують принципи фундаменталізації й професіоналізації в межах єдиного процесу генералізації знань – змісту математичної освіти на всіх її рівнях. Це значною мірою означає концентрацію навчального матеріалу та дидактичних ресурсів навколо ключових теоретичних розділів і систем навчання розв'язування задач [16]. Генералізація знань як дидактико-методична технологія спрямована на забезпечення цілісності математичної освіти – перехід від об'єктів узагальнення (окремих фактів, прикладів, задач) до узагальнених знань (понять, теорем, методів, алгоритмів, закономірностей тощо). Вона формує здатність бачити спільне в різних математичних явищах, будувати абстрактні моделі, переносити засвоєні знання на нові ситуації, зокрема евристичного характеру. У цьому контексті особливе значення має методика розв'язування задач підвищеної складності, передусім олімпіадних, які є не лише засобом реалізації високорівневих когнітивних здібностей, а й інструментом розвитку системно-варіативного мислення.

Сформувалися й розширюються тематичні напрями, що межують та поєднуються з програмами поглибленого вивчення математики, елективними курсами та фундаментальними університетськими дисциплінами (теорія чисел, застосування комплексних чисел, вибрані розділи комбінаторики, теорія функціональних рівнянь, теорія многочленів, методи доведення нерівностей засобами математичного аналізу тощо). Водночас джерелом багатьох олімпіадних задач є розділи вищої математики, актуалізація яких навіть для здібних учнів залишається складним завданням. Їхні витоки часто «приховуються» від учасників, учителів і тренерів, що знижує ефективність підготовки, якщо вона ґрунтується лише на аналізі створених для демонстрації учням дещо штучних евристичних розв'язань.

У післядипломній освіті простежується тенденція зниження уваги до цієї проблематики. Це зумовлено як концентрацією курсів підвищення кваліфікації на інших об'єктивно важливих напрямах модернізації школи, так і методичною інертністю частини педагогів у підтримці спеціальних математичних знань, здобутих в університеті. Без інтеріоризації та практичного застосування ці знання швидко втрачають операційну цінність. Подолання суперечностей між високими вимогами до олімпіадної підготовки учнів, реальним станом математичних компетентностей учителів, підвищенням кваліфікації, якістю навчання студентів-математиків педагогічних університетів та потребами держави у кадрах для наукоємних сфер, підготовка яких мусить розгортатись на платформі профілізації старшої школи, є викликом і водночас стимулом розвитку педагогіки математики. Окреслені проблеми стосуються не лише методики роботи з вузьким колом орієнтованих на науковий «спорт» учнів, а й виходять далеко за її традиційні межі, набуваючи системного характеру.

За умов можливих змін у концепції математичної освіти в 10–12 класах профільної школи необхідне ефективне дидактико-методичне управління ризиками надмірного накопичення інформації та методів розв'язування задач. Це має запобігати дублюванню, формуванню хибних асоціацій і некоректному застосуванню теорії. Відтак потребує переосмислення збалансована присутність у деяких сегментах шкільної математичної освіті, підвищення кваліфікації вчителів теоретичного й практичного матеріалу, заснованого на предметному рівні вищої математичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дидактичні ресурси сучасної підготовки обдарованих учнів до математичних змагань високого рівня традиційно перебувають у центрі численних науково-методичних досліджень і педагогічних практик. Одним із найдинамічніших напрямів цієї роботи є доведення нерівностей, що підтверджується постійним ускладненням завдань математичних олімпіад: від використання обмеженого переліку класичних нерівностей три–чотири

десятиліття тому до широкої номенклатури спеціальних теорем, методів та допоміжних результатів, які нерідко є дидактичною трансформацією наукових здобутків професійних математиків.

Нерівності як задачні об'єкти вже давно розглядаються у поєднанні алгебраїчного й функціонального процедурно-операційного підходів. Тому навчання їх доведення, з одного боку, інтегрує майже всі змістові лінії шкільної математичної освіти, а з іншого – потребує осмислення та випереджальної адаптації ідей окремих розділів вищої математичної освіти. Це важливо як для результативної підготовки до учнівських олімпіад, так і для занять зі спеціальних математичних дисциплін із майбутніми вчителями та під час підвищення кваліфікації педагогів.

Функціональний аспект складних задач на доведення нерівностей передбачає активне використання апарату математичного аналізу для дослідження функцій. У зв'язку з цим виділимо присвячені систематизації, науково-методичному узагальненню великих обсягів задачного й теоретичного матеріалу роботи таких дослідників і педагогів, як T. Andreescu, V. Cîrtoaje, Z. Cvetkovski, O. Mushkarov, L. Stoyanov, K. Li, М. Гаєвський, І. Ібатулін, Л. Ізюмченко, І. Ключник, Т. Колесник, З. Кравченко, А. Лепес, О. Мартиненко, Н. Седракян, А. Сліпенко, Я. Чкана, Я. Бродський та ін. В. Радченко розкриває суттєві методичні й математичні особливості застосування диференціального числення функцій кількох змінних у доведеннях олімпіадних нерівностей. Завдяки публікаціям M. Knudsen, Ph. Tran, М. Розенберга та ін. у практику підготовки учнів увійшов pqr-метод доведення деяких типів симетричних і циклічних нерівностей із трьома змінними.

Автор у цій статті та інших своїх наукових розвідках (наприклад, [9–11; 13]) послідовно розвиває ідею створення компактних дидактичних комплексів «теорія–задачі» на основі методологічних принципів С. Семенця щодо розвивальної наступності, формувальної задачної природи цілісності навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей учнів. Ці принципи поширюються на рівень синхронізації зон найближчого математичного розвитку різних категорій здобувачів освіти та відповідних зон фахового предметно-методичного компетентнісного розвитку вчителя, зокрема у системі інституційного підвищення кваліфікації.

Дидактичний ресурс розглядається у вимірі загальної методології освітніх agile-стратегій (R. Andersson, L. Bendix, A. Chan та ін.), що передбачають створення робочих ATLM-продуктів (Agile Teaching/Learning Methodology) для педагогів та XP-продуктів (eXtreme Pedagogy) як конкретних працюючих інструментів для здобувачів освіти. У контексті підготовки вчителів до роботи з математично обдарованими школярами ці підходи проаналізовано й узагальнено у статті [13].

Також вважаємо, що на дидактико-методичне проєктування траєкторій навчання математики, змісту роботи з обдарованими учнями впливають численні роботи іспанського вченого J. Godino та послідовників його школи педагогіки математики, в яких запропоновано **OSA** – *Onto-Semiotic Approach* (онто-семіотичний підхід) для оцінки дидактичної придатності (відповідності освітнього процесу цілям і ресурсам), пояснення в поєднанні з **ETC** – *Extended Theory of Connections* (розширеною теорією взаємозв'язків) того, як і які математичні об'єкти й процеси реально формуються та закріплюються у свідомості здобувачів математичної освіти, і як їх можна коригувати та розвивати.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Науково-методологічний аналіз і наукових джерел, досвід підготовки учнів до інтелектуальних змагань, створення завдань для їх проведення, робота з учителями математики в системі післядипломної освіти показують відчутну недостатність систематичного науково-методичного супроводу впровадження саме методів дослідження функцій кількох змінних, актуалізованих у вищій математичній освіті (за потреби – з адаптацією для математично обдарованих учнів старшої школи) в теорію й практику навчання доведення нерівностей математичних олімпіад високого рівня. Це зумовлює необхідність дослідження шляхів створення для означеного кола питань прикладів ATLM-робочих продуктів та XP-робочих продуктів як компактних (що важливо для організації занять) опціональних дидактичних комплексів, методичний кейсів, до яких інтегруються нові математичні поняття, теореми і теоретичні факти, ланцюжки взаємопов'язаних мультидейних задач, прийоми порівняння різних розв'язань одних і тих самих задач, виявлення можливих прихованих математичних джерел олімпіадних задач тощо.

Мета статті полягає у формуванні та аналізі продуктивного у контексті освітніх agile-стратегій дидактико-методичного кейсу кластерної архітектури – евристично орієнтованого комплексу теоретичного матеріалу й задач математичних олімпіад високого рівня, пов'язаних із доведенням нерівностей, який може впливати на поглиблену профільну математичну підготовку обдарованих учнів з точки зору потреб і можливостей якісної конвергенції шкільної та вищої математичної освіти, створювати передумови для випереджального наукового зростання талановитих школярів, синхронізації компетентнісних систем учнів, учителів, студентів – майбутніх учителів математики. Основний зміст кейсу визначається порівнянням різних класичних суто олімпіадних прийомів, формально доступних у межах базової шкільної олімпіадної

підготовки, із реальними шляхами й методичною технікою застосування до тих самих задач підходів, притаманних вивченню функцій кількох змінних: елементів теорії екстремумів (з виділенням методу умовних множників Лагранжа), pqr-методу тощо. Досягнення цієї мети ґрунтується на ретельному доборі релевантного за обсягом та якістю «ілюстративного» матеріалу, який об'єднує повноцінну комбінованість математичних ідей і методів із обов'язковими сьогодні комп'ютерними засобами візуалізації та моделювання теоретичних положень і фрагментів розв'язування.

Виклад основного матеріалу. Доведення олімпіадних нерівностей суттєво спирається на розвинених навичках роботи з функціями декількох змінних, розумінні математичної сутності цього об'єкту. Складним є методичний шлях перебудови математичного мислення здобувачів освіти від звичного аналітичного та візуально-графічного сприйняття залежності одної числової величини від іншої числової величини до залежності від кількох числових величин. При цьому методи та окремі розв'язання, що зводяться до евристичних алгебраїчних перетворень виразів із декількома змінними, зазвичай не виводять із «*зони когнітивного комфорту*», хоча інколи є по-справжньому важковідшукуваними, особливо – в умовах обмеженого часу.

Ми вважаємо, що в навчанні доведення олімпіадних нерівностей у контексті роботи з функціями кількох змінних найбільший дидактичний ефект досягається в інтеграції «елементарних» способів розв'язування, універсальних потужних методів математичного аналізу з нетривіальною алгебраїчною реалізацією та особливих прийомів *редукції* – зменшення кількості змінних. Наше дослідження продовжує дидактико-методичну лінію статті [11] на закріплення статусу формування навчальних систем «теорія–задачі» (дидактичних комплексів) як одного з основних інструментів науково-методичного супроводу підготовки талановитих учнів до математичних змагань, включаючи постійну модернізацію змісту предметно-методичної підготовки студентів-математиків педагогічних університетів та неперервної освіти творчого вчителя. Багаторічний досвід підготовки учнів до олімпіад, проведення науково-практичних семінарів, консультацій і тренінгів підтверджує недоцільність і неможливість – якщо йдеться про складні розділи математичного аналізу – розгортання повноцінної теоретичної картини з формально бездоганними означеннями і доведеннями. Водночас не можна обмежуватись формальною процедурною схемою «задача → типізація задачі → вибір методу → алгоритм застосування методу», адже методика розв'язування олімпіадних задач є спеціалізованою платформою навчання–вчення професійно зорієнтованих математичних знань не лише з точки зору їх безпосереднього застосування, а й з позиції долучення до розвитку сучасної математичної науки. І тому, вважаємо, створення та використання подібних дидактичних комплексів з нашої точки зору мусить орієнтуватись на поєднання Extended Theory of Connections (пошук, встановлення, класифікація математичних зв'язків, породжених складною (олімпіадною) задачею) із Onto-Semiotic Approach (онто-семіотичним підходом), який пояснює, як саме ці зв'язки виникають і функціонують у процесі математичної діяльності – розв'язуванні олімпіадної задачі. Онто-семіотичний теоретико-методологічний рамковий підхід у нашій ситуації об'єднує онтологічний аспект (математичні об'єкти – поняття, процедури, теореми, моделі та ін. як компоненти системи математичних знань), семіотичний аспект (формалізація виникаючих математичних об'єктів через знакові системи, візуалізації та інші репрезентації), практико-процесуальний аспект (набуті знання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога та здобувачів освіти щодо обґрунтування/доведення, моделювання та інших етапів розв'язування задачі).

Навчання застосування методів диференціального числення дійсних функцій кількох змінних для розв'язування певних типів олімпіадних задач потребує принаймні на перших етапах збалансованої підготовчої роботи з оволодіння учнями переважно на стійкому інтуїтивно-наочному рівні системою значно більш абстрактних понять і теоретичних фактів, характерних для навчання вищої математики. Залучаючи аналогії, графічні інтерпретації, попередній досвід здібних учнів, формуються, зокрема, якісні уявлення щодо внутрішніх, граничних, межових точок, обмежених, відкритих і замкнених, компактних множин на числовій прямій, координатній площині $\mathbb{R}^2$, у тривимірному просторі $\mathbb{R}^3$ та евклідовому просторі $\mathbb{R}^n$ для $n \geq 4$. Складніше досягти позитивних результатів з питань ознайомлення з неперервністю та похідними функцій кількох змінних. З практичної точки зору, підкріпленої тривалим досвідом як наставників переможців авторитетних математичних змагань, так і викладачів закладів вищої освіти, достатньо обговорювати ці питання для функцій $z = f(x, y)$ двох змінних: такої бази вистачає для подальшого використання у найбільш характерних для олімпіад випадках функцій трьох змінних, а також у загальній ситуації з $n \geq 2$.

Занурення частини найкращих учнів старшої профільної школи, які поглиблено вивчають математику, в ідеї класичних розділів вищої математичної освіти для розуміння витоків деяких класів олімпіадних задач потребує і переосмислення вчителями предметно-методичних технологій, і більш активної позиції майбутніх учителів математики та їхніх викладачів у педагогічних університетах,

і диверсифікації механізмів синергії систем вищої та післядипломної педагогічної освіти [4].

Сучасне бачення процесів засвоєння математичних знань неможливе без інформаційно-комунікаційних стратегій та їхнього поєднання чи розмежування з традиційними моделями навчання. У центрі цієї проблематики знаходиться математичний аналіз як фундамент сучасної математичної освіти. Ми виходимо з того, що висновки дослідження Ю. Ботузової [1] проєктуються на всі кластери математичної освіти, хоча тематично воно присвячене ІКТ-супроводу для майбутніх учителів математики інших розділів аналізу, пов'язаних із функціями одної дійсної змінної. У роботі [1] описано модельний підхід до кейсів, релевантний і для нашого дослідження: він не лише покращує володіння програмним забезпеченням, а й розвиває пізнавальні потреби та активність здобувачів освіти, їхні експериментально-дослідницькі й евристичні компетентності, системне мислення, сприяє продуктивному засвоєнню матеріалу у розширеному обсязі, формуванню траєкторій самоосвіти тощо.

Таким чином, виникають *точки зростання* у використанні рамкових кейс-методів під час занять як на курсах підвищення кваліфікації вчителів математики, так і зі студентами-математиками. Такі методи апробовані кафедрою методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», у тому числі у співпраці з кафедрою математики та методики її навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» [4; 10].

Ефективними математичними та дидактичними інструментами для візуалізації й опанування складних концепцій аналізу функцій кількох змінних зарекомендували себе платформи WolframAlpha, Desmos і насамперед GeoGebra. Вони допомагають долати традиційні проблеми переходу від шкільних об'єктів початків аналізу до питань повноцінного курсу вищої математики. Крім того, ці сервіси комп'ютерної математики, особливо в екосистемах CAS + AI, відкривають широкі можливості для висунення гіпотез, візуалізації та перевірки розв'язань і відповідей на рівні окремих задач олімпіадного характеру [14].

Для нашого дослідження важливими є результати Н. Кугай [6], яка проаналізувала доцільність застосування інтерактивних моделей під час вивчення диференціального числення функцій кількох змінних, розробила приклади таких моделей у середовищі GeoGebra 3D та запропонувала методику їх використання для забезпечення концептуального розуміння здобувачами освіти сутності відповідних математичних об'єктів.

Засобами системи динамічної геометрії GeoGebra, в якій, зокрема, зручно реалізується побудова поверхонь, зображення їхнього перетину, масштабування, обертання 3D-графіки, можна проілюструвати (https://www.geogebra.org/classic/camt3uyk; https://www.geogebra.org/classic/ketcjkzt – *тут і далі у статті наводяться активні посилання на запропоновані автором ілюстративні GeoGebra-аплети*) «природу» розривності в точці $Q(0,0)$ для таких класичних прикладів функцій, неперервних за кожною змінною x, y окремо [5, п. 13.3.2]:

$$g(x,y)=\begin{cases}\frac{xy}{x^2+y^2}, & (x,y)\neq(0,0),\\ 0, & (x,y)=(0,0);\end{cases} \qquad h(x,y)=\begin{cases}\frac{x^2y}{x^4+y^2}, & (x,y)\neq(0,0),\\ 0, & (x,y)=(0,0)\end{cases}$$

(див. також [6]).

Сприйняття без спеціальних строгих доведень неперервності на своїй області визначення для функцій кількох змінних, заданих «зрозумілими» для учнів виразами, затруднень, як правило, не викликає [15]. Це ми можемо відзначити й для багатовимірних аналогів теорем Больцано-Коші, Вейєрштрасса, з якими учні класів з поглибленим вивченням математики зустрічаються під час вивчення властивостей неперервних функцій однієї змінної. Можна, наприклад, обмежитись поясненням сутності зв'язків неперервності функції $f:\mathcal{D}\to\mathbb{R}$ та компактності й зв'язності області її визначення $\mathcal{D}\subset\mathbb{R}^n$ із відповідними властивостями множини $f(\mathcal{D})$ [3; 5].

Ознайомлення певних категорій підготовлених учнів з базовими ідеями й технікою частинного диференціювання (частинних похідних) помітно розширює математичний кругозір, арсенал прийомів доведення олімпіадних нерівностей. Водночас створюється нестандартне предметно-методичне середовище для вчителя, який зосереджується на поглибленому рівні викладання математики у старшій школі і при цьому прагне запезпечити для своїх учнів передумови для спрямованого випереджального математичного розвитку. В якості методологічних шаблонів для представлення учням первинного понятійно-процедурного апарату аналізу функцій кількох змінних на основі взаємодії ETC + OSA можна пропонувати підходи, розроблені у статті [21] фактично у форматі технологічних карт.

Подача матеріалу, що стосується елементів теорії екстремумів функцій кількох змінних, з нашої точки зору може виглядати доволі традиційно, у тому числі й для оновлення цих знань під час роботи з учителями. Нехай функція n змінних f у внутрішній точці $M_0\left(x_1^0,\ldots,x_n^0\right)$ своєї області визначення має всі частинні похідні $\frac{\partial f}{\partial x_i}$, $1\le i\le n$, і ця точка M_0 є точкою локального (безумовного) екстремуму (на подальше зауважимо, що в задачах, які нас цікавитимуть, виконуються всі вимоги до функцій для застосування потрібних теорем аналізу). Тоді – аналогічно з теоремою Ферма для функцій одної змінної – з *необхідністю*

виконуються рівності: $\frac{\partial f(M_0)}{\partial x_i}=0$, $1\le i\le n(1)$. Це неважко довести безпосередньо, фіксуючи значення всіх змінних, крім одної, і розглядаючи точки локального екстремуму утворених функцій однієї змінної. Геометричний зміст цієї необхідної умови ($\overrightarrow{\mathbf{grad}} f(M_0)=\vec{0}$) є цілком очевидним (точка M_0, в якій всі частинні похідні дорівнюють нулю, називається *стаціонарною*). Добре відомо, що, як і для локальних екстремумів диференційовних функцій одної змінної, умова (**1**) не є достатньою: стаціонарні точки не обов'язково є точками локального екстремуму. Звісно, велика кількість таких прикладів наводиться у підручниках для студентів. Але ж повноцінне дослідження стаціонарних точок у переважній більшості ситуацій виходить далеко за межі теоретичних і практичних компетентностей навіть мотивованих учнів. Підкреслимо, утім, що в олімпіадних задачах, як правило, нам знадобиться лише знаходити всі стаціонарні точки (точки, *підозрілі* на екстремуми) для подальшого безпосереднього перебору.

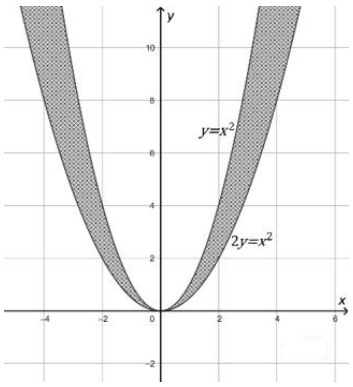


Рис. 1.

GeoGebra-візуалізація https://www.geogebra.org/classic/uvhphsvw для функції $f(x,y)=x^3-2y^3-3x+6y$, яка має чотири стаціонарні точки $(-1,-1)$, $(1,1)$, $(-1,1)$, $(1,-1)$, показує, що з них точками локального екстремуму будуть лише дві останні.

Звернемо увагу на поведінку функції $f(x,y)=\left(y-x^2\right)\left(2y-x^2\right)$. Із системи рівнянь

$$\begin{cases}\frac{\partial f}{\partial x}=0,\\ \frac{\partial f}{\partial y}=0;\end{cases}\Leftrightarrow\begin{cases}4x^3-6yx=0,\\ 4y-3x^2=0;\end{cases}\Leftrightarrow\begin{cases}x\left(4x^2-6y\right)=0,\\ 4y-3x^2=0\end{cases}$$

знаходимо її єдину стаціонарну точку $O(0,0)$, причому $f(0,0)=0$. Зобразивши графік рівняння $f(x,y)=0$, ми побачимо (рис. 1), що в кожному околі точки $O(0,0)$ функція f набуває як додатних, так і від'ємних значень, і тому ця точка не буде точкою екстремуму. Зауважимо, що оскільки *гессіан* функції f у точці $O(0,0)$ є нульовим, то така стаціонарна точка є *виродженою*. Цікаво, що звуження $g=f|_\ell$ функції f на будь-яку пряму ℓ, що у площині Oxy проходить через точку $O(0,0)$, матиме в нулі локальний мінімум: https://www.geogebra.org/classic/agevdzvm. Насправді, для прямих $x=0$, $y=0$ це очевидно; для прямої $\ell: y=px$, $p\ne 0$, $g(x)=x^4-3px^3+2p^2x^2$, $g'(0)=0$, $g''(0)=4p^2>0$ (https://www.geogebra.org/classic/ghukgwzp).

Задачі на доведення нерівностей часто зводяться до знаходження найбільших (найменших) значень функції кількох змінних (*цільових функцій*), для яких виконуються додаткові умови у вигляді нерівностей чи рівностей (*рівнянь зв'язку*). Точки умовного абсолютного екстремуму на множині γ, заданій рівнянням зв'язку $\varphi=0$ (для методичного спрощення сприйняття ідеї та її геометричної інтерпретації варто розглядати одне рівняння зв'язку та функцію двох змінних), – якщо вони існують, – обов'язково знаходяться серед точок умовного локального екстремуму функції f.

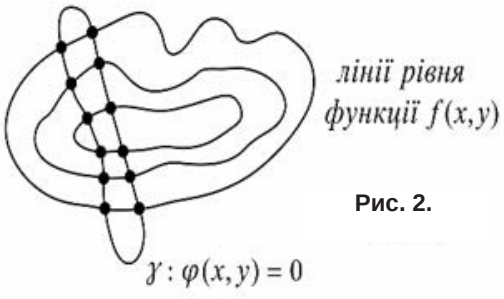


Рис. 2.

Відмічені на рис. 2 *трансверсальні* точки на лініях рівня $f(x,y)=c$ (лінії рівня ще називають *ізолініями*) нас не цікавлять, оскільки, рухаючись кривою γ, ми зможемо переходити на лінії рівня з більшим чи меншим значенням константи c.

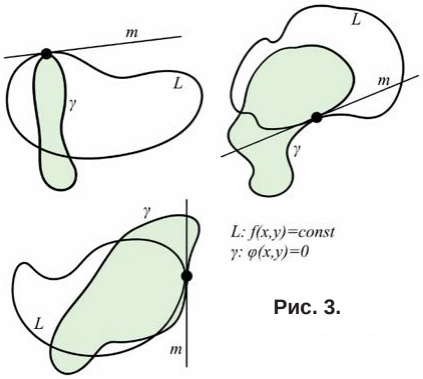


Рис. 3.

Натомість точки умовного локального екстремуму знаходяться *серед* точок, що відповідають дотиканню (наявності спільної дотичної m) ізолінії L і кривої γ (деякі ситуації такого типу схематично зображено на рис. 3).

Зручно вважати, що γ не проходить через стаціонарні точки функції f. До того ж $\overrightarrow{\mathbf{grad}}\varphi \neq \vec{0}$ (γ утворюється *неособливими* точками).

Наявність спільної дотичної зручно розуміти як колінеарність векторів-нормалей до лінії рівня та до кривої γ – колінеарність градієнтів $\overrightarrow{\mathbf{grad}} f = \left(\frac{\partial f}{\partial x}, \frac{\partial f}{\partial y}\right)$ та $\overrightarrow{\mathbf{grad}}\varphi = \left(\frac{\partial \varphi}{\partial x}, \frac{\partial \varphi}{\partial y}\right)$. Познайомити учнів, які готуються до олімпіад вищого рівня, із геометричним тлумаченням вектора-градієнта в якості напрямного вектора нормалі можна на стандартних прикладах кола, сфери, прямої, площини тощо. Дієвим також виявляється й таке міркування, яке розкриває зміст питання практично на рівні шкільної програми з початків аналізу. Розглянемо рівняння дотичної $y = g'(x_0)(x - x_0) + g(x_0)$ до графіка функції g одної змінної в точці $M_0(x_0, g(x_0))$. Вектор $\vec{n}(g'(x_0), -1)$ є вектором-нормаллю дотичної. Графік $y = g(x)$ можна формально вважати лінією рівня $h(x,y) = 0$ функції двох змінних $h(x,y) = g(x) - y$, а вектор-градієнт $\left(\frac{\partial h}{\partial x}, \frac{\partial h}{\partial y}\right)$ набуде вигляду саме $(g'(x), -1)$. На прикладах неважко продемонструвати той відомий факт, що в деякому околі неособливої точки рівняння $\varphi(x,y) = 0$ задає деяку гладку криву, що має явне функціональне представлення вигляду $y = y(x)$ чи вигляду $x = x(y)$.

Вітчизняний і зарубіжний методичний досвід переконує в тому, що поступовий ретельний розбір цих загальновідомих ідей насправді добре готує до усвідомлення без складних строгих доведень на потрібному для застосування під час розв'язування задач рівні *необхідної* умови умовного локального екстремуму функції декількох змінних – правила Лагранжа, котре полягає в забезпеченні колінеарності векторів-градієнтів $\overrightarrow{\mathbf{grad}} f$ та $\overrightarrow{\mathbf{grad}}\varphi$, тобто у відшуканні точок на γ, для яких існуватиме $\lambda \neq 0$ таке, що $\overrightarrow{\mathbf{grad}} f + \lambda \overrightarrow{\mathbf{grad}}\varphi = \vec{0}$ [19]. Функція $\Phi(x_1, \ldots, x_n, \lambda) = f(x_1, \ldots, x_n) + \lambda\varphi(x_1, \ldots, x_n)$ – функція Лагранжа з одним рівнянням зв'язку $\varphi(x_1, \ldots, x_n) = 0$. Це рівняння зв'язку можна записати у вигляді $\frac{\partial \Phi}{\partial \lambda} = 0$, і знаходження всіх точок $(x_1, \ldots, x_n) \in \gamma$, в яких **може бути** умовний локальний екстремум функції f (разом із знаходженням відповідних множників Лагранжа, для котрих має місце рівність $\overrightarrow{\mathbf{grad}} f + \lambda \overrightarrow{\mathbf{grad}}\varphi = \vec{0}$), розв'язуванням системи рівнянь $\frac{\partial \Phi}{\partial x_1} = \frac{\partial \Phi}{\partial x_2} = \cdots = \frac{\partial \Phi}{\partial x_n} = \frac{\partial \Phi}{\partial \lambda} = 0$ зводиться до знаходження стаціонарних точок функції $n+1$ змінної $\Phi(x_1, \ldots, x_n, \lambda)$ – так званих *умовно-стаціонарних точок*. Наголосимо на тому, що дослідження питання щодо того, чи буде умовно-стаціонарна точка насправді точкою умовного локального екстремуму, є надто складним і для розв'язування задач учнівських олімпіад неактуальним.

Дидактично результативним завжди є докладне опрацювання з учнями, студентами, учителями ідей у стилі класичної книжки [22], в якій наводиться широкий спектр екстремальних задач олімпіадного, прикладного, геометричного характеру, розбираються фізичні й геометричні витоки ідей Лагранжа, окреслюються шляхи інтуїтивного коректного формування в учнів базових понять аналізу функції кількох змінних та фактично моделюється перехід від алгоритмів пошуку точок умовного екстремуму до доступних учням початків варіаційного числення.

У статті [15] містяться важливі приклади задач математичних олімпіад, які зручно розв'язувати методом Лагранжа. Можна звернути увагу учнів, студентів, учителів на статтю [20]. Ми розберемо тут інший приклад застосування методу множників Лагранжа, завдяки якому задача математичного змагання найвищого рівня – *International Mathematical Olympiad*, – для якої передбачалось складне авторське олімпіадне розв'язання [24], перетворюється на задачу технічного характеру, але таку, що вимагає розвиненого просторового мислення та сформованих аналітико-геометричних компетентностей. Підкреслимо, що задачу хоча й можна розв'язати суто формальним застосуванням методу Лагранжа, уникаючи геометричних деталей, але системна робота з обдарованими учнями, підготовка майбутніх учителів математики, підвищення кваліфікації вчителів-практиків не можуть обминати такі важливі компоненти навчання математики та методики її викладання.

Задача (*XLVII Міжнародна математична олімпіада*, 2006 р.). Знайдіть найменше число M таке, що нерівність $\left|ab(a^2 - b^2) + bc(b^2 - c^2) + ca(c^2 - a^2)\right| \le M(a^2 + b^2 + c^2)^2$ виконується для будь-яких дійсних чисел a, b і c.

Розв'язання. Запишемо нерівність у вигляді $|(a-b)(b-c)(a-c)(a+b+c)| \le M(a^2 + b^2 + c^2)^2$. Оскільки ця нерівність є симетричною та однорідною, то можна вважати, що $a \ge b \ge c$ і $a^2 + b^2 + c^2 = 1$. Виконаємо підстановки: $x = a - b$, $y = b - c$, $x \ge 0$, $y \ge 0$; $z = a + b + c$. Рівності $a^2 + b^2 + c^2 = 1$ та $x^2 + y^2 + z^2 + (x+y)^2 = 3$ є рівносильними. Друга рівність у системі координат $Oxyz$ визначає *еліпсоїд обертання* (*сфероїд*) із центром у початку координат, симетричний відносно площин $z = 0$, $x = y$, $x = -y$. Його зображення легко отримати в програмі GeoGebra. За стандартним алгоритмом перетворення координат $u = \frac{x+y}{\sqrt{2}}$, $v = \frac{x-y}{\sqrt{2}}$, $z = w$, приводимо квадратичну форму $q(x,y,z) = 2x^2 + 2y^2 + z^2 + 2xy$ та рівняння еліпсоїда $q(x,y,z) = 3$ до канонічного вигляду (головних осей) у системі координат $Ouvw$: $u^2 + \frac{v^2}{3} + \frac{w^2}{3} = 1$ (півосі дорівнюють 1, $\sqrt{3}$, $\sqrt{3}$). Цей еліпсоїд утворюється обертанням еліпса $u^2 + \frac{w^2}{3} = 1$ площини Ouw (тобто площини $v = 0$) навколо координатної осі u у просторі $Ouvw$. У системі координат $Oxyz$ це відповідає обертанню навколо прямої $\{x = y, z = 0\}$ з напрямним вектором $\vec{m}(1,1,0)$.

Маємо знайти найбільше значення виразу $xy(x+y)|z|$ на множині $\left\{(x,y,z) : x^2 + y^2 + z^2 + (x+y)^2 = 3, x \ge 0, y \ge 0\right\}$. Для зображення цієї частини еліпсоїда в GeoGebra можна використати такі скрипти (команди):

f (x , y) = I f (3 - 2 x ^ 2 - 2 y ^ 2 - 2 x y > = 0 , s qrt(3-2x^2-2y^2-2xy)),

g (x , y) = I f (3 - 2 x ^ 2 - 2 y ^ 2 - 2 x y > = 0 , - sqrt(3-2x^2-2y^2-2xy)),

Surface(u,v,f(u,v),u,0,sqrt(3),v,0,sqrt(3)),

Surface(u,v,g(u,v),u,0,sqrt(3),v,0,sqrt(3)).

Отже, зрозуміло, слід знайти найбільше значення цільової функції $f(x,y,z)=xyz(x+y)$ на компактній множині $Q=\{(x,y,z):x^2+y^2+z^2+(x+y)^2=3, x\ge 0, y\ge 0, z\ge 0\}$. Цей максимум досягається на множині $\{(x,y,z):x^2+y^2+z^2+(x+y)^2=3, x>0, y>0, z>0\}$.

Знайдемо стаціонарні точки функції Лагранжа $\Phi(x,y,z,\lambda)=f(x,y,z)+\lambda(x^2+y^2+z^2+(x+y)^2-3)$ в області $U=\{(x,y,z,\lambda):x>0, y>0, z>0\}$, розв'язавши систему

$$\begin{cases}(2x+y)(yz+2\lambda)=0,\\ (2y+x)(xz+2\lambda)=0,\\ xy(x+y)+2\lambda z=0,\\ x^2+y^2+z^2+(x+y)^2=3.\end{cases}$$

Ураховуючи, що числа x, y, z додатні, маємо: $yz+2\lambda=xz+2\lambda=0$, $x=y$. Звідси $z=\sqrt{2}x$, $x=y=\frac{\sqrt{3}}{2\sqrt{2}}$, $z=\frac{\sqrt{3}}{2}$, $\lambda=-\frac{3}{8\sqrt{3}}$. Шукана стаціонарна точка є єдиною в області $U\subset\mathbb{R}^4$, і тому $\max\limits_{\Diamond} f=f\left(\frac{\sqrt{3}}{2\sqrt{2}},\frac{\sqrt{3}}{2\sqrt{2}},\frac{\sqrt{3}}{2}\right)=\frac{9\sqrt{2}}{32}$.

Відповідь: $\frac{9\sqrt{2}}{32}$.

Задача. Доведіть, що $2x+y-x^2y\le 2$ для всіх пар дійсних чисел x та y таких, що $2x^2+y^2\le 2$.

Розв'язання. Ми маємо обмежену еліпсом компактну множину $\copyright=\{(x,y):2x^2+y^2\le 2\}$, яку можна задати параметрично: $x=r\cos t$, $y=\sqrt{2}r\sin t$, $0\le r\le 1$, $0\le t\le 2\pi$. Для візуалізації в GeoGebra можна використати скрипт:

Surface(r*cos(t), sqrt(2)r*sin(t), 2r*cos(t)+sqrt(2) r*sin(t)–r^2*cos(t)^2sqrt(2)r*sin(t), r, 0, 1, t, 0, 2*Pi)

(https://www.geogebra.org/classic/gagckuup).

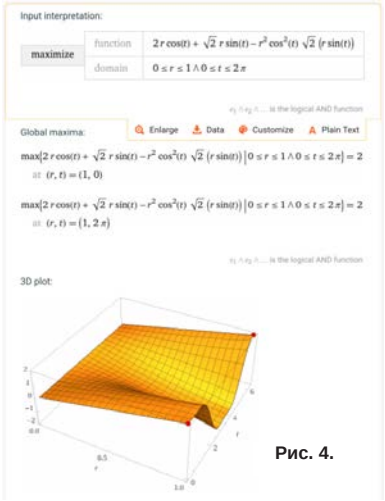


Рис. 4.

Для WolframAlpha (рис. 4) – команду maximize 2r*cos(t)+sqrt(2)r* sin(t)–r^2*cos(t)^2*sqrt(2)r* sin(t), 0<=r<=1, 0<=t<=2*Pi.

Цільова функція $f(x,y)=2x+y-x^2y$ на компакті $\copyright$ має найбільше значення. Доведемо, що $\max\limits_{(x,y)\in\copyright} f(x,y)=2$.

У внутрішності int$\copyright$ множини $\copyright$ найбільше значення цієї функції досягатись не може, бо розв'язки системи рівнянь $\frac{\partial f}{\partial x}=\frac{\partial f}{\partial x}=0\Leftrightarrow x^2=xy=1$ не задовольняють нерівність $2x^2+y^2<2$ (тобто всередині еліпса немає навіть стаціонарних точок). Знайдемо найбільше значення виразу $2x+y-x^2y$ за умови $2x^2+y^2=2$. У даному випадку можна обмежитись стандартним дослідженням функції одної змінної. Достатньо брати $x\in[0;1]$, і тоді $x^2=\frac{2-y^2}{2}$, $-\sqrt{2}\le y\le\sqrt{2}$, $x=\sqrt{\frac{2-y^2}{2}}$. Розглянемо функцію $h(y)=\sqrt{4-2y^2}+y-y\cdot\frac{2-y^2}{2}$, тобто $h(y)=\sqrt{4-2y^2}+\frac{1}{2}y^3$, $y\in\left[-\sqrt{2};\sqrt{2}\right]$. Тоді $h'(y)=-\frac{2y}{\sqrt{4-2y^2}}+\frac{3}{2}y^2$, $y\in\left(-\sqrt{2};\sqrt{2}\right)$, і на інтервалі $\left(-\sqrt{2};\sqrt{2}\right)$ рівняння $h'(y)=0$ має три розв'язки: $y=0$, $y=\sqrt{\frac{2}{3}}$, $y=\frac{2}{\sqrt{3}}$. Отже, $\max\limits_{y\in[-\sqrt{2};\sqrt{2}]}h(y)=h(0)=2$, позаяк $h\left(-\sqrt{2}\right)=-\sqrt{2}<2$, $h\left(\sqrt{2}\right)=\sqrt{2}<2$, $h\left(\sqrt{\frac{2}{3}}\right)=\frac{7}{3}\sqrt{\frac{2}{3}}<2$, $h\left(\frac{2}{\sqrt{3}}\right)=\frac{10}{3\sqrt{3}}<2$.

До розібраної задачі зменшенням кількості змінних за допомогою *pqr*-методу (його також називають *uvw*-методом чи *abc*-методом [18; 23]) строго обґрунтованими міркуваннями зводиться така задача.

Задача (*Фінальний етап IV Соросівської олімпіади*, 1997 р.). Доведіть, що для дійсних чисел x, y, z таких, що $x^2+y^2+z^2\le 2$, виконується нерівність $x+y+z\le 2+xyz$.

Розв'язання. Нехай $\lambda^2=x^2+y^2+z^2$, $0\le\lambda\le\sqrt{2}$; $p=x+y+z$, $q=xy+yz+zx$, $r=xyz$. Тоді $p^2-2q=\lambda^2$.

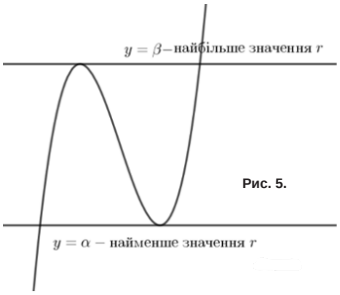


Рис. 5.

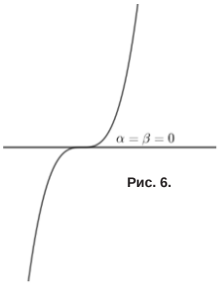


Рис. 6.

Будемо вважати p фіксованим, і в даній ситуації величину q додатково фіксувати вже непотрібно. Нам (це – випадок варіації r) слід довести, що $f(r)\le 0$, де $f(r)=p-r-2$ – лінійна відносно r функція. Зазначимо, що за теоремою Вієта числа x, y, z є розв'язками кубічного рівняння $t^3-pt^2+qt-r=0$, тобто $r=F(t)$, де $F(t)=t^3-pt^2+qt$, $F(0)=0$. Рівняння $F(t)=r$ повинно мати три дійсні корені з урахуванням їхньої кратності: $\alpha\le r\le\beta$ (на рис. 5 та рис. 6 це схематично зображено для графіка функції $F(t)$). То ж нерівність $f(r)=p-r-2\le 0$ треба забезпечити на відрізку $[\alpha;\beta]$ (відрізок варіації r), який може бути «виродженим» у точку ($\alpha=\beta=0$). Оскільки функція f спадна, то достатньо розглядати лише $r=\alpha$. Кінці відрізка варіації r характеризуються тим, що принаймні два числа з-поміж x, y, z є рівними між собою. Без обмеження загальності будемо вважати, що $z=x$, і маємо попередню задачу.

Реалізація *pqr*-методу в конкретних задачних ситуаціях нашої статті позбавляє його від зайвого

в даному випадку теоретичного «нашарування». Звернемо увагу й на те, що *pqr*-метод фактично є окремим випадком надзвичайно потужного загального підходу Equal Variable Method до доведення нерівностей зменшенням кількості змінних, розробленого румунським математиком Vasile Cîrtoaje [17] (див. також [2]).

Розглянемо, як для цієї задачі можна застосувати алгоритм методу умовних множників Лагранжа, який тут потребує алгебраїчної винахідливості.

Знайдемо найбільше значення цільової функції $f(x,y,z)=x+y+z-xyz$ за умови $\varphi(x,y,z)=x^2+y^2+z^2-2\le 0$. Система рівнянь $\frac{\partial f}{\partial x}=\frac{\partial f}{\partial y}=\frac{\partial f}{\partial z}=0$ має лише два розв'язки $x=y=z=1$, $x=y=z=-1$, і тому в області $x^2+y^2+z^2<2$ функція f не має точок локального екстремуму. Функцію f розглядатимемо на компакті – сфері $x^2+y^2+z^2=2$. Утворимо функцію Лагранжа $\Phi(x,y,z,\lambda)=f(x,y,z)+\lambda\varphi(x,y,z)$, стаціонарні точки якої з *необхідністю* визначають усі шукані точки умовного екстремуму функції f. Складемо систему рівнянь $\frac{\partial\Phi}{\partial x}=\frac{\partial\Phi}{\partial y}=\frac{\partial\Phi}{\partial z}=\frac{\partial\Phi}{\partial\lambda}=0$ і позначимо $t=-2\lambda$:

$$\begin{cases} yz+tx=1,\\ zx+ty=1,\\ xy+tz=1,\\ x^2+y^2+z^2=2; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (z-t)(y-x)=0,\\ (x-t)(z-y)=0,\\ yz+tx=1,\\ x^2+y^2+z^2=2. \end{cases}$$

Залишається розв'язати чотири системи рівнянь (звернемо увагу, що принаймні два з трьох чисел x, y, z мають бути рівними між собою):

$$x=z=t,\quad y=z=t,\quad x=y=t,\quad x=y=z,$$
$$\{yx+x^2=1,\ \{yx+y^2=1,\ \{zx+x^2=1,\ \{ty+y^2=1,$$
$$2x^2+y^2=2;\ 2y^2+x^2=2;\ 2x^2+z^2=2;\ 3y^2=2.$$

Маємо такі 14 розв'язків – стаціонарних точок (x,y,z,λ) функції Лагранжа:

$$\left(1,0,1,-\frac12\right),\ \left(-1,0,-1,\frac12\right),\ \left(\frac{1}{\sqrt3},\frac{2}{\sqrt3},\frac{1}{\sqrt3},-\frac{1}{2\sqrt3}\right),\ \left(-\frac{1}{\sqrt3},-\frac{2}{\sqrt3},-\frac{1}{\sqrt3},\frac{1}{2\sqrt3}\right);$$
$$\left(0,1,1,-\frac12\right),\ \left(0,-1,-1,\frac12\right),\ \left(\frac{2}{\sqrt3},\frac{1}{\sqrt3},\frac{1}{\sqrt3},-\frac{1}{2\sqrt3}\right),\ \left(-\frac{2}{\sqrt3},-\frac{1}{\sqrt3},-\frac{1}{\sqrt3},\frac{1}{2\sqrt3}\right);$$
$$\left(1,1,0,-\frac12\right),\ \left(-1,-1,0,\frac12\right),\ \left(\frac{1}{\sqrt3},\frac{1}{\sqrt3},\frac{2}{\sqrt3},-\frac{1}{2\sqrt3}\right),\ \left(-\frac{1}{\sqrt3},-\frac{1}{\sqrt3},-\frac{2}{\sqrt3},\frac{1}{2\sqrt3}\right);$$
$$\left(\frac{\sqrt2}{\sqrt3},\frac{\sqrt2}{\sqrt3},\frac{\sqrt2}{\sqrt3},-\frac{1}{2\sqrt6}\right),\ \left(-\frac{\sqrt2}{\sqrt3},-\frac{\sqrt2}{\sqrt3},-\frac{\sqrt2}{\sqrt3},\frac{1}{2\sqrt6}\right).$$

Тепер ми знайдемо $\max\limits_{x^2+y^2+z^2\le 2} f(x,y,z)=\max\limits_{x^2+y^2+z^2=2} f(x,y,z)=2$.

Для методичного порівняння наведемо запропоноване учасникам олімпіади розв'язання цієї задачі, яке не передбачає використання техніки математичного аналізу [7].

Спочатку розглянемо невід'ємні x,y,z. Позначимо $A=2+xyz-(x+y+z)$, $B=x^2+y^2+z^2-2$. Якщо $(x-1)(y-1)(z-1)\ge 0$, то $2A+B=(x+y+z-2)^2+2(x-1)(y-1)(z-1)\ge 0$, і позаяк $B\le 0$, маємо, що $A\ge 0$. Нехай $(x-1)(y-1)(z-1)<0$. Якщо серед чисел $x-1$, $y-1$, $z-1$ є рівно одне від'ємне, то $x^2+y^2+z^2>2$, і тому вважаємо, що $0\le x,y,z<1$. Але тоді $A=2+xyz-(x+y+z)=(1-x)(1-y)+(1-xy)(1-z)\ge 0$.

Тепер припустимо, що серед чисел x,y,z є хоча б одне від'ємне – наприклад, $z<0$. Очевидно, що $x+y\le 1+\frac{x^2+y^2}{2}<2$, $xy\le\frac{x^2+y^2}{2}<1$. Тому $z(xy-1)>0$, тобто $xyz>z$, звідки й випливає, що $x+y+z<xyz+2$.

Аналогічною є наступна задача.

Задача (*IV етап Всеукраїнської олімпіади*, 2004 р.). Доведіть, що для дійсних чисел a, b, c таких, що $a^2+b^2+c^2=1$, виконується нерівність $a+b+c\le\sqrt2+2abc$.

Розв'язання. Застосування методу Лагранжа тут розглядати вже не будемо (це можна рекомендувати здобувачам освіти як вправу). Наведемо авторське (В. А. Ясінський) розв'язання, що передбачає нетривіальну класифікацію випадків [8]. Ураховуючи симетричність, припускаємо спочатку, що $0<a\le b\le c$. Якщо $c\le\frac{\sqrt2}{2}$, то $2abc-a-b-c+\sqrt2=\sqrt2\left(\frac{\sqrt2}{2}-a\right)\left(\frac{\sqrt2}{2}-b\right)+\left(\frac{\sqrt2}{2}-c\right)(1-2ab)\ge 0$. Для $c>\frac{\sqrt2}{2}$ маємо: $(a+b)+c\le\sqrt{2\left((a+b)^2+c^2\right)}=\sqrt{2(1+2ab)}\le\sqrt{2ab}+\sqrt2\le 2abc+\sqrt2$. Нехай принаймні одне з чисел a, b, c є недодатним, і вважатимемо, що $c\le 0$. Оскільки $a+b\le\sqrt{2\left(a^2+b^2\right)}\le\sqrt{2\left(a^2+b^2+c^2\right)}=\sqrt2$, $2ab\le a^2+b^2\le 1$, то $2abc-a-b-c+\sqrt2=\left(\sqrt2-a-b\right)-c(1-2ab)\ge 0.$

Тепер покажемо, що для даної задачі, як і для попередньої, можна успішно застосувати *pqr*-метод з варіацією $r=abc$, фіксованим $p=a+b+c$ і $q=ab+bc+ca$, $p^2-2q=1$. Позначимо $f(r)=p-2r-\sqrt2$. Потрібно довести, що на відрізку варіації $\alpha\le r\le\beta$ (ми бачили, що цей відрізок може бути виродженим у точку з $\alpha=\beta=0$) виконується нерівність $f(r)\le 0$. Функція f є лінійною спадною відносно r, і тому достатньо розглядати лівий кінець відрізка варіації, який характеризується рівністю між собою принаймні двох із наших трьох чисел. Нехай $a=b$. Доведемо, що за умови $2a^2+c^2=1$ справджується нерівність $2a+c-2a^2c\le\sqrt2$. Це легко зводиться до дослідження функцій $y_{1,2}(x)=x^3\pm\sqrt{2-2x^2}$, $x\in[-1;1]$. На інтервалі $(-1;1)$ $\left(x^3\pm\sqrt{2-2x^2}\right)'=3x^2\mp\frac{\sqrt2x}{\sqrt{1-x^2}}$. Далі, коренями рівняння $3x^2-\frac{\sqrt2x}{\sqrt{1-x^2}}=0$ є $x=0$, $x=\sqrt{\frac23}$, $x=\frac{1}{\sqrt3}$, а коренями рівняння $3x^2+\frac{\sqrt2x}{\sqrt{1-x^2}}=0$ – числа $x=0$, $x=-\sqrt{\frac23}$, $x=-\frac{1}{\sqrt3}$. Отже, $\max\limits_{-1\le x\le 1}\left(x^3+\sqrt{2-2x^2}\right)=y_1(0)=\sqrt2$, $\max\limits_{-1\le x\le 1}\left(x^3-\sqrt{2-2x^2}\right)=y_2(1)=1$.

Для невід'ємних a, b, c варіація $r=abc$ потребує деякої модифікації. Пропонуємо демонструвати це на такому прикладі.

Задача (*D. Grinberg's Inequality*). Доведіть, що для будь-яких невід'ємних чисел a, b, c має місце нерівність $a^2+b^2+c^2+2abc+1\ge 2(ab+bc+ca)$.

Розв'язання. Нерівність допускає «олімпіадне» доведення. Принаймні два числа серед чисел $1-a$, $1-b$, $1-c$ мають однаковий знак (у «нестрогому» сенсі). Припустимо, що це числа $1-b$ і $1-c$, тобто $(1-b)(1-c)\ge 0$. Залишається зауважити, що $a^2+b^2+c^2+2abc+1-2(ab+bc+ca)=(a-1)^2+(b-c)^2+2a(1-b)(1-c)\ge 0$, що й потрібно було довести.

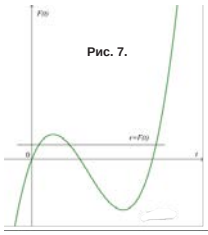


Рис. 7.

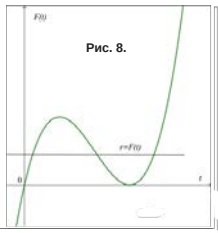


Рис. 8.

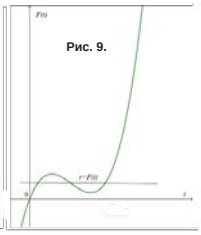


Рис. 9.

Розберемо інший шлях розв'язування. Зафіксуємо $p=a+b+c$ і $q=ab+bc+ca$. Наша нерівність набуває вигляду $f(r)\geq 0$, де $f(r)=p^2-4q+2r+1$ – лінійна зростаюча функція. Зазначимо, що за теоремою Вієта числа a, b, c є розв'язками кубічного рівняння $t^3-pt^2+qt-r=0$, тобто $r=F(t)$, де $F(t)=t^3-pt^2+qt$, $F(0)=0$. Рівняння $F(t)=r$, $r\geq 0$, повинно мати три невід'ємні корені з урахуванням їхньої кратності. Кінці відрізка варіації $\alpha\leq r\leq\beta$ (як і вище, цей відрізок може бути виродженим у точку з $\alpha=\beta=0$) характеризуються тим, що для мінімального значення r у відповідній трійці a, b, c одне з чисел дорівнює нулю або є хоча б два рівні числа (при цьому можуть реалізовуватись обидві ці ситуації одночасно), а для максимального значення r серед чисел a, b, c є хоча б два рівні числа. Проілюструємо це на рис. 7–11.

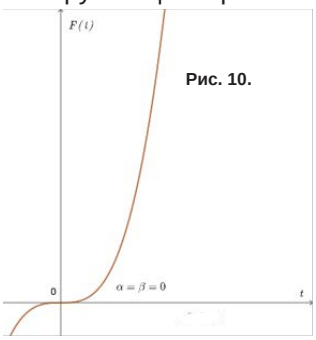


Рис. 10.

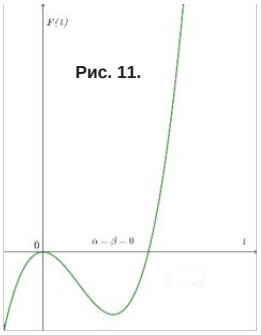


Рис. 11.

Оскільки f зростає, то достатньо розглянути лівий кінець відрізка варіації r: якщо $c=0$, то $a^2+b^2+1>2ab$; якщо $a=b\geq 0$ і $c\geq 0$, то $2a^2+c^2+2a^2c+1\geq 2\left(a^2+2ac\right)\ \Leftrightarrow\ c^2+2a^2c+1\geq 4ac$, бо $c^2+a^2c+a^2c+1\geq 4\sqrt[4]{c^2\cdot a^2c\cdot a^2c\cdot 1}=4ac$.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У статті здійснено аналіз дидактичної придатності *робочих продуктів*, створених у парадигмі agile-методології, для навчання доведення нерівностей на матеріалі учнівських математичних олімпіад. Досліджено можливості використання функцій кількох змінних (зокрема диференціального числення) на компетентнісному рівні вищої математичної освіти. Показано, що створення дидактико-методичних комплексів у формі компактних систем задач може забезпечити перехід від складної задачі шкільної математики до розширеної підготовки обдарованого учня – оволодіння новими поняттями, теоремами та ефективними методами вищої математики з чітко визначеним і закріпленим освітнім результатом. Дієвим методичним інструментом вважаємо розбір і порівняння різних у математичному плані прийомів розв'язування розглядуваних задач, що підсилює для учня мотиваційний складник переходу на новий знаннєвий рівень. Для обговорення теоретичного матеріалу, що виходить за межі шкільної програми, демонстрації певних етапів розв'язування задач учитель має шукати шляхи гармонізації строгих формально-логічних міркувань із інтуїтивно-наочними міркуваннями та комп'ютерними візуалізаціями. Усе це дозволяє розглядати олімпіадну підготовку не лише як окремий напрям пошуково-евристичного вчення–навчання, а й як один із ключових чинників цілісної математичної освіти професійного спрямування, об'єднаної стратегією *генералізації* знань. Поєднання Extended Theory of Connections та Onto-Semiotic Approach сприяє кращому розумінню як педагогами, так і учнями механізмів виникнення й функціонування математичних зв'язків у процесі вивчення нових понять, теоретичних концепцій, аналогій тощо, розв'язування олімпіадних задач, що відкриває додаткові можливості для дидактичного моделювання.

Отримані результати варто використовувати для проведення факультативних, гурткових, індивідуальних занять з математично обдарованими школярами, для реалізації проєктних методів учнівської пошуково-дослідної роботи. Матеріали статті стануть у пригоді для підвищення якості професійної підготовки студентів-математиків педагогічних університетів, а також можуть бути основою для створення математичних і дидактичних кейсів для різних форматів підвищення кваліфікації вчителів із акцентом на синтез елементів вищої математики із практикою поглибленого вивчення математики у профільній старшій школі.

Перспективи розвідок вбачаємо в постійному оновленні змісту науково-методичного супроводу роботи з учнями, які мають високий пізнавальний потенціал, створенні та впровадженні відповідних тематичних ATLM- і XP-продуктів, методологічно обґрунтованому ознайомленні здібних учнів із розділами професійної математичної освіти, сучасними математичними ідеями тощо. Слід також звертати якомога більше уваги на методику цифрових візуалізацій і симуляцій, потенціал та особливості використання комп'ютерної математики й систем штучного інтелекту у сфері підготовки до інтелектуальних змагань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ботузова Ю. В. Досвід використання засобів ІКТ у навчанні математичного аналізу майбутніх учителів математики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 153–169. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.2530.

2. Гаєвський М. В., Ізюмченко Л. В., Ключник І. Г. Застосування методів математичного аналізу для

доведення олімпіадних нерівностей. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Сер. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 191. С. 58–61. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-58-61.

3. Дороговцев А. Я. Математичний аналіз. Част. 2 : підручн. Київ : Либідь, 1994. 304 с.

4. Задоріна, О. М., Мітельман, І. М., Папач О. І. Питання підготовки майбутніх учителів математики до інтеграції в систему післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 111, № 3. С. 81–90. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-81-90.

5. Илин В. А., Садовничи В. А., Сендов Бл. Х. Математически анализ. Част. първа. София : Наука и изкуство, 1984. 482 с.

6. Кугай Н. В. Методика використання інтерактивних моделей GeoGebra 3D як засобу забезпечення концептуального розуміння диференціального числення функцій кількох змінних. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка*. 2026. Т. 1, № 60. С. 53–61. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2026-1-60-53-61.

7. Математичні олімпіади школярів України (1991–2000) / Лейфура В. М., Мітельман І. М., Радченко В. М., Ясінський В. А. : навч.-метод. посіб. Київ : Техніка, 2003. 511 с.

8. Математичні олімпіади школярів України (2001–2006) / Лейфура В. М., Мітельман І. М., Радченко В. М., Ясінський В. А. : навч.-метод. посіб. Львів : Каменяр, 2008. 348 с.

9. Мітельман І. М. Синхронізація спеціалізованих компетентностей під час підготовки учнів до математичних олімпіад як науково-методична проблема. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 14 трав. 2021 р. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С. 198–204.

10. Мітельман І. М. Особливості моделювання спеціалізованих методичних кейсів у контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. 2021. № 2. С. 137–149. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2021.236672.

11. Мітельман І. М. Формування навичок знаходження найбільших значень функцій трьох змінних під час розв'язування деяких олімпіадних задач. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету.* 2022. Вип. 2(20). С. 64–74. DOI: 10.5281/zenodo.7426573.

12. Мітельман І. М. Дидактичні ресурси agile-стратегій підготовки вчителів до роботи з математично обдарованими учнями. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 1. С. 65–73. DOI: https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286305.

13. Мітельман І. М. Тригонометричні контури синхронізації функціональних компетентностей на основі задач математичних олімпіад. *Академічні візії*. 2025. Вип. 45. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16883783.

14. Мітельман І., Папач О. CAS та AI як дидактико-методичний ресурс фахової підготовки та професійного розвитку вчителів математики. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2026)* : матеріали III Міжнар. наук. конф., 7 квіт. 2026 р. Київ : ІЦО НАПН України, 2026. С. 195–198. DOI: https://doi.org/10.33407/lib.naes.id/749371.

15. Радченко В. М. Функції багатьох змінних у доведенні нерівностей. *У світі математики*. 2002. № 4. С. 37–44.

16. Ярхо Т., Ємельянова Т., Легейда Д. Упровадження принципу генералізації знань у повторювальний курс елементарної математики в технічних закладах вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 440–450. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2019-1-3.

17. Cîrtoaje V. The Equal Variable Method. *Journal of Inequalities in Pure & Applied Math*ematics. 2007. Vol. 8, № 1. Paper No 15. URL: http://eudml.org/doc/116884 (Last accessed: 17.08.2026).

18. Knudsen M. B. T. *The UVW Method*. URL: http://www.artofproblemsolving.com/community/c6h278791 (Last accessed: 17.08.2026).

19. Lagrange Multipliers. URL: https://openstax.org/books/calculus-volume-3/pages/4-8-lagrange-multipliers (Last accessed: 17.08.2026).

20. Maher Ali Rusho Using Lagrange's Multiplier Method to Solve Mathematical Contest Problem. 2022. *International Journal of Sciences*. Vol. 10. Paper No 2622. P. 8–9. DOI: https://doi.org/10.18483/ijSci.2622. URL: https://www.ijsciences.com/pub/article/2622 (Last accessed: 17.08.2026).

21. Rodríguez-Nieto C. A., Font Moll V. Mathematical Connections Promoted in Multivariable Calculus Classes and in Problem-Solving about Vectors, Partial and Directional Derivatives, and Applications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2025. Vol. 21, № 4. Article No 2619. DOI: https://doi.org/10.29333/ejmste/16187.

22. Tikhomirov V. M. Stories about Maxima and Minima. American Mathematical Society, 1990.

23. Tran Phuong Diamonds in mathematical inequalities. Ha Noi : Hanoi Publishing House, 2007.

24. 47th International Mathematical Olympiad. Shortlisted Problems with Solutions. URL: https://www.imo-official.org/problems/2006/ (Last accessed: 17.08.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND TECHNIQUES FOR DEVELOPING READING MOTIVATION AT FOREIGN LITERATURE LESSONS

УДК 373.5.016:82(100)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.9
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Петручик С.С.,
orcid.org/0009-0004-8790-7509
студентка ІІ курсу магістратури
факультету іноземної філології
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Статтю присвячено актуальній проблемі розвитку внутрішньої читацької мотивації здобувачів загальної середньої освіти на уроках зарубіжної літератури в умовах цифровізації та домінування візуального контенту. У роботі обґрунтовано, що подолання кризи читацької активності та «кліпового мислення» сучасної учнівської молоді можливе через конструктивну інтеграцію їхніх цифрових навичок в освітнє середовище, що дозволяє змінити статус учня з пасивного слухача на активного суб'єкта навчання та креативного інтерпретатора. На основі аналізу розвідок сучасних дослідників у статті систематизовано та апробовано комплекс найбільш ефективних інноваційних технологій та інтерактивних прийомів. Висвітлено методичний потенціал створення медіапродуктів (буктрейлерів), проходження літературних вебквестів на платформах Genially та Google Forms, а також використання інструментів візуалізації складних смислових зв'язків (асоціативних головоломок «Кроссенс» та методу гексагонального навчання). Особливу увагу приділено гейміфікації контролю знань за допомогою спеціалізованих онлайн-сервісів (Quizizz, Kahoot!, Baamboozle), які мінімізують психологічний стрес та актуалізують командну взаємодію. Встановлено, що потужним імпульсом для актуалізації читацького інтересу підлітків є залучення інструментів фанфікшну та трансмедійності (написання альтернативних фіналів, щоденників другорядних персонажів, створення Інстаграм-профілів героїв, подкастів). Спираючись на досвід сучасних дослідників фан-спільнот, доведено, що такі практики позиціонують читання як соціально значущу діяльність, руйнують бар'єр «історичної віддаленості» матеріалу і спонукають до усвідомленого звернення до оригінальних першоджерел задля якісного створення власного творчого тексту. Структуровано цілісний триетапний алгоритм упровадження інновацій та визначено ключові педагогічні умови успішності запропонованої моделі, серед яких: дотримання суворого балансу між цифровою оболонкою уроку і глибокою текстовою роботою, запобігання когнітивному перевантаженню та перехід педагога на позиції фасилітатора й модератора.
Ключові слова: *читацька мотивація, зарубіжна література, інноваційні технології, гейміфікація, буктрейлер, вебквест, кроссенс, гексагональне навчання, фанфікшн, цифрові інструменти.*

The article is devoted to the urgent problem of developing inner reading motivation of general secondary education students at foreign literature lessons in the context of digitalization and the dominance of visual content. The paper substantiates that overcoming the crisis of reading activity and the «clip thinking» of modern students is possible through the constructive integration of their digital skills into the educational environment, which allows shifting the student's status from a passive listener to an active subject of learning and a creative interpreter. Based on the analysis of contemporary research, the article systematizes and approves a set of the most effective innovative technologies and interactive techniques. The methodological potential of creating media products (book trailers), completing literary webquests on Genially and Google Forms platforms, as well as using tools for visualizing complex semantic connections (associative puzzles «Crossens» and the method of hexagonal learning) are highlighted. Particular attention is paid to the gamification of knowledge control using specialized online services (Quizizz, Kahoot!, Baamboozle), which minimize psychological stress and actualize team interaction. It is established that a powerful impulse for the actualization of teenagers' reading interest is the involvement of fanfiction and transmedia tools (writing alternative endings, diaries of minor characters, creating Instagram profiles of heroes, podcasts). Relying on the experience of contemporary researchers of fan communities, it is proved that such practices position reading as a socially significant activity, destroy the barrier of «historical remoteness» of the material, and encourage conscious appeal to original sources for the quality creation of one's own creative text. A comprehensive three-stage algorithm for implementing innovations is structured, and key pedagogical conditions for the success of the proposed model are identified, including: maintaining a strict balance between the digital shell of the lesson and deep textual work, preventing cognitive overload, and shifting the teacher's position to that of a facilitator and moderator.
Key words: *reading motivation, foreign literature, innovative technologies, gamification, book trailer, webquest, crossens, hexagonal learning, fanfiction, digital tools.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна шкільна літературна освіта переживає кризу читацької активності учнів. Стрімка цифровізація та домінування візуального контенту зумовили формування у школярів «кліпового мислення». Інформація сприймається мозаїчно й поверхово, що вступає у гострий дисонанс із традицією вдумливого читання великих за обсягом художніх текстів.

Особливо гостро ця проблема постає на уроках зарубіжної літератури, де класична методика навчання, заснована на репродуктивних методах (переказ, фронтальне опитування) та директивних вимогах, остаточно втратила ефективність. Вона викликає в учнів відчуття примусу й провокує відчуження від книги. Глобальний виклик для вчителя-словесника полягає у переформатуванні освітнього простору через упровадження інноваційних

технологій, здатних трансформувати читання з рутинного обов'язку на інструмент самопізнання. Постає науково-методична суперечність між об'єктивною потребою суспільства у вихованні критично мислячого читача та реальним падінням інтересу школярів до художнього слова, що зумовлює пошук нових шляхів розвитку читацької мотивації.

Аналіз наукових публікацій. Питанням розвитку мотивації присвячено праці багатьох науковців. Особливості використання інтерактивних методів в умовах інформаційного суспільства досліджували М. Козир та О. Олійник [6], В. Староста [12]. Використання сучасних технологій у розвитку інтересу до читання аналізує Г. Островська [11]. Занурення у глибинний зміст художнього слова через прояви творчості висвітлено у роботах О. Блозви [2]. Водночас залучення школярів до колективного читання й обговорення творів через інструменти соціальних мереж досліджують О. Євмененко та І. Тімченко [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний інтерес науковців до цифровізації гуманітарної освіти, досі залишається невирішеним питання розробки цілісних методичних систем, де інноваційні технології виступали б не додатковим чи розважальним елементом уроку, а органічною, триетапною архітектурою взаємодії вчителя-фасилітатора й учня.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні ефективних інноваційних технологій та інтерактивних прийомів, спрямованих на підвищення внутрішньої мотивації здобувачів загальної середньої освіти до читання й осмислення художніх творів на уроках зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Модернізація вивчення зарубіжної літератури актуалізує відхід від класичної трансляційної моделі навчання, де роль учня обмежується пасивним сприйняттям інформації. Розвиток стійкої читацької мотивації в умовах домінування екранної культури стає продуктивнішим, якщо процес взаємодії з книгою трансформується в активну, суб'єктно-орієнтовану діяльність. Це передбачає конструктивну інтеграцію цифрових звичок підлітків в освітнє середовище, що змінює роль учня на активного суб'єкта навчання та креативного інтерпретатора. У цьому контексті слушною є думка О. Воробйової, яка пов'язує сутність інноваційного навчання з діалогізацією освітнього процесу, що сприяє розвитку в здобувачів освіти навичок аргументації, критичного аналізу проблемних ситуацій та самостійного пошуку рішень [3, с. 21].

Як зазначають О. Мамчич, К. Найдьон та О. Барнич, одним із ефективних інструментів залучення учнів до читання є створення буктрейлерів – коротких відеороликів (до 2–3 хвилин), що анонсують книгу за допомогою візуальних образів, музики та інтригуючих елементів сюжету [7]. Впровадження цієї технології забезпечує аналітичну роботу з текстом, активізує творче моделювання та запускає механізм взаємонавчання.

На думку К. Матвєєва потужним інструментом є гейміфікація освітнього процесу, яка базується на інтеграції ігрових технологій у неігровий контекст [8]. На уроках зарубіжної літератури ця стратегія реалізується через розробку та проходження літературних вебквестів. Наприклад, під час вивчення детективних оповідань Едгара Аллана По («Золотий жук») чи Артура Конан Дойла («Пригоди Шерлока Холмса») доцільно організувати квест на платформі Genially або за допомогою Google Forms. Школярі об'єднуються в «детективні агенції» і для отримання підказок розгадують шифри, вмонтовані в структуру тексту, аналізують речові докази та виявляють суперечності у свідченнях персонажів. Це змінює статус учня на «активного дослідника-слідчого».

Є. Ковальчук переконана у доцільності проєктування випереджальних мініквестів для передбачення тематики твору. Наприклад, під час вивчення індійської казки «Фарбований шакал» (5 клас) авторка пропонує систему візуальних підказок (зображення персонажа, ландшафтів). Розгадування такої головоломки стимулює пізнавальний інтерес, спонукає висувати гіпотези щодо сюжету та трансформує пасивне сприймання на цілеспрямований пошук відповідей [5, с. 25].

Ефективно візуалізують складні смислові зв'язки інтерактивні прийоми технології розвитку критичного мислення. На думку І. Мосійчук яскравим прикладом є прийом «Кроссенс» – асоціативна головоломка у вигляді матриці з дев'яти картинок (сітка 3 × 3), де центральне зображення є ядром теми, а навколишні вісім ілюстрацій пов'язані з ним та між собою за певною логікою [10]. Під час вивчення казки-притчі Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» учні розгадують кроссенс, де за візуальними локаціями приховано образи-символи (Троянда, Лис, Криниця, Змія, Баобаби), й усно реконструюють зв'язки між ними з опорою на текст, що перетворює літературознавчий аналіз на розгадування ребуса.

Продуктивним є метод гексагонального (шестикутного) навчання, де школярі працюють із паперовими або цифровими «гексами», на яких зафіксовано імена персонажів, цитати чи художні деталі. Завдання учнів – інтегрувати гекси в логічну мозаїку, де суміжні грані мають чітке понятійне й цитатне обґрунтування. Наприклад, досліджуючи трагедію В. Шекспіра «Гамлет», школярі аргументують зв'язки між гексами текстовими цитатами. Це переводить абстрактний аналіз у наочну, кінестетичну площину.

Вагомим чинником актуалізації читацького інтересу підлітків є фанфікшн – створення аматорських текстів за мотивами відомих класичних

творів. У цьому контексті науковий інтерес становлять розвідки І. Бакаленко та Ю. Курилової, які доводять значний вплив спеціалізованих фанфікшн-платформ (FanFiction.net, AO3, StoryPad) на трансформацію сприйняття літератури молоддю та стимулювання творчості через залучення до комунікації всередині читацьких спільнот [1].

На уроках цей інструмент реалізується у двох форматах. Перший – моделювання альтернативного фіналу (наприклад, зміна розв'язки новели О. Генрі «Останній листок» або драми В. Шекспіра «Ромео і Джульєтта»). Щоб створити переконливий варіант, учень змушений глибоко проаналізувати психологію персонажів та стиль автора, що вимагає текстуального вчитування в оригінал. Другий формат – реконструкція щоденника другорядного персонажа (наприклад, нотатки Меркуціо з «Ромео і Джульєтти» або роздуми Шарлотти Лукас із роману Дж. Остін «Гордість і упередженість»). Це розвиває емпатію та вчить сприймати твір багатовимірно. Потужним доповненням є елементи трансмедійності: проєктування Інстаграм-сторінок для класичних героїв або запис подкастів-«інтерв'ю», що нівелює відчуття «історичної віддаленості» матеріалу.

Невід'ємним складником сучасного уроку є використання онлайн-ресурсів, які оптимізують перевірку знань та нівелюють страх перед оцінюванням. Платформи «Всеосвіта» та «На урок» дозволяють інтегрувати готові дидактичні матеріали, а ресурс LearningApps.org – створювати інтерактивні вправи. Особливу популярність має гейміфікована експрес-перевірка на платформі Quizizz. Під час мікроаналізу повісті Марка Твена «Пригоди Тома Соєра» (6 клас) залучення вікторин у реальному часі дозволяє диференціювати завдання через тести закритого типу та запитання з розгорнутою відповіддю. Рейтингове змагання й віртуальні аватари знімають психологічну напругу, перетворюючи діагностику на гру.

К. Мисько зауважує, що сучасний вимір гейміфікації літературної освіти суттєво переростає межі пасивної наочності, зміщуючи фокус у площину динамічної цифрової взаємодії [9, с. 66]. Особливу методичну цінність мають інструменти експрес-діагностики та командного суперництва на платформах Kahoot! та Baamboozle. Використання Kahoot! на етапі актуалізації знань у форматі швидкісного тестування актуалізує змагальний дух підлітків і нівелює монотонність відтворення фактів. Платформа Baamboozle пропонує формат інтерактивної командної стратегії, що акцентує увагу на колективній аналітичній роботі. Учні вчаться колегіально обговорювати проблемні запитання за текстом та вибудовувати спільну аргументацію, що десакралізує страх перед помилкою.

Різноманіття інструментів доводить, що сучасний урок літератури спроможний конкурувати з екранними спокусами. Проте хаотичне застосування цих прийомів таїть у собі дескриптивний ризик розпорошення уваги, коли цифрова оболонка затьмарює глибину художнього тексту. Як зазначає О. Воробйова, цифрові технології мають сенс лише тоді, коли вони підпорядковані загальній логіці розвитку навичок аргументації та критичного аналізу проблемних ситуацій [3].

Щоб уникнути перетворення уроку на розвагу, нами обґрунтовано та структурувано цілісний триетапний алгоритм упровадження інноваційних технологій:

– *Організаційно-діагностичний (пропедевтичний) етап.* Вчитель здійснює моніторинг технічного забезпечення класу й рівня ІКТ-компетентності учнів. На цьому етапі закладається когнітивний фундамент аналізу: використовуються випереджальні методи візуального передбачення (ребуси за казкою «Фарбований шакал») або демонстрація кращих буктрейлерів («Перевтілення» Ф. Кафки). Це руйнує стереотип про «нудність» класики й створює первинний читацький запит.

– *Процесуально-діяльнісний (аналітико-моделювальний) етап.* Вектор діяльності зміщується до глибокого ментального занурення у підтекст твору. Робота з матрицями «Кроссенс» під час декодування символіки «Маленького принца» А. де Сент-Екзюпері чи моделювання зв'язків за допомогою «гексів» у процесі дослідження шекспірівського «Гамлета» переводить філософські категорії у наочну площину. Через командні вікторини на платформі Baamboozle забезпечується розвиток м'яких навичок (soft skills), а інструменти Quizizz чи Kahoot! забезпечують швидку індивідуальну перевірку знань.

– *Рефлексивно-трансформаційний (продуктивний) етап.* Орієнтований на перехід учня у статус креативного інтерпретатора. Реалізується через формати фанфікшну та трансмедійності (альтернативні розв'язки, щоденники героїв, подкасти, Інстаграм-сторінки). Художній текст трансформується в живий простір для особистісного самовираження, а знання кристалізуються у стійкі ціннісні орієнтири.

Функціонування алгоритму вимагає врахування специфічних педагогічних умов:

– *Перша умова – дотримання суворого балансу між цифровою інтерактивністю та безпосередньою роботою з текстом першоджерела.* Інноваційні прийоми мають виступати засобом актуалізації чи інтерпретації, а не замінювати читання. Цифрові інструменти є ефективними лише тоді, коли кожне ігрове завдання вимагає повернення до тексту підручника й пошуку цитат.

– *Друга умова – мінімізація ризику когнітивного та цифрового перевантаження учнів.* Надмірне насичення уроку різноплановими онлайн-сервісами викликає втомлюваність і втрату цілісного

сприйняття. Доцільним є монотехнологічний підхід: якщо урок присвячено гейміфікованому контролю на платформі Baamboozle, то етап рефлексії краще провести у формі живого обговорення.

– *Третя умова – трансформація позиції вчителя-словесника на фасилітатора й модератора партнерського діалогу.* Впровадження фанфікшну чи створення Інстаграм-сторінок вимагає від педагога толерантності до учнівської творчості. Спроби школярів запропонувати альтернативний фінал для драми Г. Ібсена «Ляльковий дім», повісті Е. Гемінґвея «Старий і море» чи казки О. Вайльда «Хлопчик-Зірка» не повинні оцінюватися за жорстким шаблоном «правильно/неправильно». Завдання вчителя – скеровувати креативну траєкторію підлітка, стежачи за збереженням художньої логіки твору в умовах психологічної безпеки.

– *Четверта умова – забезпечення інклюзивності та доступності цифрового простору.* Гейміфікована перевірка не повинна створювати напруги через технічну нерівність учнів (відсутність гаджетів чи Інтернету). Учитель має дублювати паперовими картками гексагональні матриці чи елементи кроссенса для офлайнової роботи, що залучає до діяльності кожного учня.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що розвиток читацької мотивації в умовах домінування екранної культури вимагає відходу від репродуктивних моделей. Сучасний успішний читач – це активний суб'єкт із розвиненим критичним мисленням та потребою в креативному самовираженні. Залучення інноваційного інструментарію доводить, що подолання кризи читацької активності та «кліпового мислення» можливе через конструктивну інтеграцію цифрових звичок підлітків у методичну тканину уроку літератури.

Упровадження гейміфікованих платформ (Genially, Quizizz, Kahoot!, Baamboozle) та засобів візуалізації смислових зв'язків («Кроссенс», гексагональне навчання) виступає необхідним технологічним і когнітивним базисом, який знімає психологічний стрес та активізує інтелектуальний пошук. Водночас технології фанфікшну та трансмедійності забезпечують школярів інструментами для продуктивної творчої інтерпретації класичного канону. Взаємозв'язок цих складових дозволяє десакралізувати страх перед «нудною класикою», зруйнувати бар'єр історичної віддаленості матеріалу та спонукати учнів до усвідомленого вчитування в оригінальні першоджерела задля якісного створення власного тексту.

Подальші розвідки доцільно спрямувати на створення цілісних методичних систем, де цифрові технології виступатимуть не розважальним елементом уроку, а базовою основою для формування літературної компетентності здобувачів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакаленко І. М., Курилова Ю. Р. Гейміфікація як фактор мотивації до читання. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XII Волошинські читання* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Грамота, 2024. С. 29–36.

2. Блозва О. А. Углиб смислу художнього слова. *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 15 груд. 2022 р.) / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 66–74.

3. Воробйова О. А. Навчання без нудьги: цифрові технології та методи урізноманітнення. *Професійна діяльність педагога в умовах цифрового освітнього середовища* : матеріали міжрегіон. наук.-практ. семінару (Біла Церква, 27 квіт. 2023 р.). Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С. 21–24.

4. Євмененко О. В., Тімченко І. В. Формування позитивної мотивації до читання під час вивчення казки. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 30, т. 2. С. 62–66.

5. Ковальчук Є. Практичне застосування інтерактивних технологій на уроках зарубіжної літератури в 5 класі. *Полілог* : наук.-публіцист. зб. / [гол. ред. В. Білявська]. Житомир : Комунальне книжково-газетне видавництво «Полісся», 2025. Вип. 13. С. 25–28.

6. Козир М. В., Олійник О. І. Інтерактив як педагогічна інновація в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. 2019. № 32. С. 47–53.

7. Мамчич О. Б., Найдьон К. В., Барнич О. В. Буктрейлер як засіб мотивації молодших школярів до читання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Гельветика, 2021. Вип. 79, т. 1. С. 192–196.

8. Матвєєв К. Понятійно-категоріальний апарат застосування гейміфікації в освітньому процесі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2024. № 1. С. 39–47.

9. Мисько К. Використання інноваційних методів і прийомів у роботі з учнями старших класів. *Полілог* : наук.-публіцист. зб. / [гол. ред. В. Білявська]. Житомир : Комунальне книжково-газетне видавництво «Полісся», 2025. Вип. 13. С. 64–67.

10. Мосійчук І. А. Використання сучасних європейських технологій у вивченні зарубіжної літератури в умовах НУШ. *Матеріали XI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій* : у 2 т. / [упор. Г. А. Назаренко]. Черкаси : КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2019. Т. 2. С. 123–127.

11. Островська Г. О. Сучасні технології навчання у розвитку в учнів інтересу до читання. *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 15 груд. 2022 р.) / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 61–65.

12. Староста В. Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 232–237.

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ДИСТАНЦІЙНИХ ПЛАТФОРМ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR USING MODERN DISTANCE LEARNING PLATFORMS IN TEACHING FOREIGN LITERATURE

УДК 373.5.016:82 (100):004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.10
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Пірошенко С.Ю.,
orcid.org/0000-0002-5818-1735
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри культурології
та зарубіжної літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Слоневська І.Б.,
orcid.org/0000-0001-6960-0539
канд. філос. наук, доцент,
завідувач кафедри культурології
та зарубіжної літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

У статті розглянуто методичні аспекти інтеграції сучасних дистанційних платформ у практиці викладання зарубіжної літератури.
У фокусі уваги авторок – феномен сприйняття художнього тексту в онлайн-просторі. У запропонованій розвідці розкрито дидактичні координати мультимедійності, інтерактивності та персоналізації, що дають змогу систематизувати переваги цифрового навчання, а також визначити практичні особливості використання в освітньому процесі вчителем-словесником.
Особливу увагу дослідницями приділено практичній площині аналізу сучасних дистанційних платформ та цифрових інструментів, які можуть бути ефективно застосовані при вивченні зарубіжної літератури. Визначено функціональні можливості систем управління навчанням як Google Classroome, платформ для синхронної взаємодії на кшталт Zoom, а також національної платформи «Всеукраїнська школа онлайн». Окреслено дидактичну цінність додаткових сервісів, таких як LearningApps, Canva, що урізноманітнюють навчання, сприяючи інтерактивності та творчому самовираженню учнів.
Запропоновано практичні завдання із прикладами програмових творів щодо добору цифрового інструментарію відповідно до етапів аналізу художнього твору та видів навчальної діяльності здобувачів освіти на уроках зарубіжної літератури.
Наголошено, що викладання зарубіжної літератури виходить поза межі суто фактичних знань і передбачає розвиток критичного мислення та читацької компетентності здобувачів освіти. З огляду на це висвітлено потенціал цифрових інструментів і окреслено практичні вектори аналізу літературного твору до умов онлайн-навчання.
Зроблено висновок, що грамотне поєднання різних сучасних дистанційних платформ у процес викладання зарубіжної літератури дозволить зберегти діалогічну та емоційно-естетичну природу предмета, забезпечуючи високу якість освітнього процесу в дистанційному форматі.
Ключові слова: *зарубіжна література, методика викладання, дистанційне навчання, цифровизація освіти, онлайн-платформи, читацька культура, інтерпретація тексту.*

The article considers the methodological aspects of integrating modern distance learning platforms into the practice of teaching foreign literature.
The authors focus on the phenomenon of perceiving literary texts within the online space. The proposed study reveals the didactic coordinates of multimedia, interactivity, and personalization, which allow for the systematization of the advantages of digital learning and the determination of the practical features of their implementation in the educational process by language and literature teachers.
Special attention is paid by the researchers to the practical dimension of analyzing modern distance platforms and digital tools that can be effectively applied in the study of foreign literature. The functional capabilities of learning management systems such as Google Classroom, platforms for synchronous interaction like Zoom, as well as the national platform «All-Ukrainian School Online» are defined. The didactic value of additional services, such as LearningApps and Canva, which diversify learning by promoting students' interactivity and creative self-expression, is outlined.
Practical tasks with examples of curriculum literary works are proposed regarding the selection of digital tools in accordance with the stages of literary text analysis and the types of learning activities of students in foreign literature classes.
It is emphasized that teaching foreign literature goes beyond mere factual knowledge and involves the development of students' critical thinking and reading competence. In light of this, the potential of digital tools is highlighted, and practical vectors for adapting literary text analysis to online learning conditions are outlined.
It is concluded that a competent combination of various modern distance platforms in the practice of teaching foreign literature will help preserve the dialogic and emotional-aesthetic nature of the subject, ensuring high quality of the educational process in a distance format.
Key words: *foreign literature, teaching methodology, distance learning, digitalization of education, online platforms, reading culture, text interpretation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освітньої сфери характеризується невпинною інтеграцією цифрових технологій та модернізацією навчального процесу. У цьому контексті дистанційне навчання трансформувалося з експериментальної практики в офіційно визнану освітню технологію, що активно впроваджується в навчальну систему України. Особливої значущості це набуло у зв'язку з глобальними викликами, зокрема пандемією та повномасштабним російським вторгненням, які змусили українську систему освіти швидко адаптуватися до нових реалій та масово переходити на дистанційні форми роботи. Формування цифрової компетентності педагогів є невід'ємною частиною сучасного освітнього середовища, де вміння впевнено та критично використовувати інформаційно-комунікаційні технології безпосередньо впливає на якість навчання.

Відтак, викладання зарубіжної літератури в дистанційному форматі висуває особливі вимоги, адже ця дисципліна спрямована не лише на засвоєння фактологічного матеріалу, а й на розвиток культури читання, аналітичного й критичного

мислення, емоційного інтелекту та здатності до глибокого розуміння художнього тексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дистанційного навчання, його технологічного та методичного забезпечення широко досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Значна увага приділяється теоретичним засадам дистанційної освіти. Так, у дослідженнях Валерія Бикова наголошується на доцільності використання хмарних технологій, що є наразі якісно новим педагогічним простором, який змінює суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі навчання [1].

Аналізу викликів, бар'єрів та проблем функціонування дистанційного навчання присвячені праці Ольги Гнатюк та Сергія Шарова, в яких описано практичні труднощі, з якими стикаються учасники освітнього процесу в умовах вимушеного переходу на дистанційний формат [5;10].

Функціональні можливості конкретних освітніх платформ та інструментів, таких як Moodle, звернені дослідження Олега Спіріна та Катерини Колос. Дослідження Олени Гайтан висвітлюють методичні аспекти використання платформ Zoom, Google Meet та Microsoft Teams для організації синхронного онлайн-навчання [9].

Зокрема, специфіка впровадження цифрових технологій відображена у працях Олени Ісаєвої та Жанни Клименко, які досліджують використання медіатекстів, електронних підручників та цифрових інструментів для візуалізації художнього твору. Науковиця Ольга Ніколенко аналізує сучасні підходи до шкільної літературної освіти, а саме впровадження інтерактивних модулів та візуальних засобів наочності у вигляді буктрейлерів та ментальних карт [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження методичного контенту використання цифрових технологій та дистанційних платформ саме в літературному освітньому просторі є надзвичайно актуальними. Водночас динамічний розвиток алгоритмів штучного інтелекту, інтерактивних онлайн-сервісів та означених навчальних систем потребує постійного переосмислення методичних орієнтирів та систематизації практичного досвіду їх комплексного застосування на різних етапах аналізу художнього твору уроків зарубіжної літератури.

Мета статті полягає в концептуалізації методичних орієнтирів застосування сучасних дистанційних платформ і цифрових сервісів у викладанні зарубіжної літератури та практичних алгоритмах їх організації при сприйнятті художніх творів та розвитку ключових літературних компетентностей учнів в онлайн-середовищі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап освітньої сфери міцно пов'язаний зі світовими процесами цифровізації та невпинними зусиллями з модернізації навчального процесу. Однією з основних реакцій на виклики сучасності, що постають як через технічний процес, так і через зміни у вимогах до освіти, стало швидке розповсюдження та вкорінення дистанційного навчання. Адже дистанційне навчання – це спосіб організації освітнього процесу, де його учасники взаємодіють переважно на відстані, і їхня особиста присутність у навчальному закладі не є обов'язковою [1, с. 192].

Специфіка дисципліни «Зарубіжна література» виходить поза межі засвоєння суто фактологічних знань, адже вона орієнтована на формування читацької культури, критичного й аналітичного мислення, емоційного інтелекту, а також навичок інтерпретації художнього тексту [8]. Викладання цього предмета висувають високі вимоги до організації освітнього процесу, зокрема в умовах дистанційного навчання

Щодо організації ефективної взаємодії учасників дистанційного навчання, то науковці підкреслюють, що якість і методична взаємодія є однією з найважливіших умов успішного дистанційного навчання. Відсутність такої взаємодії може знищити багато з переваг онлайн-навчання, зробивши його просто споживанням контенту. Це означає, що для викладання зарубіжної літератури, де обговорення, інтерпретація та обмін думками є важливими компонентами навчального процесу, важливо активно шукати та використовувати різні форми взаємодії, які стимулюють творче осмислення художніх текстів, ретельне читання та критичний аналіз.

Оскільки зарубіжна література є предметом, що безпосередньо впливає на емоційну та естетичну сферу особистості, критично важливо чітко усвідомлювати потенціал різних цифрових платформ для її викладання. У нашій розвідці платформи умовно поділимо на декілька груп [3; 5, с. 17; 7, с. 82].

Зосередимо нашу увагу на деяких дистанційних платформах у практичній площині. Перші із них, на нашу думку, є основними, ці платформи слугують інфраструктурою для онлайн-навчання. Важливими також є і додаткові онлайн-сервіси, які допомагають урізноманітнити навчальний процес. Завдання вчителя-словесника є не лише знати певні платформи, а й розуміти, які саме підходять його учням відповідно до вікових категорій чи цілей навчання.

Наголосимо, що системи управління навчанням займають важливе місце серед основних платформ. Варто відмітити у нашому дослідженні Google Classroom, яка є однією з найпоширеніших з електронних навчальних платформ в Україні. Уроки літератури можуть включати не лише текстові матеріали, у Google Classroom можна додавати презентації, електронні версії творів, посилання на онлайн-бібліотеки, відео з екранізаціями та інтерв'ю з авторами. Саме тут з'являється можливість створювати завдання різних типів. Наприклад, учням можна запропонувати написати есе за прочитаним романом у Google Документах, пройти тест на знання біографії автора за допомогою Google Форми або виконати аналіз поетичного тексту [3].

Прикладом може слугувати публікація навчальних матеріалів та медіаконтенту у стрічці завдань, до прикладу, під час вивчення оповідання *Рея Бредбері «Усмішка»* у 7 класі [6]. Учитель розміщує в курсі концептуальну презентацію, аудіокнигу та коротке відео про біографію письменника. Це дозволяє реалізувати модель «перевернутого класу», так учні зможуть опрацьовують теоретичний матеріал удома у власному темпі, а на уроці зосереджуються тільки на дискусії.

Також до платформ, що формують основу дистанційного навчання, відносяться сервіси для відео зв'язку. Такі інструменти, як Zoom, Google Meet та Microsoft Teams, дозволяють організувати синхронну взаємодію [3]. Вони дозволяють відтворити атмосферу живого спілкування, де з учнями можна провести дискусії чи обговорення творів.

До прикладу, своєю стабільністю та широким набором інструментів відома платформа Zoom, яка дозволяє учасникам не тільки налагодити відео зв'язок, а й використати демонстрацію екрана. Наведену функцію можна використати для показу презентацій, переглядів текстів твору або для того, щоб проаналізувати ілюстрацію. Також ця платформа надає можливість користуватися віртуальною дошкою. Вона може слугувати для спільних записів чи побудови схем аналізу творів. До прикладу, при вивченні твору *Роберта Льюїса Стівенсона «Вересовий трунок»,* 7-й клас учитель при демонстрації екрану здійснює аналіз ілюстрацій та ключових цитат, з'являється мапа шотландських вересових пустищ та графічні ілюстрації до розв'язки балади. Учні при цьому знаходять у тексті та зачитають цитати, що описують внутрішній стан старого пікта, порівнюючи суворий пейзаж із непохитністю характеру головного героя [8].

Окрім вищезгаданих основних дистанційних платформ, існують ще і додаткові онлайн-сервіси, які, в свою чергу, допомагають урізноманітнити та поглибити вивчення зарубіжної літератури, що робить уроки більш інтерактивними.

На нашу думку, ефективним інструментом для розробки інтерактивного навчального контенту є сервіс *LearningApps.org* [2]. Його функціонал містить розмаїття готових шаблонів, що дозволяє адаптувати вправи під специфіку дистанційного навчання зарубіжної літератури. Зокрема, платформу доцільно застосовувати для конструювання вікторин, кросвордів, а також дидактичних ігор на встановлення відповідностей (автор-твір-персонаж). Цікавим буде завдання на відновлення деформованого тексту, тобто заповнення пропусків у біографічних відомостях або поетичних творах. Так, при вивченні твору *Марка Твена «Пригоди Тома Соєра»*, 5-й клас можна запропонувати учням завдання творчого характеру, використовуючи цей онлайн сервіс (рис. 1).

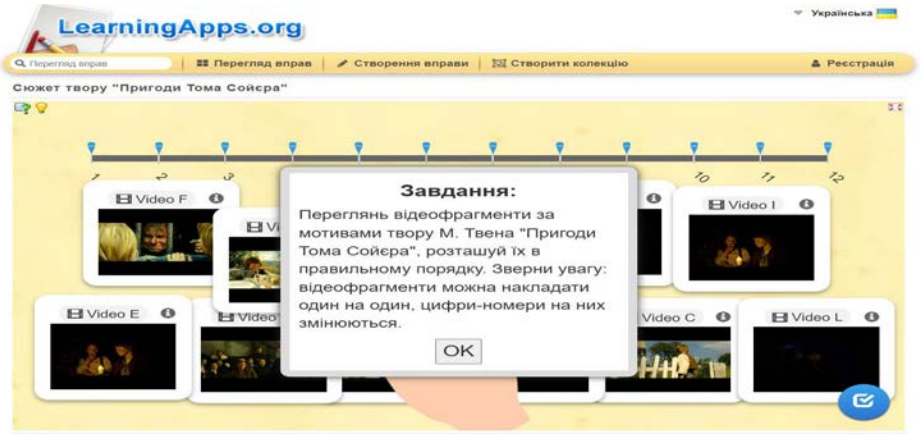


Рис. 1. Завдання з використанням сервісу LearningApps.org.

Таблиця 1

Інтерактивний інструментарій дистанційних платформ у викладанні зарубіжної літератури

Тип платформи	Приклади	Призначення при вивченні зарубіжної літератури
Комплексні (Системи управління навчанням)	Moodle, Google Classroom	Створення структури курсу, управління навчальним контентом, оцінювання, організація роботи
Інструменти синхронної комунікації	Zoom, Microsoft Teams, Google Meet	Проведення інтерактивних онлайн-уроків, обговорень, конференцій у реальному часі
Додаткові інтерактивні сервіси	LearningApps, Padlet, Kahoot!, Canva	Розвиток творчого мислення, організація групової роботи, створення інтерактивних завдань
Національні освітні платформи	Всеукраїнська школа онлайн (ВШО)	Використання готового якісного контенту, що відповідає українським освітнім стандартам

Рис. 2. Приклад ментальної карти

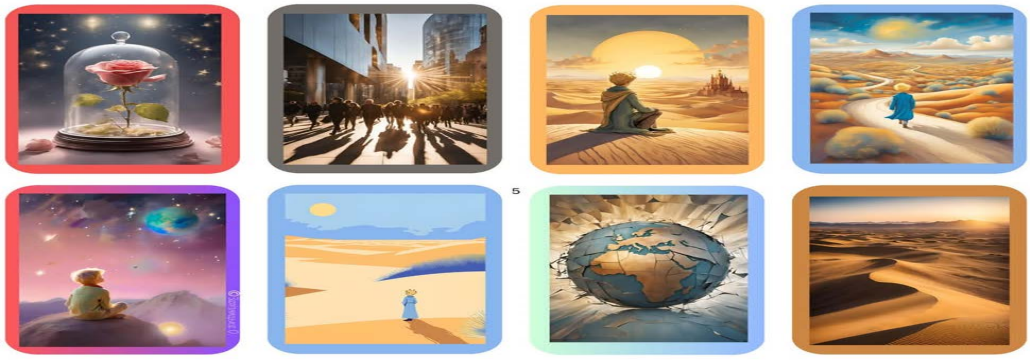


Рис. 3. Приклад до твору «Маленький принц» за допомогою Google Maps

Відмітимо, що практичне залучення таких цифрових засобів, як ментальні карти (Coggle, MindMeister), картки для інтервального повторення (Flippity, Flashcards), тематичні постери (PowerPoint) [3], забезпечать високу результативність навчання при дистанційному навчанні на уроках літературної площини.

Наведемо приклад узагальнення та систематизації обсягу інформації за допомогою технології майндмеппінгу (ментальних карт).

Тема: Подорож у світ античної літератури (Давня Греція та Давній Рим), 8-й клас (рис. 2).

Окреслимо, що важливе місце в системі дистанційного навчання посідає і *Google Maps* [7, с. 82] . За допомогою цього сервісу педагог отримує можливість реалізувати принцип наочності та занурити здобувачів освіти у соціокультурний і географічний контекст художнього твору. Геоінформаційні можливості платформи дозволяють моделювати інтерактивні літературні квести, розробляти деталізовані маршрути віртуальних екскурсій та відтворювати реальні географічні локації, згадані в тексті. Нами розроблено приклад означеної платформи при вивченні теми: *«Філософський зміст казки-притчі Антуана де Сента-Екзюпері «Маленький принц»,* 7-й клас (за модельною програмою Ольги Ніколенко, 2023 рік) [6].

Так за допомогою *Canva* на уроці зарубіжної літератури легко створювати яскраві презентації, ілюстрації, постери до творів, інфографіку (наприклад, про літературні напрями або життя письменника), обкладинки для уявних видань книг, ментальні карти для аналізу тем або персонажів. Це не тільки покращує навички користування цифровою технологією, але й допомагає глибше осмислити літературний матеріал за допомогою візуалізації.

У площині викладання освітнього курсу зарубіжної літератури вчителям у підготовці методичного арсеналу варто звертатися і до української національної освітньої платформи «Всеукраїнська школа онлайн», яка є важливим ресурсом особливо щодо дистанційного навчання. Безкоштовний доступ для учнів 5–11 класів до різноманітних матеріалів, можливість використовувати відеоуроки для пояснення складних тем, представлення біографій письменників або аналізу ключових творів [9, с. 43]. Завдяки тестовим завданням можна буде краще контролювати поточні знання учнів. Також учні можуть використовувати платформу, щоб розширити свої знання або самостійно опрацювати те, що вони не знають.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, розробка ефективної методики дистанційного навчання зарубіжної літератури вимагає від педагога-словесника безперервного самовдосконалення та методичної гнучкості. Вона спирається на глибоке розуміння специфіки предмета, урахування вікових та індивідуально-психологічних

особливостей здобувачів освіти, а також на здатності вчителя опановувати нові цифрові платформи й трансформувати викладацьку практику відповідно до вимог часу. Саме інтеграція означених дистанційних платформ дозволяє модернізувати традиційні форми аналізу художнього твору, поєднуючи текстоцентричний підхід із цифровим та візуалізованим контентом.

Окреслені методичні орієнтири створюють підґрунтя для подальшого вдосконалення цифрового інструментарію педагога та проєктування сучасних моделей змішаного і дистанційного навчання зарубіжної літератури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Дистанційне навчання. Енциклопедія освіти України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 191-193.

2. Бігун М.І. Використання інтерактивних вправ LearningApps у якості контрольованого виду діяльності в дистанційних курсах Moodle. *Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*. 2018. URL: https://2018.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=15. (дата звернення: 15.08.26)

3. Букач А.В. Сервіси Google у професійній діяльності педагогічного працівника. URL: https://docs.google.com/document/d/1kfyZWoXpX_WY16jaiiiKUPDFWTO3pueBsmKNmFJZ-UU/edit (дата звернення: 12.08.26)

4. Гарна С.Ю. Організація уроку зарубіжної літератури в системі дистанційного навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Т. 62, № 6, С. 47-57. URL: https://www.researchgate.net/publication/331468667 (дата звернення: 12.08.26)

5. Гнатюк О. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів*. 2021. С. 16-23. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/ (дата звернення: 15.08.26)

6. Зарубіжна література : підруч. для 7 кл. закл. заг. серед. освіти / Ольга Ніколенко, Лідія Мацевко-Бекерська, Наталія Рудніцька та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2024. 272 с.

7. Кучай О., Дем'янюк А. Сучасні технології дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка: історія та педагогіка*. 2021. С. 77-85. URL: https://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/52 (дата звернення: 25.03.26).

8. Пальчевська І. Науково-методичний посібник «Використання мультимедійних технологій на уроках зарубіжної літератури». *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: https://naurok.com.ua/naukovometodichniy-posibnik-vikoristannya-multimediynih-tehnologiy-na-urokahzarubizhno-literaturi-99062.html (дата звернення: 16.08.2026).

9. Спірін, О.М., Колос К.Р. Технологія організації масового дистанційного навчання учнів в умовах карантину на базі платформи Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. С. 29-58. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4090/1705?_gl=1*1kdtimn*_ga*MTU3MDM0NjMwMC4xNzQ3OTI4MzE3*_ga_SR95521TR5*czE3NDg0MjIwMDIkbzUkZzAkdDE3NDg0MjIwMDckajU1JGwwJGg (дата звернення: 17.08.26)

10. Шаров С. Змішане та дистанційне навчання як виклики сьогодення. *Конференція: VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника»*. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/365651120_ (дата звернення: 13.08.26)

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЛІДІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

USING EXPERIMENTS AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS DURING LESSONS IN THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”

УДК 373.3.091.33:5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.11
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Подановська Г.В.,
orcid.org/0000-0001-9874-7898
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової
та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

У статті висвітлено проблему використання навчальних дослідів як ефективного засобу формування дослідницьких умінь учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Актуальність дослідження зумовлена необхідністю реалізації компетентнісного, діяльнісного та дослідницького підходів, визначених Державним стандартом початкової освіти й концепцією Нової української школи, що передбачають розвиток в учнів умінь самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію, критично мислити, висувати припущення, проводити дослідження та застосовувати отримані результати в практичній діяльності.

Проаналізовано наукові праці українських учених щодо організації дослідницької діяльності учнів початкової школи та використання навчальних дослідів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Розкрито сутність поняття «навчальний дослід», охарактеризовано його дидактичні можливості, визначено рівні організації дослідів, їх класифікацію за ступенем самостійності учнів і тривалістю проведення, а також вимоги до організації дослідницької діяльності в початковій школі.

Обґрунтовано, що систематичне використання навчальних дослідів сприяє формуванню комплексу дослідницьких умінь, зокрема спостерігати, ставити запитання, висувати гіпотези, планувати й проводити дослідження, добирати необхідне обладнання, аналізувати результати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та формулювати аргументовані висновки. Наведено приклади навчальних дослідів, які можуть бути використані під час вивчення окремих тем інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з метою розвитку пізнавальної активності, дослідницької самостійності та природничої компетентності здобувачів початкової освіти. Зроблено висновок, що навчальні досліди є ефективним методичним засобом формування дослідницьких умінь учнів початкової школи, оскільки забезпечують активне залучення дітей до пізнавальної діяльності, сприяють усвідомленому засвоєнню знань і розвитку ключових компетентностей, необхідних для успішного навчання та подальшої життєдіяльності.

Ключові слова: *початкова освіта, інтегрований курс «Я досліджую світ», навчальні досліди, дослідницькі уміння, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, пізнавальна активність, учні початкової школи.*

This article examines the use of educational experiments as an effective means of developing research skills among elementary school students in the integrated course “I Explore the World.” The relevance of this study stems from the need to implement the competency-based, activity-based, and inquiry-based approaches defined by the State Standard for Elementary Education and the concept of the New Ukrainian School, which aim to develop students’ abilities to independently acquire knowledge, analyze information, think critically, formulate hypotheses, conduct research, and apply the results in practical activities.

This study analyzes the scientific works of Ukrainian scholars on the organization of research activities for elementary school students and the use of educational experiments in the process of studying the integrated course “I Explore the World.” The article elucidates the essence of the concept of “educational experiment,” characterizes its didactic potential, identifies the levels of experiment organization, classifies them according to the degree of student independence and duration, and outlines the requirements for organizing research activities in elementary school.

It has been demonstrated that the systematic use of educational experiments contributes to the development of a range of research skills, including observing, asking questions, formulating hypotheses, planning and conducting research, selecting the necessary equipment, analyzing results, identifying cause-and-effect relationships, and formulating well-reasoned conclusions. Examples of educational experiments are provided that can be used when studying specific topics of the integrated course “I Explore the World” to develop cognitive activity, independent research skills, and scientific literacy among elementary school students. It is concluded that educational experiments are an effective methodological tool for developing research skills in elementary school students, as they ensure children’s active engagement in cognitive activities, promote the conscious acquisition of knowledge, and foster the development of key competencies necessary for successful learning and future life.

Key words: *elementary education, the integrated course “I Explore the World,” educational experiments, research skills, competency-based approach, activity-based approach, cognitive activity, elementary school students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується переорієнтацією освітнього процесу на компетентнісну модель навчання, визначену Державним стандартом початкової освіти [1] та концептуальними засадами Нової української школи [2]. Одним із ключових завдань сучасної школи є формування особистості, здатної критично мислити, аналізувати інформацію, самостійно здобувати знання, приймати обґрунтовані рішення та застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях. Реалізація цих завдань передбачає впровадження в освітній процес діяльнісного, компетентнісного та дослідницького підходів, які

забезпечують активне залучення учнів початкової школи до пізнання навколишнього світу.

Особливе місце у формуванні дослідницьких умінь учнів займає інтегрований курс «Я досліджую світ», зміст якого спрямований на розвиток природничої, екологічної, громадянської, соціальної та інших ключових компетентностей. Змістові лінії курсу створюють широкі можливості для організації різних видів дослідницької діяльності, що сприяє розвитку спостережливості, допитливості, пізнавальної активності, уміння ставити запитання, висувати припущення, проводити дослідження, аналізувати отримані результати та робити аргументовані висновки.

Одним із найбільш ефективних методів організації такої діяльності є навчальний дослід. Його використання дає змогу перетворити учня з пасивного споживача інформації на активного дослідника, який здобуває знання у процесі безпосереднього спостереження, експериментування та практичної діяльності. Навчальні досліди сприяють формуванню не лише предметних знань, а й широкого спектра дослідницьких умінь, необхідних для успішного навчання впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування дослідницьких умінь учнів та організації навчально-дослідницької діяльності посідає важливе місце у сучасній педагогічній науці. Теоретичні засади компетентнісного навчання, діяльнісного підходу та розвитку пізнавальної активності здобувачів початкової освіти висвітлено у працях Н. Бібік, О. Савченко, О. Онопрієнко, К. Пономарьової та інших учених.

Питання організації дослідницької діяльності учнів початкової школи, використання навчальних дослідів, спостережень, експериментів і практичних робіт розглядаються у працях Т. Байбари, Н. Білоусової, Т. Гордієнко, І. Тимофєєвої, В. Жижкіної, І. Андрусенко, Т. Гільберг та інших дослідників. Науковці наголошують, що систематичне залучення учнів початкової школи до практичної діяльності забезпечує не лише засвоєння природничих знань, а й розвиток дослідницького стилю мислення, самостійності, творчості та пізнавальної активності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених організації дослідницької діяльності здобувачів початкової освіти, недостатньо висвітлено питання системного використання навчальних дослідів як засобу формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Подальшого наукового осмислення потребують питання визначення структури дослідницьких умінь учнів початкової школи, класифікації навчальних дослідів та методичних особливостей їх використання відповідно до змісту інтегрованого курсу й вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Метою статті є теоретично обґрунтувати можливості використання навчальних дослідів як засобу формування дослідницьких умінь учнів початкової школи, охарактеризувати їх види та особливості організації, а також розкрити методичні аспекти використання навчальних дослідів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу. Досліди – це дослідження, за яких об'єкти поміщають у штучно створене або натуральне (природне) середовище, а дослідник вступає з досліджуваним предметом в активну взаємодію. У процесі дослідів підтверджується або спростовується гіпотеза, вибудувана на основі наявних теоретичних даних. Цінність дослідів полягає у сприянні розумінню явищ, що відбуваються у природі; виявленні причинно-наслідкових зв'язків; у доступній для учнів формі ознайомленні із законами природи.

Досліди передбачають:

– можливість відтворювати явища природи, визначати особливості об'єктів у штучних умовах (поза безпосереднього спілкування з природою);

– створення спеціально підготовлених умов для їх проведення;

– формування вміння порівнювати (співвідносити) явища і процеси, що відтворюються у дослідах, та ті явища, що можуть відбуватися в природних умовах, а далі робити узагальнення та висновки. Наприклад, на основі дослідів визначають, що танення снігу й льоду відбувається під впливом тепла. Діти спостерігають за таненням снігу і льоду в природних умовах, визначають причину явища (сніг починає танути з настанням теплих днів, коли Сонце сильніше нагріває поверхню Землі).

За рівнем пошукової спрямованості, а одночасно – і за рівнем мисленнєвої діяльності школярів виокремлюють такі рівні організації дослідів:

Ілюстративний рівень. Дослід у цьому випадку є лише ілюстрацією до поданого вчителем матеріалу. Діти в організації і проведенні досліду участі не беруть.

Репродуктивний рівень. Після проведення досліду у класі педагог може запропонувати дітям повторити його вдома, але з іншим матеріалом. У цьому випадку відбувається просування до дослідження, оскільки діти самостійно проводять дослід і підтверджують достовірність отриманого раніше знання.

Проблемно-пошуковий. У цьому разі педагог ставить проблему (питання) і сам за допомогою досліду вирішує її. Учні слідкують за ходом роздумів учителя, спостерігають за його діями. За рівнем мисленнєвої діяльності цей варіант проведення досліду дещо вищий від попередніх, але,

як і в першому випадку, самі учні не беруть участі в його проведенні.

Частково-пошуковий рівень. Учитель організовує дослід таким чином, що діти самі знаходять відповідь на поставлене педагогом запитання.

Виокремлюють також *дослідницький рівень*, який передбачає висунення гіпотез, пошук способів їх перевірки.

Розглянувши різні рівні проведення дослідів, можна зробити висновок, що відмінності в організації дослідів невеликі, але механізм пізнання змінюється принципово. Тому найбільш продуктивними у плані долучення учнів до пошукової діяльності є частково-пошуковий і дослідницький рівні.

У методиці початкової освіти навчальні досліди класифікують за кількома основними критеріями. Така класифікація допомагає вчителю раціонально планувати освітній процес та забезпечувати поступовий перехід від репродуктивного спостереження до самостійної пошукової діяльності учнів.

1. За ступенем самостійності учнів

Демонстраційні досліди. Проводить учитель перед усім класом. Використовуються тоді, коли дослід вимагає складного обладнання, суворого дотримання правил безпеки або демонструє масштабний процес. Учні виступають активними спостерігачами, аналізують побачене та формулюють висновки.

Фронтальні досліди. Виконуються всіма учнями класу одночасно (або в малих групах) під керівництвом учителя з використанням однакового роздаткового матеріалу та обладнання (наприклад, дослідження властивостей води, розчинності цукру, солі чи піску).

Практичні (самостійні) досліди та мініпроєкти. Здійснюються учнями самостійно за інструкцією або власним задумом (часто вдома спільно з батьками або під час тривалого спостереження в природі).

2. За тривалістю проведення

Короткочасні (експрес-досліди). Займають від кількох хвилин до одного уроку (наприклад, дія магніту на різні предмети, змішування фарб, вивчення властивостей снігу в теплі).

Довготривалі (спостереження-досліди). Розтягнуті в часі на кілька днів, тижнів або місяців (наприклад, спостереження за пророщуванням насіння за різних умов світла й тепла, вирощування кристалів солі, випаровування води).

Вимоги до проведення дослідів.

1. Усвідомлення вчителем і учнями мети досліду. Для педагога це дві головні цілі: набуття учнями нових знань і долучення учнів до дослідницької діяльності. Для учнів мета досліду – відповідь на поставлене вчителем проблемне запитання.

2. Чітка і вичерпна інструкція з техніки виконання досліду. Цю інструкцію вчитель може надати в усній формі, записати на дошці або взяти з підручника.

3. Контроль учителем ходу проведення досліду, можлива корекція дій школярів, діагностика сприйняття. Учитель слідкує, щоб учні самостійно виконували інструкцію, за потреби надає допомогу.

4. Самостійність висновків дітей за результатами досліду.

5. Зв'язок результатів досліду з процесами у природі, життям людини.

Згідно з дослідженнями Т. Байбари, дослід як метод пізнання охоплює такі структурні компоненти:

1. Осмислення власне предметних цілей досліду. Актуалізація знань про об'єкт, з яким проводиться дослід.

2. Планування досліду: а) визначення практичних дій, їх послідовності; б) вибір обладнання (приладів і матеріалів).

3. Виконання досліду: а) виконання практичних дій у необхідній послідовності; б) цілеспрямоване спостереження за об'єктом (змінами, які відбуваються, результатами змін) під час досліду; в) усвідомлення результатів спостереження; г) самоконтроль за процесом досліду.

4. Осмислення результатів досліду: а) узагальнення фактів; б) установлення взаємозв'язків; в) фіксація наслідків досліду (усно, письмово, графічно).

5. Закріплення результатів проведення досліду: знання цілей, власне предметних результатів, способів практичних і перцептивних дій та їх необхідної послідовності, приладів і матеріалів для виконання досліду та відповідних умінь [3].

На перших етапах навчання першокласникам доцільно пропонувати спостереження за дослідами. Під час демонстраційних дослідів учитель показує, як треба працювати з об'єктами природи під час виконання досліду, вказує, як і для чого слід проводити спостереження, на що варто звернути особливу увагу, як фіксувати результати, послідовність етапів проведення дослідів, як робити висновки. Таку роботу необхідно починати із ознайомлення з інструкцією, в якій дається план дій і пропонується певний спосіб фіксації результатів. Звертаємо увагу, що важливою вимогою до демонстрації дослідів є підготовка необхідного обладнання, його встановлення, щоб кожен учень міг спостерігати за діями вчителя. Важливо створити безпечні умови проведення та спостереження за дослідами. Під час демонстрації дослідів доцільно використовувати запитання практичного характеру. Для повторення і закріплення набутих знань – ставити дітям запитання, відповіді на які потрібно довести дослідом.

Проведення дослідів має важливе навчальне й виховне значення. Вони дають можливість виховувати у дітей дослідницький підхід у здобуванні знань, збуджувати у них інтерес до природи. Учні набувають умінь і навичок користуватися

нескладним лабораторним обладнанням, а головне – спостерігати явища, розкривати причини, які викликали їхню зміну. Мислення учнів спрямовується на аналіз і синтез. Під керівництвом учителя вони вчаться виділяти істотні ознаки предметів. установлювати між ними подібність, узагальнювати, робити висновки. Постановка досліду збуджує інтерес учнів, розвиває їх спостережливість і мислення.

Керівництво пізнавальною діяльністю учнів у процесі організації та під час проведення дослідів бажано розпочинати з ознайомлення з інструкцією (планом проведення дослідів). Важливою вимогою до демонстрації досліду є підготовка обладнання та розміщення його так, щоб кожному учневі було зручно за ним спостерігати.

У процесі проведення дослідів дуже корисно використовувати прийом постановки завдань практичного характеру в захопливій для дітей формі.

Система запитань під час проведення досліду:

– Яке явище спостерігаємо (вивчаємо)?

– Яке обладнання використовуємо для досліду?

– Як відбувається явище, за яким спостерігаємо (чому це сталося; коли і де ми спостерігали у природі це явище тощо)?

Для повторення й закріплення здобутих знань корисно ставити запитання, відповідь на які передбачає проведення досліду. Наприклад: «Як ви можете довести, що для життя рослинам потрібні вода, тепло, світло?».

Дослідно-експериментальна діяльність найактуальніша тоді, коли є значний результат у тій навчальній діяльності учнів, де розумова робота відбувається в поєднанні з практичною, коли діти здобувають значну частину знань самостійно, за допомогою досліду та експерименту.

Одним із провідних завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є формування в учнів початкової школи дослідницьких умінь, які забезпечують готовність дітей до самостійного пізнання навколишнього світу. На відміну від засвоєння готових знань, дослідницька діяльність передбачає активне залучення учнів до постановки запитань, висування припущень, пошуку способів розв'язання проблеми, аналізу результатів власної діяльності та формулювання висновків. Саме навчальні досліди створюють умови для реалізації такого виду пізнавальної діяльності, оскільки поєднують практичні дії з розумовими операціями аналізу, порівняння, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У психолого-педагогічній літературі дослідницькі уміння розглядаються як інтегрована сукупність інтелектуальних і практичних дій, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності. Для учнів початкової школи вони формуються поступово відповідно до вікових особливостей та досвіду навчання. На уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» дослідницькі уміння не виникають спонтанно, а розвиваються в процесі систематичного використання навчальних дослідів, спостережень, практичних робіт і навчальних проєктів.

До основних дослідницьких умінь учнів початкової школи доцільно віднести:

– уміння спостерігати за об'єктами та явищами природи;

– уміння ставити запитання й визначати проблему дослідження;

– уміння висувати припущення (гіпотези);

– уміння планувати послідовність виконання досліду;

– уміння добирати необхідне обладнання та матеріали;

– уміння проводити дослід відповідно до інструкції;

– уміння фіксувати результати спостережень у різний спосіб (усно, письмово, графічно, за допомогою схем і таблиць);

– уміння аналізувати отримані результати;

– уміння формулювати висновки та застосовувати набуті знання в нових ситуаціях тощо.

Особливістю навчальних дослідів у початковій школі є їх практична спрямованість і доступність для дітей молодшого шкільного віку. Важливо, щоб кожен дослід був пов'язаний із життєвим досвідом учнів і давав можливість пояснити явища, які вони можуть спостерігати у повсякденному житті. Саме така організація дослідницької діяльності забезпечує усвідомлене засвоєння знань і підвищує навчальну мотивацію.

Наведемо приклади використання навчальних дослідів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», які сприяють формуванню дослідницьких умінь учнів початкової школи:

Приклад 1. Тема «Властивості води» (2 клас)

Мета: дослідити розчинність різних речовин у воді.

Обладнання: прозорі склянки з водою, цукор, сіль, пісок, крейда, ложечки.

Хід досліду. Учні додають у різні склянки однакову кількість речовин, перемішують і спостерігають за змінами.

Результат. Цукор і сіль розчиняються, а пісок і крейда – ні.

Висновок. Не всі речовини однаково розчиняються у воді.

Дослідницькі уміння: порівняння, спостереження, фіксація результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Приклад 2. Тема «Що необхідно рослинам для життя?» (3 клас)

Мета: з'ясувати умови, необхідні для проростання насіння.

Обладнання: насіння квасолі, прозорі ємності, вата, вода.

Хід досліду. Одну групу насіння розміщують у вологому середовищі, іншу – без води. Учні щоденно спостерігають за змінами та занотовують результати.

Результат. Насіння проростає лише за достатньої кількості вологи.

Висновок. Для проростання насіння необхідна вода.

Дослідницькі уміння: планування спостереження, ведення записів, аналіз результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Приклад 3. Тема «Магніти» (3 клас)

Мета: визначити, які матеріали притягує магніт.

Обладнання: магніт, цвях, монета, дерев'яна паличка, пластмасова кришка, гумка.

Хід досліду. Учні перевіряють дію магніту на різні предмети та записують результати в таблицю.

Результат. Магніт притягує лише предмети, виготовлені із заліза або сталі.

Висновок. Магніт взаємодіє не з усіма матеріалами.

Дослідницькі уміння: класифікація, спостереження, аналіз, узагальнення [4].

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що навчальні досліди є важливим засобом формування дослідницьких умінь учнів початкової школи та ефективним інструментом реалізації компетентнісного й діяльнісного підходів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Розкрито сутність навчальних дослідів, охарактеризовано їх види, рівні організації, вимоги до проведення та можливості використання для розвитку в учнів умінь спостерігати, висувати припущення, проводити дослідження, аналізувати результати й формулювати висновки. Наведені приклади навчальних дослідів можуть бути використані вчителями початкової школи для організації дослідницької діяльності учнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні системи навчальних дослідів для різних класів початкової школи та експериментальній перевірці їх ефективності у формуванні дослідницьких умінь учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12 (дата звернення: 05.09.2025).

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти : метод. матеріали / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 01.08.2026).

3. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладу загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 256 с.

4. Декунова З. В., Лавська А. М., Ягупа І. Д. Організація дослідницької діяльності учнів 1-х класів на заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ» : метод. посіб. для вчителів 1-х класів. Суми : КЗ СОІППО, 2018. 80 с.

Дата першого надходження статті до видання: 17.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

THE ROLE OF BUSINESS ENGLISH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER'S STUDENTS MAJORING IN "FORESTRY"

РОЛЬ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЛІСОВЕ ГОСПОДАРСТВО»

UDC 378.147:811.111:630
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.12
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Sivkovych H.M.,
orcid.org/0000-0003-2770-7113
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

Boichuk A.P.,
orcid.org/0000-0002-6340-1894
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

Tytun O.L.,
orcid.org/0000-0001-7926-1630
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

The article explores the role of Business English in the professional training of Master's students majoring in Forestry. It identifies and analyses the main methods and pedagogical techniques used in Business English teaching. The results of the research show that the subject content is professionally oriented, and the teaching process focuses on learning specialised vocabulary and developing Master's students' communication skills within the context of their future professional careers. The authors emphasise the importance of creating a "Business English" course adapted to the field-specific needs of Master's students majoring in Forestry. It aims to develop professional English communication skills, build oral and written communication competence, introduce students to the specifics of business etiquette, and foster motivation, critical thinking, and students' independence in learning. The content of Business English learning includes the following topics: Business Communication and Self-Presentation; Employment: (CVs, Cover Letters, Interviews); Workplace Organisation and Environment; Digital Communication in Forestry; Telephone Etiquette; Business Correspondence; Working with Professional Texts; Project Presentation in English; Conferences and Meetings; Presentation Preparation and Abstract Writing. Special attention is paid to employing effective teaching methods and strategies, such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), Project-Based Learning (PBL), simulation models, debate formats, and modern digital resources. These approaches improve the effectiveness of the learning process, support the development of business communication skills in English, help create scenarios that closely reflect real-life professional situations, and foster students' motivation and critical thinking. It is well established that mastering Business English requires specialised skills in composing business documentation, preparing presentations, writing research papers, and engaging in other forms of oral and written professional communication in the forest industry.
Key words: *Business English, Master's students majoring in Forestry, professional orientation, oral and written communicative skills, modern teaching methods.*

Стаття досліджує роль ділової англійської мови в професійній підготовці магістрів спеціальності "Лісове господарство", а також визначає і аналізує основні методи та педагогічні прийоми її викладання. Встановлено, що зміст предмета має професійне спрямування, а навчальний процес зорієнтований на вивчення фахової лексики та поглиблення комунікативних умінь магістрів у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності. Автори наголошують на необхідності створення окремого курсу "Ділова англійська мова" з урахуванням професійних потреб магістрів-лісівників. Його метою є формування навичок професійного спілкування англійською мовою, вдосконалення усних і письмових комунікативних компетентностей, ознайомлення студентів з особливостями ділового етикету та розвиток мотивації, критичного мислення й самостійності магістрів спеціальності "Лісове господарство". Зміст курсу охоплює такі основні теми: ділова комунікація та самопрезентація; працевлаштування: резюме, супровідні листи, співбесіди; організація та робоче середовище; цифрова комунікація в лісовому господарстві; розмова по телефону; ділова кореспонденція; робота з фаховими текстами; презентація проєктів англійською мовою; зустрічі та конференції; підготовка презентацій і написання тез. Акцентовано увагу на необхідності використання ефективних педагогічних методів і стратегій, зокрема предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), навчання на основі проєктів (PBL), симуляцій і дебатів, а також сучасних електронних ресурсів. Такі підходи підвищують якість навчального процесу, сприяють формуванню навичок ділового спілкування англійською мовою, допомагають створювати наближені до реальних професійних ситуацій, а також розвивають мотивацію та критичне мислення студентів. Доведено, що ефективне використання ділової англійської мови потребує розвитку навичок роботи з діловою документацією, підготовки презентацій, написання наукових статей та засвоєння інших форм усної й письмової професійної комунікації у сфері лісового господарства.
Ключові слова: *ділова англійська мова, магістри спеціальності "Лісове господарство", фахова спрямованість, усні й письмові комунікативні компетентності, сучасні методи навчання.*

Stating the problem. Current trends in globalisation and the rapid development of international economic relations require a high level of proficiency in Business English. However, language education in Ukraine does not fully meet international standards and needs to update its objectives, content and teaching methods. Insufficient attention to the development of professionally oriented communication skills creates difficulties in training specialists capable of participating effectively in international business communication. This necessitates the search for new methodological approaches to teaching Business English in higher education institutions.

Analysis of the research and publications on the issue under consideration. The teaching of Business English in higher education institutions has become a subject of research for both Ukrainian and foreign scholars. A thorough analysis of publications suggests that most scientists view this issue through the prism of career-focused education, the integration of language and professional training, and the use of modern teaching methods. Thus, L. Baidak [1]

explored the specifics of teaching Business English to students in agricultural higher education institutions, emphasising the importance of integrating language instruction with professional training. N. Dido [3], O. Krasota [4], M. Lymar [5] and M. Tymchyk [13] devoted their works to the peculiarities of teaching Business English to students in non-linguistic faculties and identified the key principles for developing their professional foreign-language communication skills. L. Boiko [2] and Z. Maliuska [6] analysed the distinctive features of training future economics specialists through Business English, while L. Shtokhman [12] highlighted the methodological aspects of teaching Business English in higher education institutions. T. Kramarenko [17], O. Petrushenko, T. Velenchuk [8], and O. Posudiievska [9, 10] focused on the application of modern teaching methods in Business English instruction, and O. Khalabuzar [16], O. Rozdolianska [11], V. Myroshnychenko [7], and their co-authors made a significant contribution to the methodology of teaching Business English and demonstrated the effectiveness of electronic resources in enhancing students' foreign-language business communication skills. Prominent foreign studies include the works of D. Bagalová and E. Kováčiková [14], who described the development of subject literacy in the context of CLIL. The effectiveness of project-based learning (PBL) is further supported by the research conducted by B. Ngereja, B. Hussein, and B. Andersen [18], who highlighted its positive impact on student motivation and learning outcomes.

At the same time, the issue of professionally oriented Business English instruction for Master's students majoring in Forestry remains underexplored.

The purpose of the paper is to highlight the role of Business English in the professional training of Master's students majoring in Forestry; to analyse modern methods and approaches applied in its teaching; and to provide practical recommendations for improving language education.

Presentation of the main material. Business English is an essential component of the professional training of future professionals in many spheres of modern society. It requires a high-quality approach to its teaching. A distinctive feature of learning Business English is its subject-specific nature. Despite the universal nature of the topics, which are relevant to students across various majors, their effective implementation requires deeper alignment with the specifics of each field of knowledge. A professionally oriented approach to teaching Business English takes into account not only the communicative needs of students but also the peculiarities of their academic majors and future careers [5; 6, p. 98].

Each profession has its own set of terms and linguistic patterns that define its professional communication. For Master's students majoring in Forestry, this primarily involves vocabulary related to sustainable forest management, certification, international environmental standards, and the economic aspects of forest use. Another peculiarity of business English is that its terminology presupposes the professional knowledge required to interpret it correctly. Therefore, effective mastery of business vocabulary generally occurs during specialised training or professional practice [1, p. 145].

However, mastering specialised vocabulary does not guarantee a strong command of Business English. Future forestry specialists must learn to communicate effectively in realistic professional settings, work with scientific literature, present their research findings, participate in international meetings and conferences, prepare reports and projects, negotiate with international partners, and write scientific and professional documents in English. Therefore, a Business English teacher must not only expand students' vocabulary but also teach them to use it in practical communicative situations [16, p. 24].

The authors of the study believe that effective Business English instruction for Master's students majoring in Forestry can be achieved through the development of a professionally oriented course that reflects the real communicative needs of future specialists in the field, combined with the use of modern teaching methods and strategies that foster the development of communicative skills within a professional context.

This course aims to develop professional English communication skills, build oral and written communication competence, introduce students to the specifics of business etiquette, and foster motivation, critical thinking, and students' independence in learning.

The Business English curriculum covers the following topics: Business Communication and Self-Presentation; Employment materials including CVs, Cover Letters, and Interviews; Workplace Organisation and Environment; Digital Communication in Forestry; Telephone Etiquette; Business Correspondence; Working with Professional Texts; Project Presentations in English; Conferences and Meetings; and Presentation Preparation and Abstract Writing.

Designing a subject-specific Business English course requires not only adapting the content but also rethinking the teaching methods. The instructor should choose teaching strategies that ensure the simultaneous development of language competence, critical thinking and professional self-realisation. Applying these strategies in the educational process bridges the artificial gap between language learning and the acquisition of specialised knowledge [3, p. 64; 14, p. 16]. This is particularly relevant when the goal is not only to master specialised vocabulary but also to develop students' ability to handle professional information in a foreign-language environment. CLIL enhances Master's cognitive activity, increases motivation, and enables the gradual increase of task difficulty aligned with language proficiency levels [1, p. 146; 9, p. 326; 10, p. 296].

PBL (Project-Based Learning) approaches create learning scenarios with open-ended outcomes that bring students closer to real-world professional experience. Project-based tasks enhance learning effectiveness and motivation and help develop practical skills that can be applied in real-world working environments [11, p. 326]. Throughout the project – whether it involves compiling an analytical report, organising a symposium or developing an information campaign – students must make decisions, justify them and coordinate their positions within the team. This makes PBL an effective tool for developing linguistic autonomy and responsibility. Simulations and debates enable students to model complex, multifaceted communicative situations. They foster the development of strategic flexibility, speech modality, and the ability to articulate a position and respond to opponents – all of which are integral components of modern professional communication [5; 18, p. 335].

The basis for the use of these methods is provided by the European recommendations on language education, or the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), which emphasise the need to develop integrated language skills, contextual understanding, and adherence to genre and stylistic norms of communication [15].

Thus, the introduction of CLIL, PBL, simulations and debates is not only a timely innovation but also an indicator of the professionalisation of Business English teaching in higher education [12, p. 242].

The use of modern digital resources has transformed the methodology, forms, methods and means of teaching Business English. V. Myroshnychenko, Ye. Kozlov, N. Pilhui, and O. Buivol note that implementing innovative approaches to teaching English with multimedia learning tools enables students to increase their motivation to learn foreign languages, access new and alternative sources of information, develop independent cognitive activity, enhance creative self-realisation, and build communicative skills as well as intercultural and professional competence [17, p. 356; 7, p. 984].

They can be used to develop skills in any language activity and at any stage of learning; they employ a variety of teaching methods (out-of-class, in-class, individual, pair and group work) and are effective for students at different levels of proficiency.

The use of digital tools helps overcome the challenges posed by varying levels of linguistic competence by adapting materials to each student's needs. A personalised approach to learning Business English is achieved by allowing students to adjust their study pace, providing guidance and reference materials, tailoring the presentation of information to each student's learning style, and offering opportunities to practise until the desired outcome is achieved. This approach contributes to the effective development of master's students' linguistic and professional competence and enhances their autonomy in learning and motivation to acquire professionally oriented vocabulary [2, p. 18; 11, p. 327].

Effective methods and tools for teaching Business English to Master's students in Forestry include multimedia educational programmes; practical sessions with computer presentations that combine audio-visual content such as slides, videos, and graphics; telecommunication projects utilising audio and video resources; distance learning, which covers all educational activities without direct face-to-face contact between lecturers and students; and voice chats for phonetics instruction in various modes, such as lecturer-student, student-student, and conference formats [7, p. 987].

An important element of the Business English course is training in business correspondence, which facilitates information exchange and is essential to international professional activity. Students need to learn the rules of linguistic etiquette in written business communication, common linguistic clichés, and professionally oriented vocabulary. The most effective learning model moves from analysing a sample text to independently creating a written message [13, p. 186].

As part of their Business English studies, Master's students majoring in Forestry complete numerous writing tasks, including documents for professional and academic contexts (Business Letters, Business Emails, CV/Resumes, Cover Letters, Application Forms, Reports, Memos, Abstracts, Business Proposals, Agendas, and others) [4, p. 439].

Here's an example of a written task for Master's students in Forestry: *You want to take part in the International Conference on Forestry, Food and Sustainable Agriculture (ICFFSA). Write a business email in which you should: 1) introduce yourself; 2) mention where you study; 3) explain why you are interested in the program; 3) ask about the participation requirements, necessary documents, and the application deadline; 4) express gratitude for the information provided.*

Learning the principles of business correspondence and documentation helps students develop communication skills for business contexts and expand their professional vocabulary [16, p. 64].

An important aspect of teaching business English is developing the oral communication skills needed for successful interaction in international academic and professional settings. These skills can be applied to students of many fields and majors (including business presentations, self-presentations, job interviews, negotiations, meetings, round-table discussions, telephone conversations, etc.). When training Master's students in Forestry, oral communication activities should be closely linked to their future profession, such as presenting research findings, discussing forestry projects, participating in international conferences, negotiating with international partners, and engaging in professional discussions on sustainable forest management.

Conclusion. Thus, we can state that Business English is an integral part of the professional training of Master's students majoring in Forestry. The educational effectiveness of its teaching can be achieved through a specially designed Business English course tailored to the specifics of the forestry sector (professionally oriented vocabulary and relevant subject matter), the use of modern teaching technologies aimed at developing Master's students' foreign language competence in Forestry, and the enhancement of their oral and written communication skills in the professional environment. In teaching students, it is important to focus on the development of knowledge and skills that are relevant to modern communication, taking into account the processes of globalisation. We see the prospects of further research in exploring the impact of cultural differences on business communication and developing materials that take intercultural nuances into account.

REFERENCES:

1. Байдак Л.І. Особливості викладання ділової англійської мови магістрам аграрного ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2022. № 82. С. 145–150. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/42588/1/N_Dyka_O_Glazova_PFTOuViZSH_82_IPO.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

2. Бойко Л. М. Роль ділової англійської мови у підготовці майбутніх фахівців з публічного управління та адміністрування. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*. № 1. С. 16–22. URL: https://doi.org/10.32782/tnv-pub.2024.1.2 (дата звернення: 12.06.2016).

3. Дідо Н. До проблеми викладання ділової англійської мови для студентів немовних факультетів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серії: Педагогіка. Соціальна робота.* 2015. Вип. 35. С. 62–65.

4. Красота О. Методичні засади викладання ділової іноземної мови. *Вісник науки та освіти*. *Серії: Філологія. Педагогіка. Культура і мистецтво. Історія та археологія. Соціологія.* 2025. № 7(37). С. 435–447. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/27216/27187 (дата звернення: 12.06.2026).

5. Лимар М. Викладання ділової англійської мови для нефілологічних спеціальностей: фахово-орієнтований підхід. *Scientific and Practical Journal "Materials of Scientific Conferences of the Petro Mohyla Black Sea National University". Series: Education*. 2025. № 1(09). Стаття 11. DOI: https://doi.org/10.34132/mspc2025.01.09.11

6. Малюська З. В. Типові ситуації ділового спілкування для спеціалістів з економіки. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2006. Вип. 29. С. 96–99. URL: https://studentam.net.ua/content/view/3500/97/ (дата звернення:15.06.2026).

7. Мирошниченко В. М., Козлов Є. Д., Пільгуй Н. М., Буйвол О. В. Специфіка використання сучасних інформаційних технологій при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. *Вісник науки та освіти. Серія: Педагогіка*. 2024. Вип. 2 (20). С. 980–992. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/9627/9680 с. 984 (дата звернення: 15.06.2026).

8. Петрушенко О. О. Комунікативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2011. № 4. С. 131-136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_30 (дата звернення : 15.06.2026).

9. Посудієвська О. Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) в українській системі освіти: особливості та перспективи впровадження. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. №70(2). С. 326–332). URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-49 (дата звернення: 22.06.2026).

10. Посудієвська О., Буділова О. Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) до викладання іноземної мови: оцінки зарубіжних фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. Вип. 84. Т. 2. С. 295-300. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-2-47 (дата звернення: 22.06.2026).

11. Роздолянська О. Електронні ресурси як ефективний засіб в процесі навчання ділового англійського мовлення студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Vyp. 84, T. 2. S. 324–331. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-51 (дата звернення: 22.06.2026).

12. Штохман Л. М. Навчальна дискусія як метод розвитку мовленнєвих навичок студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія: Філологія.* Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 2(70), червень. С. 240–242. DOI: https://10.25264/2519-2558-2018-2(70)-240-242 (дата звернення: 22.06.2026).

13. Тимчик М. Основні аспекти викладання предмету «Ділова англійська мова» у працях українських та західних науковців. *Філологічні трактати.* 2024. Т. 16(2). С. 180–194. https://www.doi.org/10.21272/Ftrk.2024.16(2)-18. (дата звернення: 22.06.2026).

14. Bagalová, D., & Kováčiková, E. Disciplinary literacy in CLIL. To the Roots. *Engineering Pedagogy*. 2025. Vol. 12 № 1, P. 16–22. URL: https://doi.org/10.53349/re-source.2025.is1.a1372 (дата звернення: 10.05.2026).

15. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 2001. 273 p. URL: https://rm.coe.int/1680459f97 (дата звернення:12.06.2026).

16. Khalabuzar O. Peculiarities of ESP course design for business English. *Перспективи та інновації науки. Серії: Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2024. № 9 (43). С. 23–31. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/14891 (дата звернення: 15.06.2026).

17. Kramarenko T. V. Modern information, communication and interactive technologies for foreign language teaching. *Вісник університету імені А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 1(19). С. 354–362. URL: http://dspace.dsau.dp.ua/jspui/handle/123456789/3110 (дата звернення: 15.06.2026).

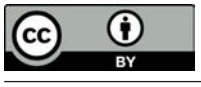
18. Ngereja, B., Hussein, B., Andersen, B. Does project-based learning (PBL) promote student learning? A performance evaluation. *Education Sciences*. 2020. № 10(11). P. 330–345. URL: https://doi.org/10.3390/educsci10110330 (дата звернення: 15.06.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS THROUGH STUDYING THE METHODOLOGY OF TEACHING THE TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL FIELD

UDC 373.3:372.832
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.13
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Швидун Л.Т.,
orcid.org/0000-0002-7286-8103
докт. філос., доцент,
доцент кафедри
дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної
ради»

У статті здійснено теоретико-методичне обґрунтування проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки педагога, здатного не лише засвоювати зміст технологічної освіти, а й методично обґрунтовано проєктувати, організовувати, оцінювати та вдосконалювати освітню діяльність молодших школярів. Уточнено взаємозв'язок понять «методична компетентність» і «предметно-методична компетентність» майбутнього вчителя початкової школи. На основі аналізу наукових праць, нормативних документів та навчально-методичних видань визначено потенціал дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» у формуванні методичної компетентності майбутнього педагога. Обґрунтовано необхідність поєднання теоретичної, практико-орієнтованої, проєктувально-моделювальної та рефлексивної діяльності здобувачів вищої освіти. Запропоновано структуру методичної компетентності, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний складники. Розкрито їх зміст з урахуванням специфіки технологічної освітньої галузі та професійної діяльності вчителя початкової школи. Визначено педагогічні умови ефективного формування методичної компетентності: взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки, моделювання професійних ситуацій, виконання конструктивних і проєктувальних завдань, поступове ускладнення професійно орієнтованої діяльності та рефлексія її результатів. Обґрунтовано значення проєктувально-моделювальної діяльності як засобу переходу від засвоєння методичних знань до їх практичного застосування. Показано, що методична підготовка має забезпечувати здатність майбутнього вчителя аналізувати освітні ситуації, визначати цілі й очікувані результати навчання, добирати доцільні методи, форми та засоби, проєктувати діяльність учнів і приймати професійно обґрунтовані педагогічні рішення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою запропонованого підходу та визначенням критеріїв і показників сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *методична компетентність, предметно-методична компетентність, майбутній учитель початкової школи, технологічна освітня галузь, методика навчання, проєктувально-моделювальна діяльність, професійна підготовка.*

The article provides a theoretical and methodological substantiation of the problem of developing the methodological competence of future primary school teachers in the process of studying the methodology of teaching the technological educational field. The relevance of the study is determined by the need to prepare teachers who are capable not only of mastering the content of technological education but also of methodologically substantiating, designing, organizing, evaluating, and improving the educational activities of primary school pupils. The relationship between the concepts of «methodological competence» and «subject-specific methodological competence» of future primary school teachers is clarified. Based on an analysis of scholarly works, regulatory documents, and educational and methodological publications, the potential of the course «Methodology of Teaching the Technological Educational Field» for developing the methodological competence of future teachers is determined. The necessity of combining theoretical, practice-oriented, design and modelling, and reflective activities of higher education students is substantiated. A structure of methodological competence is proposed, comprising motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective components. Their content is specified with regard to the specific characteristics of the technological educational field and the professional activities of primary school teachers. The pedagogical conditions for effective development of methodological competence are identified: integration of theoretical and practical training, modelling of professional situations, performance of constructive and design-oriented methodological tasks, gradual complication of professionally oriented activities, and reflection on their outcomes. The significance of design and modelling activities as a means of transitioning from the acquisition of methodological knowledge to its practical application is substantiated. It is demonstrated that methodological training should enable future teachers to analyse educational situations, determine learning objectives and expected outcomes, select appropriate methods, forms, and means, design pupils' activities, and make professionally grounded pedagogical decisions. Prospects for further research are associated with the experimental verification of the proposed approach and the identification of criteria and indicators for assessing the methodological competence of future primary school teachers.

Key words: *methodological competence, subject-specific methodological competence, future primary school teacher, technological educational field, methodology of teaching, design and modelling activities, professional teacher training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується посиленням компетентнісної спрямованості освітнього процесу та зростанням вимог до професійної діяльності вчителя. В умовах реалізації концептуальних засад Нової української школи педагог має не лише володіти системою предметних і психолого-педагогічних знань, а й уміти проєктувати освітню діяльність відповідно до визначених результатів навчання, добирати доцільні методи, форми й засоби, створювати умови для активної діяльності учнів, оцінювати її результати та коригувати власні професійні дії.

У цьому контексті особливого значення набуває методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи, сформованість якої визначає його здатність трансформувати нормативні вимоги, зміст освіти та теоретичні знання у конкретні педагогічні рішення. Відтак методична підготовка у закладі вищої освіти має бути спрямована не лише на засвоєння системи методичних знань, а й на набуття досвіду їх застосування для розв'язання професійних завдань.

Актуальність проблеми посилюється специфікою технологічної освітньої галузі, яка передбачає залучення учнів до практичної та проєктно-технологічної діяльності: формулювання ідей, планування послідовності дій, добору матеріалів та інструментів, виконання технологічних операцій, виготовлення виробів і оцінювання результатів власної діяльності [2].

Методична підготовка майбутнього вчителя не може обмежуватися засвоєнням окремих технологічних операцій чи готових методичних рекомендацій. Її зміст має забезпечувати формування здатності аналізувати освітні ситуації, обґрунтовувати педагогічні рішення, конструювати навчальні завдання та проєктувати діяльність учнів.

Крім того, затребуваність технологічної складової професійної підготовки майбутнього вчителя підтверджується сучасними дослідженнями. Зокрема, Н. Котелянець акцентує увагу на необхідності вдосконалення підготовки педагогів до реалізації сучасної технологічної освіти, виокремлюючи проєктно-дослідницьку діяльність, STEM / STEAM, дизайн-мислення, розвиток креативності та професійної компетентності як важливі орієнтири такої підготовки [4].

Отже, постає необхідність удосконалення організації вивчення дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» як важливого складника професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Принципово важливо, щоб її опанування забезпечувало не лише засвоєння методичних знань, а й послідовне формування досвіду аналізу, конструювання, проєктування та рефлексивного вдосконалення освітньої діяльності, необхідного для прийняття самостійних і методично обґрунтованих професійних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних українських дослідженнях методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи розглядається у кількох взаємопов'язаних вимірах: як інтегрована характеристика професійної діяльності [8; 10], як предметно-методична здатність, конкретизована змістом певної освітньої галузі [13], та як здатність до проєктування й моделювання освітньої діяльності [11].

Теоретичний аспект проблеми ґрунтовно представлено у праці О. Муковіз та Л. Красюк. Автори розглядають методичну компетентність як складну систему професійно-педагогічних знань і особистісних здатностей, необхідних для ефективної організації освітнього процесу в початковій школі. У її структурі виокремлено стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний компоненти [8].

Предметно-методичний аспект проблеми досліджує Г. Черненко. Авторка розглядає формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів закладів початкової освіти в контексті сучасних вимог до професійної підготовки педагога [13]. У дослідженні підкреслено взаємозв'язок професійної підготовки майбутнього вчителя з вимогами професійного стандарту [13].

Важливим для досліджуваної проблеми є проєктувально-моделювальний аспект методичної компетентності. Л. Титаренко, О. Масюк та Н. Сінопальнікова досліджують шляхи формування проєктивно-моделювального складника методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, обґрунтовують значення інтерактивних технологій, ситуативного моделювання, а також аналітичних і конструювальних методичних завдань [11]. Особливе значення надається здатності майбутнього педагога самостійно визначати цілі, відбирати зміст, добирати прийоми та способи організації діяльності учнів і продумувати логіку уроку або його фрагмента. Спираючись на цей підхід, ми використовуємо поняття «проєктувально-моделювальна діяльність» для характеристики організації навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Методичні засади реалізації технологічної освітньої галузі в початковій школі представлено у працях Т. Гільберг, Н. Павич, Г. Бучківської, В. Греськової [1], І. Дорож та А. Ковальчук [3], О. Маковійчук та А. Шульги [5], С. Паршук [9]. У цих виданнях висвітлюються змістові та організаційно-методичні аспекти технологічної освіти, особливості практичної діяльності молодших школярів та методичне забезпечення відповідної освітньої галузі.

Окремий напрям становлять дослідження змісту та методики інтегрованого курсу «Дизайн і технології». Т. Мачача акцентує увагу на специфіці змісту та методики його реалізації в початковій

школі [7]. Методичне забезпечення цього напряму представлено також у посібнику Т. Мачачі, Т. Стрижової, С. Собецької та Н. Оголюк [6].

Отже, науковий доробок охоплює як загальні питання методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи [8; 10; 13], так і окремі аспекти її проєктувально-моделювального складника [11], а також методику технологічної освіти [1; 3; 5; 6; 7; 9]. Водночас сучасний контекст професійної підготовки майбутніх учителів до технологічної освіти потребує подальшого конкретизування механізмів інтеграції цих напрямів у межах відповідної методичної дисципліни.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць засвідчує, що методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи досліджується переважно як загальна складова професійної компетентності або крізь призму окремих її структурних компонентів [8; 10; 13]. Водночас предметно-методична компетентність розглядається як важливий результат професійної підготовки майбутнього педагога [13], а проєктувально-моделювальна діяльність визначається одним із важливих напрямів розвитку методичної компетентності [11].

Окремо достатньо широко представлено методичне забезпечення технологічної освітньої галузі в початковій школі [1; 3; 5; 6; 7; 9]. Проте ці напрями досліджень не завжди поєднуються в єдиній логіці професійної підготовки майбутнього вчителя.

Недостатньо конкретизованим залишається питання про те, яким чином зміст дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» може бути організований як цілісний процес формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Потребує уточнення логіка переходу від засвоєння теоретичних відомостей до самостійного аналізу педагогічних ситуацій, конструювання методичних завдань, проєктування діяльності учнів та рефлексивного оцінювання власних професійних рішень.

Саме ця проблема визначає спрямованість нашого дослідження: необхідно не лише визначити структурні компоненти методичної компетентності, а й встановити їхній взаємозв'язок зі змістом і характером навчальної діяльності здобувачів вищої освіти під час опанування методики навчання технологічної освітньої галузі.

Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування особливостей формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі, визначення її структурних складників та педагогічних умов ефективності цього процесу.

Для досягнення поставленої мети передбачено уточнити співвідношення понять «методична компетентність» і «предметно-методична компетентність»; визначити потенціал дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» у професійній підготовці майбутнього вчителя; обґрунтувати структуру методичної компетентності з урахуванням специфіки технологічної освітньої галузі; визначити педагогічні умови та методичні засоби її формування.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових праць, нормативних документів і навчально-методичних видань дав змогу розглянути формування методичної компетентності майбутнього вчителя як цілісний процес, у якому поєднуються мотиваційна, когнітивна, операційно-діяльнісна та рефлексивна складові професійної підготовки.

Методична компетентність не зводиться до суми методичних знань. Її сутність виявляється у здатності педагога використовувати ці знання для розв'язання професійних завдань. Такий підхід узгоджується з позицією О. Муковіз та Л. Красюк, які пов'язують методичну компетентність із професійно-педагогічними знаннями, способами організації освітнього процесу та здатністю до рефлексії [8].

Водночас предметно-методична компетентність конкретизує загальну методичну компетентність відповідно до змісту певної освітньої галузі. Г. Черненко розглядає предметно-методичну компетентність у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти [13].

У контексті нашого дослідження методичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи доцільно розуміти як інтегровану професійну здатність обґрунтовано визначати цілі навчання, добирати відповідно до них зміст, методи, форми та засоби освітньої діяльності, проєктувати й організовувати діяльність учнів, оцінювати її результати та рефлексивно вдосконалювати власні методичні рішення.

Предметно-методичний характер цієї компетентності в технологічній освітній галузі полягає в тому, що загальні методичні вміння мають реалізовуватися з урахуванням специфіки технологічного змісту, практичної та творчої діяльності учнів, особливостей роботи з матеріалами й інструментами, проєктування та створення продукту.

Тому вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі має створювати умови для формування не тільки знань про способи навчання, а передусім досвіду методичної діяльності.

На основі проведеного теоретичного аналізу нами запропоновано логіку формування методичної компетентності майбутнього вчителя у процесі вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі, що передбачає послідовний перехід від засвоєння теоретичних знань до аналізу методичних рішень, їх конструювання, проєктування освітньої діяльності та рефлексивного вдосконалення.

Мотиваційно-ціннісний складник пов'язаний з усвідомленням майбутнім учителем значення технологічної освіти для розвитку молодшого школяра, розумінням цінності практичної, творчої та проєктної діяльності, готовністю створювати умови для самостійності учнів. Його виокремлення співвідноситься зі стимуляційно-мотиваційним компонентом, визначеним О. Муковіз та Л. Красюк [8].

Когнітивний складник охоплює знання про зміст технологічної освітньої галузі, особливості її реалізації в початковій школі, методи, форми, засоби навчання, способи організації практичної та проєктної діяльності, підходи до оцінювання результатів. Його зміст формується у процесі опрацювання теоретичного матеріалу та навчально-методичних джерел [1; 3; 5; 7; 9].

Операційно-діяльнісний складник характеризує здатність майбутнього вчителя застосовувати набуті знання для розв'язання професійних завдань: аналізувати освітню ситуацію, визначати мету, добирати методи та засоби, конструювати навчальні завдання, моделювати діяльність учнів, проєктувати фрагменти освітнього процесу. Його зміст особливо пов'язаний із проєктувально-моделювальною діяльністю, значення якої обґрунтовано Л. Титаренко, О. Масюк та Н. Сінопальніковою [11].

Рефлексивний складник передбачає здатність майбутнього педагога аналізувати власні методичні рішення, оцінювати їхню доцільність, виявляти труднощі та визначати способи вдосконалення професійної діяльності. Такий підхід відповідає особистісно-рефлексивному компоненту методичної компетентності, визначеному О. Муковіз та Л. Красюк [8], і рефлексивно-творчому компоненту в підході С. Скворцової [10].

Отже, запропонована чотирикомпонентна структура є узагальненням наукових підходів до методичної компетентності [8; 10; 11; 13], конкретизованим відповідно до специфіки технологічної освітньої галузі.

Важливим результатом теоретичного аналізу є визначення логіки формування цієї компетентності. На нашу думку, її не можна забезпечити лише збільшенням обсягу теоретичних відомостей. Формування має відбуватися через послідовне ускладнення професійно орієнтованої діяльності здобувачів: від засвоєння знань – до аналізу методичних рішень; від аналізу – до конструювання; від конструювання – до проєктування; від проєктування – до рефлексивного вдосконалення.

На першому етапі майбутні вчителі опановують поняття, принципи, зміст технологічної освітньої галузі, методи та форми її реалізації. Теоретичний матеріал має бути безпосередньо пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю, оскільки саме знання фахових методик, за визначенням О. Муковіз та Л. Красюк, є складовою пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності [8].

На другому етапі здобувачі аналізують готові методичні рішення. Наприклад, їм може бути запропоновано визначити відповідність навчального завдання меті уроку, проаналізувати послідовність організації практичної діяльності, встановити доцільність використаних методів або визначити можливі труднощі учнів.

Третій етап передбачає конструювання методичних рішень. Здобувач не просто аналізує готовий матеріал, а самостійно створює окремий елемент методичного забезпечення: формулює навчальне завдання, розробляє систему запитань, визначає критерії оцінювання практичної роботи, добирає способи організації індивідуальної, парної чи групової діяльності.

Четвертий етап – проєктування освітньої діяльності. Майбутній учитель має продумати логіку фрагмента освітнього процесу, визначити мету, спрогнозувати діяльність учнів, добрати відповідні методи та засоби, передбачити очікуваний результат.

Саме цей напрям узгоджується з висновками Л. Титаренко, О. Масюк та Н. Сінопальнікової про значення ситуативного моделювання, аналітичних і конструювальних методичних завдань. Автори наголошують, що така діяльність сприяє синтезу та трансформації теоретичних знань, навчає майбутніх учителів приймати рішення та самостійно визначати способи організації діяльності учнів [11].

У процесі вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі проєктувально-моделювальна діяльність може реалізовуватися через розроблення фрагментів занять, практичних і творчих завдань, алгоритмів виконання технологічних операцій, систем запитань, критеріїв оцінювання, варіантів диференціації та способів організації проєктної діяльності учнів.

Принципово важливо, щоб об'єктом проєктування були не лише дії самого вчителя, а насамперед діяльність учнів. Майбутній педагог має прогнозувати, що саме робитимуть школярі, які рішення вони прийматимуть, які труднощі можуть виникнути, яку допомогу доцільно запропонувати та за якими ознаками буде оцінено результат.

Такий підхід відповідає специфіці технологічної освітньої галузі, оскільки її зміст безпосередньо пов'язаний із плануванням, виконанням практичних дій, створенням продукту та реалізацією творчого задуму [1; 3; 5; 7; 9].

П'ятий етап становить рефлексивне осмислення. Після виконання методичного завдання майбутній учитель має відповісти не лише на питання «Що я зробив?», а й «Чому я обрав саме такий спосіб?», «Чи відповідає він меті?», «Який результат діяльності учнів прогнозується?», «Які труднощі можуть виникнути?», «Що можна змінити?». Саме рефлексія забезпечує перетворення окремого навчального досвіду на професійний досвід.

На підставі проведеного аналізу визначено педагогічні умови, за яких вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі може цілеспрямовано сприяти формуванню методичної компетентності.

Першою умовою є системний зв'язок теоретичної та практичної підготовки. Теоретичні положення мають одразу набувати практичного виміру через методичні завдання. Це дає змогу майбутньому вчителю зрозуміти не лише зміст певного методичного положення, а й спосіб його використання.

Другою умовою є моделювання професійних ситуацій. Застосування ситуативного моделювання дає змогу наблизити навчальну діяльність здобувачів до реальних умов професійної роботи. Відповідно до висновків Л. Титаренко, О. Масюк та Н. Сінопальнікової, аналіз змодельованих ситуацій сприяє трансформації теоретичних знань у практичні рішення [11].

Третьою умовою є поступове ускладнення методичних завдань. Доцільно переходити від завдань на розпізнавання й аналіз до конструктивних і проєктувальних завдань. Така послідовність забезпечує поступове формування самостійності майбутнього вчителя.

Четвертою умовою є спрямованість методичної підготовки на проєктування діяльності учнів. Майбутній педагог має навчитися бачити освітній процес не як сукупність власних педагогічних дій, а як організовану діяльність учнів, спрямовану на досягнення визначених результатів.

П'ятою умовою є систематична рефлексія результатів методичної діяльності. Без рефлексивного компонента виконання методичних завдань може залишатися формальним. Саме аналіз власних рішень дає змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки між поставленою метою, обраними методами, діяльністю учнів та отриманим результатом.

Таким чином, формування методичної компетентності у процесі вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі доцільно розглядати як цілісну систему професійно орієнтованої діяльності, у якій теоретичне знання послідовно трансформується в методичне рішення.

Крім того, сучасний розвиток технологічної освіти додатково посилює значення такого підходу. Н. Котелянець наголошує на необхідності врахування у підготовці майбутніх учителів проєктно-дослідницької діяльності, STEM / STEAM, дизайн-мислення та розвитку креативності [4]. Це означає, що методична підготовка має бути зорієнтована на здатність майбутнього педагога працювати не лише за готовим алгоритмом, а й створювати освітні ситуації, у яких учень може досліджувати, проєктувати, конструювати, створювати та оцінювати.

Отже, потенціал дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» полягає в тому, що вона може стати простором інтеграції предметного змісту, методичних знань, практичної діяльності, проєктування та професійної рефлексії. За такої організації навчання майбутній учитель не просто засвоює готові методичні способи, а набуває досвіду їх вибору, адаптації та створення відповідно до конкретної освітньої ситуації.

Висновки. Методична компетентність є ключовим результатом професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Її сформованість виявляється не лише у володінні знаннями, а й у здатності застосовувати їх для розв'язання професійних завдань.

Формування цієї компетентності у процесі вивчення методики навчання технологічної освітньої галузі забезпечується поєднанням теоретичної підготовки, аналізу, конструювання, проєктування та рефлексії.

Особливого значення набуває проєктувально-моделювальна діяльність, яка забезпечує перехід від теоретичних знань до самостійного прийняття педагогічних рішень.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою запропонованого підходу та розробленням критеріїв сформованості методичної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гільберг Т. Г., Павич Н. М., Бучківська Г. В., Греськова В. В. Нова українська школа: технологічна освіта у початковій школі : навч.-метод. посіб. для педагогічних працівників. Київ: Генеза, 2021. 160 с.

2. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п (дата звернення: 19.08.2026).

3. Дорож І. А., Ковальчук А. Ф. Методика навчання освітньої галузі «Технології»: навч.-метод. посіб. ПП Зволейко Д. Г., 2018. 264 с.

4. Котелянець Н. Технологічна освіта у початковій школі: виклики та шляхи підготовки вчителів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2026. № 222. С. 29–33. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-29-33

5. Маковійчук О. В., Шульга А. В. Методика навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі: навч.-метод. посіб. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. 164 с.

6. Мачача Т. С., Стрижова Т. С., Собецька С. А., Оголюк Н. М. Дизайн і технології. 1 клас : навч.-метод. посіб. для вчителя. Київ: Освіта, 2018. 64 с.

7. Мачача Т. Особливості змісту та методики інтегрованого курсу «Дизайн і технології» технологічної освітньої галузі початкової освіти. Початкова освіта. 2018. С. 111–118.

8. Муковіз О. П., Красюк Л. В. Методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи: теоретичний аспект. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 212–216. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.1.46

9. Паршук С. М. Методика навчання технологічної освітньої галузі : навч.-метод. посіб. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2023. 148 с.

10. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. Педагогічні науки. 2014. Т. 1. № 65. С. 254–259.

11. Титаренко Л., Масюк О., Сінопальнікова Н. Шляхи формування проєктивно-моделювального складника методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Acta Paedagogica Volyniense s. 2021. Вип. 6. С. 89–94.

12. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 19.08.2026).

13. Черненко Г. М. Формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів закладів початкової освіти. Педагогічні науки. 2021. № 94. С. 129–134. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-18

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

READINESS OF SPEECH THERAPIST TEACHERS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

УДК 376-051:37.091.212.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.14
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Литвиченко Д.С.,
orcid.org/0000-0001-9270-9073
аспірантка кафедри логопедії
та логопсихології
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Стаття присвячена дослідженню професійної готовності вчителів-логопедів до підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання. Встановлено, що активна цифровізація освітнього середовища трансформує традиційні форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників і водночас висуває нові вимоги до їхньої готовності ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності. Особливої гостроти ця проблема набуває стосовно вчителів-логопедів, чия діяльність поєднує корекційно-педагогічні, діагностичні та комунікативні функції і традиційно передбачає безпосередню. Здійснено комплексний аналіз мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної готовності педагогів до використання цифрових технологій у корекційно-педагогічній діяльності. На основі анкетування 165 учасників освітньої платформи «ЛОГОвулик» визначено рівень сформованості професійних потреб і мотивації логопедів до підвищення кваліфікації, частоту їхньої участі в дистанційних освітніх заходах, суб'єктивну оцінку переваг та ефективності дистанційного навчання порівняно з традиційними формами, а також виявлено ключові труднощі й бар'єри, що ускладнюють дистанційну підготовку. Установлено високий рівень мотиваційної готовності логопедів (75,2–77,0%) до постійного професійного вдосконалення, який, однак, поєднується з нерегулярною участю в заходах підвищення кваліфікації та переважанням організаційно-технічних бар'єрів (передусім технічних труднощів – 73,9%) над власне мотиваційними. Підсумовано, що резерви підвищення ефективності дистанційного навчання логопедів лежать насамперед у площині організаційно-методичного забезпечення, а не додаткового стимулювання мотивації педагогів. Обґрунтовано, що ефективність підвищення кваліфікації вчителів-логопедів у дистанційному форматі забезпечується реалізацією організаційно-методичних засад, які передбачають системність і послідовність освітнього процесу, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, використання спеціалізованих цифрових платформ, інтерактивних методів навчання, практико-орієнтованих форматів (відпрацювання діагностичних і корекційних умінь) та постійного педагогічного супроводу й зворотного зв'язку.
Ключові слова: *підвищення кваліфікації, вчитель-логопед, дистанційне навчання, професійна готовність, цифрова компетентність, організаційно-методичні засади.*

The article is devoted to the study of the professional readiness of speech therapist teachers for advanced training in distance learning. It is stated that the active digitalization of the educational environment transforms traditional forms of advanced training of pedagogical workers and at the same time puts forward new requirements for their readiness to effectively use digital technologies in professional activities. This problem is particularly acute for speech therapist teachers, whose activities combine correctional and pedagogical, diagnostic and communicative functions and traditionally involve direct personal interaction with the child and their family, which is significantly complicated in a distance format. A comprehensive analysis of the motivational, cognitive, operational and activity and reflective components of teachers professional readiness to use digital technologies in correctional and pedagogical activities has been carried out. Based on a survey of 165 participants of the educational platform LOGOVulyk, the level of formation of professional needs and motivation of speech therapists for advanced training, the frequency of their participation in distance educational events, the subjective assessment of the advantages and effectiveness of distance learning compared to traditional forms, and the key difficulties and barriers that complicate distance training were identified. A high level of motivational readiness of speech therapists (75.2–77.0%) for continuous professional improvement was established, which, however, is combined with irregular participation in advanced training events and the predominance of organizational and technical barriers (primarily technical difficulties – 73.9%) over the motivational ones. It was concluded that the reserves for increasing the effectiveness of distance learning of speech therapists lie primarily in the area of organizational and methodological support, rather than additional stimulation of teachers motivation. It is substantiated that the effectiveness of advanced training of speech therapist teachers in a distance format is ensured by the implementation of organizational and methodological principles that provide for the systematic and consistent nature of the educational process, the integration of theoretical and practical training, the use of specialized digital platforms, interactive teaching methods, practice-oriented formats (practice of diagnostic and correctional skills), and constant pedagogical support and feedback.
Key words: *advanced training, speech therapist teacher, distance learning, professional readiness, digital competence, organizational and methodological principles.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією освітнього середовища, що зумовлює трансформацію традиційних форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підвищення кваліфікації вчителів-логопедів, діяльність яких передбачає поєднання корекційно-педагогічних, діагностичних і комунікативних функцій. Упровадження дистанційного навчання в систему підвищення кваліфікації вчителів-логопедів відкриває нові можливості для їх професійного вдосконалення, водночас актуалізуючи потребу в науково обґрунтованих організаційно-методичних засадах, які б забезпечили ефективність цього процесу. Необхідність наукового обґрунтування організаційно-методичних засад забезпечення підвищення кваліфікації вчителів-логопедів у дистанційному форматі зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного розвитку педагогічних працівників в умовах цифровізації освіти та впровадження дистанційного навчання є предметом активного наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних дослідників. У сучасній педагогічній науці сформовано значний масив теоретичних і прикладних напрацювань, що стосуються цифрової трансформації освітнього процесу, формування професійної компетентності педагога та організації дистанційного навчання. Дослідження українських науковців зосереджені на обґрунтуванні сутності цифрової компетентності педагога, визначенні її структури та ролі у забезпеченні якості освітнього процесу. Так, дослідниця О. Овчарук цифрову компетентність педагога розглядає як інтегральну характеристику, що поєднує знання, уміння та ціннісні орієнтації, необхідні для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності [6, с. 53]. Науковиця О. Мартинчук у своїх дослідженнях розкриває сутність та структуру професійної компетентності фахівців, які працюють з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, наголошуючи на необхідності спеціальної методичної підготовки таких педагогів [4, с. 132]. Своєю чергою, дослідниця С. Цимбал-Слатвінська обґрунтовує можливості використання цифрових інструментів у логопедичній практиці, зокрема для діагностики й корекції мовленнєвих порушень дистанційними засобами [9, с. 88], а науковиця Т. Коломоєць розглядає прикладні аспекти застосування цифрових технологій безпосередньо в логопедичній роботі [2, с. 19]. Дослідниця Н. Лещій висвітлює досвід використання інтерактивних технологій у логопедичній практиці з дітьми з розладами аутистичного спектру, підкреслюючи значення адаптованого цифрового інструментарію для корекційної роботи [3]. Зарубіжні дослідники Р. Стернберг та Дж. Кайфман акцентують увагу на когнітивних та психологічних аспектах професійного розвитку фахівця, підкреслюючи значення цифрових технологій для формування критичного мислення, креативності та здатності до саморегуляції навчальної діяльності [11]. Науковець Р. Штернберг також безпосередньо звертається до застосування психологічних теорій навчання в освітній практиці, що є методологічним підґрунтям для проєктування дистанційних форм підготовки фахівців [12]. Отже, засвідчуємо активний розвиток досліджень у сфері цифровізації освіти, проте проблема організаційно-методичного забезпечення підвищення кваліфікації саме вчителів-логопедів у дистанційному форматі все ж висвітлена недостатньо повно.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених цифровій трансформації освіти та професійному розвитку педагогів, аналіз літератури дає змогу виокремити низку невирішених аспектів, що потребують подальшого наукового обґрунтування. По-перше, недостатньо досліджено специфіку підвищення кваліфікації вчителів-логопедів у дистанційному форматі з урахуванням особливостей їх професійної діяльності, яка передбачає безпосередню взаємодію з дітьми та значну частку практичної роботи. По-друге, недостатньо розробленими залишаються питання забезпечення практико-орієнтованості дистанційного навчання, зокрема моделювання професійних ситуацій, формування діагностичних і корекційно-педагогічних умінь у онлайн-середовищі. Також потребує уточнення проблема розвитку цифрової компетентності вчителів-логопедів як складової їх професійної готовності до дистанційного навчання, а також визначення ефективних форм педагогічного супроводу та зворотного зв'язку. Важливим залишається і питання подолання ризиків дистанційного навчання, зокрема технічних труднощів, зниження мотивації та обмеженості професійної комунікації, що впливають на якість підвищення кваліфікації. Отже, необхідність теоретичного обґрунтування та практичної реалізації організаційно-методичних засад забезпечення підвищення кваліфікації вчителів-логопедів у дистанційному форматі визначає актуальність і наукову новизну даного дослідження.

Метою статті є вставлення рівня готовності вчителів-логопедів до підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання та обґрунтування організаційно-методичні засади, що забезпечують її ефективність, що передбачає виконання таких завдань: 1) проаналізувати теоретичні підходи до тлумачення поняття «підвищення кваліфікації» та «професійна готовність» педагога; 2) емпірично визначити рівень сформованості мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та

рефлексивного компонентів готовності вчителів-логопедів до підвищення кваліфікації в дистанційному форматі; 3) виявити основні труднощі та бар'єри, що впливають на ефективність дистанційного підвищення кваліфікації логопедів.

Об'єкт дослідження – процес підвищення кваліфікації вчителів-логопедів в умовах дистанційного навчання. **Предмет дослідження** – професійна готовність вчителів-логопедів до підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження. У дослідженні було використано теоретичні методи: описовий метод для опрацювання й зіставлення наукових джерел із проблематики підвищення кваліфікації вчителів-логопедів в умовах дистанційного навчання; методи аналізу і синтезу – для систематизації й узагальнення наукових джерел, визначення сутності ключових понять дослідження. Також нами було використано метод анкетування учасників під час логопедичного інтенсиву при освітній платформі «ЛОГОвулик» за спеціально розробленою анкетою, що охоплювала мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний блоки питань. Було застосовано й статистичні методи, зокрема, кількісний аналіз.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці поняття «підвищення кваліфікації» трактується як складний, багатовимірний і безперервний процес, який охоплює вдосконалення професійної компетентності, педагогічної майстерності, світоглядних орієнтацій та особистісного потенціалу фахівця. Даний процес передбачає не лише оновлення змісту професійних знань, умінь і навичок, а й розвиток педагогічного мислення, формування нових ціннісних установок, спрямованих на підвищення ефективності освітньої діяльності та професійного саморозвитку [12, с. 375]. Зокрема, І. Смагін зазначає, що зміст поняття «підвищення кваліфікації педагогів» у нормативному контексті та практиці освітньої діяльності є багатозначним і охоплює як формальні, так і неформальні шляхи професійного зростання педагога [7, с. 377], що демонструє нам необхідність розглядати підвищення кваліфікації вчителя-логопеда не лише як проходження формалізованих курсів чи атестаційних заходів, а як безперервний процес самоосвіти, дистанційної практики та обміну професійним досвідом у фаховій спільноті.

Дослідники наголошують, що підвищення кваліфікації є необхідною умовою сталого професійного зростання педагога, адаптації його до динамічних суспільних змін, трансформацій у сфері освіти та науки [1, с. 248]. Зокрема, О. Феєр підкреслює, що впровадження інноваційних технологій у сучасний освітній процес вимагає від педагога постійного вдосконалення власних компетентностей, аби відповідати вимогам часу, освітнім реформам і соціальним очікуванням [8, с. 250]. Отже, підвищення кваліфікації вчителя-логопеда розглядається як процес професійної мобільності, що забезпечує здатність педагога швидко реагувати на інновації, впроваджувати нові методики навчання, інтегрувати сучасні технології та формувати власний стиль корекційно-педагогічної діяльності.

Підвищення кваліфікації вчителя-логопеда є системним процесом, що забезпечує узгодження рівня його професійної компетентності із сучасними державними стандартами освіти, потребами дітей з мовленнєвими порушеннями та тенденціями цифрової трансформації суспільства. Воно сприяє розвитку здатності педагога до самостійного вирішення нових корекційно-педагогічних завдань і підвищенню якості діагностичної та розвивальної роботи.

Дослідниця В. Шарко наголошує, що медіакомпетентність є важливою складовою методичної підготовки педагога, а її діагностування дозволяє визначити готовність фахівця до роботи в умовах цифрового освітнього середовища [10, с. 86]. На нашу думку, це положення прямо корелює із практикою логопедичної діяльності, де підвищення кваліфікації передбачає не лише вдосконалення знань, умінь і навичок, а й розвиток рефлексивних умінь, креативного мислення, інноваційного підходу до вирішення корекційно-педагогічних завдань.

Отже, підвищення кваліфікації вчителя-логопеда можна визначити як динамічну систему професійного оновлення, спрямовану на забезпечення високого рівня компетентності педагога, його здатності до інноваційної діяльності, самоосвіти й ефективної адаптації до змінних умов сучасного освітнього простору. Воно охоплює як організовані форми навчання (курси, тренінги, стажування), так і неформальні види самоосвіти, що сприяють професійному самовдосконаленню та зростанню педагогічної культури.

Особливої актуальності питання підвищення кваліфікації набуває в контексті професійного розвитку вчителя-логопеда, діяльність якого має специфічний корекційно-розвивальний характер і безпосередньо пов'язана з формуванням та відновленням мовленнєвих функцій дітей [2, с. 42]. Як зазначають науковці Л. Кашуба та Лабенко О., професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів має враховувати специфіку їх практичної діяльності вже на етапі формування базових фахових компетентностей, що визначає вимоги і до подальших форм дистанційного підвищення кваліфікації [1, с. 226]. У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються швидким темпом технологічних змін і розширенням дистанційних форм навчання, логопед стикається з необхідністю постійного оновлення знань і вдосконалення практичних навичок.

Організація та вибірка дослідження. Діагностика професійної готовності вчителів-логопедів до підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання здійснювалася нами на основі комплексного підходу, який передбачав поєднання педагогічних, психологічних та соціологічних методів дослідження.

У дослідженні взяли участь 165 логопедів – учасників інтенсиву «LOGO CAMP» при освітній платформі «ЛОГОвулик». Професійна готовність розглядалася як інтегральна характеристика, що включає мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Соціально-освітня характеристика вибірки: за статусом навчання респонденти розподілилися у такий спосіб: здобувачі заочної форми навчання становили 56,4%, денної форми – 27,3%, особи, які вже здобули освіту й не навчаються (мають диплом) – 12,1%, інші варіанти відповіді (поєднання форм навчання, робота у ЗВО тощо) – 4,2%. Це засвідчує, що переважна більшість учасників поєднує практичну логопедичну діяльність із здобуттям або завершеною вищою освітою за фахом. Анкетування проводилося анонімно, добровільно, в електронній формі. Інструмент – авторська анкета закритого типу, що охоплювала 4 блоки питань відповідно до компонентів професійної готовності.

Результати анкетування. Аналіз результатів анкетування засвідчив, що більшість педагогів демонструє високий рівень усвідомлення потреби у професійному розвитку (див. табл. 1).

Встановлено, що участь у дистанційних освітніх заходах має нерегулярний характер: майже дві третини педагогів беруть участь у навчанні не частіше одного разу на місяць або рідше, що свідчить про недостатній рівень системності підвищення кваліфікації. Результати дослідження показали високий рівень мотивації педагогів до участі в онлайн-навчанні, що підтверджує позитивне ставлення до дистанційних форм підвищення кваліфікації. Водночас 64% педагогів зазначають, що ефективність дистанційного навчання не поступається традиційним формам навчання.

Таблиця 1

Результати анкетування вчителів-логопедів (N = 165)

Компонент готовності	Показник	%
Мотиваційний	прагнення до постійного розвитку та самовдосконалення	77,0
	необхідність опанування новітніх технологій у роботі логопеда	75,2
	потреба у вдосконаленні методик роботи з конкретними нозологіями	65,5
	важливість розвитку навичок первинної діагностики	63,0
	не маю потреби у підвищенні кваліфікації	0
Операційно-діяльнісний (частота участі)	раз на місяць	41,8
	раз на тиждень	28,5
	раз на півроку	25,5
	раз на рік	4,2
	ніколи	0
Рефлексивний (мотивація до онлайн-навчання)	висока	57,0
	дуже висока	30,3
	середня	12,1
	низька	0
Когнітивний (переваги дистанційного навчання)	навчання незалежно від місця перебування	88,5
	зручність організації навчального процесу	69,1
	менші фінансові витрати (на дорогу, проживання тощо)	46,1
	економія часу	44,8
	більше можливостей для інтерактивної роботи	37,6
	не підходить жодний з варіантів	0
Труднощі й бар'єри	технічні проблеми	73,9
	відсутність живого (безпосереднього) контакту	45,5
	труднощі з концентрацією уваги	21,8
	відсутність мотивації	9,7
Оцінка ефективності	ефективне	57,6
	дуже ефективне	22,4
	помірно ефективне	17,0
	малоефективне	2,4
	не ефективне	0

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що дистанційне навчання має значний потенціал для забезпечення підвищення кваліфікації вчителів-логопедів, однак потребує вдосконалення організаційно-методичного забезпечення.

Обговорення. Отримані нами результати узгоджуються з висновками Р. Стернберга та Дж. Кауфмана [11, с. 47] щодо провідної ролі мотивації та когнітивної готовності в успішності професійного розвитку педагогів у цифровому середовищі, водночас конкретизуючи ці закономірності стосовно вчителів-логопедів. На відміну від загальнопедагогічних вибірок, у яких дистанційне навчання переважно оцінюється крізь призму опанування теоретичних знань, отримані нами дані вказують на специфічний запит логопедів на практико-орієнтовані формати – відпрацювання діагностичних і корекційних умінь, – що узгоджується з позицією О. Мартинчук про необхідність спеціальної методичної підготовки фахівців, які працюють з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення [4, с. 133], та С. Цимбал-Слатвінської щодо специфіки застосування цифрових інструментів саме в логопедичній практиці [9, с. 89]. Виявлена невідповідність між високим рівнем мотивації (57–69,1%) і низькою регулярністю участі в дистанційних заходах вказує на бар'єри організаційного, а не мотиваційного характеру (насамперед технічні – 74,8%), що є ключовим практичним висновком дослідження.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, дистанційне навчання є ефективним інструментом підвищення кваліфікації вчителів-логопедів, що забезпечує розвиток їхньої професійної компетентності та адаптацію до умов цифрового освітнього середовища. Встановлено, що високий рівень мотивації педагогів поєднується з наявністю труднощів, пов'язаних із недостатнім рівнем цифрової компетентності, технічними обмеженнями та обмеженістю практичної складової навчання.

Ефективність підвищення кваліфікації вчителів-логопедів забезпечується за умови реалізації системи організаційно-методичних засад, скерованих на інтеграцію сучасних технологій, практико-орієнтованого навчання та педагогічного супроводу.

Анкетування засвідчило розбіжність між високим рівнем усвідомленої мотивації логопедів (76,5–78,4%) та фактичною регулярністю їхньої участі в дистанційних заходах підвищення кваліфікації, а також переважання організаційно-технічних бар'єрів над мотиваційними. Це вказує на те, що подальше вдосконалення системи підвищення кваліфікації повинно спрямовуватися насамперед на усунення технічних і організаційних перешкод, а не на додаткове стимулювання мотивації педагогів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей дистанційного підвищення кваліфікації вчителів-логопедів та інструментів оцінювання рівня їхньої професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кашуба Л., Лабенко О. Щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2021. № 193. С. 224–230. DOI: https://doi.org/10.36550/2522-4077-2021-1-193-224-230

2. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2024. Вип. 44. С. 17–23. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.03

3. Лещій Н. П. Інтерактивні технології в логопедичній практиці для дітей з розладами аутистичного спектру. Інноваційна педагогіка. 2025. № 1. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-11

4. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130–136.

5. Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Логопедія. 2011. № 1. С. 41–44.

6. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. Нова педагогічна думка. 2019. № 4 (100). С. 52–55. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-52-55

7. Смагін І. І. Багатозначність змісту поняття «Підвищення кваліфікації педагогів» у нормативному контексті та практиці освітньої діяльності. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1 (48). С. 375–380. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.375-380

8. Феєр О. Використання інноваційних технологій в сучасному освітньому процесі. Освіта і наука. 2023. № 1 (34). С. 246–253.

9. Цимбал-Слатвінська С. В. Цифрові інструменти в логопедичних практиках. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 79, т. 2. С. 86–91. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.17

10. Шарко В. Д. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. Інформаційні технології в освіті. 2012. № 13. С. 84–90. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/8b327fe7-7617-4e73-b72a-4bfd48d2a5b1/content

11. Kaufman J. C., Sternberg R. J. (eds.). The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 838 p. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205

12. Sternberg R. Applying Psychological Theories to Educational Practice. Teachers College Record. DOI: https://doi.org/10.3102/0002831207312910

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

PREPARING FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS FOR THE USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN PROFESSIONAL ACTIVITY

УДК 378.147:376.36-051:159.91
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.15
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Суховієнко Н.А.,
orcid.org/0000-0002-0528-9494
канд. пед. наук, логопед вищої категорії,
викладач кафедри початкової
і спеціальної освіти,
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів-логопедів до використання нейропсихологічних знань у професійній діяльності. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із комплексними мовленнєвими порушеннями нейрогенного походження, поширенням серед фахівців нейроорієнтованих корекційних технологій, а також потребою приведення професійної підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта у відповідність до сучасних наукових уявлень про мозкові механізми мовленнєвої діяльності. Розкрито методологічне значення нейропсихологічної концепції системної динамічної локалізації вищих психічних функцій та вчення про три функціональні блоки мозку для розуміння логопедом структури й механізмів мовленнєвих порушень. Уточнено сутність поняття «нейропсихологічна компетентність учителя-логопеда» та визначено її структуру, що охоплює мотиваційно-ціннісний, теоретико-когнітивний, діагностико-аналітичний, корекційно-технологічний та рефлексивний компоненти. Схарактеризовано зміст підготовки, побудований на інтеграції знань нейрофізіологічного, невропатологічного, нейропсихологічного та власне логопедичного циклів, а також обґрунтовано педагогічні умови й освітні технології формування нейропсихологічної компетентності: проблемне навчання, аналіз нейропсихологічних синдромів на клінічних прикладах, опанування процедур нейропсихологічної діагностики мовлення, моделювання корекційно-розвиткових занять із застосуванням нейропсихологічних вправ і кінезіологічних прийомів, аналіз відеозаписів, професійне портфоліо. Визначено критерії, показники та рівні сформованості нейропсихологічної компетентності. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, які полягають в експериментальній перевірці ефективності обґрунтованої методики.
Ключові слова: *нейропсихологічні знання, нейропсихологічна компетентність, майбутні вчителі-логопеди, професійна підготовка, спеціальна освіта, вищі психічні функції, порушення мовлення.*

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of preparing future speech therapy teachers for the use of neuropsychological knowledge in professional activity. The relevance of the study is determined by the increasing number of children with complex speech disorders of neurogenic origin, the spread of neuro-oriented correctional technologies among specialists, as well as the need to bring the professional training of bachelors in speciality 016 Special Education into line with contemporary scientific understanding of the brain mechanisms of speech activity. The methodological significance of the neuropsychological concept of the systemic dynamic localisation of higher mental functions and the doctrine of the three functional blocks of the brain for a speech therapist's understanding of the structure and mechanisms of speech disorders is revealed. The essence of the concept of the «neuropsychological competence of a speech therapy teacher» is clarified, and its structure is defined, covering motivational-value, theoretical-cognitive, diagnostic-analytical, correctional-technological and reflexive components. The content of training, based on the integration of knowledge from the neurophysiological, neuropathological, neuropsychological and speech therapy cycles proper, is characterised, and the pedagogical conditions and educational technologies for the formation of neuropsychological competence are substantiated: problem-based learning, analysis of neuropsychological syndromes using clinical examples, mastering the procedures of neuropsychological diagnostics of speech, modelling of correctional and developmental sessions with the use of neuropsychological exercises and kinesiological techniques, analysis of video recordings, professional portfolio. The criteria, indicators and levels of the formation of neuropsychological competence are determined. Prospects for further scientific explorations are outlined, which consist in experimental verification of the effectiveness of the substantiated methodology.
Key words: *neuropsychological knowledge, neuropsychological competence, future speech therapy teachers, professional training, special education, higher mental functions, speech disorders.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна логопедія розвивається на межі педагогіки, психології, лінгвістики та нейронаук, що зумовлює потребу в оновленні змісту професійної підготовки вчителя-логопеда з урахуванням новітніх уявлень про мозкову організацію мовленнєвої діяльності. Мовлення є складною інтегративною вищою психічною функцією, що забезпечується узгодженою роботою сенсорних, моторних, когнітивних і регуляторних механізмів мозку; порушення взаємодії цих механізмів лежить в основі різних форм мовленнєвих розладів. Зростання кількості дітей із комплексними порушеннями розвитку нейрогенного походження, зокрема на тлі пренатальної патології, органічних уражень центральної нервової системи та стресогенних чинників воєнного часу, актуалізує потребу у фахівцях, здатних не лише констатувати симптоми мовленнєвого порушення, а й розуміти його нейропсихологічний механізм, визначати провідну ланку дефекту та вибудовувати на цій основі цілеспрямовану корекційно-розвиткову роботу.

Нейропсихологічний підхід, започаткований у працях О. Лурії, дає логопедові інструмент такого системного аналізу: він дозволяє розглядати мовленнєве порушення не як ізольований

дефіцит, а як наслідок недостатності певного компонента функціональної системи мовлення. Утім, у практиці професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів нейропсихологічні знання нерідко подаються фрагментарно, у межах окремих медико-біологічних дисциплін, без належного зв'язку з логопедичною діагностикою й корекцією, що не забезпечує формування цілісної готовності випускника застосовувати ці знання у фаховій діяльності. Це зумовлює актуальність спеціального дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів-логопедів до використання нейропсихологічних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним підґрунтям нейропсихологічного підходу в логопедії є концепція системної динамічної локалізації вищих психічних функцій та вчення про три функціональні блоки мозку О. Лурії, а також розвинуті в межах цієї традиції уявлення про синдромний аналіз порушень (Т. Ахутіна, Л. Цвєткова, Т. Візель та ін.). У вітчизняній науці нейропсихологію як методологічний підхід до вивчення вищих психічних функцій розглянуто в дослідженні І. Дроздової та співавторів [2]. Системно-динамічну організацію онтогенезу мовленнєвого розвитку схарактеризувала Н. Лопатинська [4]. Нейропсихологічний підхід до порушень мовлення внаслідок локальних уражень мозку висвітлено Ю. та С. Михальськими [5]. Нейропсихолінгвістичні механізми порушень мовлення органічного генезу у дітей ґрунтовно проаналізувала А. Лук'яненко, довівши необхідність інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги таким дітям [3]. Нейрофізіологічні та невропсихопатологічні основи мовленнєвої діяльності у контексті професійної підготовки майбутніх логопедів систематизували М. Гладиш, Т. Соловйова та В. Апухтіна, обґрунтувавши доцільність формування нейроорієнтованих професійних компетентностей фахівців логопедичного профілю [1]. Значення нейропластичності та міжпівкульної взаємодії як нейробіологічного підґрунтя компенсаційних процесів у мовленні відображено як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях [1; 8; 9]. Компетентнісні орієнтири підготовки фахівців спеціальної освіти визначено Стандартом вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта [7]. Попри значну увагу науковців до нейропсихологічних механізмів мовленнєвих порушень, поза належним опрацюванням залишається власне педагогічний аспект проблеми: не уточнено сутність і структуру нейропсихологічної компетентності майбутнього вчителя-логопеда; не обґрунтовано зміст, педагогічні умови та освітні технології цілеспрямованого формування цієї компетентності у процесі професійної підготовки; не визначено критеріїв та рівнів її сформованості. Розв'язання цих питань є необхідною передумовою підготовки логопеда, здатного свідомо й обґрунтовано застосовувати нейропсихологічні знання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність і структуру нейропсихологічної компетентності майбутнього вчителя-логопеда та схарактеризувати зміст, педагогічні умови й освітні технології підготовки студентів до використання нейропсихологічних знань у професійній діяльності. Завдання дослідження: 1) розкрити методологічне значення нейропсихологічного підходу для логопедичної діяльності; 2) уточнити сутність і структуру нейропсихологічної компетентності майбутнього вчителя-логопеда; 3) обґрунтувати зміст, педагогічні умови та освітні технології її формування.

Виклад основного матеріалу. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний, міждисциплінарний та особистісно-діяльнісний підходи; використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння й систематизації наукових джерел і нормативних документів, а також педагогічного моделювання.

Ключовою для розуміння логопедом природи мовленнєвих порушень є нейропсихологічна концепція О. Лурії, згідно з якою вищі психічні функції, зокрема мовлення, забезпечуються не окремим «центром», а складною функціональною системою – сукупністю спільно працюючих ділянок мозку, кожна з яких робить свій специфічний внесок. Мозок розглядається як три взаємодіючі функціональні блоки: блок регуляції тонусу й неспання, блок приймання, переробки та зберігання інформації і блок програмування, регуляції та контролю діяльності. Порушення роботи будь-якого з блоків по-різному позначається на мовленні, тому зовні подібні мовленнєві симптоми можуть мати різні механізми. Запропонований О. Лурією синдромний аналіз дає змогу логопедові визначати провідну (первинно порушену) ланку та вторинні, системні наслідки дефекту й будувати корекційну роботу не «за симптомом», а «за механізмом». Саме тому нейропсихологічна концепція створює теоретичне підґрунтя сучасної логопедичної практики, а її засвоєння є необхідним складником фахової підготовки вчителя-логопеда. Мовлення як функціональна система забезпечується узгодженою діяльністю сенсорних, моторних, когнітивних та регуляторних механізмів [1]. Розуміння цієї багаторівневої організації дозволяє логопедові усвідомлювати обмеженість підходів, що зводять мовленнєве порушення до ізольованого дефіциту, і враховувати системний характер невропатологічних порушень мовлення. Особливе значення для проєктування корекційної роботи мають уявлення про нейропластичність і міжпівкульну взаємодію як нейробіологічну основу компенсаційних процесів: саме на ці механізми спирається логопед, добираючи послідовність, інтенсивність та зміст корекційного впливу [1; 3].

Спираючись на компетентнісні положення Стандарту вищої освіти [7] та узагальнення наукових уявлень про нейропсихологічні механізми мовлення [1; 2; 3; 6], нейропсихологічну компетентність учителя-логопеда визначаємо як інтегративну професійно-особистісну якість, що поєднує ціннісне ставлення до нейроорієнтованого розуміння дитини, систему знань про мозкову організацію мовленнєвої діяльності та механізми її порушень, а також здатність застосовувати ці знання для диференційованої діагностики й побудови науково обґрунтованої корекційно-розвиткової роботи. У її структурі виокремлюємо п'ять взаємопов'язаних компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлення значущості нейропсихологічних знань для якісної логопедичної допомоги, інтерес до нейронаук, установку на доказовість корекційного впливу. Теоретико-когнітивний компонент охоплює систему знань про будову й функціонування мозку, функціональні блоки, мозкову організацію мовлення, нейропсихологічні синдроми та механізми мовленнєвих порушень. Діагностико-аналітичний компонент передбачає володіння елементами нейропсихологічного обстеження, здатність співвідносити мовленнєві та немовленнєві симптоми, визначати провідну ланку порушення, формулювати нейропсихологічно обґрунтований висновок. Корекційно-технологічний компонент включає вміння добирати й застосовувати нейроорієнтовані корекційні технології – вправи на розвиток вищих психічних функцій, міжпівкульної взаємодії, сенсомоторної інтеграції, кінезіологічні прийоми – з урахуванням механізму порушення. Рефлексивний компонент передбачає аналіз ефективності власної діяльності, усвідомлення меж застосування нейропсихологічних методів та готовність до безперервного професійного розвитку.

Формування нейропсихологічної компетентності потребує інтеграції змісту кількох складників освітньої програми. Пропедевтичну роль відіграють дисципліни анатомо-фізіологічного та медико-біологічного циклів (анатомія, фізіологія та патологія органів слуху й мовлення, невропатологія, основи нейрофізіології), які закладають знання про будову й функціонування нервової системи. Власне нейропсихологічний зміст доцільно зосередити в межах спеціальної навчальної дисципліни (або змістового модуля) нейропсихологічного спрямування, що системно розкриває концепцію О. Лурії, мозкову організацію мовлення, нейропсихологічні синдроми та методи обстеження. Завершується формування компетентності на етапі опанування логопедичних методик і проходження практик, де нейропсихологічні знання застосовуються до конкретних випадків. Педагогічними умовами ефективного формування компетентності визначено: 1) забезпечення міждисциплінарної інтеграції та наступності медико-біологічного, нейропсихологічного й логопедичного змісту; 2) практико орієнтований характер навчання з опорою на аналіз реальних клінічних випадків; 3) поєднання опанування нейропсихологічної діагностики з відпрацюванням нейроорієнтованих корекційних технологій; 4) стимулювання рефлексивної та критичної позиції студента щодо доказовості застосовуваних методів.

Реалізації окреслених умов слугує комплекс технологій активного навчання. Проблемні лекції розкривають нейропсихологічні концепції через постановку професійно значущих запитань і аналіз суперечливих випадків. Провідним на практичних заняттях є аналіз нейропсихологічних синдромів на клінічних прикладах: студенти вчаться за сукупністю мовленнєвих і немовленнєвих симптомів висувати припущення щодо механізму й локалізації порушення. Опанування процедур нейропсихологічної діагностики мовлення (адаптованих до віку проб на праксис, гнозис, слухомовленнєву пам'ять, регуляцію діяльності) формує діагностико-аналітичні вміння. Моделювання фрагментів корекційно-розвиткових занять із застосуванням нейропсихологічних вправ, завдань на міжпівкульну взаємодію та кінезіологічних прийомів дозволяє відпрацювати корекційно-технологічні вміння в безпечних умовах. Аналіз відеозаписів обстежень і занять розвиває професійну спостережливість. Проєктна діяльність (розроблення нейроорієнтованих комплексів вправ для дітей із різними порушеннями) поєднує фахову й творчу складові. Накопичувальним засобом оцінювання слугує професійне портфоліо, що містить розв'язані кейси, протоколи діагностики, конспекти змодельованих занять і рефлексивні есе.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до використання нейропсихологічних знань є актуальним завданням сучасної спеціальної освіти, зумовленим потребою в системному, науково обґрунтованому розумінні механізмів мовленнєвих порушень. Методологічним підґрунтям такої підготовки є нейропсихологічна концепція О. Лурії про системну динамічну локалізацію вищих психічних функцій та три функціональні блоки мозку, що дає логопедові змогу здійснювати синдромний аналіз порушення й будувати корекційну роботу за його механізмом, а не лише за симптомом. Нейропсихологічну компетентність учителя-логопеда визначено як інтегративну професійно-особистісну якість, структуру якої утворюють мотиваційно-ціннісний, теоретико-когнітивний, діагностико-аналітичний, корекційно-технологічний та рефлексивний компоненти. Її формування забезпечується інтеграцією медико-біологічного, нейропсихологічного й логопедичного змісту за умов міждисциплінарної наступності, практико орієнтованого навчання та рефлексивної позиції студента, а також застосуванням проблемного

навчання, аналізу нейропсихологічних синдромів, опанування нейропсихологічної діагностики, моделювання корекційних занять і професійного портфоліо. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності обґрунтованої методики та в розробленні навчально-методичного забезпечення нейропсихологічної складової підготовки вчителя-логопеда.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладиш М., Соловйова Т., Апухтіна В. Нейрофізіологічні та невропсихопатологічні основи мовленнєвої діяльності у професійній підготовці майбутніх логопедів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 2. С. 30–37. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i2-004

2. Дроздова І. В., Нагачевська О. О., Дроздов О. Л., Ломаковська А. В. Проблеми нейропсихології як методологічного підходу до вивчення вищих психічних функцій. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2019. Вип. 1–2. С. 61–83.

3. Лук'яненко А. Нейропсихолінгвістичні механізми порушень мовлення органічного генезу у дітей. Осві*та осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2022. Вип. 20. С. 91–106. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.205

4. Лопатинська Н. Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку. *Актуальні проблеми корекційної освіти : педагогічні науки.* 2017. Вип. 14. С. 131–144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(1)__15 (дата звернення: 07.07.2026).

5. Михальська Ю. А., Михальська С. А. Нейропсихологічний підхід до порушень мовлення внаслідок локальних уражень мозку. *Проблеми сучасної психології.* 2012. Вип. 15. С. 349–358.

6. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, В. О. Кондратенко, Н. В. Чередніченко ; за ред. М. К. Шеремет. 5-те вид., перероб. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

7. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 № 799 (зі змінами). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf (дата звернення: 13.07.2026).

8. Chalas N., Daube C., Kluger D. S., Abbasi O., Nitsch R., Gross J. Speech onsets and sustained speech contribute differentially to delta and theta speech tracking in auditory cortex. Cerebral Cortex. 2023. Vol. 33. P. 6273–6281. DOI: https://doi.org/10.1093/cercor/bhac502

9. Uhrig S., Perkis A., Behne D. M. Effects of speech transmission quality on sensory processing indicated by the cortical auditory evoked potential. *Journal of Neural Engineering.* 2020. Vol. 17, Issue 4. DOI: https://doi.org/10.1088/1741-2552/ab93e1

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

CURRENT STATE OF FORMATION OF RESILIENCE OF PUBLIC ADMINISTRATION ENTITIES

УДК 37.015.3:159.923
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.16
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Безгинський Ю.С.,
orcid.org/0009-0008-4023-6399
канд. юр. наук,
докторант кафедри
соціальної педагогіки
Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

У статті розкрито особливості сучасного стану сформованості резильєнтності магістрів як майбутніх суб'єктів публічного управління. Сучасне публічне управління функціонує в умовах кризи та невизначеності, що підвищує вимоги до резильєнтності суб'єктів публічного управління. У таких умовах виникає потреба визначити реальний стан сформованості резильєнтності та встановити рівні її розвитку за визначеними критеріями. У межах дослідження визначено сутність поняття «резильєнтність» та висвітлено основні підходи до тлумачення цього поняття у науковому дискурсі. Розкрито роль та значення резильєнтності для галузі публічного управління. Окреслено особливості формування резильєнтності у суб'єктів публічного управління. У межах експериментального дослідження використано методи анкетування, тестування, психодіагностичні методики, діагностичні завдання та кейси, а також підсумовано основні отримані результати. У межах експериментальної роботи було залучено 214 магістрантів із двох закладів вищої освіти (ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та Полтавського університету економіки і торгівлі). Критеріями оцінювання визначено аксіологічний, когнітивний, емоційно-вольовий, соціально-комунікативний, організаційно-управлінський та операційні критерії. У межах основних результатів експериментального дослідження виявлено переважання низького та середнього рівня, де найвищий показник низького рівня зафіксовано за організаційно-управлінським критерієм, а найнижчий показник високого рівня – за емоційно-вольовим критерієм. За результатами експериментальної роботи виявлено недостатній рівень сформованості резильєнтності, де найбільш проблемними є емоційно-вольова, організаційно-управлінська та операційна складові. Натомість наявність значної частки магістрів із середнім рівнем свідчить про наявність певного потенціалу у межах розвитку резильєнтності суб'єктів публічного управління.
Ключові слова: *резильєнтність, публічне управління, суб'єкт публічного управління, життєстійкість, професійна підготовка суб'єктів публічного управління.*

The article reveals the features of the current state of formation of master's resilience as future subjects of public administration. Modern public administration functions in conditions of crisis and uncertainty, which increases the requirements for the resilience of public administration subjects. In such conditions, there is a need to determine the real state of the formation of resilience and establish the levels of its development according to defined criteria. Within the framework of the study, the essence of the concept of «resilience» is determined and the main approaches to the interpretation of this concept in the scientific discourse are highlighted. The role and significance of resilience for the field of public administration is revealed. Features of the formation of resilience in subjects of public administration are outlined. As part of the experimental research, questionnaire methods, testing, psychodiagnostic methods, diagnostic tasks and cases were used, and the main results obtained were summarized. As part of the experimental work, 214 master's students from two institutions of higher education (Luhansk Taras Shevchenko National University and Poltava University of Economics and Trade) were involved. The assessment criteria are axiological, cognitive, emotional-volitional, social-communicative, organizational-management and operational criteria. Within the main results of the experimental research, a predominance of low and medium levels was revealed, where the highest indicator of the low level was recorded according to the organizational-management criterion, and the lowest indicator of the high level was recorded according to the emotional-volitional criterion.Within the framework of the experimental work, an insufficient level of resilience formation was revealed, where the most problematic are the emotional-volitional, organizational-management and operational components. Instead, the presence of a significant share of masters with an average level indicates the presence of a certain potential within the limits of the development of resilience of public administration subjects.
Key words: *resilience, public administration, subject of public administration, sustainability, professional training of subjects of public administration.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Публічне управління сьогодні функціонує в умовах економічної та соціальної невизначеності, адже на діяльність органів влади впливають воєнні загрози, цифровізація та зміна суспільних потреб. Подібні умови вимагають не лише адаптації всієї системи управління, а й вироблення у фахівців навичок безперервної та ефективності роботи в умовах кризи. Компетентний фахівець у сфері публічного управління має вміти працювати в умовах дефіциту ресурсів та інформаційного тиску. У цьому напрямі важливими рисами є емоційна стійкість, адаптивність, здатність до саморегуляції та комунікації. Необхідність розвитку цих умінь актуалізує проблему пошуку шляхів формування резильєнтності суб'єктів публічного управління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням сутності поняття «резильєнтність» та особливостям її формування у суб'єктів публічного управління займались Ю. Безгинський [1–2], Т. Грубі [3], Д. Дмитришин [4], Л. Музичко [12], А. Піхоцький та Т. Ситник [13] та ін. У своїх працях учені розкривають різні підходи до тлумачення цього поняття, визначають роль резильєнтності у межах публічного управління та наводять умови, за яких формування резильєнтності суб'єктів публічного управління є найбільш ефективним.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи за значну кількість праць, що так чи інакше стосуються окресленої вище проблеми, більш детальних досліджень потребує проблема, що стосується оцінки сучасного стану формування резильєнтності суб'єктів публічного управління. Недостатній рівень висвітлення цієї проблеми у науковому середовищі актуалізує вибір теми наукового дослідження, а також потребує більш грунтовних розвідок цієї теми у межах національного та зарубіжного наукового дискурсу.

Мета статті – оцінити сучасний стан сформованості резильєнтності суб'єктів публічного управління на основі експериментального дослідження, проведеного на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та Полтавського університету економіки і торгівлі.

Виклад основного матеріалу. Сучасне публічне управління функціонує та розвивається в умовах кризи і соціальної невизначеності. Зважаючи на це, компетентний фахівець у цій галузі має володіти здатністю зберігати високий рівень продуктивності у кризових умовах. У цьому напрямі резильєнтність суб'єктів публічного управління ми можемо визначити як їх вміння адаптуватися до складних умов та забезпечувати безперервну управлінську діяльність.

Як наголошує Л. Музичко, функціонування людини на фізичному, психічному та особистісному рівнях визначається здатністю зберігати соматичне й ментальне здоров'я. Важливим компонентом підтримки здоров'я є наявність здатності використовувати, зберігати та відновлювати власні ресурси. Коли йдеться не лише про забезпечення функціонування, а й про його належну якість, увага дослідників зміщується безпосередньо від ресурсів до результатів їх використання. У такому напрямі постає питання резильєнтності особистості, яка забезпечує її здатність відносно швидко відновлюватися після пережитого стресу та повертатися до попереднього рівня функціонування особистісних ресурсів [12, с. 30].

На думку Т. Грубі, резильєнтність є складним, багатокомпонентним і динамічним за своєю природою комплексом особистісних характеристик, що відображають здатність дорослої людини, яка зазнала впливу потенційно травматичної події, до прикладу, смерті близької людини чи життєво небезпечної ситуації, зберігати відносно стабільний і здоровий рівень психологічного та фізичного функціонування, а також переживати позитивні емоції й набувати досвіду на основі пережитого [3, с. 227]. У психологічному аспекті Є. Потапчук та О. Поліщук розглядають резильєнтність як здатність підтримувати стабільний рівень психічного та фізичного функціонування за несприятливих обставин, адаптуватися до негативних змін, а також відновлювати власні сили, здоров'я й здатність до досягнення результатів після впливу несприятливих зовнішніх чинників [14, с. 46–47].

Незважаючи на відсутність у науковій літературі єдиного трактування поняття «резильєнтність», різноманітні підходи та теоретичні концепції, за переконанням С. Дмитришина, мають спільні положення. Їх об'єднує розуміння резильєнтності як властивості, що дає людині змогу підтримувати оптимальний рівень функціонування та належним чином реагувати на життєві виклики. Дослідник також зазначає, що резильєнтність формується внаслідок взаємодії різноманітних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які особистість здатна мобілізувати та ефективно використовувати у стресових ситуаціях [4, с. 75].

Зважаючи на сучасні зміни у галузі публічного управління, резильєнтність є важливою характеристикою компетентного фахівця у цій сфері. Ю. Безгинський у цьому напрямі підкреслює, що резильєнтність суб'єкта публічного управління проявляється передусім у здатності адаптуватися до змін, підтримувати стійкість управлінських інституцій, а також діяти прозоро й відповідально під час прийняття рішень. Важливу роль у цьому процесі відіграє комунікативна компетентність, адже конструктивна взаємодія з громадськістю та партнерами сприяє збереженню суспільної довіри й формуванню підтримки управлінських рішень. Професійна готовність керівників, як зауважує учений, має поєднуватися зі стратегічним баченням, що дає змогу прогнозувати потенційні ризики, враховувати їх під час планування та своєчасно коригувати управлінські дії. За таких умов резильєнтний суб'єкт публічного управління є важливим чинником підтримки стабільності державних інституцій і створення передумов для їх подальшого розвитку навіть за тривалої невизначеності [1, с. 20].

У професійній діяльності публічних службовців резильєнтність Ю. Безгинський розглядає не лише як особистісну характеристику, а передусім як важливу управлінську компетентність, від якої значною мірою залежить результативність реалізації державної політики. Резильєнтність охоплює сукупність знань, умінь, навичок та професійних установок, що дають змогу фахівцеві зберігати

конструктивність дій, оперативно адаптуватися до змін і приймати обґрунтовані рішення в ситуаціях напруження та невизначеності [2, с. 153].

Реалізація розробленої системи формування резільєнтності магістрів як майбутніх суб'єктів публічного управління вимагає об'єктивної перевірки її ефективності шляхом проведення цілеспрямованої дослідно-експериментальної роботи. Відповідно до методологічних засад організації наукового пошуку у вищій школі, обґрунтованих Н. Рідей та Е. Лузік [11], експериментальна частина нашої розвідки структурована за трьома послідовними етапами:

− констатувальним, що передбачає діагностику вихідного рівня сформованості досліджуваного феномену в магістрів;

− формувальним, який полягає у безпосередньому впровадженні розробленої системи та її компонентів в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців;

− контрольним, спрямованим на вимірювання динаміки рівнів резільєнтності та підсумкову оцінку ефективності запропонованих педагогічних впливів.

Загальна вибіркова сукупність дослідження склала 426 здобувачів освіти другого (магістерського) рівня 2024 року вступу. Розподіл учасників на групи відбувався з урахуванням специфіки освітніх програм та регіонального охоплення, що дозволило забезпечити репрезентативність вибірки.

До складу експериментальної групи (ЕГ) увійшли 214 осіб, серед яких:

− 95 осіб – магістранти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (ОП «Територіальне управління та місцеве самоврядування», м. Лубни);

− 119 осіб – студенти Полтавського університету економіки і торгівлі (ОП «Публічне адміністрування», м. Полтава).

Критеріальна база дослідження побудована відповідно до структурних компонентів резільєнтності: аксіологічного, когнітивного, емоційно-вольового, соціально-комунікативного, організаційно-управлінського та операційного. Зазначені складники стали основою для комплексного оцінювання готовності магістрів до професійної діяльності в умовах соціальної турбулентності.

Для емпіричного вимірювання теоретичної моделі резильєнтності розроблено відповідне інструментальне забезпечення. Методологія дослідження передбачає комбінований підхід: поєднання самооцінювання латентних якостей (ціннісних установок, психологічної витривалості) з об'єктивною перевіркою здатності управлінця до когнітивного аналізу та операційної діяльності.

Діагностичний комплекс побудовано за принципом «від внутрішнього потенціалу до зовнішньої результативності». Він синтезує класичні психометричні інструменти з авторськими діяльнісними методиками (кейсами, симуляціями) для моделювання поведінкових реакцій в умовах дефіциту часу та відповідальності. Систематизований перелік діагностичних засобів, згрупованих відповідно до структурно-компонентної моделі резильєнтності, представлено в Таблиці 1.

Методологія оцінювання інтегрує психометричні, когнітивні та операційно-діяльнісні методи для верифікації показників за шістьма критеріями.

Аксіологічний критерій охоплює ціннісну сферу та орієнтацію на суспільне благо. Для ієрархізації термінальних та інструментальних цінностей нами було використано тест М. Рокіча [16], що дозволяє визначити етичний фундамент стійкості. Аналіз мотивації проводиться на основі методики Л. Малімон та І. Глови [8], яка виявляє домінуючі чинники професійної активності, а спрямованість особистості діагностується за допомогою підходу Б. Басса [5]. Оптимальним для управлінця вважаємо баланс спрямованості на завдання та взаємодію, що забезпечує результативність без втрати соціального капіталу в кризових умовах.

Когнітивний критерій фокусується на інтелектуальній готовності до роботи в турбулентному середовищі. Окрім використання комплексного кваліфікаційного тесту [23] на знання нормативно-правової бази, застосовано тест Л. Старкі в адаптації О. Луценко [7], що дозволяє оцінити критичне мислення та здатність приймати рішення в умовах дефіциту часу. Авторське кейс-завдання «Foresight-прогноз розвитку територіальної громади» діагностує стратегічне бачення та когнітивну гнучкість як необхідні чинники проактивного врядування.

Емоційно-вольовий критерій визначає психофізіологічний ресурс стійкості. Основним інструментом у нашому дослідженні став тест життєстійкості С. Мадді в адаптації О. Кокуна [6], що вимірює рівні залученості, контролю та прийняття ризику. Додатково застосовано опитувальник самоорганізації діяльності за укладанням М. Яцюк [17] для оцінки цілепокладання та методику Дж. Роттера [10] для визначення локусу контролю.

Соціально-комунікативний критерій індикує здатність до побудови мережевої стійкості. Потенціал лідера до встановлення контактів діагностується за допомогою тесту КОС-2 [15], а рівень емпатійних здібностей – через методику В. Бойка [9]. Завершує блок авторська діагностична карта «Оцінка навичок кризової комунікації та фасилітації», яка через метод спостереження фіксує конструктивність діалогу в умовах соціальної напруги.

Організаційно-управлінський критерій фокусується на лідерських стратегіях. За методикою Ф. Фідлера [21] визначається гнучкість стилю керівництва, а емпіричну перевірку прийняття рішень під тиском забезпечує симуляційна гра Л. Леві та Д. Брегмана [20]. Суб'єктивну готовність

бути агентом змін фіксує анкетування на основі моделі оцінки лідерського потенціалу [19].

Операційний критерій відображає технологічну компетентність управлінця. Рівень цифрової грамотності оцінюється за рамкою DigComp 2.2 у викладі Т. Семигіної та В. Федюка. Здатність до забезпечення безперервності процесів перевіряється через практичне завдання на основі шаблону COOP [18]. Діагностичний цикл завершує авторська матриця оцінки практичних умінь, побудована з урахуванням керівництва Skills Matrix [22], що фіксує володіння інструментами Agile та ризик-менеджменту.

Завдяки використанню зазначеного вище діагностичного комплексу нам вдалося оцінити як внутрішні особистісні характеристики майбутніх суб'єктів публічного управління, так і їхню готовність реалізовувати відповідні знання, уміння та поведінкові стратегії у професійно змодельованих ситуаціях. Отримані за окремими діагностичними методиками результати ми систематизували відповідно до визначених показників шести структурних критеріїв резильєнтності (таблиця 2).

Аналіз даних таблиці демонструє, що на констатувальному етапі переважає низький рівень сформованості резильєнтності. Найбільш критичні

Таблиця 1

Діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості резильєнтності суб'єктів публічного управління та ефективності системи

Критерії	Показники	Діагностичні методики
1. Аксіологічний	– Громадянські цінності – Мотив суспільного служіння – Потреба у професійному зростанні	– Тест М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» (термінальні та інструментальні цінності). – Авторська анкета «Мотиваційний профіль публічного службовця». – Методика діагностики спрямованості особистості (Б. Басс).
2. Когнітивний	– Знання в галузі публічного управління – Аналітичне мислення – Стратегічне бачення	– Діагностика рівня знань нормативно-правової бази публічного управління з використанням стандартизованих тестових завдань. – Тест Л. Старкі «Критичне мислення» (адаптація О. Луценко).
3. Емоційно-вольовий	– Психологічна стійкість – Саморегуляція емоцій – Гнучкість волі	– Тест життєстійкості (Hardiness Survey) С. Мадді (адаптація О. Кокуна). – Опитувальник самоорганізації діяльності (Е. Мандрикова). – Методика «Шкала локусу контролю» (Дж. Роттер).
4. Соціально-комунікативний	– Міжособистісна комунікація – Налагодження партнерства – Переконливість	– Тест на комунікативні та організаторські схильності (КОС-2). – Методика діагностики емпатійних здібностей (В. Бойко)
5. Організаційно-управлінський	– Прийняття рішень – Лідерство – Планування й координація	– Методика «Стиль керівництва» (Ф. Фідлер) – Асесмент-центр: симуляційна гра «Управлінський штаб у надзвичайній ситуації» – Анкета «Самооцінка лідерського потенціалу в умовах реформ»
6. Операційний	– Проєктний менеджмент – Цифрові компетентності – Антикризові практики	– Робочий зошит «Розробка антикризового плану безперервності діяльності (COOP)» – Матриця оцінки практичних умінь проєктного управління (авторська модифікація методики)

Джерело: створено автором.

Таблиця 2

Рівні сформованості резильєнтності суб'єктів публічного управління на діагностично-прогностичному етапі реалізації системи (констатувальний етап, у %)

Критерії / рівні (%)	Аксіологічний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Соціально-комунікативний	Організаційно-управлінський	Операційний
	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ
Н	48,4	47,4	44,8	45,4	49,1	42,3
С	46,3	48,6	44,3	43,6	48,1	43,0
В	14,6	14,6	12,3	15,9	15,9	12,6

Джерело: створено автором.

Примітка: Н – низький; С – середній; В – високий. При обробці результатів використано метод математичного округлення до десятих часток.

показники зафіксовано за організаційно-управлінським (49,1%) та когнітивним (47,4%) критеріями. Це дозволяє припустити наявність системних розривів у структурі професійної готовності майбутніх управлінців та може свідчити про те, що значна частина майбутніх суб'єктів публічного управління має обмежений потенціал до прийняття рішень та мобілізації ресурсів у ситуаціях високої невизначеності.

Середній рівень сформованості резильєнтності, хоча і є значним (варіюється від 41,7% до 48,6%), має нестійкий характер. Це відображає те, що респонденти володіють лише фрагментарними знаннями та навичками, які за умов реальної кризи можуть трансформуватися у деструктивну або пасивну поведінку. Показник високого рівня залишається стабільно низьким у всіх категоріях, особливо за емоційно-вольовим критерієм (12,3%), що підкреслює психологічну вразливість майбутніх фахівців перед професійним вигоранням.

Перспективний розвиток резильєнтності передбачає зміну підходу від переважно реактивного подолання наслідків криз до їх попередження та проактивного управління ризиками, що потребує систематичного виявлення й прогнозування потенційних інституційних вразливостей. Зміцнення державної управлінської системи та підвищення ефективності антикризового менеджменту, на думку А. Піхоцького та Т. Ситник, потребують реалізації таких заходів:

− проведення регулярного оцінювання спроможності державних органів протистояти різним типам кризових ситуацій;

− формування міжвідомчих мобільних команд, які можуть оперативно діяти для стабілізації ситуації у проблемних регіонах;

− створення багаторівневого механізму резервування управлінських кадрів з метою підтримання безперервності функціонування органів влади;

− удосконалення механізмів міжрегіональної взаємодопомоги у випадках локального порушення роботи критичної інфраструктури;

− визначення стандартів автономності місцевих адміністрацій у забезпеченні базових потреб населення та життєдіяльності територій;

− посилення ролі експертних дорадчих органів під час ухвалення складних стратегічних рішень в умовах воєнних викликів;

− формування захищених резервів документації, матеріальних ресурсів і технічних засобів для органів державної влади;

− проведення стрес-тестування управлінської системи на різних рівнях публічного управління;

− розвиток горизонтальної взаємодії між сусідніми територіальними громадами для оперативного вирішення спільних кризових проблем без обов'язкового залучення центрального рівня [13, с. 41].

Висновки. Отже, резильєнтність суб'єкта публічного управління є особистісною характеристикою, що забезпечує адаптацію, саморегуляцію та вміння приймати рішення у кризових ситуаціях. Рівень сформованості резильєнтності у межах експериментального дослідження ми оцінили за аксіологічним, когнітивним, емоційно-вольовим, соціально-комунікативним, організаційно-управлінським та операційним критеріями. За результатами дослідження встановлено, що за шістьма критеріями найбільшою є частка здобувачів із низьким рівнем сформованості резильєнтності (від 42,3% до 49,1%). Найвищу частку низького рівня зафіксовано за організаційно-управлінським (49,1%), аксіологічним (48,4%) та когнітивним критеріями (47,4%). На основі отриманих результатів можна говорити про недостатній рівень готовності значної частини майбутніх фахівців до вміння приймати управлінські рішення та стратегічно аналізувати професійні ситуації в умовах кризи. Задля ефективного розвитку резильєнтності суб'єктів публічного управління варто сформувати систему, яка міститиме в собі не лише розвиток психологічної стійкості, а й формування когнітивних, комунікативних, управлінських та операційних навичок фахівців. Перспективи подальших наукових розвідок теми дослідження можуть включати перевірку ефективності розробленої системи та визначення змін у рівнях формування резильєнтності до та після впровадження розробленої методики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безгинський Ю. Резильєнтність суб'єкта публічного управління. *Критичне мислення як чинник національної єдності та безпеки*: збірник наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Лубни, Україна, 18-19 вересня 2025 року). Лубни: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025. С. 19–23. URL: https://surl.li/pzqmtl. (дата звернення: 05.08.2026)

2. Безгинський Ю. Сутність і структура резильєнтності суб'єктів публічного управління. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 4. С. 151–160. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/13373. (дата звернення: 05.08.2026)

3. Грубі Т. Резильєнтність як запорука збереження психічного здоров'я особистості. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : зб. тез доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовтня 2022 р. Київ : ДНУ "Інститут освітньої аналітики", 2022. С. 227–229. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/theses_2022.pdf#page=227. (дата звернення: 02.08.2026)

4. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку в освітньому середовищі. *Молодий вчений*. 2025. С. 72–76. URL: https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/download/143/2201/4604-1. (дата звернення: 05.08.2026)

5. Дослідження спрямованості особистості (б. Басса). StudFiles. URL: https://studfile.net/preview/5043653/page:15/ (дата звернення: 07.08.2026)

6. Кокун О. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/ (дата звернення: 08.08.2026)

7. Луценко Е. Адаптация теста критического мышления Л. Старки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* Серія: психологія. 2014. Вип. 55. С. 65–70. URL: https://ekhnuir.karazin.ua/items/60974561-c49f-4143-a1fd-bdf731b42064 (дата звернення: 08.08.2026)

8. Малімон Л., Глова І. Мотивація професійної діяльності державних службовців місцевих органів виконавчої влади : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 220 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/17807 (дата звернення: 06.08.2026)

9. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей Бойко. EzTests.xyz. URL: eztests.xyz/tests/personality_empat_abilities/ (дата звернення: 02.08.2026)

10. Методика дослідження локусу контролю Дж. Роттера. EzTests.xyz. URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_rotter/ (дата звернення: 01.08.2026)

11. Методологія неперервної освіти та наукового дослідження : монографія; за ред. Н.М. Рідей, Е.В. Лузік. Київ: ТОВ ЦП «Компринт», 2020. 463с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/4128e293-2638-4155-9fb3-c7ca2065a54b (дата звернення: 06.08.2026)

12. Музичко Л. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. Вип. 1. С. 28–33. URL: https://eprints.zu.edu.ua/41327/1/7.pdf. (дата звернення: 02.08.2026)

13. Піхоцький А., Ситник Т. Резильєнтність інститутів публічної влади як стратегічний пріоритет антикризового менеджменту в умовах війни. *Публічне управління та адміністрування в умовах загроз національній безпеці України*: збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих вчених (Львів, 12 травня 2026 р.) / упорядн. Ярошович В.І. Львів: ЛНУВМБ імені С.З. Ґжицького, 2026. С. 39–42. URL: https://lvet.edu.ua/images/step/2026/07/01/1/zbirnyk.pdf#page=39. (дата звернення: 05.08.2026)

14. Потапчук Є., Поліщук О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. 2023. Вип. 11. С. 45–52. URL: http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/298404. (дата звернення: 02.08.2026)

15. Тест «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей». Центр розвитку кар'єри та неперервної освіти ВНТУ. URL: https://career.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=1358:otsinka-komunikatyvnykh-i-orhanizatorskykh-zdibnostei-2&catid=37&Itemid=906 (дата звернення: 02.08.2026)

16. Ціннісні орієнтації (М. Рокич). Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж СумДУ. URL: https://kipt.sumdu.edu.ua/uk/studentam/sotsialno-psykholohichna-sluzhba/item/2478-tsinnisni-oriientatsii-m-rokych (дата звернення: 06.08.2026)

17. Яцюк М. Психологія саморегуляції особистості. Психологічний практикум / Укладач: Марія Яцюк. КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». Вінниця, 2023. 81 с.

18. Continuity of Operations (COOP) Template. Homeland Security Emergency Management. September 2016. URL: https://www.nhmunicipal.org/sites/default/files/uploads/home-page-images/coop-template-final.pdf (дата звернення: 05.08.2026)

19. Leadership potential self-assessment survey. Capacity Building Solutions, 2025. URL: https://capacity-building.com/wp-content/uploads/2025/12/LEADERSHIP-POTENTIAL-SELF-ASSESSMENT-SURVEY.pdf (дата звернення: 04.08.2026)

20. Levi L., BregmanD. Simulation and management games for training command and control in emergencies. *The New Navigators: from Professionals to Patients*. IOS Press, 2003. P. 783–787. URL: https://ebooks.iospress.nl/volumearticle/20539 (дата звернення: 03.08.2026)

21. Reams L. Fred Fiedler's contingency model revisited: 30 years later. Filosofiya osvity. *Philosophy of Education*. 2023. Vol. 29. P. 111–124. URL: https://www.researchgate.net/publication/372569673_Fred_Fiedler's_contingency_model_revisited_30_years_later (дата звернення: 03.08.2026)

22. Skills Matrix Guide for Project Managers. Taggd. URL: https://taggd.in/hr-glossary/skills-matrix/ (дата звернення: 04.08.2026)

23. SQE1 sample questions. Solicitors Regulation Authority. URL: https://sqe.sra.org.uk/assessments/sqe1-assessments/sqe1-sample-questions (дата звернення: 07.08.2026)

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИНЕННЯ НАВИЧКИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ON THE ISSUE OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN STUDENTS OF NON-LINGUISTICS MAJORS

УДК 37.016:811.111(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.17
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Березнікова Н.І.,
orcid.org/000-0002-4331-0987
старший викладач кафедри іноземних мов і перекладу Національного університету «Київський авіаційний інститут»

Стаття розглядає питання розвинення критичного мислення для формування інтелектуального потенціалу молоді через навчання фахової іноземної мови у якості важливого чинника розвитку критичного мислення здобувачів немовних спеціальностей технічного університету як найактуальніших проблем сучасних освітянських технологій світу. Досліджено наукові праці зарубіжних й українських вчених, психологів, викладачів, які займаються теорією й дослідженнями критичного мислення. Уточнено сутність поняття критичного мислення особистості, яке є цілеспрямованим, обґрунтованим та орієнтованим на мету процесу, що забезпечує здатність до унікальної ментальної роботи як вирішення проблем, оцінювання інформації, формулювання висновків, прийняття рішень. Робота зазначає важливість критичного мислення як гнучкої навички для успішної діяльності молодих фахівців всіх освітянських галузей в сучасному інформаційному суспільстві. Подано педагогічне визначення критичного мислення як поетапне формулювання комплексу мисленнєвих умінь у поєднанні з розвитком характеристик самого процесу мислення. Розглянуто структуру критичного мислення особистості, що включає логічні, рефлексивні та творчі навички, які забезпечують здатність створювати аргументовані оцінки, приймати обґрунтовані рішення, генерувати нові ідеї. Дослідження доводить, що навчання фахової іноземної (англійської мови) створює позитивні умови для розвитку критичного мислення завдяки використанню комунікативних, інтерактивних методів, роботі з англомовними матеріалами фахового спрямування, залучення здобувачів до всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письма й говоріння). Акцентовано щодо розвитку перцептивних та продуктивних навичок особистості завдяки навчанню фахової англійської мови, які сприяють формуванню здатності аналізувати, інтерпретувати й оцінювати інформацію англійською мовою. Окреслено внесок фахової англійської мови у розвиток критичного мислення у якості одного з чинників розвитку загальних та професійних компетентностей здобувачів немовних спеціальностей на готовність до ефективної професійної комунікації цифрового світу. Стаття наголошує на формуванні критичного мислення як синергії фахової та ділової іноземної (англійської) мови з базою знань фахової галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво» у процесі опрацювання професійного матеріалу англійською мовою.
Ключові слова: *фахова англійська, критичне мислення, гнучкі навички, підходи до розвитку, професійні компетенції.*

The article studies the development of critical thinking for the formation of young people's intellectual potential through the teaching of a professional foreign language as an essential factor in development of critical thinking among students in non-linguistics specialties at the technical university as the crucial issue in the contemporary global education technologies. This study reviews scientific works of foreign and Ukrainian scientists, pshychologists, educators engaged in the theory and research of critical thinking. The concept of critical thinking concept is defined as a purposeful, reasoned and goal-oriented process which enables to develop the mind actions such as problem solving, evaluating information, drawing conclusion, making decisions. The study highlights the relevance of critical thinking as the transferable skill for the successful career of young professionals in all the spheres of activity of the global information society. It is given the pedagogical definition of critical thinking as a set of cognitive skills combined with the development of the characteristics of the thinking process itself. The article examines the structure of critical thinking as a group of logical, reflective and creative skills that enable to make reasoned assessments, make well-found decisions and generate new ideas. The study appeals on favorable conditions for the development of critical thinking through the use of communicative and interactive approaches while working with English language materials in the English classes and engagement of the students in all types of language activities (reading, listening, writing, speaking). It has been proved the contribution of professional English to the development of critical thinking as one of the factors in the development of general and professional competencies among students in non-language majors, preparing them for effective professional communication in the digital world. The article highlights the formation of critical thinking as a synergy between professional and business English and the fundamentals of knowledge of the field G «Engineering, manufacturing and construction» while working with professional materials in English.
Key words: *Professional English, critical thinking, transferable skills, development approaches, professional competencies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Технологічний світ рухається дуже швидко, що наголошує на важливості навчити студентів універсальним навичкам, які сформують якості особистості молодого фахівця щоб рухатись крізь неминучі виробничі перетворення та життєві зміни. Вища освіти є ідеальним універсальним середовищем для розвитку важливих універсальних навичок здобувачів, які доцільно розвивати на заняттях з фахової англійської мови. Оскільки галузь освіти трансформується через «цифровізацію та діджиталізацію освітнього процесу

з метою розвитку професійних компетентностей, критичного мислення, самопізнання» [1, с. 70]. Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти, рівень сформованості критичного мислення пов'язано з формуванням цінностей особистості, академічною успішністю й міжнародною, професійною мобільністю студентів, впливає на якісні професійні рішення фахівця в сучасних умовах військового стану й післявоєнної відбудови [2, с. 39]. Суспільство вкрай важливо залучити до всіх галузей економіки інтелектуально розвинуту молодь, яка вміє «логічно опрацьовувати інформацію, систематизувати та узагальнювати фактичний матеріал, ставити інформацію під сумнів» [3, с. 200].

Розвиток особистості здобувачів різних галузей знань відображено у освітньо-професійній програмах кожної спеціальності в сучасних університетах країни, відповідно до трансформаційних процесів, які зазначено у нормативному документі міністерства освіти та науки України «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки». ОПП включає опанування знань й навичок, відпрацьованих у сфері як фахових дисциплін так і дисциплін гуманітарного циклу та набуття практичного досвіду й оволодіння важливими компетенціями, отриманими при вивченні дисциплін гуманітарного циклу та фахового спрямування. Стратегія наголошує щодо «запровадження оцінювання рівня опанування гнучких навичок, формування критичного мислення, прагнення та здатності до самостійного навчання студентів, підтримка концепції «навчання протягом життя» й інтернаціоналізація науково-освітнього процесу» [4, с. 383]. Беручі до уваги зазначені настанови, викладачам фахової англійської мови актуально сфокусувати навчальний процес саме на розвинення критичного мислення, креативності, аналітичних здібностей та логічних суджень, які формуються під час навчання й вдосконалення фахової англійської мови. Вивчення здобувачами фахової англійської мови сприяє розвитку пам'яті, яка впливає на розвинення ментальних здібностей. Відповідно, існує потреба розглянути сутність критичного мислення та продуктивні підходи використання дидактичних інструментів та лінгвістичних завдань для формування критичного мислення як універсальної навички при навчанні фахової англійської мови, що співпрацює із таким універсальними навичками як «креативністю, оригінальністю, ініціативністю, емоційним інтелектом, гнучкістю у вирішенні складних проблем, що слугує адаптації до швидких змін у сферах діяльності» [4, с. 388]. Критичне мислення особистості здобувача як універсальна навичка є найважливішою у двадцять першому столітті. Оскільки сучасні цифрові технології пропонують неосяжний обсяг інформації й велику кількість програм, сучасні молоді фахівці будь якої галузі для досягнення життєвих цілей мають бути різнобічно розвинутими, постійно вдосконалювати свою критичну ментальність, щоб не стати заручником «фейкової» точки зору наукової сфери, уберегти себе від «deep fake» контенту у світі новин соціально-політичної інформації. Задля ментальної безпеки людського соціума, особливо в Україні під час військового стану, вчені С. Бадер, М. Починкова вказують про життєву необхідність «реалізації технології формування критичного мислення», та наголошують що «воно не формується саме по собі, а вимагає цілеспрямованої роботи, і розробки системи роботи та пошуку ефективних засобів щодо реалізації такого завдання» [5, с. 91].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження сутності критичного мислення висвітлено у наукових розвідках зарубіжних й українських вчених університетів та коледжів. Розвиток критичного мислення як технологія, цілі критичного мислення, його характеристики та структура відображено в дослідженнях американських науковців (Дж. Дью, Е. Глассер, Р. Х. Джонсон, Д. Халперн, М. Ліпман, Р. Поль). Американський філософ, психолог і педагог Дж. Дью увів термін «критичне мислення» у 1910 році у своїй праці «How We think» («Я ми мислимо») й розглядав критичне мислення «рефлексивним мисленням й визначав як активний напоглевий та ретельний розгляд людиною власних переконань, поглядів або певних знань з урахуванням підстав, на яких вони базуються, та подальших висновків, які вони дають змогу зробити. <…> Джон Дью протиставляв його «пасивному» мисленню, в якому ви просто отримуєте ідеї й інформацію від когось» [6, с. 90]. Напрям розвитку методів критичного мислення у навчальному процесі було підтримано освітянами як гнучкий розвиваючий підхід взамін простого заучування інформації. Критичне мислення активно досліджується й технологія сприяє перспективним змінам в освіті. Едвард Глассер подав визначення критичного мислення «як ставлення людини до здатності вдумливо розглядати проблеми та предмети, що належать колу її власного досвіду; знання методів логічного дослідження та міркувань; певна майстерність у застосуванні цих методів» [6, с. 90]. Науковці кінця двадцятого та початку двадцять першого століть розглядали критичне мислення в освіті з позицій когнітивної психології. Ченс визначав критичне мислення як «спосіб аналізувати факти, генерувати та організовувати ідеї, захищати думку, здійснювати порівняння» [6, с. 90].

Американський вчений Метью Ліпман, засновник американського інституту Критичного мислення, «визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що виносить правильне судження, тому що засноване на критеріях, виправляє себе (самовдосконалюється) та

враховує контекст. <…> Ральф Х. Джонсон визначав критичне мислення, як особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людям робити раціональне судження відносно запропонованої точки зору чи моделі поведінки» [7].

Американська вчена-психологіня Даяна Халперн наголошує що «термін критичне мислення стосується використання тих когнітивних навичок або стратегій, які збільшують ймовірність бажаного результату.<…> Критичне мислення є цілеспрямованим, обґрунтованим та орієнтованим на мету. Це той вид мислення, що залучається для вирішення проблем, формулювання висновків, обчислення ймовірностей та прийняття рішень. Критично мислячі люди використовують ці навички відповідним чином, без підказок, і зазвичай свідомо, у різноманітних ситуаціях» [8, с. 272].

Відповідно до стрімкого впровадження цифрових технологій у глобальне суспільство, американський фахівець з питань теорії та практики фахівець з в теорії критичного мислення Річард Пол зазначає що критичне мислення обрано «системотворчим фактором освіти, який дозволяє підвищити її ефективність і наблизити до потреб практичної діяльності фахівця, а навчання критичного мислення вважає базовою формою підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному і постінформаційному суспільстві» [7].

Дослідження питань із теоретичних засад критичного мислення та практичне впровадження технологій критичного мислення є одним із важливих наукових напрямів українських вчених та педагогів. Розвиток критичного мислення у студентів вітчизняних університетів, коледжів та загальноосвітніх середніх шкіл досліджують українські науковці О. Пометун, М. Починкова, С. Бадер, С. Ревуцька, О. Поліщук, І. Віштак, В. Абрамович, І. Єгорова, О. Савчук, Н. Салига, О. Швай, Е. Панасенко, Д. Тимарєв, А. Заслужена, Т. Васютина, Л. Себало, Т. Тесленко, Л. Шевцова, І. Кулик, М. Астаф'єва, В. Прошкін, С. Радченко.

Науковиця Пометун О.І. дослідила історичну сутність критичного мислення, визначення терміну «критичне мислення» світовими науковцями дев'ятнадцятого, двадцятого й двадцять першого століть. Пометун О. І. узагальнила підходи Б. Блума до процесу мислення та запропонувала «дидактичне визначення критичного мислення, яке дозволило спроектувати модель навчального процесу». Отже, за Пометун, «критичне мислення можна визначити як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю та передбачає розвиток в процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти. Таке визначення дає змогу побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленнєвих умінь з одночасною увагою до процесу розвитку характеристик самого процесу мислення» [6, с. 94].

Науковиці С. Бадер та М. Починкова дослідили структуру критичного мислення особистості й визначили поняття критичного мислення особистості як «тип мислення людини, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє створити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створити нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості» [5, с. 92]. Дослідниці С. Бадер та М. Починкова визначили вертикальну та горизонтальну структуру критичного мислення особистості. Виокремили змістовний та операційний блоки (за С. Терно) у структурі критичного мислення особистості, де змістовний блок включає загально-методичні принципи в роботі із дослідженнями та стратегії роботи з проблемою. Підсумували «уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення, які включають: 1) уміння бачити проблему, 2) доводити – добирати аргументи, 3) знаходити контраргументи, 4) помічати факти, що суперечать власній думці, 5) обґрунтовувати, 6) оцінювати, 7) уміння спростовувати, 8) узагальнювати, 9)будувати гіпотези, 10) робити висновки» [5, с. 92]. Дослідниці С. Бадер та М. Починкова акцентували увагу щодо сутності наступних особистісних якостей людей, які мислять критично: 1) готовність до планування, 2) гнучкість, 3) наполегливість, 4) готовність виправляти власні помилки, 5) усвідомлення, 6) пошук компромісних рішень [5, с. 92]. Було розкрито сутність таких властивостей критичного мислення особистості як усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість [5, с. 93]. Науковець С. Терно вказує що «самоорганізованість є результатом усвідомленості мислення, яка породжує самостійність та рефлексивність, а вони, своєю чергою, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість та самоорганізованість» [5, с. 94].

Відповідно до позитивних характеристик критичного мислення, зазначимо негативні чинники, які заважають здобувачам у розвитку. Дослідники визнають наступні: «стереотипність мислення, під натиском авторитетів. Догматичне мислення орієнтоване на твердість позицій, однозначність, відсутність альтернатив. Конформізм – неможливість протидіяти думкам інших. Нерішучість. Низька освіченість» [5, с. 94].

Науковиця А. Заслужена звертає увагу на особистісне сприйняття й процеси критичного мислення, визначаючи кричне мислення як

«специфічний процес що існує одночасно з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами й відрізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й позицію, духовну наповненість особистості» [9, с. 166]. А. Заслужена вказує, що саме «позиція» може стати перепоною до критичного мислення «через приналежність до певної групи. На її сприйняття і оцінку інформації без об'єктивного аналізу можуть впливати стереотипи, або інтереси» [9, с. 166]. Дослідниця фокусує на важливій особистісної якості як духовна наповненість, яка спонукає людину до всебічного розвитку особистості. А. Заслужена зазначає, що особи з розвинутим духовним наповненням відкриті до широкого кола інтересів й, відповідно, мають різні думки, точки зору й здатні «аналізувати і оцінювати інформацію, що сприяє розвитку критичного мислення. Духовна наповненість особистості може сприяти критичному мисленню, розвиваючи в людині здатність до рефлексії, аналізу та відкритості до різних точок зору» [9, с. 166]. Проте домінуючі переконання особистості можуть стати негативним чинником критичному мисленню при складанні судження при обробці інформації.

Отже, дослідницька розвідка робіт зарубіжних та вітчизняних науковців вказує на потрактування поняття «критичне мислення» як «певну розумову діяльність, яка спрямована на визначення достовірності певних суджень та створення раціонального алгоритму дій для вирішення відповідної проблеми, здатність продукувати ідеї, визначати стратегічні питання та їх вирішувати, знаходити переконливу аргументацію, брати на себе відповідальність, відстоювати власну позицію та корегувати її під аргументованим впливом опонентів» [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На підставі зазначеного можна стверджувати, що, поза увагою залишилась взаємодія навчання й оволодіння фахової іноземної мови у ЗВО здобувачами спеціальностей галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво» у контексті розвинення критичного мислення як однієї з найважливіших ментальних навичок особистості, що впливає на якість підготовки здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей сприяє підтримці сучасної бази фахових знань, набуття й удосконалення фахових компетенцій, підтримує мотивацію до самовдосконалення через використання англомовних та україномовних джерел протягом професійної кар'єри, розвиває та підтримує інтелектуальний потенціал особистості.

Мета статті є дослідити зв'язок процеси формування критичного мислення особистості під час опанування дисциплін за освітньо-професійними програмами спеціальностей галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво» та обґрунтувати практичне значення дисципліни «Фахова англійська мова» у формуванні критичного мислення як інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців галузі через дослідження продуктивного зв'язку розвинення критичного мислення як однієї із цінних універсальних навичок особистості під час процесу навчання та опанування фахової англійської мови здобувачами немовних спеціальностей на удосконалення бази фахових знань та набуття спеціальних компетенцій майбутнього молодого фахівця.

Виклад основного матеріалу. Ми підтримаємо думку науковців що процеси мислення, як дії «спираються на мовленнєву діяльність особистості, відтак критичне мислення та мовлення тісно пов'язані, утворюють цілісну систему» [10, с. 41].

Мислення здобувачів формується через ментальні операції, які зазначені в освітньо-професійних програмах всіх освітніх галузей, а саме: «опрацювання інформації з різних джерел, її аналіз, інтерпретація, критична оцінка, використання цієї інформації для розв'язання життєвих і навчальних програм, формулювання аргументованих суджень і оцінок» [10, с. 41].

Розглянемо загальні, фахові та практично набути компетентності галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво» за ОПП, які наголошують необхідні компетенції для фахівця певної спеціальності. Матриці компетентностей спеціальностей «Архітектура та містопланування», «Цивільна інженерія та будівництво», «Геодезія та землеустрій» для дисциплін «Інтенсивний курс англійської мови» та «Фахова англійська мова» зазначають «здатність до письмової та усної комунікації українською та іноземними мовами», що відкриває можливості використовувати англомовні джерела як «здатність навчатися сприймати набуті знання у сфері» спеціальностей G «Інженерія, виробництво та будівництво» [11, с. 218]. Тож, у який спосіб робота із англомовними матеріалами професійного спрямування задля опанування фахової англійської мови слугує удосконаленню ментальних здібностей здобувачів, зокрема розвиненню критичного мислення та набуттю низки загальних та фахових компетентностей здобувачів немовних спеціальностей.

Розвиток критичного мислення здобувачів під час навчання фахової англійської мови є процесом тривалим і постійним. Через застосування пізнавального, діяльнісного, комунікативного методів та інтерактивних технологій, які використовуємо для навчальних занять, разом із здобувачами формуємо найважливіші навички ментальних операцій. Формування критичного мислення особистості на заняттях з англійської мови торкається цілей у розвиненні, становленні та вдосконаленні студентами немовних спеціальностей технічного університету включає «основних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо,

говоріння) для обробки та передачі інформації, отриманої з англомовних офіційних джерел та наукових видань, набуття навичок» у всіх формах фахової англомовної комунікації [11, с. 219]. Навчальні завдання представляють актуальний «живий» тематичний матеріал спеціальностей, який використовується для комунікативних, інтерактивних завдань. Тематики занять з фахової англійської мови й методи роботи гармонійно розвивають рецептивні та продуктивні навички здобувачів через завдання з фахової англійської мови здобувачів, що безпосередньо спрямовані на формування критичного мислення у рецептивної (слухання, читання) та продуктивної діяльності (письмове та усне мовлення). Оскільки тематичний зміст матеріалу з дисципліни «Фахова іноземна мова» відповідає галузі спеціальності здобувачів, маємо акцентувати щодо взаємозв'язку фахової англійської мови, ділової англійської мови на розвиток та формування критичного мислення здобувача певної галузі. Наведемо компетентності ОПП, представлених на сайтах спеціальностей галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво» Національного університету «Київський авіаційний інститут». Зазначені компетентності та практично набуті навички в ОПП майбутніх архітекторів, будівельників та геодезистів свідчать про синергію тематичних дисциплін та фахової англійської мови в розвиненні ментальних здібностей, впливають на формування критичного мислення особистістю здобувача галузі під час навчання англійської мови, а саме: «здатність приймати обґрунтовані рішення через пошук, обробку та аналіз інформації з різних джерел (здатність для абстрактного просторового мислення, аналізу та синтезу) (ЗК12), здатність працювати автономно, безпечно і відповідально при розробці проектів (ЗК13), здатність бути критичним і самокритичним (ЗК14); збирати, аналізувати й оцінювати інформацію з різних джерел, необхідну для прийняття обґрунтованих проектних рішень; здатність критично оцінювати сучасні проблеми і перспективні напрями розвитку геодезії та землеустрою та суміжних галузей знань (СК02), критично осмислювати проблеми і перспективні напрями розвитку геодезії (ПРН14).

Проведене дослідження наукових джерел вказує що формуванню критичного мислення сприяють прийоми діяльнісного та інтерактивного підходів у навчанні англійської мови, які впроваджуємо через технологію дослідників критичного мислення, американських вчених-психологів. Метою стає «осмислення інформації, вишукування проблемних питань та їх вирішення. Техніка впроваджується в навчальний процес реалізацією трьох стадій, які мають власне спрямування, мету та завдання» [12, с. 83].

Ці стадії включають «виклик», «осмислення», «рефлексію». Спрямованість кожної стадії «вимагають особливих завдань для розвитку критичного мислення. Завдання першої стадії розвитку критичного мислення включають «відтворення опорних знань; формування питань та цілей, які будуть заохочувати студентів до активної діяльності» [12, с. 83]. Завдання другої стадії розвитку критичного мислення спрямовують здобувачів на «засвоєння отриманих знань шляхом аналізу, синтезу та порівняння; визначення головних аспектів матеріалу; проектування нових знань на особистий досвід» [12, с. 83]. Третя стадія включає завдання, які фокусують здобувачів щодо критичного мислення в таких питаннях як «конструктивізація інформації, обмін думками щодо викладеного матеріалу, оцінка набутих навичок, можливості застосування вивченого на практиці» [12, с. 83]. Зазначимо, для вдалої реалізації завдань методів з розвитку критичного мислення, маємо розвивати інші гнучкі навички особистості, сприяти сталої мотивації та продуктивної самостійної роботи з удосконалення мисленнєвих процесів майбутніх фахівців.

Отже, проведене дослідження наголошує щодо взаємозв'язку розвинення критичного мислення особистості з допомогою англійської мови та фахових дисциплін галузі здобувачів. Оскільки сучасні освітні стратегії мають сфокусовані на «максимальний розвиток здатності особистості до самореалізації та до самоосвіти через набуття та застосування навичок критичного мислення. Саме тому розвиток критичного мислення повинен стати стратегічним завданням безперервної освіти сучасної людини» [8, с. 276].

Висновки. Активний навчальний процес практичних занять з фахової англійської мови сприяє якісному оволодінню й вдосконаленню англійської мови спеціальності та формуванню критичного мислення особистості здобувачів. Володіння фаховою англійською мовою та критичне мислення є цінними гнучкими навичками молодих спеціалістів країни для працевлаштування, збереження життя в складні часи військового стану в країні, критичного сприйняття швидкоплинних процесів в світі інформаційних технологій, який насичено реальними та «фейковими» новинами, оволодіння прикладним програмним забезпеченням у фаховій галузі, розуміння розробок штучного, генеративного інтелекту та дотримання доброчесності молодими фахівцями та орієнтації у засміченому інформаційному просторі. Доцільно продовжити вивчення дисципліни «Фахова англійська мова» здобувачами старших курсів немовних спеціальностей ЗВО. Оскільки опанування фахової англійської мови сприяє формуванню світогляду сучасного спеціаліста через особистісне розвинення та вдосконалення критичного мислення під час навчання англійської мови, дослідження фахових питань у англомовних джерелах

навчальних, наукових джерел професійної галузі разом із формуванням вектору розвитку особистості в світлі «навчання крізь життя» для набуття найважливіших навичок молодого фахівця через взаємозв'язок розвинення критичного мислення особистості з допомогою англійської мови та фахових дисциплін галузі здобувачів. Наступне дослідження щодо розвинення критичного мислення як гнучкої навички у здобувачів немовних спеціальностей бачимо у детальному аналізі рецептивних та продуктивних завдань з фахової англійської мови крізь призму таксономії Б. Блума, які спрямовано на вдосконалення студентами корпусу англійської мови, мовленнєвої комунікативної та інтерактивної діяльності фаховою англійською мовою із застосуванням критичного мислення, що слугує розвитку інтелектуального потенціалу молодого фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадер С.О., Починкова М.М. Структура критичного мислення особистості. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип.62. Т.1. С.91-97. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.18

2. Березнікова Н.І. Підходи вдосконалення англомовних та фахових компетентностей в контексті навчання ділової англійської мови магістрам спеціальності «Геодезія та землеустрій». *Актуальні питання гуманітарних наук: Серія: Педагогіка.* 2024. Вип. 76. Т. 1. С. 215-221. DOI**:** https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-1-33

3. Бровко К. А. Методологічні підходи до формування пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення іноземної мови засобами ІКТ. *Педагогічні науки: теорія та практика.* № 4 (56), 2025. С.70-75. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-4-09

4. Васютина Т.М., Себало Л.І., Тесленко Т.В. Інструменти розвитку критичного мислення в майбутніх педагогів як екологічне середовище ЗВО. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Вип. 2 №7(2). С. 37-46. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.18.

5. Давиденко А.О., Заслужена А.А. Гнучкі навички згідно ОПП дисципліни «Ділова іноземна мова» для магістрів соціальної роботи. *Журнал «Перспективи та інновації науки». Серія «Педагогіка», серія «Медицина».*№ 4(50).2025. С. 383-396. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-383-39

6. Єгорова І., Савчук О., Салига Н. Розвиток критичного мислення студентів в освітньому процесі сучасного ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 77. Т.1. С. 269-277. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-1-38

7. Заслужена А.А. Вдосконалення професійної діяльності викладача ЗВО в умовах взаємодії із штучним інтелектом: роль критичного мислення. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 69. Т. 1. С. 164-167. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.31

8. Кулик І.О. Дидактичні можливості інтерактивних технологій у формування критичного мислення у майбутніх вчителів історії*. Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету.* 2022. Вип. 36. С. 200-203. URL: https://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v36/45.pdf

9. Поліщук О., Віштак І., Абрамович В. Критичне мислення як спосіб підвищення ефективності навчального процесу під час вивчення безпекових дисциплін. *Педагогіка безпеки.* 2020. Вип. 2 Т. 5. С. 82-87. DOI: https://doi.org/10.31649/2524-1079-2020-5-2-082-087

10. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал.* 2018. №2. С.89-98. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423.

11. Швай О.Л. Формування критичного мислення майбутніх учителів математики у процесі професійної підготовки. *Математика. Інформаційні технології. Освіта*. 2024. № 11. С. 153-158. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25172

12. Шевцова Л.С. Розвиток критичного мислення у процесі мовленнєвої діяльності. *Інноваційно педагогіка.* 2025. Вип.86. Т. 2. С. 40-44. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/86.2.7

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

PREREQUISITES FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

УДК 378 : 373.2 : 373.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.18
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Бопко І.З.,
orcid.org/0000-0003-0517-3771
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

У статті з'ясовано, що проблема забезпечення ефективної іншомовної підготовки як важливої складової професійної компетентності є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Зазначено, що сучасна система вищої педагогічної освіти характеризується посиленням вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах цифровізації освіти, міжнародної співпраці та розширення міжкультурної взаємодії. Особливої актуальності набуває проблема пов'язана з формуванням у здобувачів освіти основ міжкультурної взаємодії та толерантності. Виявлено, що в сьогоднішніх реаліях іншомовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти розглядається як цілісний процес, що забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності, готовності до професійної комунікації, конструктивної міжкультурної взаємодії, використання міжнародних освітніх практик і цифрових ресурсів, а також здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у полікультурному освітньому середовищі. Обґрунтовано, що ефективність іншомовної підготовки визначається не лише рівнем сформованості мовленнєвих умінь, а й цілісною системою педагогічних передумов, серед яких особливе місце посідають мотивація до професійного іншомовного спілкування, компетентнісна спрямованість змісту навчання, інтеграція мовної, професійної та соціокультурної складових, використання інноваційних методів навчання, цифрових технологій і міждисциплінарних зв'язків. Визначено, що особливої актуальності набуває обґрунтування передумов ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, що охоплюють теоретико-методологічні, організаційно-педагогічні, змістові та технологічні аспекти професійної підготовки. Їх комплексна реалізація сприятиме формуванню конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність, міжкультурну комунікацію та професійний саморозвиток у сучасному європейському освітньому просторі. Подальшого напрацювання потребує обґрунтування та виявлення компонентів, критеріїв і показників рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти до іншомовної професійної діяльності в умовах наступності.
Ключові слова: *професійна підготовка, іншомовна підготовки майбутніх фахівців, система наступності іншомовної підготовки, професійна компетентність, полікультурний підхід, майбутні фахівці дошкільної та початкової освіти.*

The article reveals that the problem of ensuring effective foreign language training as an important component of professional competence is an important component of their professional training. It has noted that the modern system of higher pedagogical education is characterized by increased by requirements for the quality of professional training of future specialists who are able to effectively carry out pedagogical activities in the conditions of education digitalization, international cooperation and expansion of intercultural interaction. The problem associated with the formation of the foundations of intercultural interaction and tolerance among education seekers is of particular relevance. It is revealed that in today's realities, foreign language training of future specialists in preschool and primary education is considered as an integral process that ensures the formation of foreign language communicative competence, readiness for professional communication, constructive intercultural interaction, the use of international educational practices and digital resources, as well as the ability to effectively carry out professional activities in a multicultural educational environment. It is substantiated that the effectiveness of foreign language training is determined not only by the level of development of speech skills, but also by a holistic system of pedagogical prerequisites, among which a special place is occupied by motivation for professional foreign language communication, competence-based orientation of the content of training, integration of linguistic, professional and socio-cultural components, use of innovative teaching methods, digital technologies and interdisciplinary connections. It is determined that the substantiation of the prerequisites for effective foreign language training of future specialists of preschool and primary education, covering theoretical and methodological, organizational and pedagogical, content and technological aspects of professional training, is of particular relevance. Their comprehensive implementation will contribute to the formation of a competitive teacher capable of effectively carrying out professional activities, intercultural communication and professional self-development in the modern European educational space. Further development requires substantiation and identification of components, criteria, and indicators of the levels of readiness of future preschool and primary education specialists for foreign language professional activity in conditions of continuity.
Key words: *professional training, foreign language training of future specialists, system of continuity of foreign language training, professional competence, multicultural approach, future specialists of preschool and primary education.*

Постановка проблеми. Інтеграція до європейського освітнього простору та модернізація вищої педагогічної освіти посилюють вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, що актуалізує необхідність забезпечення ефективної іншомовної підготовки як важливої складової професійної компетентності. Нормативно-правові засади цього процесу

визначено Конституцією України, Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», які орієнтують державну освітню політику на підготовку кваліфікованих, конкурентоспроможних майбутніх фахівців, здатних до інноваційної діяльності, професійного розвитку. За таких умов професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти має бути спрямована на формування професійної компетентності, готовності до педагогічної діяльності в полікультурному освітньому середовищі та здатності міжкультурної взаємодії.

Розв'язання окресленої проблеми передбачає наукове обґрунтування передумов ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, а також удосконалення її змісту, форм і методів реалізації. Важливим напрямом цього процесу є впровадження інноваційних методик навчання іноземних мов, сучасних цифрових та педагогічних технологій, інтегрованих на засадах полікультурного підходу. Їх комплексне задіяння має бути спрямованим на іншомовну підготовку майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти, формування професійної компетентностей та готовності здобувачів освіти до конструктивної міжкультурної взаємодії й комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема іншомовної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти широко представлена в наукових дослідженнях. У сучасних наукових розвідках значну увагу зосереджено на розкритті концептуальних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців та є дослідженнями науковців: М. Галицької, С. Ніколаєвої та ін. Питання теоретичних основ іншомовної підготовки майбутніх фахівців знайшли відображення в наукових працях К. Павелків, І. Сімкової та інших дослідників. Теоретико-методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти становлять один із пріоритетних напрямів сучасних педагогічних досліджень Л. Байдюк, О. Палехи та ін. Методологічні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців є предметом наукових досліджень Л. Терлецької, О. Огуя, О. Савченко та ін. Науковий доробок М. Галицької, Я. Сікори, Я. Окопної, Т. Кравченко та інших учених становить вагому педагогічну основу дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Проблему підготовки майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності в системі спеціальної освіти досліджували І. Ніколаєску, О. Михальчук, Ю. Нікітська та ін. Науковий доробок М. Ворник, К. Біницької, Л. Глушок та інших дослідників охоплює різні аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Проблему забезпечення наступності в іншомовному навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку досліджували О. Лобода, О. Нечипорук, які висвітлювали її роль у забезпеченні цілісності та ефективності освітнього процесу. Наукове обґрунтування дидактичних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців представлено в працях І. Задорожної, О. Хоменко та ін. У наукових працях О. Бігич, Л. Бондар, М. Волошинової, Л. Мацук, О. Рейпольської розкрито концептуальні положення її організації, обґрунтовано методичні підходи та педагогічні умови, спрямовані на підвищення ефективності професійної підготовки. Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує, що, попри ґрунтовне висвітлення іншомовної підготовки майбутніх фахівців, проблема забезпечення передумов ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти потребує подальшого теоретичного осмислення й практичного обґрунтування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Обґрунтування наукових засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти потребує подальшого розвитку з урахуванням сучасних тенденцій модернізації вищої освіти та суспільних запитів. Нині виникає необхідність посилення іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти, удосконалення концептуальних положень та упровадження інноваційних методик, цифрових і педагогічних технологій на засадах полікультурного підходу. Незважаючи на значний науковий доробок, присвячений проблемам полікультурної освіти, формування міжкультурної компетентності та іншомовної підготовки майбутніх фахівців, окремі аспекти цієї проблематики залишаються недостатньо розробленими. Недостатньою є кількість емпіричних досліджень, спрямованих на оцінювання результативності такої інтеграції та її впливу на формування іншомовної комунікативної й міжкультурної компетентностей майбутніх фахівців. Водночас подальшого вивчення потребує проблема поєднання мовної, міжкультурної та професійно-педагогічної складових у цілісній моделі іншомовної підготовки. Недостатньо висвітленими залишаються й питання визначення передумов забезпечення ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування передумов ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система вищої педагогічної освіти характеризується посиленням вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах цифровізації освіти, міжнародної співпраці та розширення міжкультурної взаємодії. Такі трансформаційні процеси актуалізують необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти відповідно до сучасних освітніх тенденцій, що передбачають формування належного рівня

професійної, іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей. Насамперед відзначимо, що у наукових доробках учених Л. Байдюк [1], Г. Боднар [3], О. Лобода [9], О. Палеха [14] іншомовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти розглядається як цілісний процес, що забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності, готовності до професійної комунікації, конструктивної міжкультурної взаємодії, використання міжнародних освітніх практик і цифрових ресурсів, а також здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у полікультурному освітньому середовищі.

При цьому у сучасних дослідженнях (М. Ворник, К. Біницька, Л. Глушок [4], І. Ніколаєску , О. Михальчук , Ю. Нікітська [12], Л. Терлецька [15]) обґрунтовується, що ефективність іншомовної підготовки визначається не лише рівнем сформованості мовленнєвих умінь, а й цілісною системою педагогічних передумов, серед яких особливе місце посідають мотивація до професійного іншомовного спілкування, компетентнісна спрямованість змісту навчання, інтеграція мовної, професійної та соціокультурної складових, використання інноваційних методів навчання, цифрових технологій і міждисциплінарних зв'язків. У цьому контексті О. Хоменко наголошує, що іншомовна підготовка є складним багатокомпонентним процесом, спрямованим на формування полікультурної мовної особистості, здатної до ефективної професійної та міжкультурної взаємодії. Науковець наголошує, що сучасна іншомовна підготовка має виходити за межі традиційного засвоєння мовних знань і передбачати інтеграцію мовної, культурної та професійної підготовки, оскільки саме фундаментальні ідеї діалогу культур визначають стратегічний напрям розвитку мовної освіти в умовах глобалізації [16, с. 174–175].

За баченням Є. Долинського, іншомовна підготовка, організована на засадах полікультурного підходу, спрямована не лише на формування мовної компетентності здобувачів освіти, а й на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності як комплексного утворення, що охоплює мовні знання, ціннісне ставлення до культурного різноманіття та здатність до ефективної взаємодії з представниками різних культур. Науковець зазначає, що іншомовна підготовка сприяє розширенню соціокультурного досвіду майбутніх фахівців, формуванню навичок конструктивного діалогу, толерантності, відкритості до інших культурних традицій і готовності до професійної комунікації в умовах освітнього простору [5; 6, с. 3219–322]. І. Задорожна акцентує увагу на необхідності використання сучасних методичних технологій, комунікативно орієнтованих і проблемно-пошукових методів навчання, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розвиток іншомовної комунікативної компетентності та готовності до професійної взаємодії. На думку дослідниці, ефективність іншомовної підготовки значною мірою залежить від системності організації освітнього процесу, добору методів навчання, їхньої професійної спрямованості та активного залучення здобувачів освіти до комунікативної діяльності [7, с. 7–10; 8].

Вагомої актуальності, у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, набуває проблема пов'язана з формуванням у дітей основ міжкультурної взаємодії, толерантності, поваги до культурного різноманіття та позитивного ставлення до представників інших культур. У зв'язку з цим полікультурний підхід розглядається як одна з ключових передумов забезпечення ефективності іншомовної підготовки, оскільки забезпечує інтеграцію мовної, соціокультурної та професійної складових, сприяє розвитку міжкультурної компетентності й готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в багатокультурному освітньому середовищі. Поряд з тим для майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти це має особливе значення, оскільки саме вони закладатимуть підґрунтя всебічного розвитку особистості дитини, формуючи ціннісні орієнтації, культуру спілкування, соціальну активність і світогляд. Водночас вони відіграють провідну роль у вихованні толерантності, поваги до культурного й мовного різноманіття, відкритості до міжкультурного діалогу та позитивного ставлення до представників інших народів і культур. У цьому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати формування професійної готовності до іншомовної комунікації, міжкультурної взаємодії та реалізації полікультурного підходу в освітньому процесі, інтегруючи мовну, соціокультурну й професійно-педагогічну складові, необхідні для ефективної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

У сучасному науковому дискурсі (О. Бігич, Л. Бондар, М. Волошинова, Л. Максименко, О. Огуй, Я. Окопна, І. Сімкова [2]) іншомовна підготовка розглядається як інтегрований процес, що поєднує мовну, професійну, соціокультурну та ціннісну складові підготовки майбутнього педагога. Дослідження науковців переконливо доводять, що її результативність визначається не лише якістю мовної освіти, а й сукупністю взаємопов'язаних теоретико-методологічних, організаційно-педагогічних, змістових і технологічних чинників, які забезпечують формування професійної готовності майбутніх фахівців до ефективної іншомовної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває полікультурний підхід, який забезпечує інтеграцію мовної освіти із соціокультурною підготовкою, розвиток міжкультурної компетентності, здатності до конструктивного діалогу культур та професійної взаємодії.

Аналіз наукових досліджень (Л. Мацук, О. Рейпольська, О. Муханова, О. Шепелєва [10],

О. Нечипорук [11], К. Павелків [13], Є. Хриков [17]) свідчить, що окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх педагогів достатньо широко висвітлені в педагогічній науці. Науковцями обґрунтовано концептуальні засади іншомовної освіти, досліджено особливості формування іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей, розроблено сучасні методики навчання іноземних мов, визначено можливості використання цифрових технологій та інноваційних форм організації освітнього процесу. Водночас сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти потребують комплексного осмислення саме передумов, які забезпечують ефективність іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності та реалізації полікультурного підходу.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває наукове обґрунтування передумов ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, що охоплюють теоретико-методологічні, організаційно-педагогічні, змістові та технологічні аспекти професійної підготовки. Їх комплексна реалізація сприятиме формуванню конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність, міжкультурну комунікацію та професійний саморозвиток у сучасному європейському освітньому просторі.

Важливою передумовою є наукове обґрунтування теоретико-методологічних засад іншомовної підготовки, що забезпечує визначення її цілей, принципів, змісту та закономірностей відповідно до сучасних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти. Такий підхід сприяє побудові цілісної моделі професійної підготовки, орієнтованої на формування іншомовної комунікативної, міжкультурної та професійної компетентностей майбутніх педагогів.

Наступною складовою забезпечення ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти є створення належних організаційно-педагогічних передумов, які визначають цілісність, системність і результативність освітнього процесу. Їх формування має ґрунтуватися на інтеграції сучасних підходів до професійної підготовки, компетентнісної спрямованості освітнього процесу, реалізації полікультурного підходу, використанні інноваційних методів навчання та сучасних цифрових технологій. Організаційно-педагогічні передумову ураховують насамперед оновлення змісту іншомовної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти, європейських рекомендацій щодо мовної освіти та професійних стандартів підготовки педагогічних кадрів.

Не менш важливою передумовою є професійна спрямованість змісту іншомовної підготовки. Зміст освітніх компонентів доцільно інтегрувати з майбутньою професійною діяльністю вихователя та вчителя початкової школи, забезпечуючи поєднання мовної підготовки із психолого-педагогічними, методичними та фаховими дисциплінами. Вагомо, щоб зміст освітніх компонентів забезпечував інтеграцію мовної, професійної та соціокультурної складових, орієнтуючи здобувачів освіти на практичне використання іноземної мови у професійній діяльності. Така інтеграція сприятиме розвитку здатності використовувати іноземну мову як інструмент професійного спілкування, педагогічної взаємодії, самоосвіти та академічної мобільності.

Однією з визначальних передумов є реалізація полікультурного підходу, який має інтегруватися в усі компоненти іншомовної підготовки. Його впровадження передбачає наповнення змісту освіти соціокультурним і міжкультурним компонентами, ознайомлення здобувачів освіти з культурними особливостями різних народів, розвиток умінь міжкультурної комунікації, толерантності, поваги до культурного різноманіття та готовності до конструктивної взаємодії в багатокультурному освітньому середовищі. За таких умов іншомовна підготовка набуває не лише мовної, а й соціокультурної та професійної спрямованості. Полікультурний підхід передбачає цілеспрямоване формування міжкультурної компетентності, розвитку толерантності, відкритості до культурного різноманіття, уміння здійснювати конструктивний міжкультурний діалог і професійну взаємодію з представниками різних культур. У процесі іншомовної підготовки це досягається шляхом інтеграції соціокультурного змісту, використання автентичних іншомовних матеріалів, залучення здобувачів освіти до міжнародних освітніх проєктів, програм академічної мобільності та міжкультурної комунікації.

Зауважимо, що ефективність іншомовної підготовки значною мірою залежить від упровадження сучасних педагогічних технологій і цифрових засобів навчання. Використання інтерактивних методів, проєктного навчання, кейс-технологій, проблемно-пошукових завдань, змішаного навчання, цифрових освітніх платформ, сервісів штучного інтелекту та мультимедійних ресурсів забезпечує активізацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розвиток критичного мислення, комунікативних умінь, професійної самостійності та здатності до безперервного навчання. Важливою складовою є удосконалення освітнього середовища, яке стимулює постійну іншомовну комунікацію, професійну взаємодію та рефлексивну діяльність здобувачів освіти. Використання професійно орієнтованих освітніх матеріалів, моделювання педагогічних ситуацій, виконання проєктних, дослідницьких і комунікативних завдань іноземною мовою сприятимуть формуванню готовності майбутніх фахівців до використання іншомовної комунікації у професійній діяльності. Саме освітнє середовище має убезпечувати широке використання навчальних матеріалів, освітніх ресурсів, міжнародних проєктів, міжкультурних онлайн-комунікацій і партнерської взаємодії із закладами освіти інших країн.

Такі урахування створюють сприятливі умови для набуття здобувачами освіти практичного досвіду професійного іншомовного спілкування.

Отже, передумови ефективної іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти становлять взаємопов'язану систему чинників, комплексне упровадження яких забезпечує формування іншомовної комунікативної, міжкультурної та професійної компетентностей, готовності до педагогічної діяльності в полікультурному освітньому середовищі та здатності до безперервного професійного розвитку.

Висновки. Таким чином, іншомовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти є невід'ємною складовою їхньої професійної освіти та важливою передумовою формування готовності до здійснення ефективної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі. Її подальше вдосконалення актуалізується потребою розвитку професійних компетентностей, удосконалення комунікативних умінь, формування здатності до міжкультурної взаємодії та забезпечення професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на комплексне обґрунтування структури готовності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти до іншомовної професійної діяльності в умовах наступності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Байдюк Л. В. Умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 2(22). С. 6–14. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2d7bb55c-4f15-4e40-a3da-d46b525837ee/content (дата звернення: 04.07.2026).

2. Бігич О. Б., Бондар Л. В., Волошинова М. М., Максименко Л. О., Огуй О. М., Окопна Я. В., Сімкова І. О. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. Київ : Вид. центр Київський національний лінгвістичний університет, 2013. 383 с.

3. Бондар Г. О. міст іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у ЗВО з позиції акмеології. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 55. Т. 1. С. 109–112.

4. Ворник М., Біницька К., Глушок Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації змішаного навчання англійської мови в умовах Нової української школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 4. С. 103–109. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-103-109.

5. Долинський Є. Забезпечення наступності іншомовної підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної та початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 91. т. 2. С. 234–238. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/91.2.40.

6. Долинський Є. Полікультурний підхід як один з напрямів вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2026. Вип. 95. Ч. 1. С. 318–323. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/95-1-45.

7. Задорожна І. П. Психолого-педагогічні чинники організації самостійної роботи студентів із формування іншомовної комунікативної компетентності. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка, 2016. С. 6–12.

8. Задорожна І. П. Сучасні підходи до формування іншомовної аудитивної компетентності. *Педагогічний альманах*. Херсон. 2021. № 49. С. 72–80.

9. Лобода О. В. Проблема наступності у навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. Вип. 16. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10904 (дата звернення: 03.07.2026).

10. Мацук Л. О., Рейпольська О. Д., Муханова О. М., Шепелєва О. В. Іншомовна підготовка у програмах з навчання майбутніх фахівців раннього розвитку та дошкільної освіти в США. *Педагогічна академія : наукові записки*. 2025. № 16. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17254047.

11. Нечипорук О. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 16–18.

12. Ніколаєску І. О., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Підготовка майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності в умовах спеціальної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 6(201). С. 32–35. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-32-35.

13. Павелків К. М. Методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Сучасна інженерія та інноваційні технології.* 2019. № 10, т. 3. С. 19–27.

14. Палеха О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування англомовних лексичних навичок молодших школярів в умовах змішаного навчання. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2025, № 32. С. 246–257. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347892.

15. Терлецька Л. М. Сучасні аспекти іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна інноватика : сучасність та перспективи*. 2025. № 9. С. 32–36. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-9-5.

16. Хоменко О. В. Концептуальні засади іншомовної підготовки в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. *Вісник*. 2017. № 148, С. 172–175. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/99/99_2025.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 05.07.2026).

17. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків, 2018. 284 с.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ З ВРАХУВАННЯМ ВИМОГ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ

FEATURES OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF LIFE SAFETY AND LABOR PROTECTION

УДК 378.147:331.45
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.19
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

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

Сопіга 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

Сокотов Ю.В.,
orcid.org/0000-0002-8654-5882
канд. пед. наук,
доцент кафедри сфери обслуговування, технологій та охорони праці
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

У статті проаналізовано основні публікації що стосуються практичної підготовки студентів педагогічних університетів з урахуванням вимог безпеки праці та життєдіяльності. Розглянуто особливості організації та вдосконалення студентських практик педагогічних університетів з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки та формування безпекової компетентності майбутніх фахівців. Обґрунтовано значення технологічної практики як важливого складника професійної підготовки, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, сприяє розвитку професійних умінь, набуттю практичного досвіду та формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності. На основі аналізу досвіду організації технологічної практики й результатів анкетування студентів визначено основні напрями підвищення її ефективності, зокрема вдосконалення змісту практичної підготовки, посилення підготовчого етапу, забезпечення тісної взаємодії між закладом вищої освіти та базами практики, а також системний розвиток практичних умінь студентів до початку проходження практики.

Встановлено, що результативність технологічної практики значною мірою залежить від якісного планування її етапів, належного професійного наставництва, поетапного залучення студентів до виконання практичних і виробничих завдань, систематичного контролю та аналізу результатів практичної діяльності. Важливими умовами ефективної практичної підготовки визначено використання сучасних педагогічних підходів, належне ведення звітної документації, організацію проміжного та підсумкового оцінювання, а також упровадження елементів рефлексії, що сприяють розвитку самостійності, відповідальності, здатності до самоаналізу та професійної готовності майбутніх педагогів.

Особливу увагу приділено формуванню безпекової компетентності студентів у процесі проходження технологічної практики. Наголошено на необхідності створення безпечних умов праці, проведення практикоорієнтованих інструктажів, забезпечення правильного використання засобів індивідуального захисту, застосування цифрових освітніх ресурсів і здійснення постійного контролю за дотриманням вимог охорони праці.

Ключові слова: *практична підготовка, безпекова компетентність, охорона праці, технологічна практика, майбутні педагоги.*

The article analyzes the main publications related to the practical training of students of pedagogical universities with the requirements of occupational and life safety. The features of the organization and improvement of student practices of pedagogical universities are considered, taking into account modern requirements for professional training and the formation of safety competence of future specialists. The importance of technological practice as an important component of professional training is substantiated, which ensures the integration of theoretical knowledge with practical activities, the development of professional skills, the acquisition of practical experience and the formation of readiness for future professional activity. Based on the analysis of the experience of organizing technological practice and the results of a student survey, the main directions for increasing its effectiveness are identified, the maximum improvement of the content of practical training, strengthening the preparatory stage, ensuring close interaction between the higher education institution and practice bases, as well as the systematic development of students' practical skills before the start of the practice.

It was established that the effectiveness of technological practice differs significantly from the quality planning of its stages, proper professional training, phased involvement of students in the performance of practical and production tasks, systematic control and analysis of the results of practical activity. The important conditions for effective practical training are the use of modern pedagogical approaches, proper maintenance of reporting documentation, organization of intermediate and final evaluation, as well as the introduction of elements of reflection that ensure the development of independence, responsibility, ability to self-analysis and professional readiness of future teachers.

Particular attention is paid to the formation of safe competence of students in the process of technological practice. The need to create safe working conditions, conduct practice-oriented briefings, ensure the correct use of personal protective equipment, use of digital educational resources and constant monitoring of compliance with labor protection requirements is emphasized.

Key words: *practical training, safety competence, labor protection, technological practice, future teachers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні суспільні виклики, оновлення системи вищої освіти, активне впровадження цифрових та інноваційних технологій, а також зростання кількості природних, техногенних, соціальних і воєнних ризиків актуалізують проблему забезпечення безпечних умов навчання. Важливе місце в цьому процесі посідає організація практичної підготовки студентів педагогічних університетів. Майбутні педагоги повинні не лише здобути необхідні фахові знання та практичні вміння, а й навчитися створювати безпечне освітнє середовище, попереджати можливі ризики та формувати в здобувачів освіти відповідальне ставлення до питань безпеки.

Практична підготовка є невід'ємною складовою професійного розвитку майбутніх педагогів,

оскільки дає можливість застосовувати теоретичні знання в реальних або наближених до професійної діяльності умовах. У процесі практичних занять, лабораторних робіт, технологічної, педагогічної практики та інших видів навчальної діяльності формуються професійні компетентності, розвиваються самостійність, відповідальність, здатність приймати обґрунтовані рішення та розв'язувати технічні й педагогічні завдання. Водночас окремі види практичної роботи можуть бути пов'язані з дією небезпечних або шкідливих чинників, що зумовлює необхідність системного дотримання вимог безпеки життєдіяльності під час їх планування та проведення.

Організація безпечної практичної підготовки передбачає створення відповідних санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних і психолого-педагогічних умов. Важливими складовими цього процесу є проведення інструктажів, дотримання вимог охорони праці, пожежної та електробезпеки, формування навичок безпечної поведінки й готовності діяти в надзвичайних ситуаціях. При цьому безпекова складова має бути інтегрована у зміст професійної підготовки студентів та спрямована на розвиток відповідального ставлення до збереження власного життя і здоров'я, а також безпеки інших учасників освітнього процесу.

Особливої актуальності питання безпечної організації практичної підготовки набуває в умовах воєнного стану в Україні. Сучасні загрози потребують урахування особливостей реагування на сигнали оповіщення, організації навчальної діяльності під час повітряних тривог, дотримання правил перебування в захисних спорудах та надання необхідної психологічної підтримки учасникам освітнього процесу. У таких умовах практична підготовка студентів має здійснюватися з урахуванням можливостей очної, дистанційної та змішаної форм навчання, а також із використанням цифрових технологій для моделювання професійних ситуацій і відпрацювання алгоритмів безпечної поведінки.

Таким чином, актуальним науковим завданням є дослідження специфіки практичної підготовки студентів педагогічних університетів з урахуванням вимог безпеки життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема практичної підготовки майбутніх педагогів є предметом уваги сучасних наукових досліджень, зокрема:

− особливості організації виробничої практики в умовах дистанційного навчання та необхідність використання цифрових технологій для забезпечення її ефективності висвітлюють М. Воровка та О. Непша [3];

− виробничу педагогічну практику як важливий засіб реалізації єдності теоретичної та практичної складових професійної підготовки розглядають О. Ільченко, В. Мокляк, Л. Петренко та А. Хоменко [4];

− педагогічну практику як ключовий етап професійного становлення майбутніх учителів, що сприяє формуванню практичних умінь, професійного досвіду та готовності до самостійної педагогічної діяльності визначає Д. Кібак [5];

− можливості виробничої практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх педагогів висвітлюють І. Коновальчук, Н. Вишнівська, Т. Прошкуратова та А. Предик [6];

− значення студентської практики для розвитку професіоналізму та професійної ідентичності майбутніх педагогів окреслюють Л. Швидун, Л. Клімова та І. Мазур [11].

Важливе місце у сучасних наукових дослідженнях посідають питання інтеграції принципів безпеки життєдіяльності в систему практичної підготовки майбутніх фахівців, а саме:

− можливості поєднання сучасних освітніх технологій, системи забезпечення якості вищої освіти та принципів безпеки життєдіяльності у процесі професійної підготовки здобувачів освіти розглядають І. Бацуровська, Г. Кашина та В. Курепін [1];

− використання інтернет-технологій під час викладання безпеки життєдіяльності й охорони праці, підкреслюючи їх значення для забезпечення доступності навчальних матеріалів, організації взаємодії та підвищення ефективності освітнього процесу розглядають В. Пєнов та ін. [8];

− формування культури безпеки життєдіяльності здобувачів вищої освіти як важливої складової їхньої професійної підготовки та відповідального ставлення до збереження життя і здоров'я досліджують А. Литвин, А. Коломієць і Г. Федюк [7];

− доцільність використання змішаного навчання під час вивчення безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту, наголошуючи на необхідності раціонального поєднання дистанційного опанування теоретичного матеріалу з очним формуванням практичних умінь і навичок, а також можливості впровадження інтерактивних технологій у процес формування безпекових компетентностей майбутніх педагогів розглядають В. Сопіга, І. Бочар та ін. [9; 10].

Водночас питання організації різних видів студентських практик у педагогічних університетах з урахуванням сучасних вимог безпеки життєдіяльності потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є дослідження особливостей практичної підготовки студентів педагогічних університетів і визначення основних підходів до її організації з урахуванням до сучасних вимог безпеки життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практична підготовка студентів педагогічних університетів здійснюється відповідно до освітньо-професійних програм і є важливою складовою процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Упродовж навчання здобувачі

вищої освіти проходять різні види практик, зміст, тривалість і завдання яких визначаються спеціальністю, освітньою програмою та рівнем вищої освіти. Практична діяльність спрямована на поглиблення й закріплення теоретичних знань, набуття практичних умінь, ознайомлення з особливостями майбутньої професії та формування готовності до самостійного виконання професійних завдань.

Залежно від спеціальності та етапу навчання студенти можуть проходити навчальну, ознайомчу, психолого-педагогічну, педагогічну, виробничу, технологічну, переддипломну та інші види практик. На початкових курсах практична підготовка переважно має ознайомчий характер. Під час проходження таких практик студенти спостерігають за технологічними процесами на підприємствах або виконують трудові обов'язки відповідно до свого напряму, спеціальності, спеціалізації тощо.

Система підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Професійна освіта» для закладів професійно-технічного спрямування передбачає високі вимоги до підготовки і проведення технологічної практики студентів. Така практика є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти, під час її проходження студенти отримують початковий досвід для своєї майбутньої професійної діяльності.

Розкриємо детальніше окремі особливості практичної підготовки студентів на прикладі технологічної практики студентів за освітніми програми «Будівництво та зварювання» та ««Середня освіта (Технології та фізична культура)» інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (ТНПУ ім. В. Гнатюка). Ця практика передбачає певну кількість робочих днів відпрацьованих студентами на обраних підприємствах. Студент практикант самостійно погоджує з керівником технологічної практики від підприємства час проходження (вибір робочої зміни) практики тощо. Як свідчить досвід проведення технологічних практик за попередні роки прийнятними є наступні рекомендації: студент практикант повинен набути досвіду виконання певних робіт під керівництвом найкращих фахівців даного підприємства, бригади, зміни; в щоденник практики занотувати спостереження та короткий аналіз специфіки виконання даних робіт. При цьому бажано, щоб студентам була надана можливість разом з найбільш кваліфікованими працівниками виконати такі роботи. Такий підхід до проходження технологічної практики ми рекомендуємо взяти за основу для формування майбутніх професійних навичок. Спостереження і глибокий аналіз роботи фахівця займає багато часу, але вони є дуже раціональними і за цей час студент може одержати повне уявлення про технологічні процеси будівництва та зварювання. Разом з тим, одноразова спільна участь студента і наставника, на нашу думку, є недостатньою, оскільки за цей час студент практикант не зможе одержати повного уявлення про технологічні процеси та їх підготовку.

Кожен студент за час проходження технологічної практики повинен прийняти участь не менше як у 5-7 навчально-виробничих заняттях, використовуючи свої набуті знання при використанні різного технологічного обладнання, інструментів та будівельних конструкційних матеріалів. У процесі такої практичної підготовки студентів за «Будівництво та зварювання» потрібні знання з таких навчальних предметів: «Будівельне матеріалознавство», «Будівельні конструкції», «Будівельні технології», «Технологія та устаткування зварювання», «Теорія процесів зварювання», «Експлуатація будівель та споруд», «Інженерне обладнання будівель» та інші. Звідси виникає необхідність планувати навчальний процес майбутніх фахівців таким чином, щоб перелічені вище навчальні предмети були вивченні до початку проходження технологічної практики. Плануючи навчання, перевагу слід надавати комбінованим заняттям, під час яких розв'язувати одразу декілька різнозначних завдань, наприклад, подача нової інформації, використання набутих знань на практичній частині та формування практичних умінь та навиків і їх перевірка. Технологічна практика студентів повинна проводитися на підприємствах, які спеціалізуються на будівництві та зварювальних технологіях.

З метою виявлення шляхів підвищення ефективності технологічної практики майбутніх фахівців нами проводилося дослідження діяльності студентів під час організації та проведення практики за традиційними методиками. У процесі дослідження визначалося, якими навиками і в якій мірі володіють студенти перед початком технологічної практики. Тобто рівень їх готовності до практичної роботи на різних підприємствах. Для цього проводився аналітичний експеримент, у результаті якого був визначений нульовий рівень сформованості практичних умінь. Студентам було запропоновано за допомогою анкет провести самооцінку ефективності своїх практичних умінь за 50 бальною шкалою, де цифровий показник визначав певний рівень того чи іншого уміння. Так, 40–50 балів відповідали за високий рівень, 40–30 – хороший рівень, 30–20 – низький рівень, 20–10 – мінімальний рівень, 10 і менше свідчили про відсутність практичних умінь. Дослідження охопило 80 студентів ТНПУ ім.В. Гнатюка які навчалися за освітніми програмами «Середня освіта (Технології та фізична культура)» та «Будівництво та зварювання» і проходили технологічну практику у 2025–2026 н. р. Аналізуючи результати цих спостережень, ми одержали інформацію про сформованість у студентів відповідних практичних умінь перед початком технологічної практики. Наприклад, 25% студентів не вміли планувати свою

практичну роботу, 34% студентів не вміли керувати невеликими групами або бригадами працівників, 29% студентів не до кінця розуміли технічну документацію, 36% студентів не вміли організовувати виконання практичних робіт, а частина студентів не розуміла як використовувати у своїй діяльності набуті знання під час навчання .

Відповідальним етапом в організації та проведенні технологічної практики є її планування. Адже успішність технологічної практики багато в чому визначається тим, чи усі студенти глибоко оволоділи системою навчальних і практичних робіт.

Слід пам'ятати, що технологічна практика є своєрідним екзаменом, оскільки в цей час студенти повинні показати в комплексі набуті знання та уміння. І тут з усією очевидністю виявляються всі недоліки їхньої підготовки. З перших днів перебування на технологічній практиці студентам потрібно допомогти встановити стосунки співпраці з наставниками і керівниками від підприємства. Недопустима фамільярність у взаєминах, бо це значною мірою впливає на формування практичних навиків. Спостерігається ситуація, коли до одних студентів ставляться з повагою (56%), до других (21%) з байдужістю, до третіх (11%) з іронією і неприязню.

Попередній досвід свідчить, якщо стосунки практиканта з керівником або наставником від підприємства побудовані на основі справедливості та поваги, між ними встановлюється взаєморозуміння і довіра. Більше того, керівники або наставники від підприємства прагнуть у всьому допомогти студентові. Неабияке значення має зовнішній вигляд студента практиканта, охайний зовнішній вигляд є обов'язковою умовою.

На підставі проведених досліджень ми прийшли до висновку, що в перший тиждень проходження технологічної практики недоцільно надавати студентам можливості виконувати всі завдання повністю самостійно. Відповідно до наших спостережень, близько 80% студентів, які самостійно виконували практичні роботи на першому тижні, в подальшому стикалися з серйозними труднощами в організації та виконанні завдань. Тому перший тиждень проходження технологічної практики потрібно більше присвятити загальному знайомству з підприємством, колективом, організацією виконуваних робіт. Особливу увагу тут потрібно приділити організації ознайомлення з виконанням робіт найкращими фахівцями даного підприємства. Як правило, на кожному підприємстві є працівники передовий досвід яких вивчається і узагальнюється. Керівнику технологічної практики від навчального закладу необхідно до початку практики попередньо самому ознайомитися з колективом підприємства, а потім запропонувати студентам вивчити досвід роботи кращих працівників, керівників, наставників.

Під час відвідування робочого місця, особливо у перший тиждень технологічної практики, слід звернути увагу студентів на необхідність детального ознайомлення із стилем роботи працівника, методами організації праці на робочому місці. Одна із особливостей підготовки студента практиканта до виконання поставлених завдань полягає у тому, що він включається у виробничий процес на певному етапі виконання робіт підприємством, наприклад, будівельні процеси, зварювальні процеси, технологічні процеси. Отже, йому необхідно підтримувати постійний контакт з наставником чи керівником від підприємства, визначати з ними зміст практичної роботи, можливі шляхи виконання з урахуванням вимог безпеки життєдіяльності та охорони праці.

Усе це вимагає від студента при підготовці до проходження технологічної практики глибокого аналізу зав'язків між вивченими навчальними предметами, які мають спільні дотичні тематики і технологічну послідовність, а також розуміння системи роботи даного підприємства на якому буде проходити практика. А це значить, що при плануванні виконання завдань практикант повинен насамперед вирішити, які основні завдання потрібно поставити для виконання запланованих робіт і окреслити шляхи їх вирішення.

Ознайомлення студентів з матеріально-технічною базою підприємства, де буде відбуватися проходження технологічної практики, передбачає аналіз можливостей різного виду обладнання, інструментів та конструкційних матеріалів.

Перед проведення технологічної практики на виробничих або будівельних підприємствах потрібно передбачити розроблення студентами плану-графіку виходів на робочі місця. Відвідуючи робочі місця передових висококваліфікованих працівників студенти практиканти повинні написати короткий аналіз. При цьому особливу увагу студентів необхідно зосередити на практичній складовій виконуваних робіт, вмінні конкретизувати необхідність виконуваних робіт, вміти виділяти головне і отримувати необхідні результати. Слід також націлювати студентів на вивчення техніки виконання певних видів робіт або прийомів, оволодівати методикою виконання кваліфікованих робіт, використовувати індивідуальний підхід до тих чи інших виконуваних робіт.

На якість підготовки студентів значно впливає його вміння аналізувати трудову діяльність, як власну так і наставника або керівника. З метою підтвердження цієї думки нами було проведено дослідження серед 60 студентів першого курсу інженерно-педагогічного факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка щодо сформованості у студентів уміння аналізувати трудову діяльність під час навчального процесу. Як виявилося, що не володіють цими уміннями на перших курсах 35% студентів, на другому

і третьому курсі навчання потребують допомоги 13% студентів, а після проходження технологічної практики таких не виявлено. З одержаних результатів випливає висновок, що студенти мінімально володіють уміннями аналізувати трудову діяльність, тому перед викладачами, керівниками технологічної практики та наставниками постає завдання допомогти студентам у набутті таких умінь. Для цього на першому тижні проходження технологічної практики необхідно провести із студентами колективне відвідування висококваліфікованих працівників даного підприємства, зробивши докладний аналіз їх трудової діяльності, потім запропонувати студентам виконати такий аналіз самостійно відвідавши зовсім інше робоче місце.

Дослідження трудової діяльності під час проходження технологічної практики показали, що найпростішим етапом є пояснення завдань до виконання, а найскладнішим – організація самостійної роботи. Ми вирішили проаналізувати, які саме організаційні моменти викликали найбільші труднощі. З цією метою ми їх поділили на декілька груп: 1) сприйняття мети і завдання виконуваних робіт; 2) організація діяльності з використанням знань набутих під час навчання; 3) організація індивідуальних шляхів вирішення поставлених завдань; 4) вибір матеріалів, інструментів та обладнання для виконання завдань; 5) організація самостійної трудової діяльності.

Аналіз одержаних даних свідчить проте, що відбувається перенесення досвіду, якого студенти постійно набувають на заняттях під час навчання у ЗВО.

Дещо менші можливості студентів в організації власної діяльності, а також організації самостійної роботи. Це пояснюється тим, що, по суті, практиканти вперше організовують свою трудову діяльність. Тому корисним, а іноді й необхідним у підготовці студентів до практичної роботи є виконання ним самим трудових дій, які будуть виконуватися на виробництві на робочому місці. Бувають випадки, коли керівники практики не виявляють належної вимогливості до студентів щодо якості виконуваних робіт, ведення звітної документації, заповнення студентом щоденника практики. Щоденник практики – це основний документ, який відображає не тільки зміст проведеної технологічної практики, але і її якість та результативність. Ведення щоденника стимулює студента до більш організованого і детально продуманого проведення технологічної практики, сприяє виробленню в нього навичок аналізу й обліку власної роботи, відображає рівень підготовки студента до практичної роботи. А також культури ставлення до практики.

Студенти під час проходження технологічної практики здебільшого віддають перевагу виконанню практичної роботи, беруть участь у різних заходах, але своєчасно не оформляють відповідну документацію.

Проведене анкетування показало, що 80% студентів відводять оформленню документації останнє місце серед усіх інших видів виконуваних робіт. Тому керівникам технологічної практики від ЗВО слід на самому її початку на настановчій конференції з практикантами приділити увагу правильності заповнення і ведення ними документації, провести відповідну консультацію. Даний напрямок повинен бути під постійним контролем керівника практики від вузу.

Незважаючи на те, що студенти брали участь у настановчій конференції, ознайомилися з програмою технологічної практики і оформлення відповідної документації, у них ще залишається чимало запитань, причини можуть бути найрізноманітніші.

Анкетування, проведене після закінчення технологічної практики, свідчить про те, що майже всі студенти є прихильниками додаткової конференції. В анкетах вони вказали, що така конференція допомогла б їм чіткіше визначити завдання практики, систематизувати і налагодити виконання поставлених завдань. Усе це наводить на думку, що через два тижні після початку технологічної практики доцільно організувати проміжну конференцію, запросити для участі в ній усіх студентів і відповідальних за практику викладачів від навчального закладу.

Як уже зазначалося, технологічну практику доцільно організовувати на підприємствах, які мають відповідну матеріальну базу для успішного здійснення виробничого навчання. Однак підхід до змісту виконуваної студентами роботи може бути різним. У зв'язку з цим було проведено такий експеримент. Студентам для виконання поставлених завдань надали все необхідне обладнання, інструменти і матеріали. Студентам заздалегідь повідомляли, що для виконання поставлених завдань необхідно самостійно провести вибір необхідного обладнання, інструментів та матеріалів. Результати проведеного експерименту підтвердили правильність такого напряму проведення технологічної практики, адже 100% практикантів після такого підходу покращили якість своєї роботи.

Зазначимо, з досвіду організації та проходження практики студентами ТНПУ ім. Гнатюка, після проведення технологічної практики доцільно відмічати кращих студентів і найкраще виконані завдання. Проводити фото та відео супровід проходження технологічної практики з подальшим обговорення на підсумковій конференції. Проведені опитування показали, що 90% (з 80 опитаних студентів після проходження технологічної практики) студентів висловилися за доцільність проведення підсумкових конференцій в такому форматі. Крім того, такі конференції значно поглиблюють уявлення студентів про можливість удосконалення навчального процесу і формування

необхідних професійних навиків, починає появляється професійний інтерес.

Заключним етапом технологічної практики студентів на підприємстві є обговорення і оцінювання результатів. Це дуже важливий захід, що має безпосередній вплив на якість підготовки майбутнього фахівця. Кінцеві підсумки технологічної практики оцінюються на завершальній конференції, яка проводиться у навчальному закладі. Перед її проведенням окреслюються головні результати, які мали досягнути студенти. Сюди також відноситься якість підготовленого звіту та критерії оцінювання практики.

На основі багаторічного досвіду проведення технологічних практик на різних підприємствах рекомендується такий зміст і порядок їх проведення. На конференції мають бути присутні всі студенти і відповідальні за проведення технологічної практики від навчального закладу. Від кожної групи практикантів повинен виступити представник, як правило, староста. Такий виступ має бути конкретним і дати уявлення про те, з якими труднощами перетиналися практиканти при виконанні тих чи інших виробничих завдань і робіт та як їх вдалося подолати; у вирішенні яких завдань відчували себе впевнено і чому; які знання і вміння набуті в навчальному закладі під час оволодіння фаховими дисциплінами виявилися найбільш корисними для студентів, а яких їм ще бракує; чи були створені навчальним закладом і виробничим підприємством необхідні умови для успішного проведення технологічної практики, що слід врахувати на майбутнє щоб технологічна практика була ефективнішою. Після цього керівник практики від навчального закладу узагальнює підсумки роботи на підприємстві групи студентів та оголошує набрані бали.

Технологічну практику студентів відповідно до освітньої програми «Будівництва та зварювання» ТНПУ ім. В. Гнатюка рекомендується проводити у 6 або 7 семестрах. Слід пам'ятати, що вона проходить у специфічних, а подекуди, порівняно з педагогічною практикою у досить складних умовах. Більшість виробничих підприємств, де проводиться технологічна практика, знаходяться далеко від навчального закладу, внаслідок чого керівники практики від вузу не мають змоги систематично контролювати її хід і при необхідності надавати студентам своєчасну допомогу. Таку допомогу можуть надавати досвідчені та високо кваліфіковані працівники підприємства де студенти проходять технологічну практику. Проте в даному випадку керівники практики мають підтримувати з ними постійний зв'язок, допомагати і контролювати їх роботу. Важливо, щоб ці керівники чітко уявляли собі завдання та зміст технологічної практики, могли б організувати якісне її проведення і пред'являти до студентів необхідні вимоги. У будь-якому випадку від студентів вимагається самостійність, ініціатива, дисциплінованість. Тому доцільно готувати студентів до технологічної практики задовго до її початку. Вони повинні знати про ті труднощі, які, можливо, чекають на них на виробничих підприємствах.

Студенти в анкетах вказують, що кожному практикантові бажано заздалегідь знати, на якому підприємстві вони будуть працювати, який перелік виробничих завдань будуть виконувати, на якому обладнані, якими інструментами, з якими конструкційними та будівельними матеріалами будуть працювати.

На виробничих підприємствах сформоване робітниче середовище, умови виконання планів і завдань, тому студенти постійно спілкуються з працівниками трудового колективу. Так створюються найсприятливіші умови для соціальної адаптації, на що потрібно зорієнтувати студентів-практикантів. Практично кожен предмет професійної підготовки має широкі можливості для з'ясування мети життя людини, її ролі в суспільному розвитку, системи відносин з навколишнім середовищем, трудності людського спілкування та шляхи їх подолання, тобто всього того, що є необхідним для оволодіння професійним досвідом.

При проведення технологічної практики необхідно враховувати питання безпеки життєдіяльності та охорони праці. Обов'язковою умовою допуску студентів до виконання практичних робіт є проведення відповідних інструктажів з безпеки праці. До початку практичної діяльності студенти повинні бути поінформовані про правила внутрішнього розпорядку, вимоги безпечної організації праці, особливості експлуатації обладнання, порядок використання інструментів і засобів захисту, а також алгоритми дій у разі виникнення небезпечних або надзвичайних ситуацій. Зміст інструктажів має визначатися специфікою бази практики, характером запланованих робіт та рівнем професійної підготовленості здобувачів освіти.

Проведення інструктажів не повинно зводитися лише до формального ознайомлення студентів із правилами та нормативними вимогами. Важливим є використання практично орієнтованих методів навчання, зокрема демонстрації безпечних способів виконання технологічних операцій, пояснення можливих наслідків порушення правил, аналізу типових небезпечних ситуацій і відпрацювання алгоритмів правильних дій. Такий підхід сприятиме кращому усвідомленню студентами причин виникнення виробничих ризиків та формуванню стійких навичок безпечної поведінки.

Особливу увагу необхідно приділяти розвитку відповідального ставлення студентів до власної безпеки та безпеки інших учасників освітнього й виробничого процесу. Під час технологічної практики доцільно формувати здатність своєчасно

виявляти небезпечні чинники, оцінювати можливий рівень ризику, передбачати наслідки небезпечних дій і приймати обґрунтовані рішення щодо запобігання небезпечним ситуаціям. Розвиток таких умінь є важливою складовою формування безпекової компетентності майбутніх фахівців та їх готовності до професійної діяльності.

Вагомим елементом системи охорони праці є забезпечення студентів засобами індивідуального захисту відповідно до умов і характеру виконуваних робіт. Залежно від особливостей виробничого середовища можуть застосовуватися спеціальний одяг, захисне взуття, рукавички, окуляри, захисні щитки, каски, засоби захисту органів дихання та слуху. Перед початком роботи необхідно перевіряти справність, цілісність і придатність засобів індивідуального захисту. Водночас студенти повинні володіти навичками їх правильного використання, догляду та зберігання.

Також необхідно звертати увагу на організацію безпечного робочого середовища. Робочі місця повинні відповідати санітарно-гігієнічним та ергономічним вимогам, забезпечувати належний рівень освітлення, вентиляції, чистоти й упорядкованості. Обладнання та інструменти мають бути технічно справними, а їх використання — здійснюватися відповідно до встановлених правил. Студенти повинні бути забезпечені необхідними засобами індивідуального захисту та володіти навичками їх правильного застосування.

Виконання робіт із використанням машин, механізмів, верстатів та електрифікованого обладнання повинно здійснюватися після відповідної підготовки й під контролем керівника практики або уповноваженого працівника. Перед початком роботи необхідно перевіряти технічний стан обладнання, справність захисних пристроїв, огороджень та електричних елементів. Використання несправного устаткування, самовільне усунення технічних несправностей або виконання робіт без належного інструктажу не допускаються.

Важливими складовими безпечної організації технологічної практики є дотримання вимог пожежної безпеки та забезпечення готовності студентів до дій у надзвичайних ситуаціях. Здобувачі освіти повинні знати порядок евакуації, місця розташування засобів пожежогасіння, правила повідомлення відповідальних осіб та екстрених служб, а також основні способи надання домедичної допомоги. Доцільним є використання практичних тренувань, ситуаційних завдань і моделювання небезпечних ситуацій, що сприяє формуванню навичок оперативного та обґрунтованого реагування.

З метою підвищення ефективності безпекової підготовки доцільно застосовувати сучасні цифрові технології. Електронні освітні ресурси, відеоінструкції, інтерактивні навчальні модулі, комп'ютерні симулятори та віртуальні тренажери дають можливість моделювати виробничі ситуації та відпрацьовувати алгоритми безпечної поведінки без безпосереднього впливу небезпечних чинників. Детальніше про використання інтерактивних та інформаційних технологій у контексті безпекової підготовки студентів педагогічних університетів розкриті у інших наукових фахових виданнях України співавторами даного дослідження (І. Бочар, В. Сопіга та ін. [9; 10]). Використання цих технологій сприяє підвищенню наочності, практичної спрямованості та результативності навчання.

Важливою умовою забезпечення безпеки є систематичний контроль за дотриманням вимог охорони праці під час проходження практики. Керівники від закладу вищої освіти та бази практики повинні здійснювати моніторинг умов виконання практичних завдань, своєчасно виявляти потенційні ризики та вживати заходів щодо їх усунення. Контроль має бути спрямований не лише на виявлення порушень, а й на їх профілактику та формування у студентів відповідального ставлення до безпечної професійної діяльності.

Отже, забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці студентів під час технологічної практики потребує системного поєднання організаційних, технічних, освітніх і профілактичних заходів. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме зниженню рівня виробничих ризиків, попередженню травматизму, збереженню життя і здоров'я здобувачів освіти та формуванню безпекової компетентності як важливої складової їхньої професійної підготовки. Висновок. Творче використання наданих результатів проведених досліджень і узагальнень може подати певну допомогу керівникам практики від навчального закладу на шляху підвищення якості та проведення технологічної практики студентів на виробничих підприємствах.

Висоновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що студентські практики є одним із ключових елементів професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічних університетів, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальними виробничими умовами та сприяє формуванню професійних компетентностей. Аналіз досвіду організації технологічної практики, а також результати анкетування студентів підтвердили необхідність удосконалення її змісту, посилення підготовчого етапу, забезпечення тісної взаємодії між закладом вищої освіти та базами практики, а також системного розвитку практичних умінь ще до початку проходження такої практики.

Доведено, що ефективність практичної підготовки значною мірою залежить від якісного планування всіх етапів практики, професійного наставництва, поетапного залучення студентів до виконання виробничих завдань, організації проміжного й підсумкового аналізу результатів, а також розвитку вмінь аналізувати власну діяльність

і діяльність досвідчених працівників. Доцільним є використання сучасних педагогічних підходів, систематичний контроль виконання практичних завдань, належне ведення звітної документації та впровадження елементів рефлексії, що сприяють формуванню самостійності, відповідальності та професійної готовності майбутніх фахівців.

Особливого значення в сучасних умовах набуває формування безпекової компетентності студентів під час проходження технологічної практики. Забезпечення безпечних умов праці, проведення практикоорієнтованих інструктажів, використання засобів індивідуального захисту, застосування цифрових освітніх ресурсів і постійний контроль за дотриманням вимог охорони праці є необхідними складовими якісної професійної підготовки. Реалізація запропонованих у дослідженні рекомендацій сприятиме підвищенню ефективності технологічної практики, удосконаленню професійної підготовки майбутніх педагогів та формуванню їхньої готовності до безпечної й результативної професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методики організації технологічної практики студентів, розширенні використання цифрових технологій у процесі практичної підготовки та розробленні ефективніших підходів до формування безпекової компетентності майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацуровська І. В., Кашина Г. С., Курепін В. М. Інтеграція сучасних освітніх технологій, системи якості вищої освіти та принципів безпеки життєдіяльності у підготовці фахівців. *Перспективи та інновації науки. Серія : Педагогіка. Психологія. Медицина.* 2025. № 3(49). С. 119–136. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-119-135

2. Використання інтернет-технологій під час викладання безпеки життєдіяльності й охорони праці / Пєнов В. та ін. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1 (31). С. 1605-1621. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-1605-1621

3. Воровка М. І. Непша О. В. Організація виробничої практики в умовах дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1 (47). С. 327–339. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-327-339

4. Ільченко О., Мокляк В., Петренко Л., Хоменко А. Виробнича педагогічна практика як шлях реалізації єдності теорії і практики у підготовці фахівців вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності*, 2025. 35, 117–121. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331099

5. Кібак Д. В. Педагогічна практика як ключовий етап підготовки майбутніх вчителів. *Академічні візії* [Електронний журнал], 2025. № 41. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15204232

6. Коновальчук І. М., Вишнівська Н. В., Прошкуратова Т. С., Предик А. А. Потенціал виробничої практики у формуванні компетентності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Вісник науки та освіти*. 2025 № 39. С. 1240–1254. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1240-1254.

7. Литвин А., Коломієць А., Федюк Г. Формування культури безпеки життєдіяльності здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 70, т. 1. С. 363–370. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-56

8. Пєнов В.В. та ін. Використання інтернет-технологій під час викладання безпеки життєдіяльності й охорони праці. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2025. №1(31). С. 1605-1621. DOI. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)

9. Сопіга В. Б., Бочар І. Й., Сокотов Ю. В. Монько Р. М. Впровадження інтерактивних технологій у процес формування безпекових компетентностей майбутніх педагогів. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. № 5(59). С. 3138-3152. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-5(59)-3138-3152

10. Сопіга В. Б., Гаврищак Г. Р., Уруський А. В., Бочар І. Й. Формування безпекових компетентностей здобувачів вищої педагогічної освіти в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 89. С. 228–233. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2025/89/46.pdf

11. Швидун Л.Т., Клімова Л. В., Мазур І. А. Роль практики як ключового етапу формування професіоналізму майбутніх педагогів: *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. № 11 (2026). С. 161-165 DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-27

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ

A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC FIELD FOR COUNSELING ACTIVITIES BASED ON INTERDISCIPLINARY INTEGRATION: RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION

УДК 378.091.12:159.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.20
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Булгак М.В.,
orcid.org/0009-0000-5137-158X
аспірант кафедри психології
та педагогіки
Закладу вищої освіти «Університет
імені Альфреда Нобеля»

Стаття присвячена актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції. Основну увагу зосереджено на експериментальній перевірці ефективності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців до консультативної діяльності та визначених педагогічних умов її реалізації. Розкрито логіку організації педагогічного експерименту, що передбачав констатувальний, формувальний і контрольний етапи та охоплював контрольну й дві експериментальні групи здобувачів вищої освіти. Оцінювання результативності моделі здійснювалося за мотиваційно-спрямувальним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-особистісним критеріями, що дали змогу комплексно охарактеризувати готовність майбутніх фахівців до консультативної діяльності. Висвітлено результати динаміки рівнів сформованості готовності студентів контрольної та експериментальних груп після реалізації формувального впливу. Особливу увагу приділено статистичній перевірці отриманих результатів, яка дала змогу встановити значущість виявлених відмінностей. Встановлено позитивну динаміку в експериментальних групах за всіма досліджуваними критеріями, найбільш виразну за діяльнісним компонентом готовності. Водночас у контрольній групі статистично значущих змін не встановлено. Отримані результати підтверджують ефективність комплексної реалізації визначених педагогічних умов: інтеграції змісту професійної підготовки навколо консультативних завдань, практикоорієнтованого моделювання консультативної діяльності та рефлексивно-оцінювального супроводу професійного становлення. Обґрунтовано, що взаємопов'язане функціонування зазначених умов забезпечує цілісний розвиток мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивно-особистісної складових готовності майбутніх фахівців. Зроблено висновок про доцільність використання запропонованої структурно-функціональної моделі в системі професійної підготовки фахівців соціономічної сфери.

Ключові слова: *професійна підготовка, фахівці соціономічної сфери, консультативна діяльність, структурно-функціональна модель, міждисциплінарна інтеграція, педагогічні умови, готовність до консультативної діяльності, педагогічний експеримент.*

The article addresses the akmyal problem of professional training of future specialists in the socionomic field for counseling activities based on interdisciplinary integration. The main focus is placed on the experimental verification of the effectiveness of the structural-functional model of professional training and the pedagogical conditions for its implementation. The study describes the organization of the pedagogical experiment, which included ascertaining, formative, and control stages and involved a control group and two experimental groups of higher education students. The effectiveness of the proposed model was assessed according to four interrelated criteria: motivational-orientational, cognitive, activity-based, and reflective-personal. This approach made it possible to provide a comprehensive assessment of future specialists' readiness for counseling activities. The article presents the dynamics of the levels of readiness demonstrated by students in the control and experimental groups following the formative stage of the experiment. Particular attention is paid to the statistical verification of the obtained results, which made it possible to establish the significance of the identified differences. The findings demonstrate positive dynamics in the experimental groups across all studied criteria, with the most pronounced changes observed in the activity-based component of readiness. At the same time, no statistically significant changes were identified in the control group. The results confirm the effectiveness of the comprehensive implementation of the proposed pedagogical conditions, including the integration of professional training content around counseling tasks, practice-oriented modeling of counseling activities, and reflective-evaluative support of professional development. It is substantiated that the interconnected implementation of these conditions contributes to the integrated development of the motivational, cognitive, activity-based, and reflective-personal components of future specialists' readiness for counseling activities. The study concludes that the proposed structural-functional model can be effectively used to improve the professional training of specialists in the socionomic field.

Key words: *professional training, specialists in the socionomic field, counseling activities, structural-functional model, interdisciplinary integration, pedagogical conditions, readiness for counseling activities, pedagogical experiment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні трансформації вищої освіти та ускладнення соціальних і психологічних запитів актуалізують необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, здатних не лише володіти професійними знаннями, а й інтегрувати їх під час вирішення комплексних консультативних завдань. Особливої значущості ця проблема набуває в умовах суспільних трансформацій та воєнних викликів, коли консультативна діяльність потребує комплексного врахування психологічних, соціальних, освітніх і кризових чинників, професійної комунікації та міжпрофесійної взаємодії [6, с. 8–12; 21, с. 2613–2625].

Одним із перспективних напрямів розв'язання цієї проблеми є міждисциплінарна інтеграція, спрямована на подолання фрагментарності професійних знань і формування здатності застосовувати їх у взаємозв'язку під час аналізу реальних консультативних ситуацій. Водночас сама зміна змісту навчання не забезпечує достатнього рівня професійної готовності, що зумовлює необхідність цілісного поєднання змісту, форм, методів і технологій професійної підготовки.

У зв'язку з цим у дослідженні запропоновано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції, реалізація якої передбачає взаємопов'язане функціонування визначених педагогічних умов. Її практична спрямованість забезпечується використанням міждисциплінарних консультативних кейсів, рольового моделювання, супервізійних практик, рефлексивних щоденників та професійного портфоліо. Рефлексивно-оцінювальний супровід спрямований на осмислення професійного досвіду, усвідомлення меж компетентності та розвиток здатності до професійного самовдосконалення.

Отже, актуальним науково-практичним завданням є емпіричне встановлення результативності цілісної структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції. Саме результати її експериментальної перевірки становлять предмет представленого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців до консультативної діяльності в сучасних дослідженнях розглядається крізь призму компетентнісного, практикоорієнтованого та міждисциплінарного підходів. Особливого значення набуває пошук таких освітніх технологій, які забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності застосовувати їх у складних професійних ситуаціях. У сучасному освітньому середовищі консультативна підготовка дедалі більше пов'язується з інтеграцією різних професійних контекстів, моделюванням практичних ситуацій та розвитком професійної рефлексії [2, с. 45–49; 16, с. 1–11].

Міждисциплінарна інтеграція розглядається як один із важливих механізмів подолання фрагментарності професійних знань. У дослідженнях, присвячених інтегративному підходу в професійній освіті, наголошується на необхідності встановлення змістових і функціональних зв'язків між окремими освітніми компонентами, що дає змогу формувати цілісне професійне бачення майбутньої діяльності [6, с. 17–20; 7, с. 35–62]. У цьому контексті міждисциплінарність розглядається не лише як поєднання змісту різних навчальних дисциплін, а як організаційний принцип професійної підготовки, орієнтований на розв'язання комплексних професійних завдань.

Важливе теоретичне підґрунтя для такого підходу становлять праці, у яких міждисциплінарність пов'язується з формуванням здатності працювати зі складними проблемами, що виходять за межі однієї професійної галузі. Зокрема, A. F. Repko та R. Szostak розглядають міждисциплінарне дослідження як процес інтеграції знань і способів аналізу різних дисциплін для комплексного осмислення проблеми [17, с. 1–25]. Для професійної підготовки фахівців соціономічної сфери цей підхід є особливо значущим, оскільки консультативні запити часто мають психологічний, соціальний, педагогічний, етичний та комунікативний виміри одночасно.

Окремий напрям сучасних досліджень становить проблема практичної підготовки майбутніх консультантів. У зарубіжній науковій літературі професійне навчання розглядається як процес поступового набуття досвіду професійної взаємодії, що передбачає поєднання теоретичного навчання з практичними ситуаціями. Значення навчання через досвід для професійного розвитку обґрунтовано в концепції experiential learning, відповідно до якої професійне знання формується через циклічну взаємодію досвіду, його осмислення, концептуалізації та практичного застосування [14, с. 20–38]. Водночас концепція situated learning акцентує увагу на включенні здобувача освіти в контекст реальної або змодельованої професійної діяльності, де професійні компетентності формуються через участь у відповідній практиці [15, с. 27–43].

Сучасні дослідження підтверджують ефективність практикоорієнтованих форм професійної підготовки саме у сфері консультативної освіти. Зокрема, E. M. West та співавтори, аналізуючи погляди викладачів-консультантів на ефективне навчання студентів, наголошують на значенні

практичного досвіду, професійної взаємодії та створення умов для перенесення навчального матеріалу в ситуації професійної діяльності [18, с. 235–250]. Це узгоджується з положеннями розробленої у нашому дослідженні моделі, у якій практикоорієнтований компонент передбачає використання консультативних кейсів, рольового моделювання, тренінгових вправ та аналізу професійних ситуацій.

Перспективним напрямом є також використання міжпрофесійного навчання. P. Martin та співавтори, досліджуючи модель міжпрофесійної освіти та супервізійної практики студентів, доводять значущість спільного професійного навчання для розвитку готовності майбутніх фахівців до взаємодії в комплексному професійному середовищі [16, с. 1–11]. Подібний підхід набуває особливого значення для фахівців соціономічної сфери, оскільки консультативна діяльність передбачає взаємодію представників різних професій та необхідність інтегрованого бачення потреб клієнта.

Важливим компонентом професійної підготовки є супервізія. Сучасні дослідження розглядають її не лише як засіб контролю професійної діяльності, а й як інструмент розвитку професійної компетентності, рефлексивності та здатності до аналізу складних професійних ситуацій [13, с. 15–35]. Українське дослідження М. В. Суховерші та П. С. Шкляра також засвідчує значущість супервізії як педагогічного засобу підготовки майбутніх психологів до дистанційного консультування, зокрема в умовах роботи з особами, які мають досвід війни [9, с. 2613–2625]. Отже, супервізійний компонент може розглядатися як важлива умова переходу від формального засвоєння консультативних технологій до їх усвідомленого професійного застосування.

Водночас проблема професійної підготовки до консультативної діяльності потребує врахування специфіки самої консультативної взаємодії. У сучасній консультативній освіті значна увага приділяється формуванню здатності майбутнього фахівця встановлювати професійний контакт, визначати запит клієнта, аналізувати ситуацію, обирати стратегію допомоги та оцінювати результати професійної взаємодії [11, с. 3–30; 12, с. 15–35]. Відповідно, ефективність професійної підготовки не може оцінюватися лише за обсягом засвоєних знань, а має передбачати комплексну оцінку мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивно-особистісних характеристик готовності.

Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що в науковій літературі достатньо ґрунтовно представлені окремі складові професійної підготовки майбутніх консультантів: міждисциплінарна інтеграція змісту [6, с. 17–20; 17, с. 1–25], практикоорієнтоване навчання [14, с. 20–38; 18, с. 235–250], міжпрофесійна взаємодія [16, с. 1–11] та супервізійний супровід [9, с. 2613–2625; 13, с. 15–35]. Водночас недостатньо представлені дослідження, у яких зазначені компоненти розглядаються як взаємопов'язані елементи цілісної структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності та перевіряються експериментально в комплексі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості досліджень, присвячених професійній підготовці психологів, соціальних працівників і консультантів, недостатньо з'ясованим залишається питання експериментально підтвердженої ефективності цілісної структурно-функціональної моделі, яка поєднує міждисциплінарну інтеграцію змісту професійної підготовки, практикоорієнтоване моделювання консультативної діяльності та рефлексивно-оцінювальний супровід. Недостатньо дослідженим, на нашу думку, є також питання того, якою мірою комплексна реалізація визначених педагогічних умов впливає на динаміку окремих критеріїв готовності майбутніх фахівців до консультативної діяльності та на загальний рівень її сформованості.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування ефективності структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції за результатами педагогічного експерименту. Для досягнення поставленої мети було визначено завдання: охарактеризувати організацію та результати експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі; визначити динаміку рівнів готовності до консультативної діяльності у контрольній та експериментальних групах; проаналізувати зміни за основними критеріями готовності; порівняти результати контрольної та експериментальних груп; статистично перевірити виявлені зміни та визначити ефективність запропонованої моделі й педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності здійснювалася на базі трьох закладів вищої освіти, у яких здійснюється професійна підготовка майбутніх психологів і фахівців соціальної роботи: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Педагогічний експеримент проводився упродовж 2023–2025 рр. та передбачав констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

До експерименту було залучено 166 здобувачів вищої освіти, яких було розподілено на контрольну та дві експериментальні групи: КГ – 54 особи, ЕГ1 – 57 осіб, ЕГ2 – 55 осіб. На констатувальному етапі було проведено первинну діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності за визначеними критеріями та показниками (табл. 1). Формувальний етап тривав два роки (2023–2025 н.р.); у ЕГ1 та ЕГ2 реалізовувалися розроблені структурно-функціональна модель і визначені педагогічні умови, тоді як у контрольній групі професійна підготовка здійснювалася у звичайному режимі.

На констатувальному етапі було встановлено вихідні рівні сформованості готовності студентів контрольної та експериментальних груп. Отримані результати засвідчили загалом близькі показники груп за всіма визначеними критеріями, що створило можливість подальшого коректного порівняння результатів після реалізації формувального етапу.

Після завершення формувального етапу було здійснено повторне діагностування, результати якого дали змогу простежити динаміку рівнів сформованості готовності за кожним із визначених критеріїв (табл. 2).

Результати в таблиці 2 демонструють виразну позитивну динаміку в експериментальних групах за всіма критеріями. Найбільш помітні зміни відбулися у частці студентів із високим рівнем сформованості відповідних характеристик та одночасному скороченні частки студентів із низьким рівнем.

За мотиваційно-спрямувальним критерієм частка студентів із високим рівнем зросла в ЕГ1 з 19,3% до 43,8%, а в ЕГ2 – з 21,8% до 42,0%. Водночас низький рівень у ЕГ1 зменшився з 36,8% до 8,8%, а в ЕГ2 – з 34,6% до 9,3%. У контрольній групі зміни були менш вираженими: високий рівень збільшився з 18,5% до 24,1%, а низький зменшився з 37,1% до 25,9%.

Позитивна динаміка спостерігалася і за когнітивним критерієм. В ЕГ1 частка студентів із високим рівнем збільшилася з 17,5% до 45,3%, а в ЕГ2 – з 18,2% до 43,6%. Частка низького рівня при цьому скоротилася відповідно з 42,1% до 8,8% та з 40,0% до 9,1%. У КГ високий рівень зріс з 16,7% до 22,2%, тоді як низький зменшився з 42,6% до 29,9%.

Таблиця 1

Діагностична карта оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності

Показник	Метод / методика
Мотиваційно-спрямувальний критерій	
Усвідомлення значущості консультативної діяльності	Есе + контент-аналіз
Професійна мотивація до консультативної взаємодії	Методика К. Замфір (модифікація А. Реана)
Мотивація досягнень	Тест Т. Елерса
Прийняття гуманістичних та етичних цінностей	Авторський опитувальник
Готовність до відповідального виконання функцій	Ситуаційні кейси + експертне оцінювання
Орієнтація на професійний саморозвиток	Методика самоактуалізації (САТ)
Позитивні життєві установки	Методика Ю. Гільбуха
Когнітивний критерій	
Знання сутності консультативної діяльності	Авторський тест
Розуміння етапів консультування	Ситуаційні завдання
Знання підходів до консультування	Тест + відкриті питання
Інтеграція знань	Кейс-аналіз
Розуміння кризових ситуацій	Тест + кейс
Діяльнісний критерій	
Встановлення контакту з клієнтом	Рольова гра + спостереження
Визначення запиту	Кейс-завдання
Використання технік	Практичне завдання
Вибір стратегії допомоги	Аналіз кейсу
Робота з кризовими ситуаціями	Ситуаційне моделювання
Міжпрофесійна взаємодія	Групове завдання + експертна оцінка
Рефлексивно-особистісний критерій	
Емпатійність	Тест емпатії (Бойко / Мехрабіан)
Рефлексія	Методика А. Карпова
Саморегуляція	Методика В. Моросанової
Межі компетентності	Авторський опитувальник + кейси
Етичність	Ситуаційні задачі
Саморозвиток / Я-концепція	Методика Ю. Гільбуха
Особистісна зрілість (інтегративний показник)	Тест-опитувальник Ю. Гільбуха

Найбільш виражена позитивна динаміка в експериментальних групах спостерігалася за діяльнісним критерієм. Частка студентів із високим рівнем зросла в ЕГ1 з 15,8% до 47,4%, а в ЕГ2 – з 18,2% до 45,1%. Відповідно, низький рівень зменшився з 43,8% до 7,9% в ЕГ1 та з 41,8% до 9,1% в ЕГ2. Саме ця динаміка є особливо значущою для оцінювання запропонованої моделі, оскільки діяльнісний компонент безпосередньо відображає здатність майбутніх фахівців застосовувати консультативні знання та навички у професійно змодельованих ситуаціях.

За рефлексивно-особистісним критерієм також зафіксовано суттєве зростання високого рівня: в ЕГ1 – з 15,8% до 42,1%, в ЕГ2 – з 18,2% до 43,2%. Частка студентів із низьким рівнем скоротилася відповідно з 45,6% до 8,8% та з 41,8% до 9,3%. У КГ зміни були менш значними: високий рівень збільшився з 14,8% до 22,2%, а низький зменшився з 46,3% до 27,8%.

Таким чином, результати контрольного етапу засвідчують, що позитивна динаміка спостерігалася в усіх групах, однак її масштаб в експериментальних групах був істотно більшим. Найбільш виражені зміни в ЕГ1 та ЕГ2 стосувалися переходу студентів із низького до високого рівня сформованості готовності за всіма чотирма критеріями. Це дає підстави пов'язувати виявлену динаміку з реалізацією структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов.

Для визначення статистичної значущості виявленої динаміки та об'єктивного підтвердження відмінностей між результатами експериментальних і контрольної груп було проведено додаткову статистичну перевірку отриманих результатів за критерієм χ^2. Критичне значення критерію при відповідному числі ступенів свободи становило $\chi^2_{кр.} = 5{,}991$. Результати розрахунків для експериментальних груп наведено в табл. 3.

Таблиця 2

Динаміка показників рівнів сформованості готовності до консультативної діяльності студентів контрольної та експериментальних груп

Рівень	Група					
	КГ (54 особи)		ЕГ1 (57 осіб)		ЕГ2 (55 осіб)	
	Етап експерименту					
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Критерій готовності до консультативної діяльності						
Мотиваційно-спрямувальний						
Високий	18,5	24,1	19,3	43,8	21,8	42,0
Середній	44,4	50,0	43,9	47,4	43,6	48,7
Низький	37,1	25,9	36,8	8,8	34,6	9,3
Когнітивний						
Високий	16,7	22,2	17,5	45,3	18,2	43,6
Середній	40,7	47,9	40,4	45,9	41,8	47,3
Низький	42,6	29,9	42,1	8,8	40,0	9,1
Діяльнісний						
Високий	14,8	20,6	15,8	47,4	18,2	45,1
Середній	40,7	46,1	40,4	44,7	40,0	45,8
Низький	44,5	33,3	43,8	7,9	41,8	9,1
Рефлексивно-особистісний						
Високий	14,8	22,2	15,8	42,1	18,2	43,2
Середній	38,9	50,0	38,6	49,1	40,0	47,5
Низький	46,3	27,8	45,6	8,8	41,8	9,3

Таблиця 3

Результати обчислення $\chi^2_{експ.}$ та $\chi^2_{кр}$ для студентів ЕГ та КГ за визначеними критеріями

Критерій	Етап					
	Констатувальний			Контрольний		
	$\chi^2_{експ.}ЕГ_1$	$\chi^2_{експ.}ЕГ_2$	$\chi^2_{кр}$	$\chi^2_{експ.}ЕГ_1$	$\chi^2_{експ.}ЕГ_2$	$\chi^2_{кр}$
Мотиваційно-спрямувальний	0,0412	0,0186	5,991	10,8421	8,1047	5,991
Когнітивний	0,0935	0,0478		11,4063	8,5572	
Діяльнісний	0,2148	0,1963		18,7254	15,9426	
Рефлексивно-особистісний	0,0261	0,0184		8,4367	7,0185	

Таблиця 4

Результати обчислення $\chi^2_{експ.}$ та $\chi^2_{кр}$ для студентів $ЕГ_1$ та $ЕГ_2$ за визначеними критеріями

Критерій	Етап			
	Констатувальний		Контрольний	
	$\chi^2_{експ.}$	$\chi^2_{кр}$	$\chi^2_{експ.}$	$\chi^2_{кр}$
Мотиваційно-спрямувальний	0,0124	5,991	0,3186	5,991
Когнітивний	0,1385		1,1042	
Діяльнісний	0,0157		0,4275	
Рефлексивно-особистісний	0,0378		0,2146	

За даними табл. 3, на констатувальному етапі значення $\chi^2_{експ.}$ в обох експериментальних групах за всіма критеріями були значно нижчими за критичне значення. В ЕГ1 вони становили від 0,0261 до 0,2148, а в ЕГ2 – від 0,0184 до 0,1963. Це підтверджує відсутність статистично значущих відмінностей на початку експерименту та, відповідно, зіставність груп перед реалізацією формувального впливу.

На контрольному етапі ситуація принципово змінилася. В ЕГ1 значення $\chi^2_{експ.}$ становили 10,8421 за мотиваційно-спрямувальним, 11,4063 а когнітивним, 18,7254 за діяльнісним та 8,4367 за рефлексивно-особистісним критеріями. В ЕГ2 відповідні показники становили 8,1047, 8,5572, 15,9426 та 7,0185. Усі отримані значення перевищують $\chi^2_{кр.}$ = 5,991, що свідчить про статистично значущі відмінності між результатами відповідних експериментальних груп.

Найвище емпіричне значення χ^2 було отримано за діяльнісним критерієм – 18,7254 в ЕГ1 та 15,9426 в ЕГ2. Це є показовим у контексті реалізованої моделі, оскільки одним із її центральних компонентів було практикоорієнтоване моделювання консультативної діяльності, спрямоване на формування практичних умінь майбутніх фахівців.

Для перевірки того, чи пов'язані виявлені зміни саме з реалізацією запропонованої моделі, аналогічні статистичні розрахунки було проведено для контрольної групи (табл. 4).

Результати табл. 4 засвідчують, що в контрольній групі на констатувальному етапі значення χ^2експ. були мінімальними та становили від 0,0124 до 0,1385. На контрольному етапі показники дещо зросли, однак залишилися нижчими за критичне значення: 0,3186 за мотиваційно-спрямувальним, 1,1042 за когнітивним, 0,4275 за діяльнісним та 0,2146 за рефлексивно-особистісним критеріями. Отже, статистично значущих змін у контрольній групі не встановлено.

Порівняння результатів табл. 3 і табл. 4 дає змогу зробити принципово важливий для дослідження висновок: статистично значуща позитивна динаміка була виявлена лише в експериментальних групах, де реалізовувалися структурно-функціональна модель та визначені педагогічні умови. У контрольній групі, де професійна підготовка здійснювалася у звичайному режимі, статистично значущих змін за жодним із чотирьох критеріїв не зафіксовано.

Отримані результати підтверджують ефективність комплексного застосування визначених педагогічних умов. При цьому найбільш виразна динаміка діяльнісного критерію узгоджується з практикоорієнтованою спрямованістю моделі, тоді як одночасне зростання показників за мотиваційно-спрямувальним, когнітивним та рефлексивно-особистісним критеріями свідчить про її комплексний, а не точковий вплив на готовність майбутніх фахівців до консультативної діяльності.

Таким чином, результати експериментальної перевірки засвідчили позитивну динаміку сформованості готовності до консультативної діяльності в експериментальних групах та статистично підтвердили відмінності, що виникли після реалізації структурно-функціональної моделі. Відсутність статистично значущих змін у контрольній групі додатково підтверджує, що виявлений ефект не може бути пояснений лише природною динамікою професійного становлення студентів у процесі навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції.

За результатами експерименту встановлено позитивну динаміку сформованості готовності до консультативної діяльності в експериментальних групах. Найбільш виразні зміни виявлено у діяльнісній складовій, що свідчить про результативність практикоорієнтованого моделювання консультативної діяльності як складової запропонованої моделі. Водночас позитивні зміни зафіксовано також у мотиваційно-спрямувальному, когнітивному та рефлексивно-особистісному компонентах готовності, що підтверджує комплексний характер отриманого результату.

Експериментальні результати підтвердили доцільність комплексної реалізації визначених педагогічних умов: інтеграції змісту професійної підготовки навколо консультативних завдань, практикоорієнтованого моделювання консультативної діяльності та рефлексивно-оцінювального супроводу професійного становлення. Їх взаємопов'язана

реалізація забезпечує поєднання теоретичного, практичного та особистісно-професійного аспектів підготовки майбутнього консультанта.

Встановлено, що саме системне поєднання зазначених педагогічних умов є важливим чинником результативності моделі. Інтеграція змісту сприяє формуванню цілісного професійного бачення консультативних ситуацій, практичне моделювання забезпечує набуття досвіду професійної взаємодії, а рефлексивно-оцінювальний супровід створює умови для осмислення власних професійних дій, отримання зворотного зв'язку та подальшого професійного самовдосконалення.

Порівняння результатів експериментальних і контрольної груп засвідчило, що позитивна динаміка в експериментальних групах має не випадковий характер. Статистична перевірка підтвердила наявність значущих відмінностей за всіма визначеними критеріями після завершення формувального етапу, тоді як у контрольній групі статистично значущих змін не встановлено. Це дає підстави пов'язувати отримані результати саме з реалізацією структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов.

Отже, результати експериментальної перевірки підтверджують ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності та доцільність її використання в освітньому процесі закладів вищої освіти. Наукове значення отриманих результатів полягає в емпіричному підтвердженні можливості забезпечення цілісної професійної підготовки через взаємопов'язане формування мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивно-особистісної складових готовності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні експериментальної бази, апробації моделі в інших закладах вищої освіти та в межах різних освітніх програм соціономічного профілю. Перспективним також є дослідження довготривалості отриманого ефекту, зокрема збереження сформованої готовності в період переходу випускників до самостійної професійної діяльності, а також подальше вдосконалення практикоорієнтованого, міждисциплінарного та рефлексивно-супервізійного компонентів професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Байбекова Н. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2013. № 3. С. 22–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2013_3_5 (дата звернення: 31.05.2026).

2. Гончаровська Г. Ф., Кормило О. М., Чіп Р. С. Освітні технології формування професійної готовності здобувачів вищої освіти до надання консультаційних послуг. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 45-49. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.9

3. Данилюк І. В., Литвин С. В. Інтеграція національних та освітніх традицій з європейськими стандартами підготовки. У кн.: *Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання : зб. матеріалів Всеукр. круглого столу.* Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. С. 8–12. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740900/1/2024_04_23_NAPS_Tes_new.pdf

4. Данко Д. В. Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2012. № 24. С. 43–45.

5. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2020. 287 с.

6. Козловська І. М., Якимович Т. Д. Методологічні аспекти інтегративного підходу до формування фундаментальних знань. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи : зб. наук. праць.* Київ – Львів – Бережани – Гомель, 2018. Вип. 3. С. 17–20.

7. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.

8. Повідайчик О. С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2019. 570 с.

9. Суховерша М. В., Шкляр П. С. Супервізія як педагогічний засіб підготовки майбутніх психологів до дистанційного консультування громадян – свідків війни. *Вісник науки та освіти*, 2025. № 12 (42). С. 2613–2625. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-2613-2625

10. Чаплак Я. В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2006. 22 с.

11. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. 10th ed. Boston: Cengage Learning, 2020. 480 p.

12. Egan G. The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping. 11th ed. Boston, MA : Cengage Learning, 2019. x, 165 p.

13. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the Helping Professions. 5th ed. Maidenhead: Open University Press, 2020. 354 p.

14. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p.

15. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

16. Martin P., Hill A., Ford M., Barnett T., Graham N., Argus G. A Novel Interprofessional Education and Supervision Student Placement Model: Student and Clinical Educator Perspectives and Experiences. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, No. 17. Article 10734. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph191710734.

17. Repko A. F., Szostak R. Interdisciplinary Research: Process and Theory. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2021. 472 p.

18. West E. M., Moate R., Baltrinic E. R., Fye H. J. Counselor Educators' Perspectives on Helpful Learning for Clinical Mental Health Counseling Students. Counselor Education and Supervision. 2021. Vol. 60, No. 3. P. 235–250. DOI: https://doi.org/10.1002/ceas.12214Digital Object Identifier (DOI)

19. Zanskas S.A., Brasfield M., Landry M., Taylor L. C., Delavega E., Neely-Barnes S. Interprofessional Training: Preparing Graduate Counseling and Social Work Students for Integrated Behavioral Healthcare Settings. Journal of Evidence-Based Social Work. 2022. Vol. 19, No. 3. P. 314–330. DOI: https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2049944.

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN STUDENTS PURSUING PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION IN MANAGEMENT: PRACTICAL ASPECTS

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ УПРАВЛІНСЬКОГО ПРОФІЛЮ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

The article is devoted to the topical issue of the professional training of future managers, namely the development of their stress resilience during their studies at professional pre-higher education institutions. The relevance of the study is determined by the increasing demands placed on the professional activities of modern managers, which are characterized by a high level of responsibility, the need to make managerial decisions under conditions of uncertainty, intensive communication, and constant psychological pressure. It is substantiated that the development of stress resilience should begin at the stage of the professional training of future specialists and should be implemented systematically through the application of modern pedagogical forms, methods, and technologies.

Based on the analysis of scientific sources, it has been established that the issue of stress resilience is interdisciplinary in nature and constitutes the subject of research in psychology, pedagogy, management, and other fields of knowledge. The content of the concept of stress resilience has been clarified and is regarded as an integrative personal characteristic, a psychological resource that ensures an individual's effective functioning under stressful conditions, as well as the ability to perform emotional self-regulation, adapt, and constructively solve professional tasks.

The article summarizes practical approaches to developing the stress resilience of students pursuing professional pre-higher education in management. It has been determined that the most effective approaches include interactive teaching forms and methods, such as business and role-playing games, the case study method, project-based technologies, group discussions, communication training, training aimed at developing emotional resilience and team-building skills, workplace-based practical training, internships, as well as psychological and pedagogical support for the educational process. It has been proved that their integrated application contributes to the development of self-regulation skills, effective communication, constructive teamwork, managerial decision-making, responsibility, and the ability to perform successfully under conditions of professional stress.

It has been concluded that the purposeful implementation of modern pedagogical technologies in the professional training of future managers ensures the development of their stress resilience as an important component of professional competence. The practical significance of the study lies in summarizing effective forms, methods, and technologies that may be applied in the educational process of professional pre-higher education institutions to enhance the readiness of future managers for professional activity under conditions of psychological pressure and dynamic change.

Key words: *stress resilience, future managers, students pursuing professional pre-higher education in management, professional pre-higher education institutions, training, case study method, project-based technology, role-playing and business games, professional training.*

Статтю присвячено актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх менеджерів – формуванню їхньої стресостійкості в умовах навчання у закладах фахової передвищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до професійної діяльності сучасного менеджера, яка характеризується високим рівнем відповідальності, необхідністю прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності, інтенсивною комунікацією та постійним психологічним навантаженням. Обґрунтовано, що формування стресостійкості має розпочинатися ще на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців і здійснюватися системно, із використанням сучасних педагогічних форм, методів і технологій.

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що проблема стресостійкості має міждисциплінарний характер і є предметом дослідження представників психології, педагогіки, менеджменту та інших галузей знань. Уточнено зміст поняття «стресостійкість», яке розглядається як інтегративна властивість особистості, психологічний ресурс, що забезпечує ефективне функціонування людини в стресогенних умовах, здатність до емоційної саморегуляції, адаптації та конструктивного розв'язання професійних завдань.

У статті узагальнено практичні підходи до формування стресостійкості здобувачів фахової передвищої освіти управлінського профілю. Визначено, що найбільш ефективними є інтерактивні форми й методи навчання, серед яких ділові та рольові ігри, кейс-метод, проєктні технології, групові дискусії, комунікативні тренінги, тренінги розвитку емоційної стійкості та командоутворення, виробнича практика, стажування, а також психолого-педагогічний супровід освітнього процесу. Доведено, що їх комплексне використання сприяє розвитку навичок саморегуляції, ефективної комунікації, конструктивної взаємодії в команді, прийняття управлінських рішень, відповідальності та здатності успішно діяти в умовах професійного стресу.

Зроблено висновок, що цілеспрямоване впровадження сучасних педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх менеджерів забезпечує розвиток їхньої стресостійкості як важливої складової професійної компетентності. Практичне значення дослідження полягає в узагальненні ефективних форм, методів і технологій, які можуть бути використані в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти для підвищення готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності в умовах психологічного навантаження та динамічних змін.

Ключові слова: *стресостікість, майбутні менеджери, здобувачі фахової передвищої освіти управлінського профілю, заклади фахової передвищої освіти, тренінг, кейс-метод, проєктна технологія, рольові та ділові ігри, професійна підготовка.*

UDC 377:005-051]:159.944
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.21
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Din M.,
orcid.org/0009-0006-9841-8895
PhD Student at the Department
of Social Work and Social Pedagogy
Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University

Problem Statement. The psychological and pedagogical training of future managers is becoming increasingly important within the system of professional pre-higher education, as the contemporary conditions of managerial activity impose higher requirements on specialists. Future managers should possess not only organizational, managerial, and economic competencies but also the ability to interact effectively with people, understand the characteristics of individual and group behaviour, resolve conflict situations constructively, regulate their own emotional states, and maintain productive communication in professional settings. These requirements become particularly relevant under conditions of instability, intense competition, rapid socio-economic change, and the continuous increase in professional workload, making the development of stress resilience among future managers an issue of particular importance.

Contemporary managers perform a wide range of professional functions that extend far beyond traditional administration. They are required to make managerial decisions promptly, coordinate team activities, motivate employees, organize effective teamwork, prevent and resolve conflicts constructively, and maintain a favourable psychological climate within the team. The successful performance of these tasks requires well-developed self-regulation skills, emotional resilience, adaptability, and the ability to function effectively under conditions of stress and uncertainty. Therefore, the professional training of future managers should be aimed not only at developing professional knowledge and skills but also at fostering and enhancing stress resilience as an essential component of their professional competence, ensuring the effectiveness of managerial activity and successful professional self-realization.

We share the opinion of H. Meshko and O. Meshko that "under the contemporary conditions of uncertainty, constant threats, and continuous challenges, it is particularly important to develop managers' stress resilience" [6, p. 124]. The researchers explain this by stating that "a high level of stress resilience is a prerequisite for a manager's competitiveness and for the effectiveness and reliability of managerial activity" [6, p. 124]. Of particular importance for our study is their assertion that "stress resilience determines a manager's work capacity and professional health" [6, p. 124].

An analysis of scientific sources [6; 8] confirms the relevance of investigating the development of stress resilience among future managers during their professional training. This necessitates the substantiation and implementation of scientific and pedagogical approaches and technologies capable of ensuring the development of future managers' ability to function effectively under conditions of professional stress. In this context, particular attention should be paid to various educational technologies that create opportunities for modelling professional situations, developing emotional self-regulation, teamwork skills, and managerial decision-making under conditions of uncertainty.

Analysis of Recent Research and Publications. An analysis of scientific studies indicates that the issue of stress resilience is interdisciplinary in nature and has attracted the attention of scholars in psychology, pedagogy, management, and other fields of knowledge. Despite the considerable number of studies devoted to this issue, there is no unified approach to interpreting the essence of this phenomenon within the scientific discourse. Depending on the subject of research, *stress resilience* is regarded as an integrative personal characteristic, a psychological resource for professional activity, a factor of emotional stability, or a prerequisite for successful adaptation to stress-inducing influences. This diversity of scientific approaches has resulted in numerous studies addressing various aspects of the formation, development, and functioning of stress resilience.

Considerable attention in contemporary research is devoted to the development of professional stress resilience. In particular, H. Meshko and O. Meshko have developed a comprehensive programme for fostering the professional stress resilience of future managers [6]. The psychological foundations of stress resilience are examined in the works of V. Korolchuk, who comprehensively investigates the psychological mechanisms and factors underlying the development of individual stress resilience [2]. In turn, T. Melnychuk and O. Serdiuk consider stress resilience as an important resource for the psychological well-being of educational staff [5].

A separate line of research is devoted to the conceptual analysis of the phenomenon of stress resilience and its relationship with related categories. Thus, M. Kudinova conducted a comparative analysis of the concepts of *stress resilience* and *emotional resilience*, identifying their common and distinctive characteristics [4]. At the same time, T. Kochubei and A. Semenov examine emotional resilience as one of the key personal qualities of a leader, ensuring the effectiveness of professional activity and interaction within a team [3].

Unresolved Aspects of the Problem. At the same time, an analysis of scientific sources indicates that the practical aspects of developing the stress resilience of future managers at professional pre-higher education institutions have not been sufficiently investigated, which determined the choice of the topic of this study.

Purpose of the Article. The purpose of the article is to examine the practical aspects of developing the stress resilience of students pursuing professional pre-higher education in management.

Presentation of the Main Research Material. We share the position of the classical scholars in

management, M. Meskon, M. Albert, and F. Khedouri, who emphasize that the professional activity of managers is associated with a high level of responsibility for making managerial decisions, particularly those of a strategic nature, upon which the effectiveness of an organization's functioning and development largely depends [13]. The constant need to analyse large volumes of information, operate under conditions of uncertainty, respond promptly to change, and assume responsibility for the performance of a team results in increased psycho-emotional pressure. Under such circumstances, stress resilience acquires particular significance as an essential professional quality of future managers, enabling them to maintain emotional balance, make well-considered decisions, and sustain the effectiveness of their professional activity even in complex or non-standard situations.

The concept of stress resilience has been interpreted rather broadly in contemporary scientific literature and is associated with several closely related psychological phenomena. These include, in particular, *emotional resilience*, *psychological resilience to stress*, *stress resilience*, *frustration tolerance*, and other characteristics reflecting an individual's ability to function effectively under conditions of psycho-emotional pressure. Despite the considerable number of studies devoted to this issue, no unified approach to understanding the essence of *stress resilience* has yet been established.

T. Melnychuk and O. Serdiuk concluded that stress resilience is "a psychological resource that ensures adaptability to professional and social stressors and contributes to maintaining psychological well-being" [5, p. 130]. Comparing stress resilience and emotional resilience, M. Kudinova concluded that "stress resilience is a broader concept that includes emotional resilience as one of its components" [4, p. 27]. We also support the interpretation proposed by V. Stasiuk and V. Ukrainets, who define stress resilience "as an integrative personal characteristic comprising motivational, intellectual, emotional-volitional, and behavioural components that ensure an individual's adaptation and optimal functioning in difficult (extreme) situations" [11, p. 64].

The high level of professional responsibility borne by contemporary managers, together with the need to make decisions under conditions of uncertainty, intensive communication, and continuous change, highlights the importance of the purposeful development of stress resilience during the stage of professional training. Professional pre-higher education institutions provide favourable conditions for developing the personal and professional qualities of future managers by combining theoretical instruction with practice-oriented training. We are convinced that the development of stress resilience should be systematic and constitute an integral component of the professional training of future managers. The implementation of this process requires the application of modern psychological and pedagogical tools that are as closely aligned as possible with the real conditions of future professional activity. A generalized description of the main approaches to developing stress resilience, including the corresponding forms, methods, and technologies, is presented in Figure 1.

Among these approaches, a special place belongs to business and role-playing games, which make it possible to simulate typical professional situations and develop skills in teamwork, managerial decision-making, constructive communication, and personnel management. Through role-playing activities, students pursuing professional pre-higher education in management have the opportunity to practice various behavioural strategies in conflict or stress-inducing situations, analyse the consequences of their own decisions, and improve their approaches to professional interaction.

Various types of training play an important role in the development of stress resilience. In this context, we share the opinion of O. Soroka, A. Kuzyshyn, and S. Zadvornyi, who maintain that "during training, students acquire new knowledge more effectively and gain a substantial amount of practical experience and information owing to the interactive nature of the learning process. This format involves active interaction among participants, enabling them to ask questions, express their own opinions, consolidate the acquired knowledge through practical activities, develop new skills and competencies, and deepen their understanding of themselves and the surrounding environment" [10, p. 21].

Among the most common approaches to developing the stress resilience of future managers, particular emphasis is placed on communication training aimed at improving public speaking skills, the ability to express one's position in a well-reasoned manner, active listening, effective interpersonal interaction, and the flexible adaptation of communication styles to specific situations. Equally important are training programmes focused on developing emotional resilience, which facilitate the mastery of self-regulation techniques, emotional management, overcoming negative emotional experiences, and reducing the impact of stress-inducing factors. Their application contributes to the development of individuals' internal psychological resources, enabling future managers to maintain professional effectiveness, emotional stability, and the ability to make well-considered managerial decisions even in crisis situations.

Psychological team-building training also serves as an effective tool for developing stress resilience by fostering mutual trust, responsibility, mutual support, and productive collaboration skills. We agree with K. Shcherbyna, who states that "within the framework of team-building training, future managers learn the principles of teamwork, the fundamentals of building

trusting relationships within a team, and experience the complex stages of team development–from its formation to its dissolution. The training also naturally incorporates the assessment of group integration and discussion of the barriers that arise in the process of effective communication" [12, p. 178]. Such training enables future managers to improve their communication skills, learn to resolve conflicts constructively, function effectively under conditions of psychological pressure, and maintain their performance in stressful professional circumstances.

The application of situational teaching methods also occupies an important place in developing the stress resilience of future managers. "The case study method is an active approach to analysing a problem or situation based on learning through solving a specific case" [1, p. 79]. This method provides opportunities to analyse real or simulated professional situations, assess potential risks, identify the causes of problems, and develop well-founded managerial decisions. Working with case studies promotes the development of analytical thinking, the ability to respond quickly in non-standard situations, make well-considered decisions, and maintain emotional stability in challenging professional contexts.

Project-based technology is another effective means of developing stress resilience, as it creates opportunities for acquiring experience in teamwork, planning, the distribution of functions and responsibilities among participants, and the development of creative thinking and organizational skills. We support the definition proposed by O. Soroka, S. Kalaur, and H. Leshchuk, who define "project-based technology as one of the educational technologies representing a set of interconnected forms, methods, techniques, and instructional tools based on the interaction, cooperation, and co-creation of all participants in the educational process, determined by the need to achieve the goals and objectives established during project implementation" [9, p. 68]. We are convinced that, through project implementation, students pursuing professional pre-higher education in management learn to forecast the outcomes of their own activities, analyse the needs of the target audience, interact effectively with various participants in the professional environment, and collaboratively achieve established objectives.

Group discussions also play a significant role in the professional training of future managers by fostering a culture of professional communication and developing skills in defending one's position with well-founded arguments, constructively perceiving alternative viewpoints, engaging in dialogue, and making collective decisions. Analysing the potential of discussion as a teaching method, O. Mudryk states that "discussion is a collaborative and active form of work involving all group members, a specific form of collective cooperation through which the individuality of each participant in the communicative situation develops, cognitive activity is enhanced, and the level of anxiety among shy students is reduced, helping them overcome the fear of making mistakes" [7, p. 185]. Participation in discussions contributes to the development of critical thinking, communicative competence, and psychological readiness for interaction under conditions of professional challenges.

An important pedagogical resource for developing the stress resilience of future managers is the psychological and pedagogical support of the educational process, which ensures favourable conditions for the adaptation of students pursuing professional pre-higher education to academic and professional activities, the development of emotional self-regulation, the prevention of professional stress and

Business and Role-Playing Games
Communication Training
Training in Building and Developing Stress Resilience
Team-Building Training
Case Study Analysis
Project-Based Learning
Group Discussions
Hands-On Training
Internships

Fig. 1. Forms, Methods, and Technologies for Developing the Stress Resilience of Future Managers at Professional Pre-Higher Education Institutions

emotional burnout, and the maintenance of intrinsic motivation for continuous professional self-improvement. The implementation of such support involves psychological counselling, psychodiagnostic methods, personal development training, exercises aimed at developing emotional resilience, and psychological support during workplace-based practical training and other types of practical training. Experience gained in the professional environment contributes to developing readiness to perform professional duties, strengthening stress resilience and responsibility, and enhancing the ability to make prompt managerial decisions and function effectively under conditions of uncertainty and increased psychological pressure.

Conclusions. The development of stress resilience among future managers constitutes an important component of their professional training, as it ensures their readiness to perform effectively under conditions of increased psychological pressure, uncertainty, and the need for prompt managerial decision-making. It has been established that the development of stress resilience is facilitated by the integrated application of modern teaching forms, methods, and technologies, including business and role-playing games, the case study method, project-based learning, training programmes, group discussions, workplace-based practical training, and the psychological and pedagogical support of the educational process.

The effectiveness of developing stress resilience is ensured through the systematic integration of these approaches into the professional training of students pursuing professional pre-higher education, contributing to the development of self-regulation skills, constructive teamwork, emotional stability, responsibility, and the ability to function successfully in professionally challenging situations.

Prospects for further research are seen in the development and experimental validation of a model and the organizational and pedagogical conditions for developing the stress resilience of future managers through the application of game-based technologies.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Койчева О. С., Яновська Л. Г. Використання методу case-study як аналізу проблемних ситуацій в історичній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58. Т. 1. С. 77–80.

2. Корольчук В. Психологія стресостійкості особистості : дис. … докт. психол. наук: 19.00.01. К., 2009. 513 с.

3. Кочубей Т., Семенов А. Наукові підходи до вивчення емоційної стійкості як особистісної лідерської якості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 1. С. 117–124.

4. Кудінова М. С. Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 22–28.

5. Мельничук Т., Сердюк О. Стресостійкість як ресурс психологічного благополуччя працівників освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2025. № 4 (37). С. 129–138.

6. Мешко Г., Мешко, О. Формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів як умови їх конкурентоспроможності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2025. (1 (54). С. 124–128. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.124-128

7. Мудрик О. Дискусія як метод формування комунікативних навичок на заняттях з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60, том 3. С. 184–189.

8. Практикум з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки : Методичний посібник / О. М. Кокун, Н. С. Лозінська, І. О. Пішко; За ред. В. М. Мороза. К. : НДЦ ГП ЗС України, 2020. 55 с.

9. Сорока О., Калаур С., Лещук Г. Формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проєктної технології. *Педагогічний дискурс*. 2025. Вип. 38. С. 65–71.

10. Сорока О., Кузишин А., Задворний С. Тренінг з тайм-менеджменту як інтерактивна технологія підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. *Молодь і ринок*. 2026. № 3 (247). С. 19–24.

11. Стасюк В. В., Українець В. В. Сутність стресостійкості у психологічній науці. *Габітус*. 2023. Вип. 48. С. 60–65.

12. Щербина К. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до командної взаємодії засобами тренінгу. *Молодь і ринок*. 2026. № 1/ 245. С. 175–179.

13. Management : individual and organizational effectiveness/ by Mescon M., Albert M., Khedouri F. Topics Organizational effectiveness. Publisher New York : Harper & Row, 1985. 791 p. URL: https://archive.org/details/managementindivi00mes_zpm

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

MODERN APPROACHES TO PERSONALIZED LEARNING IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ

UDC 378.147:37.091.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.22
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Dmytruk V.A.,
orcid.org/0000-0002-3692-7110
Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

Voloshyn M.M.,
orcid.org/0000-0002-9403-3959
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Foreign
Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

Tsymbrylo S.M.,
orcid.org/0000-0002-6988-6001
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

The digitalization of higher technical education has significantly increased the volume of educational data generated by learning management systems, student information systems, digital assessment environments, communication platforms, and learning analytics tools. However, learner-related information remains fragmented across multiple independent systems, limiting opportunities for evidence-informed pedagogical decision-making and personalized learning. The purpose of this study is to develop a conceptual approach to personalized learning by designing a personalized learning profile as an integrated component of a digital educational ecosystem. The research is based on the analysis and synthesis of contemporary studies in digital pedagogy, learning analytics, educational data mining, personalized learning, and artificial intelligence in education, together with conceptual modelling methods. The proposed personalized learning profile integrates heterogeneous educational data, including academic achievements, competency development, learning engagement, educational interactions, and behavioural indicators, learning preferences, and feedback history into a coherent and continuously evolving pedagogical representation of the learner. Acting as an integrated knowledge base within the digital educational ecosystem, the profile enables AI-assisted analysis of learner data to generate personalized recommendations, identify learning needs, support adaptive learning pathways, and facilitate evidence-informed pedagogical decision-making. Unlike conventional student information systems that primarily accumulate administrative records, the proposed model provides a learner-centred framework supporting adaptive learning, competency monitoring, learning analytics, and evidence-informed educational decision-making. The conceptual model contributes to the theoretical development of digital pedagogy by demonstrating how integrated learner data can support personalized educational pathways and lifelong professional development within higher technical education. The practical significance of the study lies in providing a methodological foundation for designing digital educational ecosystems that support intelligent educational services and improve the quality of professional training.
Key words: *personalized learning, higher technical education, personalized learning profile, digital educational ecosystem, digital pedagogy, learning analytics, learner-centered education, educational data integration.*

Цифровізація вищої технічної освіти зумовила суттєве зростання обсягів освітніх даних, що генеруються системами управління навчанням, студентськими інформаційними системами, цифровими середовищами оцінювання, комунікаційними платформами та засобами навчальної аналітики. Водночас інформація про здобувачів освіти залишається розпорошеною між численними незалежними інформаційними системами, що обмежує можливості ухвалення педагогічно обґрунтованих рішень і реалізації персоналізованого навчання. Метою дослідження є розроблення концептуального підходу до персоналізованого навчання шляхом проєктування профілю персоналізованого навчання як інтегрованого компонента цифрової освітньої екосистеми. Дослідження ґрунтується на аналізі та узагальненні сучасних наукових праць із цифрової педагогіки, навчальної аналітики, освітнього аналізу даних, персоналізованого навчання та штучного інтелекту в освіті, а також на застосуванні методів концептуального моделювання. Запропонований профіль персоналізованого навчання інтегрує різнорідні освітні дані, зокрема інформацію про академічні результати, сформованість компетентностей, навчальну активність, освітні взаємодії, поведінкові характеристики, навчальні вподобання та історію зворотного зв'язку, формуючи цілісне й динамічне педагогічне представлення здобувача освіти. Виконуючи роль інтегрованої бази знань у цифровій освітній екосистемі, профіль забезпечує можливість аналізу даних про здобувача освіти засобами штучного інтелекту, формування персоналізованих рекомендацій, виявлення освітніх потреб, підтримки адаптивних освітніх траєкторій та ухвалення педагогічно обґрунтованих рішень. На відміну від традиційних студентських інформаційних систем, що переважно накопичують адміністративні дані, запропонована модель формує студентоцентровану основу для адаптивного навчання, моніторингу компетентностей, навчальної аналітики та підтримки педагогічно обґрунтованих освітніх рішень. Концептуальна модель робить внесок у розвиток теоретичних засад цифрової педагогіки, демонструючи, яким чином інтегровані дані про здобувача освіти можуть підтримувати персоналізовані освітні траєкторії та безперервний професійний розвиток у вищій технічній освіті. Практичне значення дослідження полягає у створенні методологічного підґрунтя для проєктування цифрових освітніх екосистем, здатних підтримувати інтелектуальні освітні сервіси та підвищувати якість професійної підготовки.
Ключові слова: *персоналізоване навчання, вища технічна освіта, профіль персоналізованого навчання здобувача освіти, цифрова освітня екосистема, цифрова педагогіка, навчальна аналітика, студентоцентроване навчання, інтеграція даних про здобувача освіти.*

Problem statement. The digitalisation of higher education has fundamentally changed the nature of educational information. Rather than being stored within a single institutional system, learner-related data are continuously generated through multiple digital environments, including learning management systems, assessment platforms, communication services, academic information systems, and other educational technologies. These data reflect different dimensions of learning, such as academic performance, competencies, participation, learning behaviour, and educational interactions.

However, the educational value of these data remains limited because they are typically accumulated independently and interpreted separately. Consequently, teachers often receive fragmented information about learners instead of a coherent representation of their educational development. This fragmentation reduces the effectiveness of personalized learning, delays timely pedagogical support, and restricts the meaningful use of learning analytics and artificial intelligence in educational decision-making.

The challenge is therefore not merely technological but pedagogical. Modern higher education requires an approach that transforms heterogeneous learner data into an integrated educational representation capable of supporting continuous learner development, evidence-informed teaching, and personalized educational pathways. Developing such a conceptual model constitutes an important direction in contemporary digital pedagogy.

Analysis of recent research sources and publications. Ukrainian researchers have increasingly addressed the implementation of personalized learning, learner-centred educational environments, and digital transformation in higher education. The SMART-PL project analyses European and Ukrainian practices of personalized learning and highlights the importance of individual learning pathways, learner support, and institutional conditions necessary for implementing personalized education [9]. Recent studies further emphasise the role of digital educational ecosystems in integrating educational technologies and learner data to support personalized educational processes [13]. In addition, research on unified personalized learning environments confirms the growing interest in learner-centred digital solutions within Ukrainian higher education [3]. However, these studies mainly focus on organisational and technological aspects rather than proposing an integrated pedagogical model of a personalized learning profile capable of continuously combining learner information from multiple systems.

Personalized learning has attracted growing attention in recent years owing to its demonstrated ability to improve learning outcomes, engagement, and learner autonomy. A comprehensive scoping review by du Plooy, Casteleijn, and Franzsen, covering 69 studies published between 2012 and 2024, shows that personalized adaptive learning enables flexible learning pathways tailored to learners' individual characteristics while positively influencing academic performance and engagement [5, pp. 2–11]. Similarly, Hakansson Lindqvist et al. argue that the digital transformation of higher education requires educational systems capable of supporting personalized lifelong learning and continuous competence development throughout learners' educational and professional careers [7, pp. 27–34].

The implementation of personalized learning increasingly relies on learning analytics and educational data integration. Romero and Ventura demonstrate that modern educational data mining applies advanced analytical techniques, including prediction, clustering, classification, and process mining, to identify meaningful learning patterns and support educational decision-making [12, pp. 2–7]. Pan et al. further show that learning analytics incorporated into learning management systems enables personalized instructional interventions, continuous learner monitoring, early identification of learning difficulties, and targeted educational support [11, pp. 54–64]. Likewise, Banihashem et al. conclude that learning analytics substantially improves feedback practices by enabling timely, personalized, and evidence-informed educational interventions [1, pp. 3–10].

Student engagement represents another essential prerequisite for effective personalisation. Bond et al., based on a systematic evidence map, demonstrate that technology-enhanced learning environments should consider behavioural, cognitive, emotional, and social dimensions of learner engagement when designing personalized educational experiences [2, pp. 3–9]. These findings suggest that learner profiles should extend beyond academic achievement to include indicators reflecting participation, interaction, and learning behaviour.

Recent advances in artificial intelligence have further strengthened the need for integrated learner information. Crompton and Burke identify personalized learning, intelligent tutoring, assessment, prediction, and student support among the principal application areas of AI in higher education. Holmes et al. emphasise that AI-supported educational systems should ensure transparency, fairness, accountability, privacy protection, and meaningful human oversight [8, pp. 510–520]. At the same time, the effectiveness of AI-driven educational services largely depends on the availability of comprehensive, well-structured learner information integrated from multiple educational sources [4, p. 111]. Without such an integrated representation, artificial intelligence cannot generate reliable, context-aware, and pedagogically meaningful recommendations for personalized learning. Therefore, an integrated learner profile should provide the knowledge base upon which AI can analyse

learners' academic progress, competencies, engagement, interactions, learning behaviour, and educational needs; identify learning difficulties and competency gaps at an early stage; recommend appropriate learning resources and adaptive learning pathways; and support both learners and educators in evidence-informed pedagogical decision-making. This approach also aligns with contemporary pedagogical concepts that emphasize the evolving role of educators from knowledge transmitters to learning facilitators and coaches who support students through personalized guidance and evidence-informed educational interventions [6, pp. 315–316].

Identification of previously unresolved aspects of the general problem. Most existing models provide descriptive representations of learners but offer limited support for generating personalized educational recommendations, adapting learning pathways, or assisting educators in evidence-informed pedagogical decision-making. As a result, the literature still lacks a comprehensive pedagogical model that integrates academic achievement, competencies, engagement, learning interactions, individual needs, and personalized recommendations into a continuously evolving learner profile capable of actively supporting personalized learning. Addressing this research gap constitutes the primary objective of the present study.

The purpose of this study is to develop and substantiate a conceptual model of a personalized learning profile that integrates academic, behavioural, and competency-related learner data to support personalized learning within digital educational environments of technical higher education institutions.

Presentation of the main research. Due to the digitalization of higher education, the way learner information is generated, managed, and utilized requires significant improvement. Learning activities, academic achievements, communication, assessment, and competency development are now supported by numerous digital systems that continuously produce learner-related data. However, these data remain distributed across independent platforms designed for specific administrative or instructional purposes. As a consequence, educational institutions often possess large volumes of learner information without having a coherent pedagogical representation of the learner as a whole.

Traditional student information systems primarily store administrative and academic records, including enrolment information, grades, completed courses, and official documentation. Learning management systems capture another category of information related to students' online learning activities, assignment submissions, and participation in discussions, assessment results, interactions with learning materials. Additional educational data are generated by communication platforms, digital libraries, virtual laboratories, e-portfolio systems, competency assessment tools, and learning analytics applications. Although each of these systems contributes valuable information, none of them independently provides a complete understanding of the learner's educational development.

From the perspective of digital pedagogy, effective educational decision-making requires not isolated datasets but their pedagogically meaningful integration. Rather than considering learners through separate administrative, behavioral, or analytical records, higher education institutions require a comprehensive representation that integrates multiple dimensions of learning into a single conceptual framework. Such integration supports a more holistic understanding of learners' progress, competencies, engagement, needs, and learning trajectories.

In this study, the personalized learning profile is defined as an integrated, continuously evolving pedagogical model that consolidates heterogeneous learner-related information from multiple digital educational systems into a coherent representation that supports personalized learning, learning analytics, and evidence-informed pedagogical decision-making.

The proposed concept is grounded in the principles of digital pedagogy, learner-centered education, learning analytics, and lifelong learning. It considers educational data not merely as technical resources but as pedagogically meaningful evidence supporting the continuous improvement of teaching and learning. By integrating information from diverse educational environments into a unified conceptual model, the learner profile provides a foundation for adaptive instruction, intelligent educational services, competency monitoring, and personalized educational pathways throughout the learner's academic journey. The integrated profile may also support the implementation of personalized digital learning environments and adaptive educational courses designed according to learners' individual needs and educational contexts [10].

Table 1

Comparison of existing learner information approaches and the proposed personalized learning profile

Existing approaches	Proposed personalized learning profile
Student Information System	Integrated pedagogical model
Static academic records	Dynamic educational representation
Administrative data	Multidimensional learner information
Separate LMS records	Integrated educational ecosystem
Learning analytics outputs	Foundation for analytics and pedagogical decision-making
Individual educational indicators	Unified learner-centred representation

The proposed personalized learning profile is designed as a multidimensional pedagogical model that integrates heterogeneous learner-related information into a coherent and continuously evolving representation. Unlike traditional student records, which primarily focus on administrative and academic information, the proposed model combines multiple educational dimensions describing learners' academic development, engagement, competencies, interactions, and personalized educational support.

The conceptual architecture of the personalized learning profile consists of seven interconnected components that together provide a comprehensive representation of the learner throughout the educational process.

The first component, Academic Identity, contains the learner's core educational information, including personal identifiers, programme affiliation, academic status, educational history, and institutional records. This component establishes the basis for linking information originating from different educational systems while maintaining consistency throughout the learner's educational lifecycle.

The second component, Academic Progress, represents the learner's formal educational achievements. It includes completed courses, grades, credit accumulation, programme milestones, learning outcomes, and progression indicators. Unlike conventional transcript information, this component enables continuous monitoring of academic development rather than merely documenting completed educational activities.

The third component, Learning Engagement, reflects the learner's active participation in educational processes. It incorporates indicators related to attendance, participation in online learning environments, interaction with digital learning materials, completion of learning activities, and behavioural patterns that characterise engagement in the learning process. These indicators provide valuable evidence regarding learners' motivation and educational involvement.

The fourth component, Competency Development, shifts the focus from completed courses to acquired competencies. It represents the learner's knowledge, practical skills, professional competencies, transversal abilities, and competency gaps requiring further development. Such information supports competency-based education and facilitates personalized planning of future learning activities.

The fifth component, Learning Interaction, captures the social dimension of learning. It integrates information about interactions between learners, instructors, mentors, collaborative groups, and educational communities. This component reflects the increasingly collaborative nature of higher education and provides insights into communication patterns that influence educational success.

The sixth component, Assessment and Feedback, consolidates both formative and summative assessment results together with feedback received throughout the educational process. Instead of treating assessment as isolated grades, the proposed model incorporates continuous feedback history, strengths, weaknesses, and recommendations for improvement, thereby supporting reflective learning and evidence-informed instruction.

The seventh component, personalized Recommendations, transforms the learner profile from a descriptive repository into an intelligent decision-support system. Based on continuously updated learner information, this component may generate recommendations concerning learning resources, individual learning pathways, competency development priorities, academic support services, and adaptive educational interventions.

Although each component performs a distinct pedagogical function, the greatest value of the personalized learning profile emerges from their integration. Information obtained from different educational systems becomes interconnected, enabling educators and learners to observe educational development from multiple complementary perspectives rather than through isolated indicators. Consequently, the personalized learning profile serves as a dynamic pedagogical representation that supports personalized learning, learning analytics, academic advising, and evidence-informed educational decision-making.

Conclusions. The study has proposed a conceptual model of the personalized learning profile as a central component of a digital educational ecosystem. Unlike existing learner models and educational information systems, which primarily accumulate or organize fragmented learner-related information, the proposed model integrates heterogeneous educational data into a unified, pedagogically meaningful representation that serves as the knowledge base for AI-assisted analysis, enabling the generation of personalized recommendations, adaptive learning pathways, and evidence-informed pedagogical decision-making.

The proposed profile consists of seven interconnected educational components that collectively support comprehensive learner representation, personalized learning, competency development, learning analytics, and evidence-informed pedagogical decision-making. By combining academic, behavioral, competency-based, and interaction-related information within a single framework, the model contributes to a more holistic understanding of learners' educational development.

The conceptual model also establishes a foundation for integrating artificial intelligence technologies into higher education by providing structured learner data that can support adaptive learning, intelligent educational recommendations, and academic advising.

Furthermore, the personalized learning profile facilitates continuity of learning throughout different educational programs and stages of lifelong learning.

Future research will focus on the practical implementation of the proposed conceptual model within digital educational environments, including the development of data integration mechanisms, learner profile architecture, and intelligent services supporting personalized education.

REFERENCES:

1. Banihashem S. K., Noroozi O., van Ginkel S., Macfadyen L. P., Biemans H. J. A. A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education. *Educational Research Review.* 2022. Vol. 37. Article 100489. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100489.

2. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17. Article 2. DOI: 10.1186/s41239-019-0176-8.

3. Дем'яненко В. Б. Принципи єдиного відкритого персоналізованого комп'ютерно-інтегрованого навчального середовища для Малої академії наук України. *Освітній вимір*. 2023. Т. 8. С. 187–211. DOI: 10.31812/ред.599.

4. Dmytruk A., Hrytsiv V., Babkina M., Skril I., Vyslobodska I., Smilevska M. Integration of artificial intelligence technologies into the digital transformation of professional higher education in technical fields. Professional education and personnel training : monograph / ed. by V. Dmytruk. Kharkiv, 2025. P. 110–143. DOI: 10.15587/978-617-8360-16-0.ch5.

5. du Plooy E., Casteleijn D., Franzsen D. Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon.* 2024. Vol. 10, No. 21. Article e39630. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630

6. Дмитрук В. А., Миклаш Л. Т., Дмитрук А. А. Роль коуча в освітньому процесі студента ЗВО технічного напрямку. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 62, т. 1. С. 314–319. DOI: 10.24919/2308-4863/62-1-47.

7. Hakansson Lindqvist M., Mozelius P., Jaldemark J., Cleveland-Innes M. Higher education transformation towards lifelong learning in a digital era – a scoping literature review. *International Journal of Lifelong Education*. 2024. Vol. 43 (1). P. 24–38. DOI: https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2279047

8. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K., Sutherland E., Baker T., Buckingham Shum S., Santos O. C., Rodrigo M. T., Cukurova M., Bittencourt I. I., Koedinger K. R. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. Vol. 32 (3). P. 504–526. DOI: 10.1007/s40593-021-00239-1.

9. Kalashnikova S., Vlasova I., Palamarchuk O., Debych M., Lytovchenko O., Krispin M., De Lepeleer G., Mazurkiewicz M., Oseredchuk O., Sulyma T., Muradyan O., Hovorushchenko T., Maksymov M., Drach I., Orzhel O., Slyusarenko O., Revenko Y. Benchmarking of the European and Ukrainian Practice of Applying a Personalised Approach to Learning. International Scientific Journal of Universities and Leadership. 2023. № 15. DOI: 10.31874/2520-6702-2023-15-smart-pl.

10. Nagachevska O., Dmytruk V., Voloshyn M., Myklash L., Fuchyla O., Kolesnyk H. Advancing intercultural communicative competence in future specialists in IT and Computer Science: development and implementation of the “Navigating Cultural Diversity” course project. Professional education and personnel training : monograph / ed. by V. Dmytruk. Kharkiv, 2025. P. 3–34. DOI: 10.15587/978-617-8360-16-0.ch1.

11. Pan Z., Biegley L., Taylor A., Zheng H. A systematic review of learning analytics incorporated instructional interventions on learning management systems. *Journal of Learning Analytics*. 2024. Vol. 11 (2). P. 52–72. DOI: https://doi.org/10.18608/jla.2023.8093

12. Romero C., Ventura S. Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*. 2020. Vol. 10 (3). Article e1355. DOI: https://doi.org/10.1002/widm.1355

13. Topolnyk Y., Ivanchuk V., Khmarna L., Hetman O., Zazharska H. Development of the digital ecosystem of higher education in Ukraine under conditions of digitalisation and digital transformation of society. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*. 2026. Vol. 24 (114). Article e1123. https://doi.org/10.23900/ra.v24i114.1123

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СФЕРИ ПОСЛУГ

METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF SPECIAL-DISCIPLINE TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS OF THE SERVICE SECTOR

УДК [377.091.3:338.46]:[005.336.2:004]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.23
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дячук О.О.,
orcid.org/0000-0001-7901-3493
аспірант лабораторії
електронних навчальних ресурсів
Інституту професійної освіти
Національної академії
педагогічних наук України

У статті обґрунтовано методику реалізації педагогічних умов розвитку цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів професійної (професійно-технічної) освіти сфери послуг. На відміну від праць, у яких педагогічні умови лише визначаються та обґрунтовуються, у дослідженні розкрито процесуально-технологічний аспект їх упровадження, тобто сукупність форм, методів, педагогічних технологій та етапів, за допомогою яких визначені умови реалізуються в реальному освітньому процесі. Показано, що методика розгортається за чотирма провідними педагогічними умовами: стимулювання інтеграції цифрових інструментів і ресурсів в освітній процес; уведення наставництва під час навчання викладачів новим цифровим технологіям; створення модуля типових програм підвищення кваліфікації; забезпечення системи оцінювання цифрової компетентності викладачів. Для реалізації кожної з умов дібрано відповідний методичний інструментарій: інтеграцію цифрових ресурсів (web-технології, чат-боти, засоби штучного інтелекту, цифрове портфоліо) реалізовано на засадах проєктної технології та кейс-методу; наставництво – в індивідуальній, груповій та онлайн-формах з опертям на технологію проблемного навчання; модуль підвищення кваліфікації – на основі інтегративно-модульної та модульно-рейтингової технологій; систему оцінювання – засобами інтерактивних методів, супервізії й експертного оцінювання. Визначено послідовність етапів реалізації методики (мотиваційно-цільовий, змістово-технологічний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-корекційний). Доведено, що методика забезпечує цілісність процесу розвитку цифрової компетентності означеної категорії викладачів і поєднання інноваційних цифрових засобів із класичними формами професійного розвитку педагога. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розробленої методики керівниками закладів професійної освіти сфери послуг, методичними об'єднаннями та центрами професійного розвитку педагогічних працівників.
Ключові слова: *цифрова компетентність, викладачі спеціальних дисциплін, заклади професійної освіти, сфера послуг, методика реалізації, педагогічні технології, наставництво, підвищення кваліфікації, цифрові інструменти.*

The article substantiates a methodology for implementing the pedagogical conditions for developing the digital competence of special-discipline teachers in vocational (vocational-technical) education institutions of the service sector. In contrast to studies that only define and justify pedagogical conditions, this research reveals the procedural and technological dimension of their implementation, namely the set of forms, methods, pedagogical technologies and stages through which the defined conditions are enacted in the real educational process. It is shown that the methodology unfolds across four leading pedagogical conditions: stimulating the integration of digital tools and resources into the educational process; introducing mentoring while training teachers in new digital technologies; creating a module of standard in-service training programmes; and ensuring a system for assessing teachers' digital competence. A specific methodological toolkit is selected for each condition. The integration of digital resources (web technologies, chatbots, artificial-intelligence tools, and the digital portfolio) is implemented through project-based technology and the case method. Mentoring is realised in individual, group and online forms with reliance on problem-based learning technology and unfolds across four stages (planning, monitoring, analysis, implementation), supported by an individual pedagogical-internship programme. The in-service training module is built on integrative-modular and modular-rating technologies and comprises blocks of digital and media literacy, digital teaching and assessment tools, digital content creation, cybersecurity, and inclusive digital technologies. The assessment system is realised through interactive methods (online questionnaires and tests on Google Forms, Quizizz, Kahoot and similar platforms), supervisory consulting, and expert evaluation against clearly defined criteria. Four interconnected stages of the methodology are identified (motivational-goal, content-technological, activity-practical, and reflective-corrective), correlated with the structural components of a teacher's digital competence. It is proved that the methodology ensures the integrity of the digital-competence development process and combines innovative digital means with classical forms of a teacher's professional development. The practical value of the study lies in the possibility of applying the developed methodology by heads of service-sector vocational education institutions, methodological associations, and centres for the professional development of pedagogical staff.
Key words: *digital competence, special-discipline teachers, vocational education institutions, service sector, implementation methodology, pedagogical technologies, mentoring, in-service training, digital tools.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Попри визнання цифрової компетентності викладача ключовою умовою якісної професійної підготовки, у практиці закладів професійної (професійно-технічної) освіти бракує системного методичного забезпечення її розвитку. Наявні рамкові документи описують очікуваний рівень цифрової компетентності, проте не розкривають конкретних форм, методів і технологій, за допомогою яких її доцільно розвивати безпосередньо у викладачів спеціальних дисциплін під час професійної діяльності. Особливої гостроти проблема набуває для викладачів спеціальних дисциплін сфери послуг (готельно-ресторанна справа, індустрія краси, туризм, торгівля), професії якої стрімко цифровізуються, а отже, педагог має не лише володіти цифровим інструментарієм, а й транслювати відповідні компетентності майбутнім фахівцям.

Науковий пошук у цій царині здебільшого зосереджено на обґрунтуванні педагогічних умов розвитку цифрової компетентності педагогів та на побудові відповідних моделей. Проте визначення й обґрунтування педагогічних умов є лише першим кроком: без розробленої методики їх реалізації, тобто без чіткого добору форм, методів, педагогічних технологій і послідовності практичних дій, педагогічні умови залишаються теоретичною конструкцією. Саме брак цілісної, технологічно унормованої методики впровадження педагогічних умов у практику закладів професійної освіти сфери послуг і зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні та технологічні засади розвитку цифрової компетентності педагогів розкрито в низці сучасних праць. Теорію та методику формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти ґрунтовно обґрунтовано О. Стечкевичем, який виокремив закономірності цього процесу та методичні підходи до застосування web-технологій, засобів штучного інтелекту й цифрового портфоліо в професійному розвитку викладача [1, с. 79–81, 127–134]. Засоби та технології цифрового навчання, їхній теоретичний і практичний аспекти системно висвітлено в монографії О. Гулай, В. Кабака та Г. Герасимчук [2, с. 41, 137]. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти обґрунтовано А. Гуржієм, В. Радкевич і М. Пригодієм [3, с. 44–53]. Питання цифрової трансформації професійної освіти в реаліях воєнного часу та повоєнного відновлення розкрито В. Радкевич і М. Пригодієм [4, с. 385–397].

Технологічний інструментарій підготовки педагогічних працівників закладів професійної освіти до застосування цифрових платформ представлено в практичному посібнику М. Пригодія та співавторів [5, с. 101–116], а технології розвитку професійної компетентності педагогів фахових коледжів в особливих умовах діяльності – у методичному посібнику О. Тітової, П. Лузана та співавторів [6, с. 105-123]. Змістове наповнення програм підвищення кваліфікації, побудованих на модульних засадах, узгоджується зі стандартизаційним підходом, обґрунтованим А. Каленським, П. Лузаном та співавторами [7, с. 4-5]. Наставництво як форму професійної підтримки й розвитку педагогів, зокрема європейський досвід її впровадження, схарактеризовано в навчально-методичному посібнику І. Новик та О. Венгловської [8, с. 31–37], а супервізійний супровід професійного розвитку – у пораднику для супервізорів [9, с. 13–15]. Інтерактивні технології навчання дорослих, застосовні в системі підвищення кваліфікації педагогів, розкрито С. Сисоєвою [10]. Інструментарій самооцінювання цифрової компетентності педагога розроблено колективом Інституту цифровізації освіти НАПН України [11, с. 18–19], а концептуалізацію та методи оцінювання цифрової компетентності викладачів – С. Бубнієм [12, с. 179–182]. Орієнтиром для добору змісту й критеріїв слугує європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu [13, с. 15–16] та рамка цифрової компетентності громадян DigComp 2.2, що враховує взаємодію із системами штучного інтелекту [14, с. 77].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри ґрунтовність згаданих досліджень, у наявних працях переважно розкрито або окремі цифрові засоби й технології, або педагогічні умови без деталізації процедури їх упровадження. Цілісна методика реалізації педагогічних умов розвитку цифрової компетентності саме викладачів спеціальних дисциплін сфери послуг, яка б системно поєднувала форми, методи, педагогічні технології та послідовність етапів упровадження кожної умови, залишається не розробленою. Це і становить невирішену частину загальної проблеми, якій присвячено цю статтю.

Мета статті. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методики реалізації педагогічних умов розвитку цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів професійної освіти сфери послуг – розкритті сукупності форм, методів, педагогічних технологій та етапів упровадження визначених педагогічних умов у практику освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Методика реалізації педагогічних умов розвитку цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін розуміється нами як упорядкована сукупність форм, методів, педагогічних технологій і послідовних дій, спрямованих на практичне впровадження визначених педагогічних умов в освітній процес закладу професійної освіти сфери послуг. Вихідним контекстом для методики слугують чотири провідні педагогічні умови, обґрунтовані нами на

попередньому етапі дослідження: 1) стимулювання інтеграції цифрових інструментів і ресурсів в освітній процес; 2) уведення наставництва під час навчання викладачів новим цифровим технологіям; 3) створення модуля типових програм підвищення кваліфікації; 4) забезпечення системи оцінювання цифрової компетентності викладачів. Методика розкриває, за допомогою яких засобів кожну з цих умов може бути реалізовано.

В основу методики покладено такі методичні підходи: підхід із підвищення рівня інформаційної грамотності (підготовка викладачів до збору, опрацювання й передавання інформації цифровими засобами); підхід з інтеграції технологій в освітній процес; підхід зі створення нових цифрових ресурсів; підхід зі створення мережевих спільнот викладачів; підхід із розвитку професійних компетентностей педагогів засобами цифрових технологій. Методика реалізації кожної педагогічної умови має свою специфіку, що ґрунтується на загальних дидактичних принципах і відповідає сучасним вимогам розвитку освітньої галузі.

Методика реалізації першої умови: інтеграція цифрових інструментів і ресурсів. Реалізацію першої умови спрямовано на ознайомлення викладачів із розмаїттям цифрових технологій та їх послідовне впровадження в освітній процес. Розвиток цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін має спиратися на цілісну систему інноваційних підходів, що передбачає адаптацію сучасних технологічних рішень та інтеграцію новітніх методик викладання [2, с. 41]. Провідними педагогічними технологіями реалізації цієї умови обрано проєктну технологію (розроблення викладачами власних цифрових освітніх продуктів) і кейс-метод (аналіз реальних педагогічних ситуацій застосування цифрових інструментів у навчанні спеціальних дисциплін сфери послуг).

Особливої актуальності для розвитку цифрової компетентності викладачів набуває застосування web-технологій, використання яких дає змогу опрацьовувати web-ресурси, розміщені в комп'ютерних мережах. У навчальному процесі доцільно послідовно залучати технології Web 1.0 (робота з електронними бібліотеками в режимі онлайн-читання) і Web 2.0, які уможливлюють створення вебсайтів, спільне редагування документів, ведення навчальних календарів і щоденників проєктів, роботу з графічними та відеоресурсами через хмарні сервіси [1, с. 79–81]. Принцип залучення користувачів до наповнення й багаторазового використання контенту робить сервіси Web 2.0 ефективним інструментом організації мережевої взаємодії викладачів і здобувачів освіти.

Складником інтеграції цифрових ресурсів є застосування чат-ботів як інноваційного освітнього інструменту на основі технологій машинного навчання. Чат-боти забезпечують адміністративну підтримку навчального процесу, допомогу у викладанні спеціальних дисциплін, зворотний зв'язок про успіхи здобувачів освіти та можуть виконувати функції наставника [1, с. 127–129]. Важливим елементом інтегративної системи є використання засобів штучного інтелекту, які уможливлюють автоматизоване оцінювання, індивідуалізоване навчання й адаптивні навчальні платформи; серед таких засобів для підвищення рівня цифрової компетентності педагогів застосовні системи опрацювання природної мови та когнітивного аналізу даних [1, с. 130–134]. Поряд із новітніми технологіями методика передбачає адаптовані до цифрового середовища класичні засоби професійного розвитку, зокрема цифрове портфоліо (е-портфоліо) педагога, що формується за результатами анкетування й самооцінювання [2, с. 137]. Отже, реалізація першої умови передбачає обґрунтований баланс між інноваційними цифровими засобами та базовими принципами професійного розвитку педагога.

Методика реалізації другої умови: наставництво. Реалізацію другої умови побудовано на технології наставництва, доповненій елементами проблемного навчання. З огляду на різний рівень розвитку цифрової компетентності викладачів наставництво дає змогу індивідуалізувати процес удосконалення цифрових знань, умінь і навичок. Методика передбачає застосування трьох форм наставництва: індивідуального (робота наставника з одним викладачем відповідно до його запитів і досвіду), групового (одночасна робота з групою підопічних, найефективніша за умови створення наставником проблемної ситуації для спільного розв'язання) та онлайн-наставництва (дистанційна взаємодія засобами відеозв'язку в режимі реального часу) [8, с. 31–32].

Відбір викладачів, які потребують наставницької підтримки, здійснюється на основі анкетування, що проводиться двічі на рік (на початку навчального року й через 4–6 місяців). За результатами аналізу відповідей експертна група (представники керівництва закладу, керівники методичних об'єднань, фахівці з цифрових технологій) визначає потребу в наставнику. Наставником може бути досвідчений педагог зі стажем не менше п'яти років або працівник центру професійного розвитку, який володіє цифровими технологіями на високому рівні, що підтверджено сертифікатом. Методами наставництва слугують теоретичні (лекції, семінари) та практичні (індивідуальні й групові заняття), а також бесіди, спостереження, SWOT-аналіз і рефлексія [8, с. 37].

Наставницьку діяльність організовано за чотирма послідовними етапами, узгодженими з рекомендаціями щодо супервізійного супроводу [9, с. 13–15]: планування (визначення місії, очікувань, ресурсів, алгоритму співпраці, продуктивних

методів і стратегій), моніторинг (відстеження прогресу підопічного за допомогою діагностичних інструментів, самоаналіз), аналіз (оцінювання якості наставництва, коригування цілей і методів) та реалізація (застосування підопічним набутих цифрових знань і навичок у професійній діяльності, оцінювання результативності наставництва). Діагностування рівня сформованості цифрової компетентності підопічного (тестування, анкетування, спостереження, бесіда, інтерв'ю) дає змогу розробити індивідуальну програму його професійного зростання, що охоплює теоретичну та практичну підготовку; методичним підґрунтям такої роботи слугує технологія коучингу (наставництва), обґрунтована П. Лузаном та О. Тітовою [6, с. 105–123]. Ефективність програми оцінюється через порівняльний аналіз рівня цифрової компетентності до й після її опанування. Дієвість наставництва посилюється залученням професійних спільнот і центрів професійного розвитку педагогічних працівників, що організовують тематичні семінари, майстер-класи та презентації для обміну досвідом [1, с. 302–303].

Методика реалізації третьої умови: модуль типових програм підвищення кваліфікації. Реалізацію третьої умови ґрунтовано на інтегративно-модульній та модульно-рейтинговій педагогічних технологіях. З огляду на тенденції гуманітаризації, гуманізації та інформатизації освіти доцільно формувати системне професійне мислення педагога через інтегративне навчання, що передбачає розроблення інтегрованих курсів (модулів), модернізацію змісту дисциплін з урахуванням сучасних вимог, організацію навчання за інноваційними технологіями та врахування психологічних особливостей підготовки фахівців [1, с. 231–232]. Змістове й науково-методичне забезпечення модуля охоплює цифрові навчальні ресурси, що поєднують засоби формальної та неформальної освіти: електронні підручники, відеоуроки, інтерактивні вправи, програми онлайн-курсів і вебінарів із цифрової педагогіки [1, с. 297–298].

Основними блоками модуля типових програм визначено: цифрову й медіаграмотність; використання цифрових інструментів для викладання та оцінювання; створення цифрового освітнього контенту; основи кібербезпеки й етичного використання цифрових технологій; використання інклюзивних цифрових технологій. У межах модуля запропоновано навчальну програму «Розвиток цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін за допомогою онлайн-курсів та практичних завдань», метою якої є підвищення рівня цифрової компетентності викладачів, зокрема з питань застосування інтерактивних технологій у викладанні спеціальних дисциплін. Очікуваними результатами програми є підвищення рівня цифрової компетентності викладачів щонайменше на 30% після її завершення, поліпшення якості навчання завдяки інтерактивним технологіям і методам, а також зростання вмотивованості учасників до розвитку власної цифрової компетентності.

Побудову модуля здійснено за такими етапами: формування замовлення на основі аналізу стану науки, техніки, виробництва й потреб педагогів; визначення провідних якостей і видів діяльності, сукупності цифрових компетентностей, що відображаються через вимоги; відбір змісту навчання, який забезпечує формування конкретних якостей і видів діяльності; розподіл змісту за інтегральними програмами (модулями) відповідно до специфіки підготовки; підготовку універсальних сценаріїв тренінгів, вебінарів і воркшопів; визначення рівня складності вивчення з орієнтацією на кінцеві результати цифрової підготовки педагога [1, с. 243–244]. Застосування модульно-рейтингового оцінювання результатів опанування кожного блоку забезпечує об'єктивність контролю та стимулює самостійну активність викладачів. Узгоджені програми реалізуються у визначені терміни за постійного контролю їх виконання й зворотного зв'язку від учасників. Змістове наповнення модуля узгоджується зі стандартизаційним підходом до професійної освіти [7, с. 4–5] та сучасними технологіями розвитку професійної компетентності педагогів [6, с. 105–123; 5, с. 106–113].

Методика реалізації четвертої умови: система оцінювання цифрової компетентності. Реалізацію четвертої умови спрямовано на регулярне оцінювання результатів і внесення корективів до процесу розвитку цифрової компетентності викладачів. Провідними методами обрано інтерактивні методи оцінювання, супервізійне консультування та експертне оцінювання. В основу самооцінювання покладено інструментарій, розроблений В. Биковим, О. Овчарук і співавторами [11, с. 18–19], який передбачає заповнення анкети, що визначає здатність викладача застосовувати цифрові знання, уміння й навички у професійній діяльності та його потреби в подальшому розвитку. Самооцінювання здійснюється за трьома рівнями, запропонованими Європейською рамкою цифрової компетентності для громадян (базовий користувач, незалежний користувач, професійний користувач), і охоплює п'ять сфер: інформація та цифрова грамотність; комунікація та співпраця; створення цифрового контенту; безпека; вирішення проблем [11, с. 18–19].

Онлайн-анкета є одним з інтерактивних методів оцінювання, які водночас виконують дві функції: визначають рівень знань, умінь і навичок педагогів та стимулюють їх до самовдосконалення. До інтерактивних методів належать онлайн-анкети й тести на платформах Google Forms, Socrative, Quizizz, Kahoot, Classcraft, що уможливлюють перевірку знань і розширюють можливості саморозвитку.

Вагому роль в оцінюванні відіграють експерти, залучення яких (переважно в онлайн-режимі) дає змогу визначити наявний рівень цифрової компетентності педагогів, виявити потреби й можливості їхнього розвитку та надати рекомендації. Експертне оцінювання проводиться за чітко визначеними, заздалегідь оприлюдненими критеріями, які періодично переглядаються з огляду на швидку зміну цифрових технологій [12, с. 181]. За результатами оцінювання експерт надає обґрунтований висновок із рекомендаціями щодо напрямів удосконалення цифрових знань, умінь і навичок педагога.

В умовах запровадження європейських стандартів в освіті актуалізується роль супервізії. Методика передбачає застосування супервізійного консультування як методу оцінювання рівня розвитку цифрової компетентності: воно поєднує аналіз професійної діяльності педагога з наданням йому консультативної допомоги за результатами цього аналізу [9, с. 9]. Регулярні супервізійні сесії дають викладачам змогу проаналізувати методи власної роботи, отримати конструктивний зворотний зв'язок і визначити сфери для вдосконалення. Додатковими методами оцінювання слугують опитування викладачів і студентів, спостереження за освітнім процесом та аналіз динаміки успішності здобувачів освіти. Сукупне застосування цих методів дає змогу вчасно виявляти сильні й слабкі сторони педагога та коригувати процес розвитку його цифрової компетентності.

Етапи реалізації методики. Узагальнення методичного інструментарію дає підстави виокремити чотири взаємопов'язані етапи реалізації методики, що співвідносяться зі структурними складовими цифрової компетентності педагога. Мотиваційно-цільовий етап передбачає формування усвідомлення викладачами важливості цифрової компетентності, позитивної мотивації та потреби в самовдосконаленні (переважно засобами першої умови). Змістово-технологічний етап забезпечує опанування системи цифрових знань і технологій через модуль підвищення кваліфікації та інтеграцію цифрових ресурсів (перша й третя умови). Діяльнісно-практичний етап спрямовано на формування вмінь доцільно застосовувати цифрові інструменти в педагогічній діяльності через наставництво та індивідуальні програми професійного зростання (друга умова). Рефлексивно-корекційний етап забезпечує самооцінювання, експертне й супервізійне оцінювання та коригування подальшого розвитку цифрової компетентності (четверта умова). Послідовна реалізація зазначених етапів забезпечує цілісність і неперервність процесу розвитку цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів професійної освіти сфери послуг.

Висновки. Обґрунтовано методику реалізації педагогічних умов розвитку цифрової компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів професійної освіти сфери послуг як упорядковану сукупність форм, методів, педагогічних технологій та етапів упровадження визначених педагогічних умов. Показано, що кожну з чотирьох провідних умов реалізовано за допомогою специфічного методичного інструментарію: інтеграцію цифрових інструментів і ресурсів – на засадах проєктної технології та кейс-методу із залученням web-технологій, чат-ботів, засобів штучного інтелекту й цифрового портфоліо; наставництво – в індивідуальній, груповій та онлайн-формах з опертям на технологію проблемного навчання; модуль підвищення кваліфікації – на основі інтегративно-модульної та модульно-рейтингової технологій; систему оцінювання – засобами інтерактивних методів, супервізії й експертного оцінювання. Визначено чотири етапи реалізації методики (мотиваційно-цільовий, змістово-технологічний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-корекційний), послідовне здійснення яких забезпечує цілісність процесу.

Установлено, що ефективність методики забезпечується обґрунтованим поєднанням інноваційних цифрових засобів із класичними формами професійного розвитку педагога. Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування розробленої методики керівниками закладів професійної освіти сфери послуг, методичними об'єднаннями та центрами професійного розвитку педагогічних працівників. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої методики та статистичним підтвердженням її впливу на рівень розвитку цифрової компетентності означеної категорії викладачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стечкевич О. О. Теорія та методика формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2024. 567 с.

2. Гулай О., Кабак В., Герасимчук Г. Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2025. 160 с. URL: https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2025-04/Монографія%20Гулай,%20Кабак,%20Герасимчук_ВежаДрук.pdf (дата звернення: 20.08.2026).

3. Гуржій А., Радкевич В., Пригодій М. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. Нові технології навчання. 2022. Вип. 96. С. 44-53. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06 (дата звернення: 20.08.2026).

4. Радкевич В., Пригодій М. Цифрова трансформація професійної освіти в Україні: реалії, виклики та перспективи. Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. 2024. № 9. С. 385-397. DOI: https://doi.org/10.71358/ezu.2220 (дата звернення: 20.08.2026).

5. Пригодій М. А., Гуржій А. М., Лупаренко Л. А., Гуменний О. Д., Белан В. Ю., Голуб І. І., Кушнір В. В., Чуйкова О. М. Підготовка педагогічних працівників до застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі: практичний посібник / за наук. ред. М. А. Пригодія. Київ: ІПО НАПН України, 2025. 124 с. DOI: https://doi.org/10.32835/978-617-8167-30-1/2025 (дата звернення: 20.08.2026).

6. Тітова О. А., Лузан П. Г., Мося І. А., ШустьВ.В.,РомановЛ.А.,ЯмковийО.Ю.,ГуменнаЛ.С., Царьова Є. С. Технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в особливих умовах діяльності: методичний посібник / за наук. ред. О. А. Тітової. Київ: ІПО НАПН України, 2025. 278 с. DOI: https://doi.org/10.32835/978-6178167-28-8/2025 (дата звернення: 20.08.2026).

7. Каленський А. А., Лузан П. Г., Ваніна Н. М., Пащенко Т. М., Кравець С. Г., П'ятничук Т. В. Стандартизація професійної освіти: теорія і практика: монографія / за наук. ред. А. А. Каленського. Житомир: Полісся, 2018. 256 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712845/ (дата звернення: 20.08.2026).

8. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів: навчально-методичний посібник. Київ: УІРО, 2023. 111 с. URL: https://uied.org.ua/profesijnyj-rozvytok/ (дата звернення: 20.08.2026).

9. Супервізія: професійна підтримка і професійний розвиток педагогів: порадник для супервізорів (наставників). Київ: USAID, 2018. 60 с. URL: http://barna-consult.com/wp-content/uploads/2021/10/Superviziya-Poradnyk-VF-Krok-za-krokom.pdf (дата звернення: 20.08.2026).

10. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

11. Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання: методичні рекомендації / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, О. А. Дубовик, Ю. І. Завалевський, І. В. Іванюк, О. Є. Кравчина, О. В. Овчарук; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2022. 57 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730497/ (дата звернення: 20.08.2026).

12. Бубній С. М. Концептуалізація та оцінка цифрової компетентності викладачів. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 70. Т. 1. С. 179-182. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.38 (дата звернення: 20.08.2026).

13. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770 (дата звернення: 20.08.2026).

14. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 133 p. DOI: https://doi.org/10.2760/115376 (дата звернення: 20.08.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ

PROJECT-BASED TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION: METHODOLOGY AND IMPLEMENTATION PRACTICES

УДК 377:37.091.3:005.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.24
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Єгорова І.В.,
orcid.org/0000-0001-8070-9455
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Паска Т.В.,
orcid.org/0000-0002-4579-388X
докт. філос.,
асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника

У статті досліджено методологічні засади використання проєктних технологій у професійній освіті та обґрунтовано їх значення для підготовки майбутніх педагогів професійної освіти в умовах цифровізації, компетентнісної модернізації освіти та євроінтеграційних процесів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту й технологій професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог ринку праці та розвитку цифрового освітнього середовища.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел узагальнено сучасні підходи до трактування проєктних технологій, визначено їх місце в системі професійної освіти та обґрунтовано доцільність розгляду як системоутворювального компонента професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. Показано, що використання проєктних технологій забезпечує інтеграцію теоретичного навчання з практичною діяльністю, сприяє розвитку професійної автономії, критичного мислення, творчості, цифрової грамотності та готовності до розв'язання професійних завдань.

У статті уточнено сутність проєктної діяльності як інтегративного виду професійно-педагогічної діяльності, визначено принципи її організації, охарактеризовано структуру проєктної компетентності майбутнього педагога професійної освіти та обґрунтовано етапи її формування у процесі професійної підготовки.

Наукову новизну дослідження становить авторська концептуальна модель упровадження проєктних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, яка ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та проєктно-орієнтованому підходах і відображає взаємозв'язок педагогічних умов, етапів реалізації проєктної діяльності, сформованих компетентностей та очікуваних результатів навчання. Модель має відкритий характер, може бути адаптована до різних освітніх програм.

Доведено, що системне використання проєктних технологій підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, сприяє формуванню їхньої проєктної, цифрової, комунікативної та дослідницької компетентностей, забезпечуючи готовність до інноваційної професійної діяльності та безперервного професійного розвитку.

Ключові слова: *проєктні технології, професійна освіта; проєктна діяльність, проєктна компетентність, компетентнісний підхід, майбутні педагоги, цифровізація освіти.*

The article examines the methodological foundations for the use of project-based technologies in vocational education and substantiates their significance for the professional training of pre-service vocational education teachers in the context of digitalization, competency-based educational modernization, and European integration processes.

Based on the analysis of national and international scholarly sources, contemporary approaches to the interpretation of project-based technologies are generalized, their place in the vocational education system is identified, and their role as a system-forming component of the professional training of pre-service vocational education teachers is substantiated.

The article clarifies the essence of project activity as an integrative type of professional pedagogical activity, identifies the principles underlying its organization, characterizes the structure of the project competence of pre-service vocational education teachers, and substantiates the stages of its development within the process of professional training.

The scientific novelty of the study lies in the development of the author's conceptual model for implementing project-based technologies in the professional training of pre-service vocational education teachers.

The study demonstrates that the systematic implementation of project-based technologies enhances the effectiveness of the professional training of pre-service vocational education teachers, contributes to the development of their project, digital, communication, and research competencies, and ensures their readiness for innovative professional activity and lifelong professional development.

Key words: *project-based technologies, vocational education, project activity, project competence, competency-based approach, pre-service vocational education teachers, digital transformation of education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах трансформації професійної освіти України, зумовленої процесами євроінтеграції, цифровізації освітнього середовища та компетентнісної модернізації змісту освіти, особливої актуальності набуває впровадження інноваційних педагогічних технологій. Їх використання забезпечує активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та сприяє формуванню компетентностей, необхідних для професійної діяльності в сучасних умовах. Сьогодні пріоритетним напрямом вітчизняної освіти є перехід від традиційної моделі передачі знань до студентоцентрованого навчання, що передбачає партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу, розвиток їхньої суб'єктності, творчого потенціалу, професійної автономії та готовності до безперервного саморозвитку.

Зазначені тенденції узгоджуються з положеннями щодо забезпечення компетентнісного підходу в освіті, закріпленого Законами України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про

вищу освіту», «Про професійну освіту». Оскільки компетентнісний підхід визначає результативність освіти не лише через засвоєння системи знань, а насамперед через сформованість здатності особистості ефективно діяти в умовах професійної невизначеності, приймати обґрунтовані рішення, здійснювати міждисциплінарну взаємодію та успішно розв'язувати комплексні практичні завдання. У цьому контексті інноваційні педагогічні технології розглядаються як важливий інструмент модернізації професійної освіти, що забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвиток професійних компетентностей і підвищення якості освітнього процесу.

Проєктна технологія навчання посідає провідне місце серед сучасних освітніх технологій, оскільки забезпечує інтеграцію навчальної, дослідницької, практичної та творчої діяльності студентів. У процесі виконання проєктів здобувачі освіти набувають досвіду постановки проблеми, визначення мети й завдань, планування діяльності, пошуку та критичного аналізу інформації, використання цифрових інструментів, прийняття управлінських рішень, презентації результатів і здійснення рефлексивної оцінки власної діяльності, формування досвіду командної взаємодії. Саме тому проєктна технологія дедалі частіше розглядається як один із найефективніших механізмів реалізації компетентнісної моделі професійної освіти та формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах швидких соціально-економічних і технологічних змін.

Незважаючи на те, що метод проєктів має у педагогіці більш як столітню історію, його науково-педагогічний потенціал не втрачає своєї актуальності. Навпаки, сучасні тенденції цифрової трансформації освіти, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток дистанційного та змішаного навчання значно розширили можливості реалізації проєктної діяльності, надавши їй нового змісту та функціонального призначення. Сьогодні проєктне навчання є одним із провідних інструментів розвитку інноваційного мислення, підприємницької ініціативи, цифрової грамотності, навичок міждисциплінарної взаємодії та професійної адаптивності, що відповідає сучасним вимогам ринку праці й стратегічним напрямам розвитку вищої та професійної освіти України. У цьому контексті особливої наукової значущості набуває обґрунтування методологічних засад використання проєктних технологій у професійній освіті та розроблення ефективних моделей організації проєктної діяльності майбутніх педагогів професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Генеза проєктних технологій як педагогічного феномена простежується в дослідженнях, присвячених історії становлення методу проєктів. Науковці пов'язують його виникнення з розвитком архітектурної освіти в Європі XVI–XVII століть. Зокрема, М. Кнолл зазначає, що поняття «проєкт» сформувалося внаслідок прагнення італійських архітекторів професіоналізувати власну діяльність та утвердити архітектуру як самостійну наукову й освітню галузь [12]. Важливим етапом розвитку проєктного підходу стало запровадження конкурсного виконання архітектурних ескізів у Вищій школі мистецтв у Римі, а згодом – конкурсів будівельних планів у Королівській академії архітектури в Парижі (1702), де такі роботи вперше отримали назву «проєкти» [3].

Історичний аналіз свідчить, що вже на початковому етапі становлення проєктної діяльності сформувалися її базові характеристики, які не втратили актуальності й сьогодні: набуття знань у процесі практичної діяльності, розв'язання реальних або наближених до реального життя завдань та створення конкретного кінцевого продукту, що потребує інтеграції знань із різних галузей [5]. Саме ці ознаки стали методологічним підґрунтям подальшого розвитку проєктних технологій у педагогіці.

Нового концептуального змісту метод проєктів набув наприкінці XIX – на початку XX століття під впливом ідей прагматичної педагогіки. Дж. Дьюї обґрунтував необхідність організації освітнього процесу через активну діяльність, набуття практичного досвіду та розв'язання життєво значущих проблем, розглядаючи навчання як процес безпосередньої взаємодії особистості з навколишнім середовищем [10]. Подальший розвиток цих ідей знайшов відображення у працях В. Кілпатріка, який визначив проєкт як цілеспрямовану самостійну діяльність здобувачів освіти, спрямовану на досягнення практично значущого результату [11]. У цей період проєктний метод остаточно трансформувався з інструменту професійної підготовки архітекторів у самостійну педагогічну технологію, що ґрунтується на діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується розширенням наукових підходів до трактування проєктних технологій. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (І. Гонтаренко, Дж. Джонс, І. Зимня, В. Киричук, О. Купенко, І. Левіна, Л. Ноздріна, О. Усок, В. Юсупов та ін.) вони розглядаються як ефективний механізм реалізації компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та конструктивістського підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців [1; 2; 4; 5; 6; 9; 13]. Дослідники наголошують, що проєктні технології забезпечують інтеграцію освітньої, дослідницької та практичної діяльності здобувачів освіти, сприяють формуванню проєктної компетентності, розвитку професійної автономії, творчого мислення, відповідальності та готовності до інноваційної діяльності.

У сучасних дослідженнях (О. Бородієнко, О. Глущенко, Л. Пуховська, В.Радкевич, Л. Романов та ін.) простежується єдина наукова позиція щодо високого потенціалу проєктних технологій у професійній освіті. Їх використання створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку критичного й креативного мислення, комунікативних умінь, цифрової грамотності та здатності ефективно здійснювати пошук, аналіз і застосування інформації для розв'язання професійно значущих завдань [7]. Водночас результати аналізу наукових праць свідчать про поступову зміну акцентів у дослідженнях: від розгляду проєктного методу як окремої технології навчання до його осмислення як системоутворювального компонента професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну увагу науковців до проблеми проєктного навчання, окремі аспекти формування проєктної діяльності майбутніх педагогів професійної освіти залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, потребують подальшого наукового осмислення структура проєктної компетентності, педагогічні умови її формування, логіка організації проєктної діяльності, а також побудова цілісної концептуальної моделі впровадження проєктних технологій, яка б інтегрувала методологічні підходи, етапи реалізації проєктної діяльності та очікувані результати в умовах цифровізації й компетентнісної модернізації професійної освіти. Саме необхідність наукового обґрунтування такої моделі визначає актуальність і спрямованість цього дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методологічні засади використання проєктних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів професійної освіти та розробити концептуальну модель їх упровадження, яка інтегрує методологічні підходи, педагогічні умови, структуру проєктної компетентності, етапи її формування й очікувані результати навчання в умовах цифровізації професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз сучасних досліджень дав підстави розглядати проєктні технології не лише як окремий метод навчання, а як системоутворювальний компонент професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. Саме такий підхід покладено в основу авторського бачення організації проєктної діяльності, яке і буде обґрунтовано у запропонованій нами концептуальній моделі.

Сучасна педагогічна практика характеризується активним використанням широкого спектра інноваційних технологій навчання, серед яких проблемно-орієнтоване, дослідницьке, проєктно-орієнтоване, змішане та цифрове навчання, кейс-технології, технології розвитку критичного мислення, колаборативного навчання, а також інтерактивні форми організації освітньої діяльності. Їх застосування забезпечує реалізацію діяльнісного та компетентнісного підходів, сприяє формуванню професійної мобільності, комунікативної культури, критичного й системного мислення, цифрової компетентності, здатності до творчого пошуку та навчання впродовж життя. Особливої ваги ці технології набувають у професійній освіті, де освітній процес має бути максимально наближеним до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Компетентнісний підхід змінює традиційну модель організації навчання, у якій домінувало засвоєння готової інформації. У сучасному освітньому середовищі здобувач освіти стає активним суб'єктом навчання, який самостійно визначає способи досягнення поставлених цілей, аналізує інформацію, вирішує професійні проблеми та несе відповідальність за результати власної діяльності. Відповідно трансформується і роль викладача: він виконує функції наставника, фасилітатора й консультанта, створює умови для активної пізнавальної діяльності, підтримує професійний розвиток здобувачів освіти та координує їхню проєктну роботу [1].

Одним із найбільш ефективних інструментів реалізації компетентнісного підходу є проєктні технології навчання. Їх використання забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, моделює реальні професійні ситуації, розвиває здатність до самостійного прийняття рішень, творчого пошуку, комунікації, міждисциплінарної взаємодії та командної роботи. Участь у проєктній діяльності «розвиває пізнавальні навички, креативне мислення, кругозір та здатність шукати і опрацьовувати необхідну інформацію» [7, с. 5], тобто дозволяє майбутнім фахівцям не лише засвоювати навчальний матеріал, а й набувати досвіду виконання професійних завдань, максимально наближених до майбутньої професійної практики

Ефективність проєктного навчання значною мірою визначається якістю організації проєкту: орієнтацією на «результативність заходів, необхідність їх досягнення у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення» [8, с. 6]. Його реалізація передбачає чітке визначення проблеми, формулювання мети та очікуваних результатів, планування послідовності виконання завдань, добір відповідних методів і ресурсів, розподіл функцій між учасниками, постійний моніторинг проміжних результатів, презентацію отриманих продуктів і рефлексивне оцінювання ефективності виконаної роботи [4, с. 48]. Саме така логіка забезпечує поступове формування професійних компетентностей та розвиток проєктного мислення.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо проєктну діяльність як інтегративний вид професійно-педагогічної діяльності, спрямований на прогнозування, проєктування, організацію та реалізацію освітніх цілей шляхом системного планування дій, інтеграції міждисциплінарних знань і створення інноваційних педагогічних рішень, що забезпечують розвиток професійного мислення, творчості та здатності до ефективного розв'язання практичних завдань. Тому ми погоджуємося із твердженням О.Усок, що проєктивна діяльність за своєю суттю є «конструктивною та продуктивною» [9, с. 141].

Організація проєктної діяльності майбутніх педагогів професійної освіти ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних принципів.

Принцип системності передбачає цілісну єдність усіх компонентів освітнього процесу – мети, змісту, методів, форм, засобів навчання та оцінювання результатів, що забезпечують послідовне формування проєктної компетентності.

Принцип соціального партнерства орієнтує професійну підготовку на активну взаємодію закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти із роботодавцями, професійними спільнотами, територіальними громадами та іншими стейкхолдерами з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно реагувати на сучасні виклики ринку праці.

Принцип інтеграції забезпечує поєднання теоретичної та практичної підготовки, використання комплексного підходу до розв'язання професійно-педагогічних завдань.

Принцип міждисциплінарності сприяє інтеграції знань, умінь і професійного досвіду, за яких проєктна діяльність виступає системоутворювальним чинником професійної підготовки майбутнього педагога.

Водночас ефективне впровадження проєктних технологій у систему професійної освіти стримується низкою чинників. Серед основних – недостатня розробленість методичного забезпечення формування проєктної компетентності, фрагментарне використання проєктної діяльності в освітньому процесі та недостатня інтеграція проєктних методів у навчальну, позааудиторну й професійно-практичну підготовку здобувачів освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває формування у здобувачів освіти проєктної компетентності, яку розглядаємо як інтегральний компонент професійної компетентності майбутнього педагога професійної освіти. Вона охоплює систему мотиваційних установок, професійних знань, практичних умінь і досвіду, необхідних для розроблення, реалізації, оцінювання та вдосконалення педагогічних проєктів у різних видах професійної діяльності.

Проєктна компетентність забезпечує готовність майбутнього педагога використовувати міждисциплінарні знання, сучасні педагогічні технології, цифрові інструменти та інноваційні підходи для створення освітніх програм, навчально-методичних матеріалів, соціально-освітніх ініціатив і професійно орієнтованих проєктів. «Проектна компетентність виявляється в усвідомлені сенсу й значущості проектної діяльності, у володінні спеціальними знаннями, уміннями й навичками, в обґрунтованому виборі й оптимізації проектних рішень у разі їхньої багатоваріантності, у здатності використовувати набуті знання й уміння в конкретній сфері діяльності, а отже, зумовлюється самою проектною діяльністю» [9, с. 141].

Нами визначено, що основними показниками сформованості проєктної компетентності є:

– стійка мотивація до здійснення проєктної діяльності та професійного саморозвитку;

– здатність самостійно проєктувати, реалізовувати й оцінювати педагогічні проєкти;

– уміння організовувати командну взаємодію, приймати обґрунтовані рішення та ефективно управляти освітніми процесами;

– готовність до творчого розв'язання професійних завдань, упровадження інновацій і рефлексивного аналізу результатів власної діяльності.

Аналіз джерельної бази (С. Данилюк, О. Усок, І. Левіна та ін,) дозволяє стерджувати, що структуру проєктної компетентності доцільно розглядати як сукупність взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного та професійно-творчого [2; 9; 13].

Когнітивний компонент характеризує систему професійних знань щодо методології проєктної діяльності, сучасних педагогічних технологій і механізмів педагогічного проєктування. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлення значущості проєктної діяльності, професійну спрямованість особистості, готовність до інноваційної діяльності та безперервного професійного розвитку. Професійно-творчий компонент визначає здатність до генерації нових ідей, розроблення інноваційних освітніх продуктів, творчого розв'язання професійних проблем і реалізації власного професійного потенціалу [13, с. 27].

В умовах сучасної професійної освіти значна частина проєктної роботи здійснюється в позааудиторному форматі із використанням цифрових платформ, хмарних сервісів, засобів онлайн-комунікації та інструментів спільного проєктування. Такий формат сприяє розвитку навичок самоорганізації, тайм-менеджменту, цифрової грамотності, академічної доброчесності та відповідальності за результати індивідуальної й командної діяльності.

Проєктна діяльність забезпечує поетапне формування професійної компетентності майбутнього педагога професійної освіти. На мотиваційному

етапі формується позитивне ставлення до професійної діяльності та усвідомлення значущості проєктного навчання. Суть цього етапу полягає у виявленні суперечності між наявним станом і бажаним результатом. Саме правильно сформульована проблема визначає зміст майбутнього проєкту, мотивує здобувачів освіти до пошуку оптимальних рішень і сприяє розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та професійної відповідальності. Аналітико-пошуковий етап передбачає оволодіння методологією педагогічного проєктування, сучасними освітніми технологіями та цифровими інструментами. Проєктувально-реалізаційний етап спрямований на практичне застосування здобутих знань у процесі розроблення та реалізації освітніх проєктів. Завершальним є рефлексивно-оцінювальний етап, під час якого здійснюється оцінювання результатів, аналіз власної діяльності, визначення напрямів професійного вдосконалення та формування готовності до безперервного навчання.

Узагальнення результатів аналізу наукових джерел, сучасних тенденцій розвитку професійної освіти та практики використання проєктних технологій дало змогу розробити авторську концептуальну модель їх упровадження у процес професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти (рис. 1). Модель ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та проєктно-орієнтованому підходах і відображає взаємозв'язок цільового, змістового, організаційно-технологічного та результативного компонентів підготовки. Її апробація здійснюється в межах освітньої програми «Професійна освіта. Цифрові технології» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на базі кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Запропонована модель ґрунтується на взаємозв'язку суспільного запиту, мети професійної підготовки, педагогічних умов організації освітнього процесу, етапів реалізації проєктної діяльності, сформованих компетентностей і кінцевих результатів навчання.

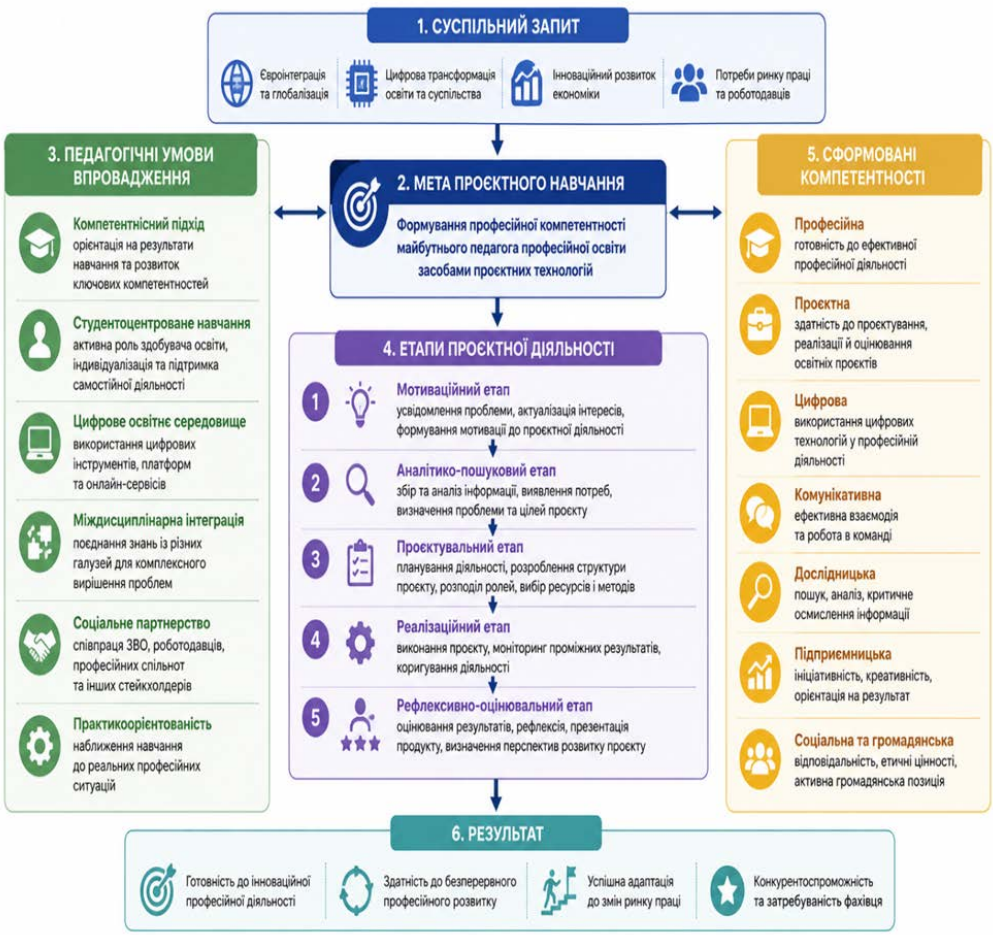


Рис. 1. Авторська концептуальна модель впровадження проєктних технологій у системі професійної освіти

Джерело: розроблено автором на основі узагальнення результатів дослідження; графічну візуалізацію виконано із використанням генеративного штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI).

Відправною точкою моделі виступає сучасний суспільний запит, який формується під впливом цифрової трансформації освіти, євроінтеграційних процесів, розвитку інноваційної педагогіки, швидких змін ринку праці та необхідності підготовки конкурентоспроможних фахівців. Це визначає основну мету використання проєктних технологій – формування професійної компетентності майбутнього педагога професійної освіти як інтегральної характеристики його готовності до інноваційної професійної діяльності.

Досягнення зазначеної мети забезпечується комплексом педагогічних умов, серед яких провідне місце займають компетентнісний і студентоцентрований підходи, міждисциплінарна інтеграція, практикоорієнтованість навчання, використання цифрового освітнього середовища та розвиток соціального партнерства між закладами освіти і роботодавцями.

Реалізація проєктної діяльності здійснюється послідовно через мотиваційний, аналітико-пошуковий, проєктувальний, реалізаційний та рефлексивно-оцінювальний етапи. Кожен із них передбачає поступове ускладнення навчально-професійних завдань, розширення рівня самостійності здобувачів освіти та накопичення практичного досвіду проєктної діяльності.

Закономірним результатом реалізації моделі є формування комплексу взаємопов'язаних компетентностей, серед яких провідне місце займають професійна, проєктна, цифрова, комунікативна, дослідницька, соціальна та підприємницька компетентності, котрі реалізуються за допомогою відповідних ОК (ОК «Проєктні технології у професійній освіті»; ОК «Сучасні освітні технології в галузі»; ОК «Мотиваційні стратегії навчання у професійній освіті»; ОК «Основи освітнього менеджменту»; ОК «Проєктування інформаційних систем»; ОК «STEAM освіта» тощо). Їх інтеграція забезпечує готовність майбутнього педагога професійної освіти до розроблення й реалізації освітніх проєктів, використання інноваційних педагогічних технологій, ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та безперервного професійного розвитку.

Запропонована модель має відкритий характер і може адаптуватися до особливостей різних освітніх програм, галузей професійної підготовки та рівнів освіти, що забезпечує її практичну цінність для модернізації сучасної системи професійної освіти.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що проєктні технології є одним із найбільш ефективних засобів реалізації компетентнісного підходу в системі професійної освіти, оскільки забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвиток професійної самостійності, творчого мислення, цифрової грамотності та готовності майбутніх педагогів до розв'язання комплексних професійних завдань.

У статті уточнено сутність проєктної діяльності як інтегративного виду професійно-педагогічної діяльності, визначено принципи її організації, охарактеризовано структуру проєктної компетентності майбутнього педагога професійної освіти та обґрунтовано етапи її формування в процесі професійної підготовки. Встановлено, що ефективність використання проєктних технологій визначається цілісністю їх упровадження, міждисциплінарною інтеграцією, практикоорієнтованістю навчання, використанням цифрового освітнього середовища та розвитком соціального партнерства.

Наукову новизну дослідження становить розроблена авторська концептуальна модель упровадження проєктних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, яка відображає взаємозв'язок суспільного запиту, педагогічних умов, етапів реалізації проєктної діяльності, сформованих компетентностей та очікуваних результатів навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі, розробленні методичного забезпечення її реалізації в закладах професійної, фахової передвищої та вищої освіти, а також у дослідженні можливостей інтеграції цифрових технологій і генеративного штучного інтелекту в організацію проєктної діяльності майбутніх педагогів професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гонтаренко І. С. Формування проєктної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2016. 26 с.

2. Данилюк С. С. Особливості формування проєктної компетентності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах.* 2024. № 55. С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi55.503

3. Довгополова Л. Д. Метод проєктів у зарубіжній педагогічній теорії та практиці: історичний аспект. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2015. Вип. 1 (6). С. 81–87.

4. Купенко О. В. Педагогічні проєкти : навч. посіб. Суми : Сумський державний університет, 2015. 133 с.

5. Михайленко О. В., Бутко Т. О. Метод проєктів у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 92, т. 1. С. 79–83. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16

6. Проєктна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти : практичний посібник / Радкевич В. О.та ін. Житомир : Полісся, 2020. 236 с.

7. Проєктні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів : довідник / О. В. Глущенко та ін.; за заг. ред. Л. А. Романова. Житомир : Полісся, 2019. 126 с.

8. Управління проєктами : підручник / за заг. ред. Л. В. Ноздріної. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 432 с.

9. Усок О. Структура проєктної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Молодь і ринок*. 2018. № 1 (156). С. 140–145. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/126549/121524 (дата звернення: 10.07.2026).

10. Dewey J. Experience and Education. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1938. Vol. 13. 64 p. URL: https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf

11. Kilpatrick W. H. The Project Method. New York : Teachers College, Columbia University, 1918. URL: https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html

12. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Journal of Industrial Teacher Education. 1997. Vol. 34, No. 3. URL: https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html

13. Levina I. The Model of Future Teachers' Project Competence Formation in the Process of Professional Training. Science and Education. 2016. No. 10. P. 24–29. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-10-6

Дата першого надходження статті до видання: 24.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ДРУГОГО МЕТОДУ ЛЯПУНОВА ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ СТІЙКОСТІ РОЗВ'ЯЗКІВ НЕЛІНІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ МОДЕЛІ

A METHODOLOGICAL APPROACH TO UNCOVERING THE ESSENCE OF LYAPUNOV'S SECOND METHOD IN THE STUDY OF THE STABILITY OF SOLUTIONS TO A NONLINEAR MATHEMATICAL MODEL

УДК 378.510:517.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.25
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Ємельянова Т.В.,
orcid.org/0000-0001-7451-8193
канд. фіз.-мат. наук, доцент,
професор кафедри вищої математики,
класичних і прикладних
математичних дисциплін
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Легейда А.В.,
orcid.org/0000-0002-8749-7667
канд. філол. наук, доцент,
дослідниця в Університеті Ньюкасла
Школи сучасних мов університету
Ньюкасла, Школа сучасних мов
(Велика Британія)

Легейда Д.В.,
orcid.org/0000-0002-8983-0822
канд. фіз.-мат. наук,
дослідник в Університеті Ньюкасла,
Хаб з біотехнологій в урбанізованому
середовищі
Школи архітектури, планування
та ландшафту (Велика Британія)

Бурхливий розвиток систем керування складними процесами пов'язано з великим числом прикладних досліджень та з розвитком багатьох галузей економіки. Тому математичні методи аналізу складних динамічних систем відіграють важливу роль у математичній підготовці майбутніх фахівців сучасних ЗВО. З врахуванням важливої ролі математичних методів аналізу складних динамічних структур, до програм вибіркових дисциплін, які забезпечують прикладні математичні компетентності, висуваються особливі вимоги: програми повинні враховувати сучасні наукові досягнення та їх застосування у різних галузях економіці. Такі вимоги висуваються до програм вибіркових дисциплін у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті. Так, у першому освітньому циклі (бакалавраті) однією з вибіркових дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки є дисципліна «Математичні методи в техніці та технологіях». Кожного року програма курсу «Математичні методи в техніці та технологіях» оновлюється. У теперішній час оновлення програми відбувається з теми «Теорія стійкості» в напряму дослідження на стійкість розв'язків математичних моделей складних систем з нелінійних рівнянь першого порядку. Особлива увага приділяється вкладу Ляпунова в розвиток теорії стійкості. Їм сформовано і доведено основні теореми теорії стійкості, розроблено на їх основі два методи дослідження стійкості розв'язків нелінійної математичної моделі: метод першого наближення і метод функцій Ляпунова. При ознайомленні з цими методами найбільші складності у здобувачів виникає сенс побудови і застосування методу функцій Ляпунова.

В роботі розглянуто та розкрито сутність другого методу Ляпунова, приведено його геометричне тлумачення, визначено зміст функцій Ляпунова у фазовому просторі математичної моделі. Такий методичний підхід до розкриття сутності другого методу Ляпунова при дослідженні стійкості розв'язків нелінійних диференціальних рівнянь моделі надає здобувачам усвідомити сенс побудови функцій Ляпунова та застосування другого методу Ляпунова, що підвищує математичну підготовку, надає необхідну математичну компетентність майбутнім фахівцям сучасних ЗВО.

Ключові слова: *фазова площина, фазова траєкторія, точки спокою, нелінійна система рівнянь, система першого наближення, функції Ляпунова, скалярне поле фазової площини, лінії рівня, стійкість точок спокою.*

The rapid development of control systems for complex processes is linked to a large number of applied research studies and to the development of many sectors of the economy. Therefore, mathematical methods for analyzing complex dynamic systems play an important role in the mathematical training of future specialists at modern higher education institutions. Given the important role of mathematical methods for analyzing complex dynamic structures, specific requirements are placed on the curricula of elective courses that provide applied mathematical competencies: these curricula must take into account modern scientific achievements and their applications in various sectors of the economy.

These are the requirements for elective courses at Kharkiv National Automobile and Highway University. For example, in the first cycle of education (bachelor's program), one of the elective courses in the natural sciences (fundamental) preparation is "Mathematical Methods in Engineering and Technology". The curriculum for the "Mathematical Methods in Engineering and Technology" course is updated every year. Currently, the program is being updated to focus on the topic of "Stability Theory," specifically research into the stability of solutions to mathematical models of complex systems described by first-order nonlinear equations. Particular attention is paid to Lyapunov's work on stability theory. He formulated and proved the fundamental theorems of stability theory and, based on them, developed two methods for studying the stability of solutions to nonlinear mathematical models: the first-order approximation method and the Lyapunov functions method. When studying these methods, students find the concept behind the construction and application of the Lyapunov functions method to be the most challenging.

This paper examines and elucidates the essence of Lyapunov's second method, provides its geometric interpretation, and defines the meaning of Lyapunov functions in the phase space of a mathematical model. This methodological approach to elucidating the essence of Lyapunov's second method in the study of the stability of solutions to the model's nonlinear differential equations enables students to understand the significance of constructing Lyapunov functions and applying Lyapunov's second method, which enhances their mathematical training and provides future specialists at modern higher education institutions with the necessary mathematical competence.

Key words: *phase plane, phase trajectory, equilibrium points, nonlinear system of equations, first-order system, Lyapunov functions, scalar field of the phase plane, lines of the level of a scalar field, stability of equilibrium points.*

Постановка проблеми. Успіхи у розробці методів побудови математичних моделей систем керування складними процесами сприяють побудові надійної основі розвитку багатьох галузей економіки. Тому, математичні методи аналізу складних динамічних систем відіграють важливу роль з набуття прикладної математичної компетентності здобувачів ЗВО як майбутніх фахівців технічних та технологічних галузей економіки.

Висуваються особливі вимоги до програм вибіркових дисциплін, які забезпечують сучасні математичні компетентності: програми повинні враховувати сучасні наукові досягнення та їх застосування у економіці. У теперішній час оновлення вибіркової програми дисципліни «Математичні методи в техніці та технологіях» у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті відбувається з теми «Теорія стійкості» в напряму дослідження на стійкість розв'язків нелінійних математичних моделей. Серед дослідників структури та розв'язків нелінійних моделей особлива увага приділяється вкладу А. М. Ляпунова в розвиток теорії стійкості, який сформулював та довів основні теореми теорії стійкості. Він запропонував два методи дослідження стійкості розв'язків нелінійної математичної моделі: метод першого наближення і метод функцій Ляпунова. Найбільші складності у здобувачів викликає метод функцій Ляпунова, другий метод Ляпунова, який застосовується коли метод першого наближення не дає певної відповіді.

В роботі розглянуто та проаналізовано сутність другого методу Ляпунова, приведено його геометричне тлумачення, визначено зміст функцій Ляпунова у фазовому просторі математичної моделі. Такий методичний підхід до розкриття сутності другого методу Ляпунова при дослідженні стійкості розв'язків нелінійних диференціальних рівнянь моделі надасть здобувачам усвідомити сенс побудови функцій Ляпунова та застосування другого методу Ляпунова, що підвищує сучасну математичну підготовку, надає необхідну математичну компетентність майбутнім фахівцям технічного і технологічного профілю ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи значущість математичних методів аналізу складних динамічних структур, оволодіння фундаментальною математичною компетентністю стає ключовою передумовою для набуття сучасної математичної компетентності майбутніми фахівцями технічного профілю ЗВО. У сучасній навчально-методичній літературі з курсу «Теорія диференціальних рівнянь» викладаються методи дослідження стійкості розв'язків диференціальних рівнянь. Як правило, це здійснюється у вигляді дослідження лінійних математичних моделей [1, 2]. Дослідження нелінійних систем пропонує, наряду з використанням методу першого наближення, метод функцій Ляпунова [3–6]. В цих підручниках виклад методу функцій Ляпунова потребує достатньо високого математичного рівня, рівня майбутніх фахівців математичного спрямування. В останній час вченими з США обговорюється можливість використання теорії нелінійних систем та аналогічних підходів для розробки систем штучного інтелекту та когнітивної науки [7].

У теперішній час оволодіння фундаментальною математичною компетентністю стає ключовою передумовою для набуття сучасної математичної компетентності майбутніми фахівцями технічного та технологічного профілю, тому, основами дослідження нелінійних математичних моделей повинні опанувати майбутні фахівці технічних ЗВО.

В той же час, на наш погляд, використання методу фазової площини, методу першого наближення, дуже важливо для здійснення первинної оцінки розв'язків запропонованої нелінійної математичної моделі [8, с. 1321–1340].

Відомо, що розробка сучасних математичних моделей для складних динамічних систем потребує первинної оцінки розв'язків запропонованої моделі. Тому, необхідно застосовувати методи дослідження можливих розв'язків запропонованої моделі, яки дозволяють провести якісний аналіз складного динамічного процесу, що вивчається. Однак, існує множина складних математичних моделей, нелінійні диференціальні рівняння яких не можна привести до лінійних чи метод першого наближення не дає відповіді.

Метод фазової площини є одним з методів якісної оцінки розв'язків задачі для нелінійної системи, визначає стійкість динамічних систем без розв'язання диференціальних рівнянь. Він широко застосується в різних галузях математики та інженерії для аналізу динамічних систем шляхом якісної оцінки всіх можливих станів у просторі системи. Кожна точка в такому просторі відповідає стану системи, що дає змогу досліджувати поведінку системи, її стійкість та еволюцію з часом. Однак, в деяких випадках метод фазової площини, метод першого наближення, не дає можливості відповісти на стійкість положення рівноваги нелінійної системи. Стійкість точки спокою з чисто уявними характеристичними коренями системи лінійних диференціальних рівнянь для нелінійної системи може бути порушеною, оскільки нелінійні доданки вищого порядку малості, що відкидаються, набувають вирішального значення.

На наш погляд опанування методами якісної оцінки розв'язків математичної моделі складної динамічної системи надає вагомі підстави для подальшого підвищення математичної підготовки здобувачів технічного і технологічного профілю першого освітнього циклу вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теорія стійкості пропонує два

методи дослідження стійкості розв'язків нелінійної математичної моделі: метод першого наближення і метод функцій Ляпунова. Найбільші складності у здобувачів викликає метод функцій Ляпунова. В роботі розглянуто та проаналізовано сутність цього методу, приведено його геометричне тлумачення, визначено зміст функцій Ляпунова у фазовому просторі математичної моделі. Такий методичний підхід до розкриття сутності другого методу Ляпунова при дослідженні стійкості розв'язків нелінійних диференціальних рівнянь моделі надасть здобувачам усвідомити сенс побудови функцій Ляпунова та застосування методу функцій Ляпунова, що підвищує математичну підготовку майбутніх фахівців.

Метою статті є наведення прикладу викладання сучасних методів якісної оцінки математичної моделі складних систем з використанням методу функцій Ляпунова для дослідження нелінійних динамічних систем.

Виклад основного матеріалу. З врахуванням важливої ролі математичних методів аналізу складних динамічних структур, набуття фундаментальної математичної компетентності здобувачів стає необхідною умовою отримання сучасної прикладної математичної компетентності майбутніми фахівцями. Тому, до програм вибіркових дисциплін, які забезпечують прикладні математичні компетентності, висуваються особливі вимоги: програми повинні враховувати сучасні наукові досягнення та їх застосування у економіці. Прикладом є програма «Математичні методи в техніці та технологіях». В цьому році вона поповнюється важливими результатами теорії нелінійних рівнянь. По-перше, у дослідженні поведінки нелінійних динамічних систем методом фазової площини, який дозволяє не тільки дослідити стійкість точок спокою, але й визначити розташування всієї множини траєкторій системи на фазовій площині, побудувати фазовий портрет системи. По-друге, у дослідженні стійкості розв'язків нелінійних систем методом функцій Ляпунова.

Фазовий портрет є геометричним уявленням структури фазових траєкторій динамічної системи, корисним інструментом аналізу якісних властивостей систем. В деяких випадках метод вивчення фазового портрету динамічної системи ефективно застосовується для якісного опису розв'язків нелінійних систем другого порядку.

Метод функцій Ляпунова надає інформацію про стійкість розв'язку нелінійної системи рівнянь в околі точки спокою коли застосувати метод першого наближення до рівнянь неможливо чи він не може дати відповіді про характер стійкості точки спокою. Аналіз сутність другого методу Ляпунова, його геометричного тлумачення, призводить до висновку, що введення функцій Ляпунова відповідає введенню скалярного поля у фазовий простір околу точки рівноваги, що досліджується. Напрямок фазових траєкторій розв'язку системи з часом (при $t \to \infty$) відносно напрямку ліній рівня скалярного поля дозволяє визначити стан точки рівноваги на стійкість.

Розглянемо метод функцій Лапласа та його застосування у дослідженні на стійкість розв'язку системи двох нелінійних диференціальних рівнянь 1-го порядку з станом рівноваги у початку координат (0,0) фазової площини (x,y)

$$\begin{cases} \dfrac{dx}{dt} = f_1(x,y), \\ \dfrac{dy}{dt} = f_2(x,y). \end{cases} \qquad (1)$$

де $f_1(0,0)=0$, $f_2(0,0)=0$.

Основою методу, розробленого А. М. Ляпуновим, є введення функції $V(x,y) > 0$, $V(0,0) = 0$, неперервне диференційованої в проколотому околі $\dot{G}$ точки (0,0), похідна якої з часом t

$$\frac{dV(x,y)}{dt} = \frac{\partial V}{\partial x}\frac{dx}{dt} + \frac{\partial V}{\partial y}\frac{dy}{dt}$$

згідно системи (1) визначається за формулою

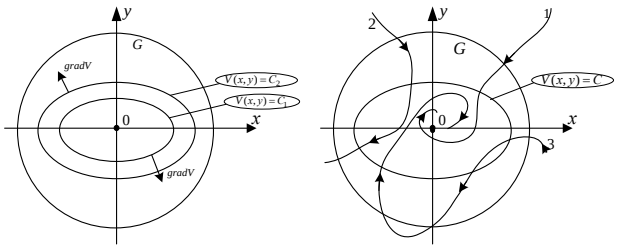
$$\frac{dV(x,y)}{dt} = \frac{\partial V}{\partial x} f_1(x,y) + \frac{\partial V}{\partial y} f_2(x,y). \qquad (2)$$

Формула (2) може бути записана у вигляді

$$\frac{dV(x,y)}{dt} = (gradV, \bar{f}), \qquad (3)$$

де $gradV = \left(\frac{\partial V}{\partial x}, \frac{\partial V}{\partial y}\right)$, $\bar{f} = (f_1(x,y), f_2(x,y))$. (4)

Отже, на фазовій площині в околі $\dot{G}$ точки O(0,0) вводиться скалярне поле $V(x,y)$, лінії рівня якого $V(x,y) = C$. Криви $V(x,y) = C$ є замкнутими лініями з центром в точці O(0,0), які з $C \to 0$ стягуються до початку координат, а функція $V(x,y) \to 0$. Вектор градієнту $V(x,y)$ завжди спрямований в напрямку збільшення функції $V(x,y)$ та перпендикулярний лінії рівня в точці (x,y). (рис.1а). Неважко помітити, що права частина рівняння (3) відповідає скалярному добутку векторів grad V та $\bar{f}$, її знак залежить від кута між цими векторами. Тому, похідна $\frac{dV(x,y)}{dt}$ визначає напрямок вектора $\bar{f}$ відносно градієнту функції V(x,y).



а б

Рис. 1. G – Окіл точки рівноваги (0, 0) : а – $V(x.y)=C_1$, $V(x.y)=C_2$ – лінії рівня скалярного поля ($C_1 < C_2$); б – конфігурація фазових траєкторій відносно ліній рівня (криви 1, 2, 3). Стрілками відмічено напрямок траєкторій, який задано вектором $\bar{f}$

Вектор $\bar{f}$ задає напрям руху точки (x,y) вздовж фазової траєкторії, системи (1). Фазові траєкторії системи (1), що перетнули границю околу $\dot{G}$ точки рівноваги, можуть при t $\to\infty$ залишитися в цій області (крива 1 на рис. 1б), вийти часом t з неї (крива 2 на рис. 1б) чи повернутися до цієї області (крива 3 на рис. 1б). Внаслідок складних конфігурацій фазових траєкторій відшукати функцію Ляпунова достатньо складно.

Приклад 1. Знайти і дослідити на стійкість стан рівноваги системи

$$\begin{cases} \dfrac{dx}{dt} = -x^3 + y^2, \\ \dfrac{dy}{dt} = -x^5 - xy. \end{cases} \qquad (5)$$

Розв'язання. Систему диференціальних рівнянь (5) розглядаємо у просторі R^3 (x,y;t). Розв'язками системи є функції координат (x,y;t), які у просторі R^3 визначають інтегральні криви. Площина (x,y) в цьому просторі має назву фазової площини, проекція інтегральної кривої на цю площину є фазовою траєкторією. Точки рівноваги визначаються з системи рівнянь

$$\begin{cases} -x^3 + y^2 = 0, \\ -x^5 - xy = 0. \end{cases} \Rightarrow O(0,0). \qquad (6)$$

У системі (5) є єдиний стан рівноваги у початку координат (0,0).

Досліджуємо стан рівноваги – точку O(0,0). В околі точки (0,0) нелінійні функції системи $\begin{cases} f_1 = -x^3 + y^2, \\ f_2 = -x^5 - xy. \end{cases}$ не мають лінійних доданків. Матриця системи нульова, тому не можна оцінювати стійкість системи за лінійним наближенням. Дослідження на стійкість положення рівноваги O(0,0) продовжуємо методом функцій Ляпунова. Положення рівноваги стійке за Ляпуновим, якщо в деякому околі положення рівноваги (0,0) системи існує функція Ляпунова V(x,y), неперервне диференційована, позитивно визначена у будь-якому околі початку координат і V(0,0) = 0.

Перевіримо, задовольняє чи ні функція $V(x,y) = x^2 + y^2$ умовам функції Ляпунова. Вона позитивна в будь-якому околі початку координат і V(0,0) = 0.

Обчислюємо її похідну

$$\frac{dV(x,y)}{dt} = \frac{\partial V}{\partial x} f_1(x,y) + \frac{\partial V}{\partial y} f_2(x,y)$$

$$\frac{\partial V}{\partial x} = 2x, \frac{\partial V}{\partial y} = 2y, f_1 = -x^3 + y^2, f_2 = -x^5 - xy.$$

$$\frac{dV(x,y)}{dt} = 2x(-x^3 + y^2) + 2y(-x^5 - xy) =$$

$$= -2x^4 - 2y^6 < 0.$$

$\dfrac{dV(x,y)}{dt} < 0$ означає, що значення функції V(x,y) неперервне зменшується вздовж фазової траєкторії. Рух точки здійснюється в напрямку зменшення функції V(x,y), траєкторія системи (1) при t $\to\infty$ прямує до точки рівноваги O(0,0) (крива 1 на рис. 2а).

Висновок. Існує функція Ляпунова V(x,y) для системи (1), похідна якої за часом приймає від'ємні значення в будь-якої точці околу початку координат, тому стан рівноваги (0,0) є асимптотичне стійким для системи (5).

Приклад 2. Знайти і дослідити на стійкість стан рівноваги системи

$$\begin{cases} \dfrac{dx}{dt} = xy^4, \\ \dfrac{dy}{dt} = -x^2 y. \end{cases} \qquad (7)$$

Розв'язання. Точки рівноваги визначаються з системи рівнянь (7). У системі (7) є єдиний стан рівноваги у початку координат O(0,0):

$$\begin{cases} xy^4 = 0, \\ -x^2 y = 0. \end{cases} \Rightarrow O(0,0). \qquad (8)$$

Досліджуємо стан рівноваги – точку (0,0). В околі точки (0,0) нелінійні функції системи

$$\begin{cases} f_1 = -xy^4, \\ f_2 = -x^2 y. \end{cases}$$

не мають лінійних доданків. Матриця системи нульова, тому не можна оцінювати стійкість системи за лінійним наближенням. Дослідження на стійкість положення рівноваги O(0,0) продовжуємо методом функцій Ляпунова. Положення рівноваги стійке за Ляпуновим, якщо в деякому околі положення рівноваги O(0,0) системи існує функція Ляпунова V(x,y), неперервне диференційована, непозитивне визначена у будь-якому околі початку координат і V(0,0) = 0.

Перевіримо, задовольняє чи ні функція $V(x,y) = x^2 + y^4$ умовам функції Ляпунова. Обчислюємо похідну

$$\frac{dV(x,y)}{dt} = \frac{\partial V}{\partial x} f_1(x,y) + \frac{\partial V}{\partial y} f_2(x,y)$$

$$\frac{\partial V}{\partial x} = 2x, \frac{\partial V}{\partial y} = 4y^3, f_1 = xy^4, f_2 = -x^2 y.$$

$$\frac{dV(x,y)}{dt} = 2xxy^4 + 4y^3(-x^2 y) = -2x^2 y^4 \le 0.$$

Виконується нерівність $\frac{dV(x,y)}{dt} \le 0$. Це означає, що значення функції V(x,y) неперервне не зменшується вздовж фазової траєкторії. Рух точки вздовж фазової траєкторії здійснюється в напрямку незбільшення функції V(x,y), тому траєкторія системи (7) при t $\to\infty$ не віддаляється від точки рівноваги O(0,0)(крива 2 на рис. 2а).

Висновок. Існує функція Ляпунова, похідна якої приймає непозитивні значення в будь-якої точці околу початку координат, тому стан рівноваги O(0,0) є стійким для системи (7).

Поширення методу функцій Ляпунова на дослідження нестійкості розв'язків нелінійної системи ґрунтується на теоремі Н. Г. Четаєва про нестійкість стану системи у початку координат O(0,0).

Теорема. Нехай G деякий окіл початку координат, а область $U \subset G$ така, що (0,0) гранична точка U. Якщо існує неперервне диференційована позитивна функція V(*x,y*), для якої виконуються нерівності $V(x,y) > 0$, $\frac{dV(x,y)}{dt} > 0$ в кожній точці U,

а в граничних точках виконується рівність $V(x,y)=0$. Тоді стан рівноваги O(0,0) є нестійким.

Умови цієї теореми визначають, що на границі області U функція $V(x,y)=0$ (лінія L на рис. 2б). Оскільки похідна приймає позитивне значення $\frac{dV(x,y)}{dt}>0$, функція V(x,y) неперервне збільшується з часом вздовж траєкторії. Це означає віддалення фазової траєкторії при t $\to\infty$ від лінії L (рис. 2б), від початку координат O(0,0). Тому, стан рівноваги O(0,0) вважається нестійким.

Приклад 3. Знайти та дослідити на стійкість стан рівноваги системи

$$\begin{cases}\frac{dx}{dt}=x^2+2y^5,\\ \frac{dy}{dt}=xy^2.\end{cases} \quad (8)$$

Розв'язання. Точки рівноваги визначаються з системи рівнянь

$$\begin{aligned}x^2+2y^5=0,\\ xy^2=0.\end{aligned} \quad (9)$$

У системі (9) є єдиний стан рівноваги у початку координат O(0,0).

Досліджуємо стан рівноваги – точку O(0,0). В околі точки O(0,0) нелінійні функції системи

$$\begin{cases}f_1=x^2+2y^5,\\ f_2=xy^2.\end{cases}$$

не мають лінійних доданків. Матриця системи нульова, тому не можна оцінювати стійкість системи за лінійним наближенням. Дослідження на стійкість положення рівноваги O(0,0) продовжуємо за методом Н. Г. Четаєва. Положення рівноваги нестійке, якщо в області U, що примикає до початку координат O(0,0) системи, існує функція V(x,y) неперервне диференційована, позитивно визначена в області U, на границі якої (L) виконується V(0,0) = 0.

Перевіримо, задовольняє чи ні функція $V(x,y)=x^2-y^4$ умовам Четаєва. Функція V(x,y) позитивна в області $U=\{(x,y):V(x,y)=x^2-y^4>0\}$, що примикає до початку координат, V(0,0) = 0, на кривій L : V(x,y)=0. Обчислюємо похідну

$$\frac{dV(x,y)}{dt}=\frac{\partial V}{\partial x}f_1(x,y)+\frac{\partial V}{\partial y}f_2(x,y)$$

$$\frac{\partial V}{\partial x}=2x,\frac{\partial V}{\partial y}=-4y^3,f_1=x^2+2y^5,f_2=xy^2.$$

$$\frac{dV(x,y)}{dt}=2x(x^2+2y^5)-4y^3xy^2=2x^3.$$

Висновок. Похідна $\frac{dV(x,y)}{dt}$ приймає позитивні значення в області U $\in$ G тому, що в U виконується нерівність x > y ^{2}. Згідно теореми Четаєва початок координат O(0,0) є нестійким станом рівноваги для системи (8).

Метод функцій Ляпунова (другий метод Ляпунова) надає інформацію про стійкість розв'язку нелінійної системи рівнянь в околі точки спокою коли застосувати метод першого наближення до рівнянь неможливо чи він не може дати відповіді про характер стійкості точки спокою. Аналіз сутність другого методу Ляпунова, його геометричного тлумачення, призводить до висновку, що введення функцій Ляпунова відповідає введенню скалярного поля у фазовий простір околу точки рівноваги, що досліджується. Напрям фазових траєкторій розв'язку системи з часом (при t → ∞) відносно напрямку ліній рівня скалярного поля дозволяє визначити стан точки рівноваги на стійкість.

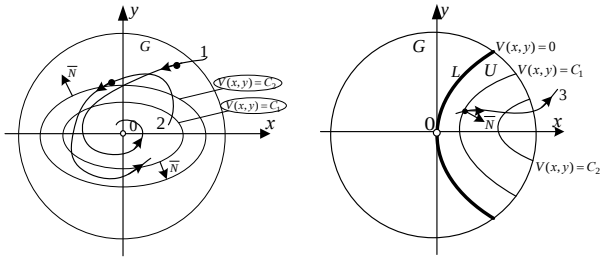


Рис. 2. G – Окіл точки (0, 0), в якому V(x.y)=C_1, V(x.y)=C_2 – лінії рівня скалярного поля ($C_1 < C_2$), $\overline{N}$ – напрям зростання V(x,y), стрілками позначено напрям фазових траєкторій: а – напрям фазової траєкторії 1визначає асимптотичну стійкість точки (0,0); напрям фазової траєкторії 2 – стійкість точки (0,0); б – напрям фазової траєкторії визначає нестійкість точки (0,0)

Так, при V(0,0) = 0 непозитивне значення похідної скалярної функції V(*x,y*) > 0, неперервне диференційованої в проколотому околі $\dot{U}$ точки рівноваги (0,0), визначає існування стійкого стану точки рівноваги O(0,0). В такому випадку функція Ляпунова V(*x,y*) вздовж фазової траєкторії з часом не збільшується, що відповідає тому, що фазова траєкторія не віддаляється від точки спокою. Складністю використання другого методу Ляпунова є побудова функцій Ляпунова, наявність яких дозволяє відповісти на питання о стійкості розв'язків математичної моделі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відомо, що сучасні математичні моделі, що розробляються для складних динамічних систем, потребують первинної оцінки розв'язків запропонованої моделі. Тому необхідно застосовувати методи дослідження можливих розв'язків запропонованої моделі, яки дозволяють провести якісний аналіз складного динамічного процесу, що вивчається.

При створенні математичних моделей складних систем велике значення на етапі проектування має дослідження поведінки динамічної системи та стійкості режимів робот. В роботі наведено приклад застосування методу функцій Ляпунова як одного з ключових методів аналізу складних динамічних систем, що є необхідною умовою набуття сучасної прикладної математичної підготовки майбутніми фахівцями.

На наш погляд, викладання теоретичних основ аналізу математичних моделей складних динамічних систем сприяє підвищенню фундаментальної прикладної математичної підготовки здобувачів ЗВО технічного та технологічного профілю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Самкова Г.Є., Шарай Н.В., Мойсеєнок О.П. Звичайні диференціальні рівняння та системи звичайних диференціальних рівнянь : навч. – метод. посібник. Одеса : Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. 112 с.

2. Бондаренко В.Г. Диференціальні рівняння. Конспект лекцій: навчальний посібник. Київ: НТУ України «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2023. 124 с.

3. Гречко А.Л., Дудкін М.Є. Дослідження стійкості розв'язків систем диференціальних рівнянь. Навчально-методичний посібник. Київ: НТУ України «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2021. 25 с.

4. Щоголев С.А. Теорія стійкості руху: курс лекцій. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2017. 148 с.

5. Гаращенко Ф.Г., Пічкур В.В. Прикладні задачі теорії стійкості : посібник. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. 120 с.

6. Пічкур В.В., Капустян О.В., Собчук В.В. Теорія динамічних систем : навчальний посібник Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 348 с.

7. Javier Marín Geometric Analysis of Reasoning Trajectories: A Phase Space Approach to Understanding Valid and Invalid Multi-Hop Reasoning in LLMs arXiv: 2410.04415v3 [cs.AI] 08 Mar 2025.

8. Ємельянова Т.В. Формування прикладної математичної компетентності здобувачів ЗВО технічного профілю у процесі дослідження математичних моделей на стійкість. Вісник науки та освіти : 2026. № 6(48). С. 1321-1340.

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

THE ROLE OF THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN DEVELOPMENT OF THE 21ST CENTURY KEY COMPETENCIES IN MILITARY INSTITUTIONS

РОЛЬ ОРІЄНТОВАНОГО НА ДІЇ ПІДХОДУ У РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ 21-ГО СТОЛІТТЯ У ВІЙСЬКОВИХ УСТАНОВАХ

UDC 378.016:81'243]:378.091.3]:355.23(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.26
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Zhytska S.A.,
orcid.org/0000-0001-5293-4639,
Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Yefimova O.M.,
orcid.org/0000-0001-8658-9685
PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Betsko O.S.,
orcid.org/0000-0003-4677-4776,
Lecturer at the Department of English f or Engineering № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

The article considers the relevance of implementing an action-oriented approach to the military students foreign language training with the aim of developing the key competencies necessary for future officers' effective performance in the dynamic, high-tech environment of the 21st century. This research article studies the potential of the action-oriented approach in the education of military students as an effective tool for developing these competencies. It substantiates the relevance of shifting the focus in military education from passive knowledge acquisition to active acquisition of practical experience, critical thinking, teamwork skills, interpersonal communication, and digital literacy. The authors outline the conceptual foundations of the action-oriented approach in foreign language training, which is based on engaging cadets in real or simulated situations in which they act as active participants in the learning process. The main idea behind this approach is that learning occurs not through passive absorption of information, but through active participation in practical activities, solving real-world problems, and working on projects. This allows cadets not only to acquire theoretical knowledge but also to develop practical skills in foreign language that are crucial for their future professional careers. The article also analyzes the theoretical foundations of the action-oriented approach, its key principles, and methods. Particular attention is paid to the specific application of this approach in the context of military education, where it is necessary to combine development of general human competencies with military-professional skills. The article considers specific examples and case studies of the application of action-oriented methods in foreign language training such as simulations, role-playing, problem-based learning, case method, and project-based work in the training of future officers. The study highlights the special role of the instructor as a facilitator capable of guiding the learning process and adapting it to the needs of the modern military environment. It also reviews examples of integrating digital technologies and learning platforms into the action-oriented approach.
Key words: *action-oriented approach, foreign language training, teamwork skills, interpersonal communication, digital literacy, security and defense sector specialists, project-based learning, team-based problem-solving, problem-based learning, simulations, role-playing, case method.*

У статті розглядається актуальність впровадження діяльнісно-орієнтованого підходу до підготовки курсантів з іноземної мови з метою формування ключових компетентностей, необхідних для ефективної діяльності майбутніх офіцерів у динамічному високотехнологічному середовищі XXI століття. У цій науковій статті досліджується потенціал діяльнісного підходу в навчанні військових курсантів іноземній мові як ефективного інструменту для розвитку зазначених компетентностей. У ній обґрунтовується актуальність зміщення акценту у військовій освіті з пасивного засвоєння знань на активне набуття практичного досвіду, критичного мислення, навичок командної роботи, міжособистісної комунікації та цифрової грамотності. Автори окреслюють концептуальні засади діяльнісного підходу у викладанні іноземної мови, який ґрунтується на залученні курсантів до реальних або змодельованих ситуацій, у яких вони виступають активними учасниками навчального процесу. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що навчання відбувається не через пасивне засвоєння інформації, а через активну участь у практичних заходах, вирішенні реальних проблем та роботі над проектами. Це дозволяє курсантам не лише здобувати теоретичні знання, а й активно розвивати практичні навички мовної підготовки, що мають вирішальне значення для їхньої майбутньої професійної кар'єри. У статті також аналізуються теоретичні засади діяльнісно-орієнтованого підходу, його ключові принципи та методи. Особлива увага приділяється конкретному застосуванню цього підходу в контексті військової освіти, де необхідно поєднувати розвиток загальних людських компетентностей із військово-професійними навичками. У статті розглядаються конкретні приклади та кейси застосування діяльнісно-орієнтованих методів при навчанні іноземній мові, таких як симуляції, рольові ігри, проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод та проектна робота у підготовці майбутніх офіцерів. У дослідженні підкреслюється особлива роль викладача як фасилітатора, здатного керувати навчальним процесом та адаптувати його до потреб сучасного військового середовища. Також розглядаються приклади інтеграції цифрових технологій та навчальних платформ у діяльнісно-орієнтований підхід.
Ключові слова: *діяльнісний підхід, вивчення іноземної мови, навички командної роботи, міжособистісне спілкування, цифрова грамотність, фахівці сектору безпеки та оборони, проектне навчання, командне вирішення проблем, проблемно-орієнтоване навчання, симуляції, рольові ігри, метод кейсів.*

Problem statement. In the context of globalization and technological progress, English is a key tool for experts in technical and military-technical fields. Proficiency in English provides access to cutting-edge scientific research, technical documentation, and international standards, which contributes to professional development. Most innovative developments and software are created in English, and leading universities and educational platforms offer learning materials in this language. Graduates' competitiveness increases significantly, as international companies value the ability to work with foreign

partners, participate in joint projects, and present research results. English is essential for participating in scientific conferences, international exchange programs, and career promotion in ICT, military exercises, peacekeeping operations, various training, virtual exchanges, and other fields. Thus, studying English at a technical university not only contributes to academic success but also opens up broad opportunities for professional growth.

In today's rapidly changing environment marked by achievements in security, information technology, development of the 21st century key competencies among future military professionals is of particular importance. Our modern military environment is characterized by its diversity, complexity, and technological advances, which require military personnel to participate in a wide range of missions that go beyond traditional combat operations. These include peacekeeping operations, information warfare, counterterrorism, and cyber warfare. Such operations often involve cooperation with international allies, government agencies, and non-military organizations leading to complex linguistic, cultural, and technological challenges. In this dynamic environment, effective communication in a foreign language, particularly English, which serves as the "lingua franca" for military operations, is essential to ensuring mission success and supporting international cooperation. The ability to accurately and promptly interpret orders, convey critical information, and participate in strategic decision-making under high-stress conditions is vital. Beyond direct operational success, foreign language proficiency is fundamental to national and international security, potentially saving lives, significantly reducing risks to the civilian population, and positively influencing mission outcomes. Moreover, these competencies are crucial for career promotion in both civilian and military structures, contributing to the development of the critical thinking and global perspective skills essential for leadership positions.

Modern military education faces an urgent need to adapt to the dynamic challenges of the 21st century, which require military professionals to possess not only traditional knowledge and skills (hard skills) but also key competencies such as critical thinking, communication, collaboration, creativity, leadership, and adaptability (soft skills) [2, p. 146]. In response to these demands, the action-oriented approach is offered as a transformational pedagogical strategy. This article discusses the potential of the approach in developing these vital skills in military students especially by means of foreign language training. It considers its theoretical foundations, including problem-based, project-based, simulation-based, and experimental learning, which ensure active participation of learners and the practical application of knowledge. Analysis of the action-oriented approach benefits reveals its ability to deepen understanding of the material, improve retention, develop decision-making, teamwork, and leadership skills, and stimulate innovative thinking in conditions of uncertainty. However, implementation of the action-oriented approach in military institutions faces unique institutional and cultural challenges, such as the conflict between traditional discipline and flexibility in learning, time constraints, and instructors' training. The study offers strategic recommendations for the effective integration of the action-oriented approach, including teaching staff development, curriculum adaptation, and the implementation of innovative assessment methods. Therefore, application of the action-oriented approach is critical for training future military leaders capable of operating effectively in complex and rapidly changing operational settings.

Analysis of recent research and publications on the issue under consideration. Today's realities require a reconsideration of approaches to the professional training of military specialists, especially in the context of hybrid threats, the rapid development of information technology, and high demands on personnel mobility. One of the priorities of military education is the development of key 21st century competencies, including critical thinking, digital literacy, communication skills, teamwork, adaptability, and the ability to make decisions under conditions of uncertainty. Traditional pedagogical methods, focused primarily on the transfer of knowledge, do not provide an adequate level of practical preparation for dynamic and complex situations. In this context, implementation of the action-oriented approach, which involves the active participation of cadets in simulating real or close-to-combat conditions, becomes particularly relevant.

The issue of developing key competencies in military students is a subject of interest to both domestic and foreign researchers. The works of Andrushchenko (2021), Kuzyakina (2019), as well as foreign experts such as Trilling & Fadel (2009), emphasize the necessity of shifting the educational paradigm in response to the challenges of the 21st century. Researchers note that effective education should focus not only on subject-specific knowledge but also on interdisciplinary, cross-curricular, and social competencies. According to Ennis (2011), critical thinking, creativity, and the ability to work under conditions of uncertainty form the basis of professional resilience. In the context of military education, significant attention is paid to research on the implementation of active learning methods (Nazarenko, Demchenko, 2020; Petrenko, 2022), where the action-oriented approach is considered to be one of the most effective when teaching English. NATO's experience in military training, where practical training and the simulation of real combat situations are standard practice, also supports this idea. Thus, there is a scientific basis for introducing an action-oriented approach into military pedagogy with the objective of developing key competencies by means of foreign language teaching as well.

As we mentioned in our previous articles about application of active methods such as task-based, project-based, problem-based teaching, role-plays, case studies "in the military students learning foreign languages have a positive impact on cognitive skill development, emphasizing critical thinking, problem-solving, and analytical reasoning. Active methods not only promote linguistic competence but also foster adaptability, situational awareness, and effective communication, whereas all of which are crucial for military professionals in complex and dynamic operational environments" [3, p. 146].

Task-Based Language Teaching (TBLT) focuses on the use of authentic language to enable learners to complete meaningful, non-linguistic tasks in the target language. In this methodology, assessment focuses primarily on the successful completion of these tasks, rather than on the accuracy of specific language forms, thus promoting fluency in the target language and building cadets' confidence [4].

Othman N. and Shah M. I. A. in their article highlighted such skills as teamwork, independent learning, communication, problem-solving, interdisciplinary learning, information-mining skills, and higher-order thinking skills that can be developed by problem-based learning. In order to acquire foreign language and complete the task, cadets will read, gather and sort out information, communicate, and write a lot to solve the problem [5, p. 127]. Problem-based, project-based and case-based learning being learner-centered approaches influenced learners' intrinsic and extrinsic motivation and positively affected their reasons for learning [6, p. 28].

The application of case study methods makes it possible, through collective decision-making (discussion), to select the optimal solution to a given problem, as well as to broaden one's understanding of the approaches and methods for solving professional challenges and to gain the necessary experience even before directly performing one's professional duties. Analyzing various situations that may arise as future officers perform their professional duties, within the context of case-based learning, will help them gain new practical experience–something that is much more difficult to acquire using traditional teaching methods alone. Thus, the primary function of the case method is to teach future officers to think creatively and to solve complex, unstructured, and non-standard problems that cannot be resolved through analytical means [7, p. 31; 8, p. 221].

Formulating the goals of the article. The objective of the article is to provide theoretical justification and practical analysis of the action-oriented approach implementation in the educational process of a military institution in order to develop competent, adaptable, and technologically proficient officers for the security and defence sector. The purpose of this article is to study the potential of the action-oriented approach for developing key competencies in military students, as well as to identify efficient methods and strategies for its implementation in military educational practice, including creation of problem-based tasks, integration of interdisciplinary content, and use of training sessions, simulations, case studies, team projects, etc. in foreign language learning and teaching.

Presentation of the main material of the study. Modern military education increasingly recognizes the vital importance of "soft skills" for adapting to the complexity of the 21st century military operations and building resilience to future challenges. These essential skills include critical thinking, problem-solving, flexibility, effective communication, collaboration, leadership, empathy, and self-organization, which, in turn, are indispensable for enhancing military effectiveness, ensuring mission success, and promoting career advancement in a globalized defense context. The variety of methods within action-oriented learning provides a versatile and adaptable toolkit capable of meeting the diverse requirements for developing military competencies, ranging from basic tactical skills to complex strategic decision-making. Military roles are inherently complex, requiring a broad spectrum of abilities ranging from precise, standardized task execution to sophisticated, adaptive strategic thinking. Various methods address this spectrum: project-based and problem-based learning develop higher-order cognitive skills such as critical thinking, leadership, and complex problem-solving. Simulation-based training offers a controlled, safe, and repeatable environment for practicing high-risk tactical and operational skills. Inquiry-based learning whether through real-world interaction or simulated scenarios directly bridges the gap between theoretical knowledge and practical application. This versatility means that action-oriented approach is not a single solution, but rather a flexible pedagogical ecosystem that allows military instructors to precisely tailor and develop the specific competencies required at various levels of military service. Moreover, foreign language programs at military institutions also should be viewed and designed as holistic development pathways, rather than just linguistic training, directly contributing to the strategic capabilities of future officers.

Military personnel need to do more than just know English; they need to use a highly specialized form of English in specific, often stressful, operational contexts (for example, interpreting orders, conducting peacekeeping missions, and participating in cyber warfare). Action-oriented approach provides the immersive, practical experience necessary to transform general linguistic knowledge into functional, context-specific operational language. Consequently, these methods are not just an alternative but a necessary evolution in military language training to ensure that learning outcomes result directly in enhanced operational capability and mission success.

The action-oriented approach focuses on the practical use of language skills and reshapes the learning process from simple memorization to active participation, emphasizing communication, cognition, and learning. As cadets are engaged in activities such as problem-solving, research, and cognitive tasks, they not only develop linguistic skills but also their social interaction abilities.

The approach offers several advantages:

– It promotes the holistic development of cadets.

– It is flexible enough to accommodate diverse skill levels.

– It allows richer language experience.

– It enhances motivation and cadets' engagement.

– It fosters real-world application of language skills.

– It encourages cadets to seek language solutions independently.

However, the approach has its challenges:

– Lesson preparation is time-consuming.

– Teachers must manage classroom discipline in dynamic environments.

– It can be difficult to implement in traditional classroom settings.

– Non-linguistic activities may sometimes overshadow language practice.

– Teachers must be proficient in English and align activities with learning objectives.

– Effective collaboration between teachers across subjects is required.

– Not all cadets feel comfortable with it, working in groups, even if the ability to work in teams is a necessary skill for the future.

– Not all cadets are eager to learn and do something on their own.

That is why we need to reconsider our approaches and methods of teaching, take into account learners' autonomy, personal abilities of cadets, psychological atmosphere in their groups, teach cadets to acquire knowledge themselves and apply their skills to future professional situations. Besides, teachers need to learn all life long in order to be familiar with the latest methods of teaching and make lessons closer to real-life situations and more interesting and useful for cadets, develop cadets' interpersonal qualities vital in their future service.

In the context of language training for future officers, the simulation method has proven to be highly efficient. The concept of reality simulation, borrowed from cybernetics, has been transformed into business games in pedagogy. These games create an artificial but safe professional environment for cadets, where they can practice practical skills without risk. By taking on different roles, future specialists solve specific work-related tasks. Due to the high level of emotional engagement, where the outcome depends on teamwork and responsiveness, simulations effectively develop strategic thinking, negotiation skills, and the ability to make rational decisions. There are two main formats for such games: computer-based (for example, managing virtual units through software) and board games (using cards and tokens).

Alongside simulations, the role-playing method is actively used, serving as an effective tool for developing communication skills. Since this approach is based on cadets' real interests and abilities, it significantly increases their motivation to learn. Role-playing embodies the principle of "learning by doing": it helps overcome language barriers, maximizes speaking practice, and offers numerous variations and formats for successful implementation in foreign language classes.

Another consideration is the resource-intensive nature of implementing an action-oriented curriculum. Designing meaningful tasks that simulate real-life experiences requires substantial time and creativity from educators. Additionally, military institutions may face challenges in providing authentic materials and settings necessary for this approach. Nevertheless, the digital age offers new possibilities such as virtual exchanges, artificial intelligence usage, and online platforms that can simulate authentic language environments.

Widespread usage of computers, digital platforms, messengers, social media allow us to comprehend, consolidate and structure knowledge, since electronic tests, quizzes, animated tables, drawings and diagrams, videos help to improve the effectiveness of learning, efficient use of class time, apply various forms and methods of teaching, and have a great deal of practical application due to their connection to real life and other subjects. In lessons that activate knowledge, digital technologies play a crucial role. Such tools like electronic tests, quizzes, animations, and videos make learning more interactive, practical, and connected to real-life situations. For example, cadets can use visuals to support their speech during monologue exercises. Computer technologies also enhance the teacher's role by offering diverse teaching methods and enabling personalized, group, and pair work. They help create realistic learning scenarios, such as role-playing, debates, and discussions, which directly improve speaking skills.

The action-oriented approach, when coupled with ICT, encourages communicative interaction, ensuring that both teachers and cadets actively participate in cognitive processes. It aligns with modern educational standards, offering opportunities for collaborative learning, peer feedback, and increased self-directed learning, which is essential in higher education. The ultimate goal is to guide cadets towards autonomous learning, preparing them to use language as a tool for action. Thus, in our opinion, the advantages of using information and computer technologies in English language lessons include improving the quality of learning and the effectiveness of control, increasing the

amount of additional information, reducing the time of material presentation, and focusing on modern teaching methods that stimulate cadets' motivation.

Assessment within the action-oriented approach also undergoes transformation, prioritizing formative assessment over traditional tests. Rubrics and feedback are aligned with task outcomes to provide a comprehensive evaluation of learners' performances. This holistic evaluation allows teachers to assess the learners' ability to apply language skills in various contexts, rather than merely measuring isolated linguistic competence. Assessment in the action-oriented approach requires a fundamental shift from traditional testing methods to more holistic evaluations that cover a broad range of skills, focusing on the learning process, creativity, and the practical application of knowledge. Regularly collecting data on cadets' progress in the 21st century competencies is vital, using a variety of measures such as rubric-based assessments, project evaluations, and observation data. Assessment should be primarily formative, providing continuous feedback for learning and improvement, rather than merely summative and evaluative. The indicators for assessing the quality of military professionals' training must be clearly defined, rational, transparent, and measurable, covering the cognitive, practical, and socio-psychological aspects of learning [14, p. 54].

Effective assessment of the 21st century competencies in military education requires a versatile, continuous, and transparent assessment system that measures not only the acquisition of knowledge but also and crucially dynamic application of skills in complex, real-world, and often simulated scenarios. Traditional military assessments often prioritize factual memorization and task proficiency. However, modern competencies fundamentally concern how people apply knowledge, adapt, and innovate in new, ambiguous situations. Therefore, assessment must adapt to cover this dynamic application. This involves incorporating performance-based assessments (such as observing leadership in simulations or evaluating creative solutions in projects), using detailed rubrics, and integrating peer and self-assessment, while providing continuous, formative feedback. An emphasis on transparency and measurability is particularly important in a military context to ensure accountability, demonstrate the tangible value of these new pedagogical approaches, and justify the allocation of resources for their further implementation.

In the Ukrainian context, military language training programs have proven their efficiency. The results of our cadets' testing during the last three years demonstrated an impressive 93% of participants successfully passed their exams. A significant portion of these students achieved Level 1 / 1+ ("Survival Level") and Level 2 ("Functional") according to NATO STANAG 6001 standards [1]. These positive results indicate that modern teaching methods, which include elements of action-oriented learning, demonstrate noticeable results in the training of military personnel. This establishes a direct cause-and-effect relationship: the adoption and effective implementation of the action-oriented approach are not merely pedagogical best practices, but a strategic requirement for the security and defence sector of Ukraine. These methods have been proven to be effective in developing functional language proficiency and the 21st century competencies necessary to meet NATO interoperability and communication standards. This means that investing in and improving action-oriented language training directly contributes to Ukraine's strategic goal of Euro-Atlantic integration and enhances the ability of its armed forces to cooperate effectively with NATO allies. Moreover, cadets participate actively in military exercises, Hachatons, conferences, contests, etc., where they need to give presentations, argue with their partners and opponents, explain decisions and results achieved. For example, during the contest of presentations cadets worked in teams to search information about the artificial intelligence application in their future jobs, they found, analysed, prepared presentations and presented them to the audience. Thus, they apply communication and collaboration skills, team work, abilities to analyse information and actions, critical thinking and creativity.

In modern communicative language teaching classrooms, the teacher's role has fundamentally shifted from that of a traditional lecturer to that of a facilitator or a coach. This involves creating a learning environment that encourages interaction and communication, providing learners with the necessary tools and opportunities to practice their language skills. In active learning paradigms, the teacher's role expands even further, evolving into that of a "trusted mentor." In this role, instructors create opportunities for cadets to interact, share their previous experience (including military, academic, and professional experience), and critically relate these reflections to the course content. The action-oriented approach features teachers who take on the role of a coach, guiding learners to efficiently use all their resources and strategies to successfully complete tasks. This model involves continuous, collaborative control between learners and the teacher throughout the entire learning process. Modern military education increasingly recognizes that effective teaching goes beyond expertise in "hard skills." Instructors are now expected to create an environment that contributes to the development of cadets' "soft skills." This includes developing emotional intelligence to understand better students' unique profiles and learning styles, encouraging empathy, and building trust in the classroom [15, p. 370].

The research indicates that the systematic application of the action-oriented methods contributes to

increased academic motivation, practical engagement of cadets in the educational process, as well as development of leadership qualities, stress resilience, and the ability to make decisions under conditions of uncertainty. Moreover, it is determined that the action-oriented approach is a necessary condition for modernizing military education in line with contemporary challenges, and its systematic implementation enables future officers to acquire not only professional knowledge but also a set of universal skills necessary for effective performance in the context of information and hybrid warfare as well as cyber threats. The action-oriented approach allows developing such competencies as critical thinking, communication, creativity, collaboration, digital literacy, emotional intelligence, and adaptability.

Conclusions. To sum up, we can state that the research outcomes demonstrate the positive impact of the action-oriented approach on the formation and development of competencies such as leadership, stress resilience, situational awareness, and the ability to make independent decisions under conditions of uncertainty. The study concludes that this approach must be systematically integrated into military educational practice, taking into account the specific nature of professional training. The article also suggests areas for further research on evaluating the effectiveness of the implemented methodologies. The article analyzes pedagogical strategies and methods effective in a military context, specifically: problem-based learning, combat simulations, role-playing, case method, project-based activities, and team-based problem-solving. Using information and communication technologies in language learning not only improves the quality and efficiency of teaching but also enhances learners' engagement and motivation. ICT tools offer visual support, facilitate testing, and allow various organizational and methodological strategies. This makes them invaluable in helping cadets develop their language skills.

Thus, the study's outcomes confirm the efficiency of the action-oriented approach as a tool for developing key competencies among military students, particularly in the context of current educational and security transformations. The emphasis on actively engaging cadets in simulating real-life situations, decision-making, teamwork, and reflection contributes to the development of skills such as critical thinking, digital literacy, adaptability, effective communication, and leadership. An important factor in the success of this approach is the instructor's readiness to act as a facilitator, as well as the use of modern educational technologies. Therefore, successful implementation of action-oriented learning requires systematic support from the educational institution, appropriate methodological resources, and a flexible approach to assessment. Thus, we can conclude that integrating an action-oriented approach into the training of military specialists is a relevant step toward developing proficient, competent, and adaptable personnel for the Armed Forces and other security and defence sector agencies.

REFERENCES:

1. Основні засади мовної підготовки особового складу в системі Міністерства оборони України. Додаток 1. 2019. С. 6–8. URL: https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf (дата звернення: 11.03.2026).

2. Zhytska S. A.,Yefimova O. M., Betsko O. S., Braievska A. I., Zhuravel V. V. Applying Active Methods of Teaching Foreign Language to Develop HOTS of Military Students for Security and Defence Sector. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 69. т. 1. P 144–153. DOI: http://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.28

3. Назаренко А., Демченко Н. До питання розвитку критичного мислення у процесі навчання іноземної мови в Національному університеті оборони України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України.* Серія: Педагогічні науки. 2019. № 4, т. 19. С. 267–279. DOI: http://dx.doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v19i4.272

4. Ellis Rod. Task-based Language Learning and Teaching. *Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics*, 2003. 387p.

5. Othman N., Shah M. I. A. Problem-based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*; Vol. 6, № 3, 2013. P. 125–134. DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p125

6. Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L.R. *et al.* The Effects of Problem-Based, Project-Based, and Case-Based Learning on Students' Motivation: a Meta-Analysis. *Educ. Psychol. Rev,* Vol. 36, № 29, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3

7. Плаксін А. Використання кейс-технологій під час викладання дисциплін військово-професійного спрямування у підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, 2023. № 1, С. 29–33. DOI: https://doi.org/10.59226/2786-6920.1.2023.29-33

8. Шаманська О. І. Особливості використання кейс-технологій в контексті формування ефективної системи освіти дорослих в Україні. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки, 2022. № 205, С. 220-224. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-220-224

9. Dewi C. A., Rahayu S. Implementation of case based learning in science education: A systematic review. *Journal of Turkish Science Education*, 2024. № 20(4), P. 729-749. DOI: https://doi.org/10.36681/tused.2023.041

10. B.H. Alhajaji, J.S. Algmadi, and A.A. Metwally. Exploring the success of GMT technique: Games, mind-mapping, and twitter hashtags in teaching vocabulary in EFL higher education environment, *International Journal of Higher Education,* Vol. 9, № 3, 2020. P. 290–299. DOI: https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p290

11. Synekop O., Lavrysh Y., Lytovchenko I., Chugai O., Lukianenko V. Use of Games in ESP Classes: Perceptions from Students and Teachers. *International*

Journal of Emerging Technologies in Learning. 2023. Vol. 18, №. 16. P. 74–86. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.41275

12. Chugai, O. The Power of Games: What, Why and How To Employ it In Education. *European Science*, *2* (sge18-02), P. 52–82. DOI: https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-18-02-024

13. Vlachopoulos, D., CMakri, A. The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, 14(1), P. 1-33. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1

14. Betsko O.S, Yefimova O.M., Zhytska S.A., Zhuravel V.V. Formative Assessment as Development in Process Tool. *Науковий журнал "Інноваційна педагогіка"*. Одеса, 2023, 57 (1), С. 51-57. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.9

15. Zadorina, O., Burchak, L., Panas, O., Ardelian, O., & Apalat, H. Shaping the Competencies of the Future: The Importance of Developing Soft Skills in Higher Education. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, 2023. *16*(2), P. 361-371. DOI: https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.361-371

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ СПОРТИВНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

USE OF MODERN SPORTS INFRASTRUCTURE FOR DEVELOPING THE HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

УДК 378.147:796.011.3-051:613)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.27
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Зайцева Ю.В.,
orcid.org/0000-0001-7155-392X
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Момот О.О.,
orcid.org/0000-0001-9187-1036
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мельник О.С.,
orcid.org/0009-0001-6976-2252
студент ІІ курсу магістратури факультет фізичного виховання та спорту
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

У статті здійснено теоретичне обґрунтування використання сучасної спортивної інфраструктури як педагогічного ресурсу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах компетентнісної орієнтації сучасної освіти та зростання вимог до створення безпечного й здоров'язбережувального освітнього середовища. Визначено, що сучасна спортивна інфраструктура має розглядатися не лише як матеріально-технічна основа організації фізкультурно-спортивної діяльності, а як педагогічний ресурс професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури.

Розкрито сутність здоров'язбережувальної компетентності як інтегральної характеристики майбутнього фахівця, що поєднує ціннісні орієнтації, професійні знання, практичні вміння та досвід здоров'язбережувальної діяльності. Охарактеризовано її мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти та визначено їх значення у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Обґрунтовано, що використання сучасної спортивної інфраструктури створює можливості для інтеграції теоретичної і практичної підготовки, набуття професійного досвіду, організації безпечної рухової активності та формування готовності до організації активного дозвілля.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення теоретичних положень визначено й обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов ефективного використання сучасної спортивної інфраструктури у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури: створення здоров'язбережувального освітнього середовища на основі сучасної спортивної інфраструктури; організація практико-орієнтованої підготовки з використанням її об'єктів; формування готовності майбутніх учителів до організації активного та безпечного дозвілля засобами сучасної спортивної інфраструктури. Встановлено, що комплексна реалізація зазначених умов спрямована на інтеграцію професійних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, а також забезпечує практичну спрямованість формування здоров'язбережувальної компетентності.

Обґрунтовано перспективність подальшого дослідження проблеми, що передбачає розроблення та експериментальну перевірку моделі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури засобами сучасної спортивної інфраструктури, а також визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

Ключові слова: *учитель фізичної культури, спортивна інфраструктура, здоров'язбережувальна компетентність, активне безпечне дозвілля.*

The article provides a theoretical substantiation of the use of modern sports infrastructure as a pedagogical resource for developing the health-preserving competence of future physical education teachers. The essence of health-preserving competence is clarified, its place within the structure of professional training for future teachers is determined, and its main structural components are characterized. The role of modern sports infrastructure as an integral component of a health-preserving educational environment is substantiated. Such an environment ensures the integration of theoretical and practical training, facilitates the acquisition of professional experience, and promotes the development of skills required for organizing safe physical activity and active leisure.

Based on the analysis of scholarly sources, the pedagogical conditions for the effective use of modern sports infrastructure in the professional training of future physical education teachers are identified and theoretically substantiated. These include the creation of a health-preserving educational environment based on modern sports infrastructure, the organization of practice-oriented training through the use of sports infrastructure facilities, and the development of readiness to organize active and safe leisure by means of modern sports infrastructure. It is demonstrated that the comprehensive implementation of these pedagogical conditions contributes to improving the quality of professional training for future physical education teachers and enhances the development of their health-preserving competence.

Prospects for further research involve the development and experimental validation of a model for developing the health-preserving competence of future physical education teachers through the use of modern sports infrastructure.

Key words: *physical education teacher, sports infrastructure, health-preserving competence, active and safe leisure.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Трансформація системи вищої педагогічної освіти, орієнтація на компетентнісний підхід та зростання суспільного запиту на формування культури здорового способу життя актуалізують проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури, здатних ефективно реалізовувати здоров'язбережувальну діяльність у професійному середовищі. За цих умов особливого значення набуває формування здоров'язбережувальної компетентності як

інтегральної складової професійної компетентності педагога, що охоплює здатність забезпечувати безпечну рухову активність, створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище та організовувати активне безпечне дозвілля здобувачів освіти.

Водночас сучасні заклади вищої освіти дедалі активніше оновлюють спортивну інфраструктуру, розширюючи можливості використання багатофункціональних спортивних комплексів, відкритих майданчиків, рекреаційних просторів і сучасного обладнання у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Однак наявний потенціал таких об'єктів використовується переважно як матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, тоді як їх педагогічні можливості щодо цілеспрямованого формування здоров'язбережувальної компетентності залишаються недостатньо реалізованими.

Таким чином, виникає суперечність між зростаючими вимогами до рівня здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та недостатнім науково-методичним обґрунтуванням використання сучасної спортивної інфраструктури як ресурсу її формування у процесі професійної підготовки. Це зумовлює необхідність дослідження педагогічних аспектів використання сучасної спортивної інфраструктури для забезпечення готовності майбутніх учителів фізичної культури до створення здоров'язбережувального освітнього середовища

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема використання сучасної спортивної інфраструктури у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури розглядається в контексті розвитку спортивної інфраструктури як складової освітнього середовища, формування здоров'язбережувальної компетентності та вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів.

У наукових працях Г. Блажиєвського, З. Борека, В. Поліщука досліджено роль спортивних споруд у забезпеченні фізкультурно-оздоровчої діяльності, популяризації здорового способу життя та організації активного дозвілля [1; 2; 9]. Значення сучасної спортивної інфраструктури як чинника ефективної фізкультурно-спортивної діяльності студентської молоді обґрунтовано у дослідженнях Ю. Зайцевої, О. Момот, С. Новік, Є. Шостак [7].

Теоретичні та методичні аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту розкрито у працях Т. Гулько, яка визначає її сутність, структуру та педагогічні умови формування [5; 6]. Д. Гарбар акцентує увагу на розробленні програми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Питання впровадження здоров'язбережувальних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців висвітлено у дослідженнях С. Волкової, Є. Захаріної, А. Захаріної та А. Моци [3; 8].

Отже, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, розвитку спортивної інфраструктури та впровадженню здоров'язбережувальних технологій, недостатньо дослідженим залишається питання комплексного використання сучасної спортивної інфраструктури як педагогічного ресурсу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні використання сучасної спортивної інфраструктури як педагогічного ресурсу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та визначенні педагогічних умов її ефективного використання у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є одним із пріоритетних напрямів сучасної професійної підготовки, що зумовлено компетентнісною спрямованістю освіти та необхідністю забезпечення здоров'я учасників освітнього процесу. Професійна діяльність учителя фізичної культури передбачає не лише організацію рухової активності, а й створення безпечного освітнього середовища, формування культури здоров'я та організацію фізкультурно-оздоровчої діяльності.

У науковій літературі здоров'язбережувальна компетентність трактується як інтегральна характеристика особистості, що поєднує цінності, знання, уміння та професійний досвід, необхідні для здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Т. Гулько визначає її як багатокомпонентне утворення, що забезпечує готовність майбутнього педагога до збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу [6], а Д. Гарбар підкреслює важливість інтеграції теоретичної підготовки з практичним досвідом у процесі її формування [4].

Структуру здоров'язбережувальної компетентності становлять взаємопов'язані мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, які забезпечують сформованість ціннісного ставлення до здоров'я, систему професійних знань, практичні вміння щодо організації безпечної рухової активності та здатність до професійного самовдосконалення.

У структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури здоров'язбережувальна компетентність інтегрує результати теоретичного навчання і практичної діяльності. Як зазначають

С. Волкова, Є. Захаріна, А. Захаріна та А. Моца, її ефективне формування забезпечується використанням здоров'язбережувальних технологій та створенням освітнього середовища, що сприяє набуттю студентами практичного професійного досвіду [3; 8].

Отже, здоров'язбережувальна компетентність є інтегральним результатом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Її формування потребує використання сучасних освітніх ресурсів, серед яких особливе місце посідає спортивна інфраструктура як складова здоров'язбережувального освітнього середовища.

Результативність формування здоров'язбережувальної компетентності значною мірою залежить від освітнього середовища, у якому здійснюється професійна підготовка. Одним із його ключових ресурсів є сучасна спортивна інфраструктура, що створює умови для поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю та набуття професійного досвіду.

Сучасна спортивна інфраструктура охоплює сукупність матеріально-технічних і просторових ресурсів, які забезпечують фізкультурно-оздоровчу, спортивну та рекреаційну діяльність. У професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури вона виступає не лише матеріальною базою освітнього процесу, а й педагогічним ресурсом формування професійних компетентностей.

Дослідження Ю. Зайцевої, О. Момот, С. Новік, Є. Шостак засвідчують, що належне матеріально-технічне забезпечення підвищує ефективність фізкультурно-спортивної діяльності студентської молоді [7]. На важливості спортивних споруд для формування здорового способу життя наголошують Г. Блажиєвський і В. Поліщук [1; 9], а З. Борек доводить ефективність використання сучасних спортивних просторів для організації рухової активності та активного дозвілля [2].

Отже, сучасна спортивна інфраструктура є не лише матеріально-технічною основою організації освітнього процесу, а й важливим педагогічним ресурсом, який забезпечує практичну спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Водночас її потенціал реалізується не стільки завдяки наявності сучасних спортивних споруд і обладнання, скільки через їх педагогічно доцільне використання в освітньому процесі. Це актуалізує необхідність визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури засобами сучасної спортивної інфраструктури.

Педагогічні умови розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних організаційно-педагогічних обставин, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують досягнення визначеної освітньої мети. У контексті дослідження їх зміст спрямований на максимально повне використання потенціалу сучасної спортивної інфраструктури для набуття майбутніми вчителями фізичної культури професійного досвіду здоров'язбережувальної діяльності.

Відповідно до вищезазначеного, нами виокремлено комплекс педагогічних умов. Визначальною педагогічною умовою є створення здоров'язбережувального освітнього середовища на основі сучасної спортивної інфраструктури. Таке середовище передбачає раціональне використання спортивних комплексів, багатофункціональних майданчиків, рекреаційних зон і сучасного обладнання для забезпечення безпечної, доступної та різноманітної рухової активності студентів. Його функціонування сприяє формуванню позитивної мотивації до здорового способу життя, розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я та засвоєнню сучасних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Дослідження Ю. Зайцевої, О. Момот, С. Новік, Є. Шостак підтверджують, що якість матеріально-технічного забезпечення істотно впливає на ефективність фізкультурно-спортивної діяльності студентської молоді, а отже, створює необхідні передумови для розвитку професійно значущих компетентностей [7].

Не менш важливою, на нашу думку, є також організація практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів фізичної культури з активним використанням об'єктів сучасної спортивної інфраструктури. Адже, поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю дозволяє студентам не лише засвоювати методику організації різних форм рухової активності, а й набувати досвіду використання сучасного спортивного обладнання, планування фізкультурно-оздоровчих заходів, оцінювання безпечності спортивного середовища та добору ефективних засобів фізичного виховання відповідно до вікових особливостей здобувачів освіти. Саме практична діяльність забезпечує інтеграцію професійних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що становлять основу здоров'язбережувальної компетентності майбутнього педагога.

У контексті формування здоров’язберігальної компетентності вагому роль відіграє така педагогічна умова як формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації активного та безпечного дозвілля засобами сучасної спортивної інфраструктури. Адже, сучасний учитель має володіти здатністю проєктувати різноманітні форми фізкультурно-оздоровчої діяльності, ефективно використовувати потенціал спортивних споруд, відкритих просторів і рекреаційних зон, забезпечуючи при цьому дотримання вимог безпеки, інклюзивності та доступності. Реалізація цієї педагогічної умови сприяє розвитку професійної готовності майбутніх педагогів до створення

здоров'язбережувального освітнього середовища, популяризації здорового способу життя та залучення здобувачів освіти до систематичної рухової активності.

Зазначимо, що запропоновані педагогічні умови є взаємопов'язаними та взаємодоповнювальними. Їх комплексна реалізація забезпечує ефективне використання сучасної спортивної інфраструктури як педагогічного ресурсу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, сприяє формуванню їхньої здоров'язбережувальної компетентності та підвищує готовність до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в умовах сучасного закладу освіти.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Проведене дослідження засвідчило, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є важливою складовою їхньої професійної підготовки та потребує створення здоров'язбережувального освітнього середовища, яке забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Встановлено, що сучасна спортивна інфраструктура виступає не лише матеріально-технічною основою освітнього процесу, а й ефективним педагогічним ресурсом, який сприяє набуттю майбутніми педагогами практичного досвіду організації безпечної рухової активності, фізкультурно-оздоровчої діяльності та активного дозвілля.

У результаті дослідження теоретично обґрунтовано педагогічні умови використання сучасної спортивної інфраструктури для формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, а саме: створення здоров'язбережувального освітнього середовища на основі сучасної спортивної інфраструктури; організацію практико-орієнтованої підготовки із використанням її об'єктів; формування готовності до організації активного та безпечного дозвілля засобами сучасної спортивної інфраструктури. Їх комплексна реалізація сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та розвитку їхньої готовності до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробленні та експериментальній перевірці моделі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури засобами сучасної спортивної інфраструктури, а також у визначенні критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блажиєвський Г. Значення спортивних споруд у формуванні здорового способу життя. https://surl.li/cmqesn

2. Борек З. Польський досвід оздоровчо-рекреаційної діяльності з використанням спортивних споруд типу «Орлик». Спортивна наука України. 2015. № 2. С. 48–54.

3. Волкова С., Захаріна Є., Захаріна А. Впровадження здоров'язберігаючих технологій як складової професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 2, №1. С. 225–232. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).94

4. Гарбар Д. Обґрунтування програми формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів фізичної культури у процесі фахової підготовки. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 2, № 1. С. 107–113. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).14

5. Гулько Т. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2025. № 2 DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3

6. Гулько Т. Теоретичний аналіз сутності та змісту здоров'язбережувальної і здоров'ярозвивальної компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025. № 4. С. 83-90. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-4-11

7. Зайцева Ю.В., Момот О.О., Новік С.М., Шостак Є.Ю. () Матеріально-технічні умови як чинник ефективності фізкультурно-спортивної діяльності студентської молоді. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective,* 2025. № 2. С. 219–226. https://doi.org/10.31891/pcs.2025.2.28

8. Моца А. Здоров'язбережувальні освітні технології в підготовці здобувачів вищої освіти як складова безпеки життєдіяльності ЗВО. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. № 2. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.2.44

9. Поліщук В. Значення фізкультурно-спортивних споруд у формуванні здорового способу життя. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2023. (3К (162). С. 313-316. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).646

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

USE OF PROBLEM SITUATIONS DURING FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIO-ECONOMIC PROFESSIONS TO USE TIME-MANAGEMENT TECHNOLOGIES

УДК 37.011.2-051:316.47
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.28
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Іскерський І.С.,
orcid.org/0000-0003-1528-9225
канд. тех. наук,
викладач кафедри
машинознавства і транспорту
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

У статті порушується актуальна проблема – використання проблемних ситуацій під час формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до застосування технологій тайм-менеджменту. Зокрема, акцентовано увагу на необхідності володіння майбутніми фахівцями соціономічного профілю вмінням ставити цілі, визначати пріоритети, планувати навчальне та робоче навантаження, раціонально використовувати власні ресурси. Важливого значення надано методу проблемних ситуацій, який сприяє не лише активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, а й поєднанню теоретичних знань з практичним досвідом. Розкрито сутність понять: «проблемне навчання», «проблемна ситуація». Окреслено педагогічні функції, які виконує матеріал проблемних ситуацій про тайм-менеджмент. Розглянуто методичні особливості використання проблемних ситуацій з управління часом у роботі з майбутніми фахівцями соціономічних професій. Підкреслено, що проблемна ситуація обов'язково має містити елементи новизни, недоліки логічної послідовності, невідомі змістові елементи, перешкоду для досягнення мети.

Визначено ознаки вдало розробленої проблеми з організації та управління часом: зв'язок з реальним життям і соціальною професійною діяльністю; необхідність колективного прийняття рішення; встановлення зв'язку з попередніми знаннями тощо. Наголошено на необхідності використання в роботі з майбутніми фахівцями соціономічного профілю теоретичних і практичних проблемних ситуацій. Наведено приклади проблемних ситуацій задля формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до використання технологій тайм-менеджменту. Запропоновано способи створення проблемних ситуацій про тайм-менеджмент. Визначено переваги використання проблемних ситуацій в освітньому процесі ЗВО. Зроблено висновок, що використання проблемних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій є ефективним засобом формування готовності до застосування технологій тайм-менеджменту, адже сприяє створенню умов для поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю.

Ключові слова: *проблемне навчання, проблемна ситуація, майбутні фахівці соціономічних професій, технології тайм-менеджменту, заклад вищої освіти, освітній процес.*

The article raises a topical issue – the use of problem situations in the formation of the readiness of future specialists of socionomic professions to apply time management technologies. In particular, attention is focused on the need for future specialists of the socionomic profile to have the ability to set goals, determine priorities, plan educational and workload, and rationally use their own resources. Important importance is attached to the method of problem situations, which contributes not only to the activation of cognitive activity of higher education applicants, but also to the combination of theoretical knowledge with practical experience. The essence of the concepts: «problem learning», «problem situation» is revealed. The pedagogical functions performed by the material of problem situations on time management are outlined. The methodological features of the use of problem situations on time management in work with future specialists of socionomic professions are considered. It is emphasized that a problem situation must necessarily contain elements of novelty, shortcomings of logical sequence, unknown content elements, an obstacle to achieving the goal. The characteristics of a successfully developed problem of time organization and management are determined: connection with real life and social professional activity; the need for collective decision-making; establishing a connection with previous knowledge, etc. The need to use theoretical and practical problem situations in work with future specialists of the socionomic profile is emphasized. Examples of problem situations are given to form the readiness of future specialists of socionomic professions to use time management technologies. Methods of creating problem situations about time management are proposed. The advantages of using problem situations in the educational process of higher education institutions are determined. It is concluded that the use of problem situations in the process of professional training of future specialists of socionomic professions is an effective means of forming readiness to use time management technologies, as it contributes to creating conditions for combining theoretical knowledge with practical activity.

Key words: *problem-based learning, problem situation, future specialists in socionomic professions, time-management technologies, higher education institution, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У зв'язку з воєнним станом в Україні, інтенсивністю професійної діяльності в соціальній сфері, емоційним залученням під час спілкування з людьми, виконанням численної кількості навчальних та трудових завдань постає необхідність в оволодінні на високому рівні майбутніми фахівцями соціономічних професій технологіями тайм-менеджменту. Організатори з готельного та туристичного обслуговування, фахівці з інформаційних технологій, бакалаври з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» мають вміти ставити цілі, визначати пріоритети, планувати навчальне та робоче навантаження, раціонально

використовувати власні ресурси, що сприятиме запобіганню накопичення невиконаних завдань, надмірному навантаженню, професійному та емоційному вигоранню. Вважаємо, що завдяки формуванню навичок управління часом під час навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) в здобувачів вищої освіти розвиватиметься організованість, самодисципліна, відповідальність. З огляду на це, здатність ефективно планувати, розподіляти та ефективно використовувати час, на нашу думку, є важливою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Варто зазначити, що здобувачі вищої освіти мають не лише володіти навичками тайм-менеджменту, а й бути готовими до використання технологій управління часом у майбутній професійній діяльності. Тому, актуалізується роль ЗВО в створенні ефективних педагогічних умов для формування готовності майбутніх фахівців до використання технологій тайм-менеджменту. Підкреслимо, що під час освітнього процесу необхідно забезпечити мотивацію майбутніх фахівців до раціональної організації власної діяльності, сприяти засвоєнню теоретичних знань, формуванню практичних умінь і навичок планування часу, розвивати здатність здійснювати самоконтроль та оцінювати ефективність власної діяльності. Задля реалізації окреслених завдань важливого значення надаємо методу проблемних ситуацій, який, на нашу думку, сприяє не лише активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, а й поєднанню теоретичних знань з практичним досвідом, формуванню умінь та навичок використовувати технології тайм-менеджменту під час вирішення різних професійних ситуацій.

Тому, постає необхідність у теоретичному обґрунтуванні та розкритті потенціалу проблемних ситуацій у формуванні готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до використання технологій тайм-менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема професійної підготовки фахівців соціономічних професій вивчалася В. Ваврашком, А. Гузаїровим, Г. Дубчак, Т. Комар, Г. Кузан, Л. Міхеєвою, С. Наход, Л. Онуфрієвою та іншими. Зокрема, В. Ваврашко, А. Гузаїров, Т. Комар, Л. Міхеєва теоретично обґрунтували педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій до здоров'язбережувальної діяльності. Г. Дубчак у свої наукових напрацюваннях розкрила особливості психології становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій. Г. Кузан акцентувала увагу на професійній підготовці фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. С. Наход порушувала питання значущості «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Сферою зацікавлення Л. Онуфрієвої є проблема формування професіоналізму і психологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

На необхідності використання технологій тайм-менеджменту в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій наголошували О. Блажкун, М. Бойко, С. Боярчук, С. Задворний, А. Кузишин, О. Сорока та інші. Так, об'єктом досліджень О. Блажкун є тайм-менеджмент як засіб профілактики професійного вигорання психологів. Проблема тайм-менеджменту як складової успішної діяльності менеджера з туризму висвітлена в роботах М. Бойко. Практичним аспектам оптимізації самостійної роботи здобувачів вищої освіти засобами технології тайм-менеджменту приділила увагу С. Боярчук. Потенціал тренінгу з тайм-менеджменту як інтерактивної технології підготовки майбутніх фахівців сфери туризму розкрито в наукових дослідженнях С. Задворного, А. Кузишина, О. Сороки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Опрацювання наукових джерел свідчить, що незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю та використання технологій тайм-менеджементу в освітньому процесі ЗВО, питання практичного потенціалу проблемних ситуацій у формуванні навичок застосування технологій тайм-менеджменту з урахуванням специфічних особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців соціономічних професій залишається недостатньо розробленим. Потребує детальнішого вивчення проблема ефективних способів інтеграції проблемних ситуацій в освітній процес ЗВО задля визначення їхнього впливу на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до використання технологій управління часом.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання проблемних ситуацій під час формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до використання технологій тайм-менеджменту.

Виклад основного матеріалу. «Проблемне навчання, – як стверджують Н. Жук, М. Іконнікова, В. Співачук, – є такою організацією навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність здобувачів вищої освіти з їх вирішення, внаслідок чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями та розвиток розумових здібностей» [7, с. 1028]. Наголосимо, що за такої організації освітнього процесу майбутні фахівці соціономічних професій не отримують знання

про тайм-менеджмент у готовому вигляді, а самостійно їх здобувають, шукаючи шляхи розв'язання проблемних завдань та проблемних ситуацій, пов'язаних із раціональним плануванням і розподілом часу. Вони виступають суб'єктами навчальної діяльності, самостійно здійснюючи пошук рішення, опановуючи новими способами дій [7, с. 1029]. Серед таких способів дій відзначимо: планування часу, визначення пріоритетів, постановка цілей, розподіл складних завдань на простіші, складання розкладу, оцінювання часу, використання інструментів тайм-менеджменту, застосування технік ефективної роботи, контроль виконання плану.

У розумінні Р. Калениченка, проблемна ситуація є пізнавальною ситуацією, для розв'язання якої здобувачеві вищої освіти недостатньо наявних знань, що стимулює пізнавальну активність та викликає потребу в нових знаннях. Науковець підкреслює, що в проблемній ситуації майбутній фахівець діє в об'єктивних обставинах, адже має справу з невідомим та незрозумілим, що потребує розумових та практичних зусиль і дій [3, с. 65]. Варто зауважити й те, що проблемне запитання, яке лежить в основі проблемної ситуації, містить в собі діалектичне протиріччя, що стимулює мислення та спонукає до пошуку, порівнянь, роздумів та вимагає активної пізнавальної діяльності [1]. Ми трактуємо поняття *«проблемна ситуація з використанням технологій тайм-менеджменту»* як *спеціально створену викладачем ЗВО чи здбобувачем вищої освіти реальну навчальну чи професійну ситуацію, під час розв'язання якої майбутнім фахівцям соціономічного профілю потрібно ефективно організувати час для виконання завдань, визначивши їхню пріоритетність, обравши способи планування, встановивши терміни.*

Підтримуємо Н. Несторук, І. Придатька в тому, що матеріал проблемних ситуацій про тайм-менеджмент у роботі з майбутніми фахівцям соціномічного профілю виконує цілий спектр різноманітних педагогічних функцій: стимулює розумову діяльність; активізує увагу; знижує емоційну напругу під час заняття; сприяє підвищенню емоційного тонусу навчально-пізнавальної діяльності; виконує роль опори емоційної пам'яті [5, с. 116].

Поділяємо думку Н. Жук, М. Іконнікової, В. Співачук стосовно того, що проблемні ситуації з управління часом можуть створюватися на всіх етапах освітнього процесу, зокрема, під час пояснення нового навчального матеріалу, його закріплення та контролю. Науковці підкреслюють й те, що створюючи проблемну ситуацію, викладач має обов'язково використовувати індивідуальний та диференційований підхід [7, с. 1029]. З огляду на це, для нашого дослідження важливими є методичні рекомендації щодо використання проблемних ситуацій з тайм-менеджменту під час освітнього процесу в ЗВО, запропоновані В. Павленко:

– мотивувати здобувачів вищої освіти змістом проблемних ситуацій та пошуком цікавих ідей;

– пропонувати таке завдання проблемного характеру з управління часом, яке б вимагало від майбутніх фахівців соціономічних професій уміння приймати обґрунтовані рішення;

– за основу проблемного завдання брати зміст попередніх занять;

– пропонувати проблемне завдання, ситуацію певного рівня складності для групового проєкту задля залучення кожного здобувача вищої освіти до їх розв'язання та спільної діяльності.

Нам імпонує думка науковиці, яка полягає в тому, що проблемна ситуація обов'язково має містити елементи новизни, недоліки логічної послідовності, невідомі змістові елементи, перешкоду для досягнення мети [6, с. 100–101].

Підкреслимо, що головними ознаками вдало розробленої проблеми з організації та управління часом є: зв'язок з реальним життям і соціальною професійною діяльністю; опис кількох взаємопов'язаних явищ і подій; потреба у прийнятті рішень, розсудливості та поміркованості; зв'язок з навчальними цілями і завданнями; незадовільно сформульована комплексна проблема; необхідність колективного прийняття рішення; встановлення зв'язку з попередніми знаннями; потреба в розгорнутих відповідях, які спонукають до обговорення; стимулювання інтересу; необхідність у вивченні нового матеріалу; інтеграція мислення; підсумковий результат, який можна застосувати в реальному житті. «Для того, щоб сприяти професійній обізнаності студентів з обраного фаху, мотивувати їх до навчання, – зауважують Н. Дмітренко, І. Петрова, – необхідно надати їм умови для творчості, пропонувати саме такі завдання, виконуючи які, вони застосовували б уяву, певний життєвий досвід, невимушено ділились ним, вільно висловлювали власну думку стосовно проблеми, що обговорюється» [2, с. 24–25].

Р. Калениченко підкреслює, що про найвищий рівень проблемності навчальної ситуації свідчить не лише самостійне формулювання здобувачами вищої освіти проблеми чи завдання з керування, управління та організації часу, а й здійснення його, знаходження шляхів розв'язку, контролювання правильності розв'язання. Низький рівень проблемності характеризується тільки розв'язанням майбутніми фахівцями соціономічного профілю ситуації, запропонованої викладачем [3, с. 65–66].

Зазначимо й те, що для фахівців соціономічного профілю стануть у нагоді як теоретичні, так і практичні проблемні ситуації. Теоретичні проблемні ситуації – передбачають розкриття нових закономірностей задля для доведення істинності певного твердження, на основі використання знань про тайм-менеджмент. Практичні ситуації – характеризуються неузгодженістю на рівні предмета дії,

у якій здобувач вищої освіти застосовує знання на практиці, приймає рішення та вирішує конкретну проблему, пов'язану з ефективним плануванням, організацією та раціональним використанням часу для досягнення поставлених цілей [3, с. 65–66].

Наведемо приклади проблемних ситуацій задля формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до використання технологій тайм-менеджменту. Зокрема, з метою розвитку вмінь визначати пріоритети, планувати діяльність та раціонально розподіляти час майбутнім організаторам з готельного та туристичного обслуговування можна запропонувати розв'язати проблемну ситуацію наступного змісту: *«Менеджеру з туризму потрібно протягом одного робочого дня провести консультацію з клієнтом щодо туристичної поїздки, підібрати та забронювати тури декільком туристам, перевірити наявність квитків і готелів, підготувати документи для туристів, здійснити телефонні дзвінки партнерам, опрацювати електронні запити клієнтів, взяти участь у робочій нараді та підготувати звіт про виконану роботу. Частина завдань має чіткі дедлайни, а окремі запити клієнтів потребують термінового опрацювання. Яким чином розподілити час менеджеру, щоб виконати найважливіші завдання та недопустити перевантаження?».* Розв'язання такої ситуації проблемного характеру, на нашу думку, допоможе майбутнім фахівцям соціономічного профілю навчитися визначати пріоритетність завдань, складаючи план робочого дня та класифікуючи завдання за допомогою матриці Ейзенхауера, розподіливши їх на чотири групи: термінові важливі, термінові не важливі, не термінові важливі, не термінові не важливі.

Задля удосконалення навичок раціонального розподілу робочого часу, розвитку здатності оперативно приймати рішення в умовах обмеженого часу майбутнім організаторам готельного обслуговування стане в нагоді така ситуація: *«Організатору готельного обслуговування потрібно підготувати готель до приїзду важливої групи гостей, але частина номерів ще не готова, а персонал не встигає виконати всі завдання вчасно. Як правильно розподілити час і завдання між працівниками, щоб забезпечити своєчасне та якісне обслуговування гостей?»*. Вважаємо, що така ситуація проблемного характеру допоможе не лише актуалізувати знання про тайм-менеджмент, а сформувати практичну готовність здобувачів вищої освіти до використання технологій управління часом у професійній діяльності готельного обслуговування. Зокрема, майбутні фахівці навчаться використовувати крім матриці Ейзенхауера також метод «Блокування часу» («Time blocking»), делегування завдань, планування за пріоритетами, резервування часу.

Щоб сформувати вміння майбутніх фахівців інформаційних технологій планувати час, координувати роботу, оперативно коригувати план діяльності, делегувати завдання, викладач ЗВО може запропонувати знайти шляхи розв'язання наступної проблемної ситуації: *«ІТ-менеджер працює над командним проєктом. Один із учасників затримує свою частину роботи, водночас наближається термін здачі проєкту, а менеджеру необхідно виконати ще декілька власних завдань. Як організувати свій час і роботу команди, щоб компенсувати затримку та вчасно завершити проєкт?».* Працюючи над її вирішенням, здобувачі вищої освіти удосконалюватимуть практичні вміння й навички використання таких технологій тайм-менеджменту, як: «Time blocking», «ABCDE», «Pomodoro», делегування, матриця Ейзенхауера та інших.

Під час одного з практичних занять майбутнім фахівцям з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» можна рекомендувати для аналізу таку проблемну ситуацію: *«Студент-практикант має провести заняття для учнів-автомеханіків, здати звіт і підготуватися до іспиту. Раптово на підприємстві ламається автомобіль, і керівник просить допомогти з ремонтом. Що здобувачеві вищої освіти виконати першим, а що перенести, щоб встигнути все важливе?».* Переконані, що розв'язання даної ситуації сприятиме не лише формуванню вмінь приймати рішення в умовах непередбачуваних обставин, а й визначати пріоритети та раціонально розподіляти час. Майбутні фахівці вчитимуться окреслювати конкретні завдання та визначати дедлайни їхнього виконання, переносити другорядні справи, розподіляти завдання за терміновістю та важливістю, виокремлювати час на виконання кожного завдання, залишати резерв часу для непередбачуваних ситуацій. Ефективними в роботі стануть технології тайм-менеджменту такі, як: метод «Pomodoro», «SMART», матриця Ейзенхауера, правило Парето.

Зазначимо, що викладач може створювати різними способами проблемні ситуації про тайм-менеджмент, зокрема, підвести майбутніх фахівців соціономічного профілю до суперечностей і запропонувати самостійно знайти шляхи їх вирішення, викласти різні точки зору на одне й те саме питання, розглянути подію з різних позицій, здійснити порівняння та зробити узагальнення й висновки [2, с. 24].

Серед переваг використання проблемних ситуацій в освітньому процесі ЗВО І. Колонтаєвська відзначає такі: активізація мисленнєвої діяльності, в результаті розв'язання пізнавальної проблеми; підвищення мотивації до навчання, пробудження пізнавального інтересу до завдання, навчального матеріалу, майбутньої професійної діяльності;

окреслення меж актуалізації раніше засвоєних завдань та визначення напряму пошуку найбільш раціонального шляху розв'язання ситуації; виокремлення ключової проблеми в пізнавальному завданні або питанні задля прогнозування шляхів її подолання, що спонукатиме здобувачів вищої освіти до активної пошукової діяльності [4, с. 389]. «Проблемна технологія навчання не тільки покращує засвоєння навчального матеріалу студентами, а й сприяє їх активізації, розвитку мислення, забезпечує зв'язок теорії з практичним життям», – стверджує М. Артюшина [1]. Погоджуємося з Р. Калениченком у тому, що саме проблемне навчання сприяє не лише прояву творчої активності особистості, а й формуванню професійних умінь і навичок з використання технологій тайм-менеджменту [3, с. 67]. Таким чином, саме використання проблемних ситуацій під час освітнього процесу в ЗВО допоможе здобувачам вищої освіти закріпити теоретичні знання про тайм-менеджмент та навчитися їх використовувати в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Отже, використання проблемних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій є ефективним засобом формування готовності до застосування технологій тайм-менеджменту, адже сприяє створенню умов для поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю. Змодельовані професійні чи навчальні проблемні ситуації сприяють усвідомленню майбутніми фахівцями цінності часу, розвитку вміння визначати пріоритети, раціонально планувати час та діяльність, приймати обґрунтовані рішення, адаптуватися до непередбачуваних обставин та діяти в умовах обмеженого часу. Їхнє систематичне використання під час освітнього процесу в ЗВО забезпечує практичне застосування технологій тайм-менеджменту, формує навички ефективної самоорганізації, розвиває самодисципліну, організованість та відповідальність, що є важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Проведене дослідження не охоплює усіх аспектів порушеної проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні, обґрунтуванні та апробації педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до використання технологій тайм-менеджменту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюшина М. В. Інноваційні технології навчання та можливості їх використання у сучасних лекціях ВНЗ. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2933/1/%D1%81%D1%82_%D0%90%D1%80%D1%82%D1%8E%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D1%96%D0%BD_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87.pdf (дата звернення: 18.08.2026).

2. Дмітренко Н. Є., Петрова А. І. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови.* 2017. № 3. С. 23–29.

3. Калениченко Р. А. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : КНУБА, 2023. 196 с.

4. Колонтаєвська І. О. Проблемна ситуація як головний елемент проблемного навчання у технічному ВНЗ. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2008. Вип. 18. С. 387–391.

5. Несторук Н. А., Придатько І. В. Використання проблемних виробничих ситуацій для активізації розумової діяльності студентів. *Проблеми нормативно-правового забезпечення інноваційної діяльності та шляхи їх вирішення* : матеріали конф., м. Київ, 27 вер. 2017 р. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. С. 115–118.

6. Павленко В. В. Теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами* : зб. наук. пр. / Електронне видання; за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. Вип. 4. С. 99–106.

7. Співачук В. О., Іконнікова М. В., Жук Н. А. Використання сучасних технологій навчання та виховання для підвищення ефективності навченості студентів ЗВО. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 6(24). С. 1017–1032. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-6(24)-1017-1032

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

STRUCTURE AND CONTENT OF THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 378.091.3:005.336.2:004:37.07(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.29
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Калініченко Є.Г.,
orcid.org/0009-0008-0857-8364
аспірант кафедри управління
та освітніх технологій
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

У статті обґрунтовано актуальність формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти в умовах цифрової трансформації управлінської діяльності. Наголошено, що сучасний керівник має бути готовим не лише використовувати окремі цифрові інструменти, а й системно застосовувати їх для планування, організації освітнього процесу, професійної комунікації, моніторингу, аналізу освітніх даних, ухвалення управлінських рішень, забезпечення інформаційної безпеки та управління цифровими змінами. Метою статті є теоретичне обґрунтування структури та змісту педагогічної технології формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти у процесі фахової підготовки.

Педагогічну технологію визначено як науково обґрунтовану, керовану й поетапно організовану систему цілей, змісту, педагогічних умов, форм, методів, цифрових засобів і діагностичних процедур. Розкрито її методологічну основу, яку становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, практико-орієнтований, середовищний і рефлексивний підходи. Схарактеризовано п'ять взаємопов'язаних компонентів технології: цільовий, організаційний, змістовий, процесуально-діяльнісний і діагностико-результативний. Визначено педагогічні умови її реалізації, зміст компетентнісно орієнтованого електронного навчально-методичного комплексу, професійно орієнтовані форми й методи навчання, цифрові платформи та засоби діагностики. Установлено, що реалізація технології здійснюється на мотиваційно-діагностичному, змістово-діяльнісному та рефлексивно-коригувальному етапах. Зміст технології структуровано за п'ятьма модулями, спрямованими на опанування цифрових інструментів управлінської діяльності, забезпечення інформаційної безпеки й цифрової етики, використання освітньої аналітики, інтеграцію EdTech-рішень і розвиток цифрового лідерства. Обґрунтовано, що взаємозв'язок усіх компонентів технології забезпечує системність, керованість, гнучкість і практичну спрямованість фахової підготовки та сприяє формуванню готовності майбутніх керівників до відповідального управління цифровою трансформацією закладу освіти.

Ключові слова: *цифрова компетентність, майбутні керівники закладів освіти, педагогічна технологія, фахова підготовка, цифрове освітнє середовище, цифрове лідерство, електронний навчально-методичний комплекс.*

The article substantiates the relevance of developing the digital competence of future heads of educational institutions in the context of the digital transformation of managerial activities. It is emphasised that a modern head of an educational institution should be prepared not only to use individual digital tools but also to apply them systematically in planning, organising the educational process, professional communication, monitoring, analysing educational data, making managerial decisions, ensuring information security, and managing digital change. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the structure and content of the pedagogical technology for developing the digital competence of future heads of educational institutions in the course of professional training.

The pedagogical technology is defined as a scientifically grounded, manageable, and systematically staged framework comprising objectives, content, pedagogical conditions, forms, methods, digital tools, and diagnostic procedures. Its methodological foundations include systemic, competence-based, activity-based, learner-centred, practice-oriented, environmental, and reflective approaches. Five interrelated components of the technology are characterised: target, organisational, content, process-and-activity, and diagnostic-and-result-oriented. The pedagogical conditions for its implementation, the content of the competence-oriented electronic educational and methodological complex, professionally oriented forms and methods of teaching, digital platforms, and diagnostic tools are identified.

It has been established that the technology is implemented through motivational and diagnostic, content and activity-based, and reflective and corrective stages. The content of the technology is structured into five modules aimed at mastering digital tools for managerial activities, ensuring information security and digital ethics, using educational analytics, integrating EdTech solutions, and developing digital leadership. It is substantiated that the interrelationship among all components of the technology ensures the systematic, manageable, flexible, and practice-oriented nature of professional training and contributes to developing future heads' readiness to manage the digital transformation of an educational institution responsibly.

Key words: *digital competence, future heads of educational institutions, pedagogical technology, professional training, digital educational environment, digital leadership, electronic educational and methodological complex.*

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти змінює зміст і характер управлінської діяльності керівника закладу освіти. Сучасний керівник має не лише володіти окремими цифровими інструментами, а й системно застосовувати їх для стратегічного й оперативного планування, організації освітнього процесу, професійної комунікації, моніторингу, аналізу освітніх даних

та ухвалення управлінських рішень. Важливого значення набувають також здатність забезпечувати інформаційну безпеку, дотримуватися норм цифрової етики, управляти цифровими змінами та сприяти розвитку цифрової культури освітньої організації.

За таких умов формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти потребує цілеспрямованої, системної й поетапно організованої фахової підготовки. Її мета, зміст, педагогічні умови, форми, методи, цифрові засоби та діагностичні процедури мають утворювати цілісну педагогічну систему, орієнтовану на досягнення визначених і вимірюваних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних педагогічних дослідженнях технологію розглядають як науково обґрунтовану систему проєктування й реалізації освітнього процесу, основними характеристиками якої є цілеспрямованість, системність, структурованість, керованість, відтворюваність, діагностичність і можливість коригування відповідно до отриманих результатів. Теоретичні засади педагогічних технологій розкрито у працях С. Сисоєвої, О. Пєхоти, О. Дубасенюк та інших учених.

Проблеми формування цифрової та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців досліджували Н. Мукан, А. Гелеш, Д. Бондін, О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко та інші науковці. Дослідники наголошують на необхідності професійної спрямованості цифрової підготовки, її поетапної реалізації та поєднання мотиваційного, змістово-діяльнісного й рефлексивного складників.

Важливими орієнтирами для розроблення технології є положення європейських рамок DigCompEdu і DigCompOrg, стандартів ISTE для освітніх лідерів, а також рекомендацій UNESCO й OECD щодо цифрової освіти, управління освітніми даними, цифрового лідерства, безпечного та відповідального використання цифрових технологій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас недостатньо розробленими залишаються структура та зміст цілісної педагогічної технології, орієнтованої саме на формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти. Потребує теоретичного обґрунтування системне поєднання її цільового, організаційного, змістовного, процесуально-діяльнісного та діагностико-результативного компонентів з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Мета статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні структури та змісту педагогічної технології формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Технологію формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти визначаємо як науково обґрунтовану, керовану й поетапно організовану систему цілей, змісту, педагогічних умов, форм, методів, цифрових засобів і діагностичних процедур, реалізація якої спрямована на формування здатності доцільно, критично, безпечно й відповідально застосовувати цифрові технології для розв'язання професійних управлінських завдань. Методологічну основу технології становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, практико-орієнтований, середовищний і рефлексивний підходи. Їх взаємодія забезпечує розвиток професійної мотивації, системи знань, практичних цифрових умінь, аналітичного мислення, управлінської комунікації, безпеково-етичної відповідальності та здатності до неперервного цифрового саморозвитку.

Структура авторської технології охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: цільовий, організаційний, змістовий, процесуально-діяльнісний і діагностико-результативний. Їх взаємозв'язок забезпечує перехід від визначення мети та педагогічних умов до оновлення змісту підготовки, організації професійно орієнтованої цифрової діяльності, оцінювання результатів і коригування освітнього процесу. Узагальнену структуру технології подано на рисунку 1.

Системоутворювальним складником є цільовий компонент, який визначає загальну спрямованість фахової підготовки, мету, завдання, принципи, функції та очікуваний результат. Його зміст сформовано з урахуванням вимог цифрового суспільства, державної освітньої політики, міжнародних рамок цифрової компетентності та професійних функцій керівника. Метою технології є формування цифрової компетентності як здатності доцільно, критично, безпечно й відповідально застосовувати цифрові технології для вирішення управлінських завдань в умовах цифрової трансформації освіти.

До основних принципів реалізації технології віднесено науковість і системність, професійну спрямованість, інтеграцію теорії та практики, інноваційність і гнучкість, безпеково-етичну відповідальність, рефлексивність і саморозвиток. Вони забезпечують перехід від фрагментарного користування цифровими сервісами до усвідомленого цифрового управління. Функціональне призначення технології розкривається через управлінську, аналітичну, організаційну, комунікативну, мотиваційну та інноваційно-розвивальну функції. У сукупності вони орієнтують підготовку на цифрове лідерство, роботу з даними, координацію цифрової взаємодії та управління змінами.

Організаційний компонент визначає ресурсні, кадрові, методичні й технологічні передумови

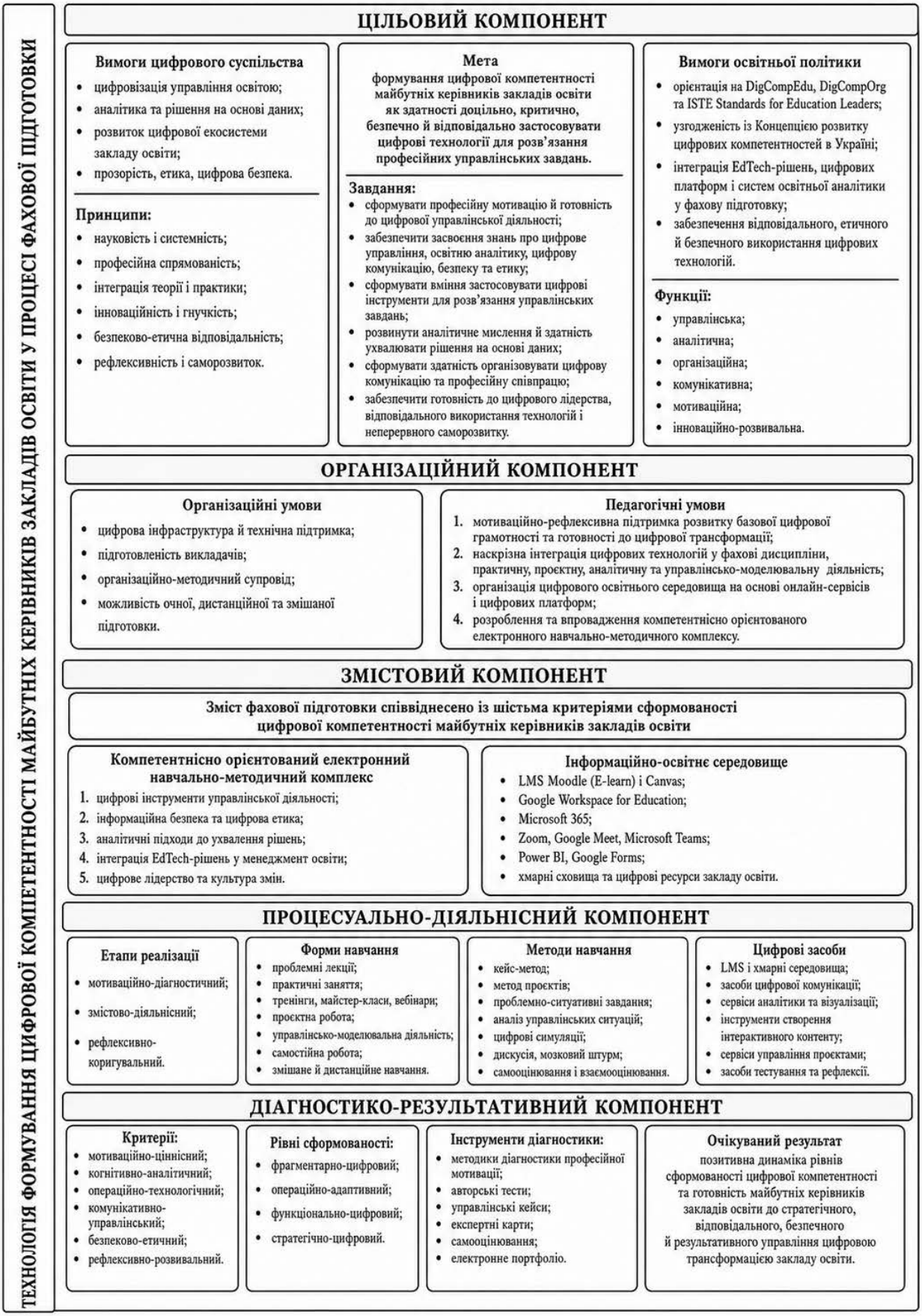


Рис. 1. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти у процесі фахової підготовки

Джерело: розроблено автором.

впровадження технології. Він охоплює цифрову інфраструктуру й технічну підтримку, підготовленість викладачів до методично обґрунтованої інтеграції цифрових засобів, організаційно-методичний супровід, а також можливість поєднання очної, дистанційної та змішаної підготовки. Його педагогічний складник представлений чотирма умовами: мотиваційно-рефлексивною підтримкою базової цифрової грамотності та готовності до цифрової трансформації; наскрізною інтеграцією цифрових технологій у фахові дисципліни й управлінсько-моделювальну діяльність; організацією цифрового освітнього середовища для комунікації, співпраці, аналітики, моніторингу й рефлексивного оцінювання; розробленням і впровадженням компетентнісно орієнтованого електронного навчально-методичного комплексу.

Організаційний компонент забезпечує узгодження мети, змісту й процесуальних механізмів технології, координує діяльність викладачів і здобувачів освіти та створює умови для її відтворення в різних закладах вищої освіти. Важливим засобом такого узгодження є цифрове навчальне середовище, у якому поєднуються матеріали, комунікація, практичні завдання, оцінювання й рефлексія [7; 9–11].

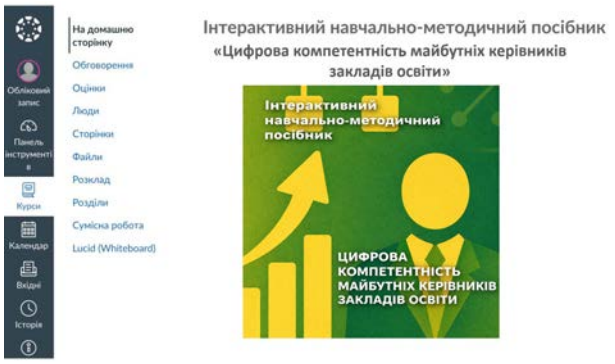


Рис. 2. Інтерфейс інтерактивного навчально-методичного посібника на платформі Canvas

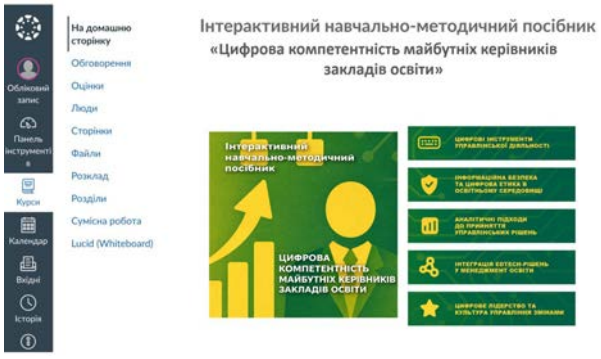


Рис. 3. Змістові модулі електронного навчально-методичного комплексу

Інтерактивний посібник виконує функцію структурного ядра електронного навчально-методичного комплексу. Він забезпечує доступ до навчальних матеріалів, професійно орієнтованих завдань, цифрових ресурсів, засобів самоперевірки та зворотного зв'язку. Його модульна структура дає змогу поєднати теоретичну, практичну, комунікаційну, діагностичну та рефлексивну діяльність майбутніх керівників.

Змістовий компонент конкретизує систему знань, практичних умінь, ціннісних ставлень і професійних способів цифрової діяльності, необхідних майбутньому керівникові закладу освіти. Його зміст узгоджено з професійними завданнями освітнього менеджменту та шістьма критеріями сформованості цифрової компетентності: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-аналітичним, операційно-технологічним, комунікативно-управлінським, безпеково-етичним і рефлексивно-розвивальним. Така побудова унеможливлює зведення цифрової підготовки до технічного опанування платформ, оскільки передбачає розуміння управлінського призначення інструмента, критичне оцінювання результатів і відповідальне застосування технологій.

Ключовим засобом реалізації змістового компонента є компетентнісно орієнтований електронний навчально-методичний комплекс. Його зміст структуровано за п'ятьма взаємопов'язаними модулями: «Цифрові інструменти управлінської діяльності»; «Інформаційна безпека та цифрова етика в освітньому середовищі»; «Аналітичні підходи до ухвалення управлінських рішень»; «Інтеграція EdTech-рішень у менеджмент освіти»; «Цифрове лідерство та культура управління змінами». Модулі мають інтегрований характер і одночасно розвивають знання, практичні вміння, професійні ставлення та способи діяльності.

Перший модуль орієнтовано на застосування цифрових платформ у плануванні, електронному документообігу, управлінні проєктами, командній взаємодії та моніторингу виконання завдань. Другий охоплює захист персональних і службових даних, управління доступами, цифрову етику, авторське право, академічну доброчесність і відповідальне використання штучного інтелекту. Третій модуль формує вміння збирати, систематизувати, аналізувати, інтерпретувати й візуалізувати освітні дані, визначати ключові показники та обґрунтовувати управлінські рішення. Четвертий спрямовано на оцінювання доцільності EdTech-рішень і проєктування цифрового освітнього середовища. П'ятий забезпечує підготовку до стратегічного цифрового лідерства, управління змінами, подолання опору інноваціям і розвитку цифрової культури колективу [6–10; 12].

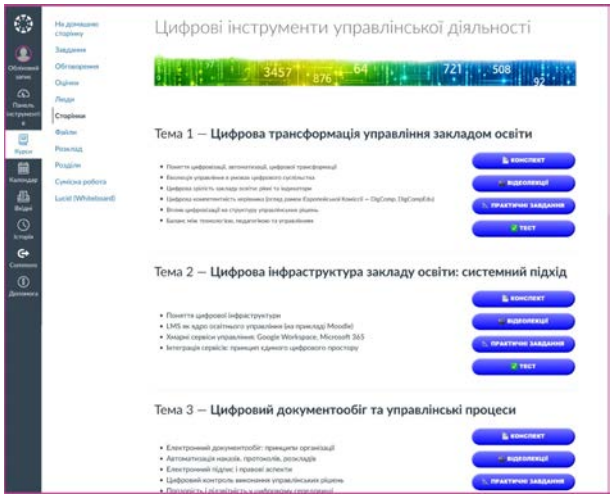


Рис. 4. Структурна організація модуля «Цифрові інструменти управлінської діяльності»

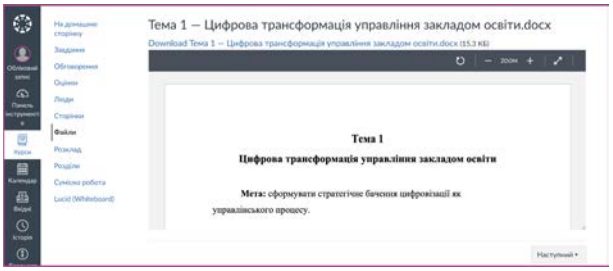


Рис. 5. Приклад реалізації теоретичного блоку електронного навчально-методичного комплексу

Кожний модуль організовано за принципом поступового переходу від теоретичного ознайомлення до виконання професійних завдань, створення цифрових управлінських продуктів, оцінювання результатів і рефлексії. Теоретичний блок охоплює текстові та мультимедійні матеріали, відеоінструкції, презентації, інфографіку, глосарій і нормативні документи. Його призначення полягає у формуванні системи понять, необхідних для свідомого виконання практичних управлінських дій.

Практичний блок електронного навчально-методичного комплексу містить управлінські кейси, цифрові симуляції, проєктні й аналітичні завдання, тренінги, практикуми та вправи зі створення цифрових продуктів. Його реалізація забезпечує перенесення теоретичних знань у змодельовані навчально-професійні ситуації. Здобувачі освіти розробляють цифрові плани діяльності, моделі електронного документообігу, аналітичні довідки, інформаційні панелі, політики захисту даних, проєкти цифрового освітнього середовища та дорожні карти цифрової трансформації.

Для зручної роботи в посібнику передбачено систему візуальних маркерів і умовних позначень, що дають змогу швидко визначати тип матеріалу, знаходити відеоінструкції, практичні завдання, тести, глосарій, додаткові джерела та засоби зворотного зв'язку. Навігаційна структура підтримує самостійну роботу, допомагає дотримуватися послідовності опанування змісту та зменшує зайве когнітивне навантаження.

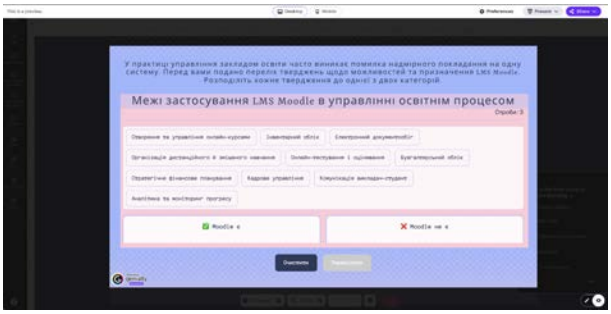


Рис. 6. Приклад інтерактивного практичного завдання на базі сервісу Genially

Рис. 7. Навігаційна структура та умовні позначення елементів інтерактивного посібника

Контрольно-оцінювальний блок передбачає вхідне, поточне та підсумкове оцінювання, онлайн-тести, завдання для самоперевірки, рефлексивні анкети, практичні роботи та оцінювання створених цифрових управлінських продуктів. Автоматизоване опрацювання окремих результатів забезпечує оперативний зворотний зв'язок і дає змогу своєчасно виявляти труднощі, коригувати темп роботи та індивідуальну траєкторію професійного цифрового розвитку.

Інформаційно-освітнє середовище технології охоплює LMS Moodle і Canvas, сервіси Google Workspace for Education та Microsoft 365, засоби відеозв'язку, інструменти командної роботи, хмарні сховища, системи тестування, освітньої аналітики та візуалізації даних. Добір конкретного сервісу визначається не його популярністю, а відповідністю професійному завданню, безпековим вимогам, можливостям взаємодії та очікуваному результату. Такий підхід формує в майбутніх керівників здатність критично порівнювати цифрові рішення, оцінювати ризики й обґрунтовувати доцільність їх упровадження [7; 9–13].

Змістовий компонент у такий спосіб поєднує п'ять модулів, систему професійно орієнтованих завдань і цифрове освітнє середовище. Його реалізація забезпечує взаємозв'язок теоретичних знань, практичних цифрових умінь, аналітичної діяльності,

управлінської комунікації, безпеково-етичної відповідальності та професійної рефлексії.

Процесуально-діяльнісний компонент виконує функцію операційного механізму технології. Через систему етапів, форм, методів і цифрових засобів він перетворює визначений зміст на конкретну навчально-професійну діяльність. Цифрова компетентність формується у процесі виконання управлінських завдань, що передбачають усвідомлений вибір інструмента, його доцільне, безпечне й відповідальне застосування, аналіз отриманого результату та обґрунтування прийнятого рішення [3; 14].

Реалізація технології здійснюється на трьох послідовних етапах. Мотиваційно-діагностичний етап передбачає визначення вихідного рівня цифрової компетентності, освітніх потреб, професійної мотивації та індивідуальних труднощів. Змістово-діяльнісний етап охоплює опанування модулів, виконання практичних, аналітичних, проєктних і управлінсько-моделювальних завдань, роботу з освітніми даними та створення цифрових продуктів. Рефлексивно-коригувальний етап спрямовано на підсумкове оцінювання, самооцінювання, аналіз електронного портфоліо, визначення досягнень і труднощів та коригування подальшої траєкторії розвитку.

До форм організації підготовки належать проблемні лекції, практичні заняття, тренінги, майстер-класи, вебінари, проєктна робота, управлінсько-моделювальна діяльність, самостійна робота, змішане й дистанційне навчання. Провідними методами є кейс-метод, метод проєктів, проблемно-ситуативні завдання, аналіз управлінських ситуацій, цифрові симуляції, дискусії, самооцінювання та взаємооцінювання. Їх поєднання забезпечує професійну спрямованість і поступове ускладнення діяльності: від використання окремих цифрових засобів до проєктування комплексних управлінських рішень.

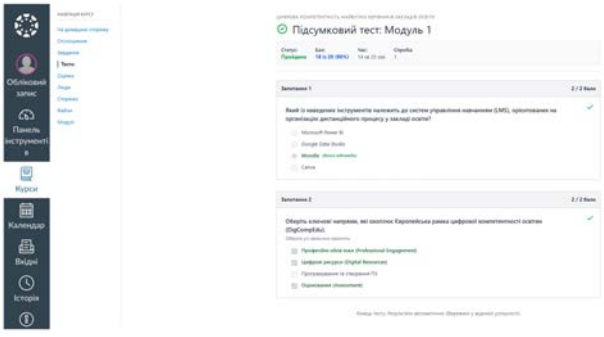


Рис. 8. Приклад реалізації контрольно-оцінювального блоку

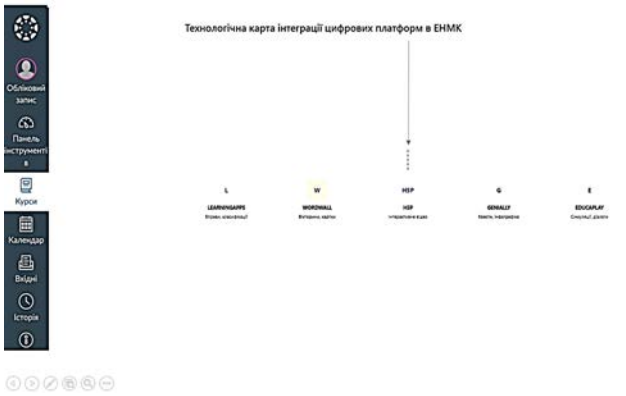


Рис. 9. Технологічна карта інтеграції цифрових платформ в електронний навчально-методичний комплекс

Діагностико-результативний компонент забезпечує вхідне, поточне й підсумкове оцінювання за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-аналітичним, операційно-технологічним, комунікативно-управлінським, безпеково-етичним і рефлексивно-розвивальним критеріями. Для цього використовуються анкети, авторські тести, практичні й аналітичні завдання, управлінські кейси, експертні карти, самооцінювання, рефлексивні звіти та електронне портфоліо. Комплексність оцінювання дає змогу не ототожнювати цифрову компетентність із технічною вправністю, а враховувати мотиваційні, знаннєві, діяльнісні, управлінські, безпекові та рефлексивні прояви.

Очікуваним результатом технології є позитивна динаміка рівнів цифрової компетентності та готовність майбутніх керівників до стратегічного, відповідального, безпечного й результативного управління цифровою трансформацією закладу освіти. Діагностичний супровід створює зворотний зв'язок між усіма компонентами: за результатами оцінювання коригуються цільові орієнтири, організаційне забезпечення, зміст модулів, складність практичних завдань, методичний супровід і темп опанування цифрових інструментів.

Висновки. Розроблена педагогічна технологія формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти є цілісною системою взаємопов'язаних цільового, організаційного, змістового, процесуально-діяльнісного та діагностико-результативного компонентів. Цільовий компонент визначає стратегічну спрямованість і очікуваний результат; організаційний створює ресурсні, кадрові, методичні й технологічні передумови; змістовий конкретизує п'ять модулів електронного навчально-методичного комплексу та професійно орієнтовані цифрові завдання; процесуально-діяльнісний забезпечує реалізацію технології на

мотиваційно-діагностичному, змістово-діяльнісному та рефлексивно-коригувальному етапах; діагностико-результативний дає змогу оцінювати динаміку рівнів компетентності й коригувати освітній процес.

Об'єднувальним чинником технології є спрямованість усіх її складників на формування готовності майбутніх керівників до цифрового лідерства, управління на основі даних, організації цифрової взаємодії, забезпечення інформаційної безпеки та відповідального управління змінами. Поєднання теоретично обґрунтованих положень із практичною навчально-професійною діяльністю забезпечує системність, керованість, гнучкість і відтворюваність технології та створює організаційно-методичне підґрунтя для її впровадження у фахову підготовку майбутніх керівників закладів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мукан Н. В., Гелеш А. В., Бондін Д. В. Формування ІТК-компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 21. DOI: 10.5281/zenodo.8177327.

2. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 6. С. 15-26.

3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота та ін. ; за ред. О. М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с. ISBN 966-539-304-9.

4. Жерновникова О. А., Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., Кордубан М. В., Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 170-185. DOI: 10.33407/itlt.v75i1.3036.

5. Васильєв О. В. Теоретико-методичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах інтеграції штучного інтелекту в освітню сферу. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. DOI: 10.5281/zenodo.15622080.

6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770.

7. Kampylis P., Punie Y., Devine J. Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. 74 p. DOI: 10.2791/54070.

8. International Society for Technology in Education. *ISTE Standards for Education Leaders*. Version 4.02. 2024. 11 p. URL: https://iste.org/standards/education-leaders (Last accessed: 17.08.2026).

9. OECD. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris : OECD Publishing, 2021. 252 p. DOI: 10.1787/589b283f-en.

10. UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris : UNESCO, 2018. 68 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 (Last accessed: 17.08.2026).

11. Hrastinski S. What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends.* 2019. Vol. 63. P. 564-569. DOI: 10.1007/s11528-019-00375-5.

12. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. ISBN 978-92-3-100612-8. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (Last accessed: 17.08.2026).

13. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. Т. 6, № 2. DOI: 10.33407/itlt.v6i2.138.

14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 448 с.

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ФІЛОСОФІЇ ТА ЛОГІКИ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ

INTERDISCIPLINARY INTERACTION BETWEEN PHILOSOPHY AND LOGIC IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND FUNCTIONAL INTERRELATIONSHIPS

УДК 378:[1+16
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.30
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Кахерська Т.В.,
orcid.org/0000-0002-6102-8010
докт. філос. зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
доцент кафедри мовної підготовки та міжкультурних комунікацій Закладу вищої освіти «Університет трансформації майбутнього»

У статті розкрито особливості міждисциплінарної взаємодії філософії та логіки в системі сучасної вищої освіти, визначено її концептуальні засади та функціональний потенціал у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Розглянуто феномен міждисциплінарності як важливу стратегію організації освітнього процесу, що забезпечує інтеграцію різних галузей знання, поглиблює міжпредметні зв'язки та розширює можливості гуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти. Здійснено аналіз функціональних взаємозв'язків філософії та логіки через призму їхнього методологічного, пізнавального та компетентнісного значення. Встановлено, що міждисциплінарний підхід у викладанні цих навчальних дисциплін сприяє поглибленню розуміння багатогранних за змістом соціокультурних явищ, розвитку інтелектуальної самостійності, культури аргументації, здатності до системного аналізу і раціонального осмислення інформації в умовах складного суспільного середовища, а також ефективному застосуванню набутих знань у майбутній професійній діяльності.

Основними аспектами міждисциплінарної взаємодії філософії та логіки у вищій освіті є розвиток критичного мислення, удосконалення аналітичних умінь, становлення культури діалогу, формування здатності до етично виваженого прийняття рішень та поглиблення світоглядної компетентності здобувачів освіти. Визначено, що в освітньому процесі ці навчальні дисципліни виконують комплекс взаємопов'язаних функцій, серед яких: світоглядна, комунікативна, методологічна, інтелектуально-аналітична та ціннісно-орієнтаційна.

Обґрунтовано, що актуальним є пошук ефективних моделей інтеграції філософського та логічного знання, які забезпечують як засвоєння теоретичного матеріалу, так і формування універсальних компетентностей, необхідних для професійного та особистісного розвитку сучасного фахівця.

Ключові слова: *міждисциплінарна взаємодія, гуманітарні дисципліни, філософія, логіка, заклади вищої освіти, освітній процес.*

This article explores the characteristics of the interdisciplinary interaction between philosophy and logic within the modern higher education system, and identifies its conceptual foundations and functional potential in the process of training future specialists.

This paper examines the phenomenon of interdisciplinarity as an important strategy for organising the educational process, one that ensures the integration of various fields of knowledge, deepens interdisciplinary links and broadens the scope of humanities education for higher education students. An analysis has been carried out of the functional interrelationships between philosophy and logic through the prism of their methodological, epistemological and competence-based significance. It has been established that an interdisciplinary approach to the teaching of these disciplines contributes to a deeper understanding of socio-cultural phenomena that are multifaceted in content, the development of intellectual independence, a culture of argumentation, the ability to conduct systematic analysis and rationally interpret information within a complex social environment, as well as the effective application of acquired knowledge in future professional practice.

The key aspects of the interdisciplinary interaction between philosophy and logic in higher education are the development of critical thinking, the refinement of analytical skills, the fostering of a culture of dialogue, the cultivation of the ability to make ethically sound decisions, and the deepening of students' worldview competence. It has been established that, within the educational process, these academic disciplines fulfil a range of interrelated functions, including: worldview-related, communicative, methodological, intellectual-analytical and value-oriented functions.

It has been argued that there is a pressing need to identify effective models for integrating philosophical and logical knowledge, which ensure both the assimilation of theoretical material and the development of the universal competences required for the professional and personal development of the modern specialist.

Key words: *interdisciplinary interaction, humanities, philosophy, logic, higher education institutions, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток глобалізованого суспільства, поширення цифрових технологій та стрімке зростання інформаційних потоків зумовлюють нові вимоги до системи вищої освіти. У свою чергу ускладнення соціокультурних процесів, явища гіперінформаційного перевантаження та кризи публічного дискурсу актуалізують необхідність формування особистості, здатної до критичного аналізу, логічного аргументування та осмисленого використання знань. У цьому контексті гуманітарна освіта постає важливим простором розвитку загальних і фахових компетентностей здобувачів вищої освіти.

Посилення взаємозв'язків між різними галузями гуманітарного знання та ускладнення об'єктів їхнього дослідження зумовлюють актуальність міждисциплінарного підходу, який забезпечує інтеграцію знань, розширення аналітичних можливостей і формування цілісного бачення складних проблем. Особливого значення це набуває для філософії та логіки як дисциплін, що мають значний потенціал у розвитку культури

мислення, раціонального пізнання та методологічної рефлексії.

Зазначені тенденції відповідають положенням Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, у якій серед ключових світових трендів розвитку освіти визначено, зокрема, «міждисциплінарність (мультидисциплінарність) освітніх і дослідницьких програм, свободу вибору і формування індивідуальної освітньої траєкторії» [4].

Водночас в умовах реформування української системи вищої освіти та її орієнтації на європейські освітні стандарти постає необхідність переосмислення ролі філософії та логіки через впровадження міждисциплінарних освітніх практик. Це зумовлює потребу в дослідженні концептуальних засад і функціональних взаємозв'язків цих дисциплін у контексті формування компетентностей, необхідних для сучасних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері вищої освіти акцентують увагу на значенні міждисциплінарного підходу, інтеграції знань і посиленні ролі соціально-гуманітарних дисциплін в освітньому процесі. Так, Л. Добрунова [1] підкреслює важливість гуманітарної освіти для розвитку світогляду та особистісного зростання здобувачів вищої освіти, а Д. Макух [3] розглядає міждисциплінарність як основу трансформації сучасної вищої освіти.

Пріоритетними напрямами сучасних наукових студій є проблеми використання міждисциплінарного потенціалу філософії та розвитку критичного мислення, які досліджують Л. Федорів [5] і С. Холодинська [7]. Значний внесок у розкриття взаємозв'язку логіки та філософії зробили І. Хоменко, Я. Шрамко [8], О. Щербина [9] та О. Юркевич [10], які наголошують на методологічному потенціалі логічного інструментарію у філософському аналізі. Науковці розглядають логіку не лише як систему формальних правил мислення, а як засіб аргументації, критичного аналізу та раціонального осмислення дійсності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну увагу науковців до проблем міждисциплінарності, компетентнісного підходу та гуманітарної складової освітнього процесу, питання функціонального взаємозв'язку філософських і логічних знань, їхнього впливу на формування критичного мислення, аналітичних здібностей та світоглядної культури здобувачів освіти залишаються недостатньо систематизованими. Актуальним є осмислення цих навчальних дисциплін як взаємопов'язаних компонентів гуманітарної підготовки, що забезпечують інтеграцію знань і розвиток компетентностей, необхідних для діяльності фахівця в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Метою статті є виявлення особливостей міждисциплінарної взаємодії філософії та логіки в сучасній вищій освіті, а також теоретичне осмислення її концептуальних засад і функціонального значення для розвитку освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У контексті сучасного суспільного розвитку система вищої освіти спрямована на формування комплексу професійних знань, компетентностей і світоглядних орієнтирів, необхідних для ефективного функціонування особистості в динамічному соціальному, культурному та технологічному середовищі. Освітній процес дедалі більше орієнтується на розвиток адаптивності, критичного мислення, готовності до безперервного навчання та ефективного вирішення складних проблем, зумовлених суспільними змінами. Така модель освіти має ґрунтуватися на синергії знань, компетентностей і ціннісних орієнтацій, забезпечуючи цілісність професійної підготовки та інтелектуального розвитку особистості.

Процеси модернізації системи вищої освіти актуалізують роль дисциплін соціально-гуманітарного циклу як важливого фактору формування конкурентоспроможного фахівця та забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань.

На думку Л. Добрунової, гуманітарна освіта є одним із чинників суспільного розвитку, адже її поступ забезпечує формування світоглядних засад особистості, створює передумови для утвердження громадянського суспільства, розвитку державотворчих процесів і зміцнення національної та особистісної ідентичності [1].

Так, Л. Федорів зазначає, що актуальною є переорієнтація від вузькоспеціалізованої моделі підготовки фахівців до міждисциплінарного підходу, який дає змогу досліджувати складні суспільні явища в їхній цілісності та взаємозв'язку. На думку автора, такий підхід у викладанні філософських дисциплін розширює їхній методологічний та евристичний потенціал, а також посилює гуманітарну складову підготовки фахівців у різних сферах професійної діяльності [5].

У зазначеному контексті міждисциплінарність постає як методологічний принцип, що забезпечує взаємодію різних галузей знання та сприяє комплексному осмисленню явищ, природа яких виходить за межі окремих наукових дисциплін. Реалізація такого підходу в освітньому процесі забезпечується через встановлення взаємозв'язків між змістом різних навчальних курсів. Вони сприяють поглибленню розуміння складних проблем, підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, формуванню цілісної системи знань і зростанню ефективності їх практичного застосування.

Наприклад, Д. Макух розглядає міждисциплінарний підхід як одну з провідних інноваційних стратегій розвитку сучасної вищої освіти, наголошуючи на його ролі в оновленні змісту, методології та організації освітнього процесу [3].

З огляду на це особливого значення набувають філософія та логіка, міждисциплінарна взаємодія яких сприяє становленню самостійного, критичного, аналітичного та рефлексивного мислення, формуванню культури аргументації та обґрунтованого прийняття рішень.

Логічна складова гуманітарної підготовки відіграє важливу роль у формуванні культури мислення здобувачів вищої освіти, оскільки забезпечує засвоєння принципів аргументації, правил побудови міркувань і методів аналізу інформації.

Філософія історично виступає методологічною основою наукового пізнання, закладаючи фундаментальні принципи логічного мислення. У межах навчальних дисциплін філософського спрямування, що викладаються у закладах вищої освіти, відкриваються можливості для розвитку здатності до глибокої рефлексії, формування світоглядних орієнтирів та критичного осмислення ціннісних засад суспільного та професійного розвитку. Філософська освіта виступає важливим інтелектуальним ресурсом становлення особистості здатної до аналізу та самостійного судження [7].

Як зазначають І. Хоменко та Я. Шрамко, логіка зосереджується на дослідженні форм і способів правильного міркування, встановлюючи критерії розмежування обґрунтованих та помилкових способів аргументації. У структурі філософського знання вона виконує важливу методологічну функцію, оскільки забезпечує засоби побудови, аналізу та перевірки теоретичних концепцій. Логічний інструментарій виступає основою раціональної організації філософських міркувань [8].

Сформувавшись у межах філософського знання, логіка з часом набула статусу самостійної наукової дисципліни. На сучасному етапі її розглядають як один із ключових компонентів філософської та загальнонаукової методології, що забезпечує раціональність, послідовність і доказовість наукового пізнання [10].

Розвиток логіки як науки актуалізував питання взаємозв'язку логічного та філософського знання, що стало предметом активних наукових дискусій. Як зазначає О. Щербина, ця проблематика охоплює два взаємопов'язані напрями: осмислення впливу філософії на розвиток логічної теорії та визначення ролі логічних методів у розв'язанні філософських проблем [9].

Такі курси як філософія та логіка в освітньому процесі сприяють розвитку готовності до інтелектуального діалогу, відкритості до нових ідей, саморефлексії та самовдосконаленню. Водночас ціннісний потенціал їхньої міждисциплінарної взаємодії актуалізує проблему, яка виявляється у необхідності формування культури академічного діалогу, толерантності до різноманітності світоглядних позицій, поваги до принципів аргументованої дискусії та усвідомлення відповідальності за власні судження та рішення.

За таких умов філософія та логіка постають як джерело теоретичних знань і важливий чинник ціннісно-світоглядної складової професійної підготовки, посилюючи потенціал особистісного і професійного становлення майбутніх фахівців.

Поєднання філософського та логічного компонентів відіграє важливу роль у розвитку мислення здобувачів вищої освіти та забезпечує виконання цими дисциплінами взаємопов'язаних *функцій*:

– світоглядної – полягає у формуванні системного бачення основних проблем розвитку людини, суспільства та культури, а також усвідомленні власної ролі у соціальному і професійному середовищі;

– комунікативної – реалізується через формування здатності до конструктивної взаємодії, обміну думками, аргументованого висловлення власних міркувань і толерантного ставлення до інших позицій;

– методологічної – забезпечує розвиток умінь застосовувати методи раціонального пізнання, здійснювати системний аналіз явищ і процесів, використовувати логічні принципи для обґрунтування висновків та вирішення проблемних завдань;

– інтелектуально-аналітичної – спрямована на розвиток послідовного і критичного мислення, здатності до самостійного аналізу інформації та пошуку обґрунтованих рішень;

– ціннісно-орієнтаційної – пов'язана з формуванням уміння враховувати етичні, соціальні та культурні чинники у процесі осмислення проблем.

Філософію та логіку об'єднує спрямованість на дослідження закономірностей мислення, пізнання та процесу формування знання. Водночас перша розглядає фундаментальні питання буття, істини, цінностей і принципів пізнання, тоді як друга зосереджується на формах, структурах і правилах мислення. Їхній спільний предмет дослідження створює основу для розвитку критичного та системного мислення здобувачів вищої освіти.

У структурі освітніх програм непрофільних спеціальностей гуманітарні дисципліни виступають важливим чинником збагачення особистісного, світоглядного та соціального потенціалу здобувачів освіти. Так, сучасна система вищої освіти передбачає включення до освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів компонентів філософсько-логічного спрямування, серед яких «Філософія», «Фундаментальні ідеї Заходу», «Основи філософських знань», «Філософія науки», «Філософія та методологія науки», «Філософські виміри сучасного наукового пошуку», «Основи гуманітарно-філософських знань у професійній діяльності», «Логіка», «Основи логіки», «Логічні засади професійної комунікації», «Логіка та критичне мислення», «Критичне мислення», що реалізуються як обов'язкові або вибіркові навчальні дисципліни.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика дисциплін «Філософія» та «Логіка» у підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності «Менеджмент»

Критерії	«Філософія» [6]	«Логіка» [2]
Заклад вищої освіти	Харківський національний університету імені В.Н. Каразіна	Національний університет «Запорізька політехніка»
Спеціальність/ освітня програма	Менеджмент/Міжнародний бізнес та корпоративний менеджмент	Менеджмент/Менеджмент організацій і адміністрування
Вид дисципліни	обов'язкова	вибіркова
Обсяг дисципліни	120 год	120 год
Основна мета дисципліни	формування наукового світогляду, вмінь використовувати знання для аналізу і оцінки сучасних соціальних процесів, творчого використання його в подальшій науковій та педагогічній діяльності	розвиток когнітивних компетенцій, формування інтелектуальної мобільності шляхом опанування навичок керування мисленнєвим процесом, розрізняння типів мислення та оволодіння прийомами креативного мислення
Тип сформованих компетентностей	світоглядні, соціальні, культурно-ціннісні та когнітивно-аналітичні компетентності (усвідомлення суспільних цінностей, розуміння закономірностей розвитку суспільства, здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу тощо)	когнітивні, світоглядні, соціально-адаптивні, загальнокультурні компетентності (розвиток абстрактного, креативного та критичного мислення, здатності до аналізу і синтезу інформації, логічного аргументування, адаптації до змін та прийняття обґрунтованих рішень тощо)

Джерело: створено автором на основі навчально-методичного забезпечення дисциплін [2; 6].

Так, у межах дослідження доцільним є аналіз змістового наповнення освітніх компонентів «Філософія» [6] та «Логіка» [2] в програмах підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за однією спеціальністю, реалізованих у різних закладах вищої освіти (табл. 1).

Як видно з табл. 1, проведений порівняльний аналіз зазначених дисциплін засвідчує їхню взаємодоповнювальну роль. Міждисциплінарна взаємодія філософії та логіки в сучасній вищій освіті є фундаментом для розвитку багатьох складових загальних компетентностей. Їх інтеграція забезпечує майбутніх фахівців методологічними та когнітивними інструментами для конструктивної взаємодії в академічному та професійному середовищі.

Такий міждисциплінарний підхід трансформує сучасну вищу освіту, зміщуючи акцент із репродуктивного засвоєння знань до компетентнісної моделі освіти.

Основні аспекти *міждисциплінарної взаємодії філософії та логіки у вищій освіті* включають:

1. Розвиток критичного мислення – формування здатності до аналізу, оцінювання та осмислення інформації через поєднання філософської рефлексії щодо проблем істини, знання і цінностей із логічними засобами перевірки обґрунтованості міркувань.

2. Удосконалення аналітичних навичок – розвиток здатності структурувати інформацію, виявляти логічні помилки, аналізувати аргументацію та застосовувати методи аналізу для розуміння складних суспільних явищ і професійних ситуацій.

3. Розвиток культури діалогу – формування навичок аргументованої комунікації, відкритості до альтернативних поглядів і толерантного сприйняття інтелектуального різноманіття.

4. Формування етичного осмислення та прийняття рішень – забезпечення здатності співвідносити раціональне обґрунтування професійних рішень із їхніми моральними, соціальними та ціннісними наслідками.

5. Поглиблення світоглядної компетентності – сприяння розвитку цілісного бачення професійних і суспільних процесів через інтеграцію логічного аналізу та філософського осмислення дійсності.

Практична реалізація окреслених теоретичних положень може здійснюватися через впровадження інтегрованих навчальних курсів, у межах яких філософські концепції поєднуються з логічними методами аналізу, а також через створення міжпредметних модулів, застосування нових форм організації освітнього процесу та інтегративних методик, що передбачають поєднання філософського та логічного знання.

У площині викладання таких дисциплін реалізація міждисциплінарної взаємодії ґрунтується на поєднанні системного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Їх застосування забезпечує формування критичного мислення, орієнтацію на практичне використання знань, активізацію пізнавальної діяльності та інтеграцію філософських і логічних засобів осмислення дійсності.

Висновки. Таким чином, міждисциплінарний підхід, заснований на синергії різних галузей знання, забезпечує інтеграцію теоретичних положень, методологічних засобів і практичних способів пізнання, сприяючи комплексному осмисленню складних явищ та формуванню цілісної системи компетентностей здобувачів освіти.

У цьому контексті освітні компоненти філософсько-логічного спрямування реалізують різні, але взаємодоповнювальні функціональні напрями підготовки майбутніх фахівців: перший формує світоглядну і ціннісну основу професійного становлення, сприяє розвитку здатності до рефлексії та осмислення суспільних процесів, тоді як другий забезпечує інструментарій раціонального аналізу, аргументації та вирішення практичних завдань.

Ці курси посідають важливе місце у системі вищої освіти, сприяють формуванню цілісного бачення дійсності, допомагаючи здобувачам вищої освіти аналізувати явища у взаємозв'язку професійних, суспільних і ціннісних аспектів, а також відповідально та ефективно приймати рішення і оцінювати їх соціальні, етичні та культурні наслідки.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на аналіз практикоорієнтованих форм і методів навчання, які дозволяють ефективно використовувати курси з філософії та логіки для формування компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Добрунова Л.Е. Гуманітарна освіта: сучасні тенденції. *Розвиток системи управління організацією: європейська практика та досвід України* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю (м. Харків, 14 трав. 2025 р.). Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2025. С. 297–305. URL: https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/36594/1/%D0%94%D0%BE%D0%B1%D1%80%D1%83%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84..pdf (дата звернення: 20.07.2026).

2. Логіка : силабус навчальної дисципліни для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» / уклад. Н.М. Дєвочкіна. Запоріжжя : Національний університет «Запорізька політехніка», 2021. 11 с. URL: https://eir.zp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d8f4d24e-ad6e-4747-9927-32500b682bf5/content (дата звернення: 21.07.2026).

3. Макух Д.Д. Міждисциплінарний підхід як інноваційна стратегія сучасної вищої школи. *Молодий вчений*. 2023. № 6 (118). С. 51–55. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-11.

4. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. Редакція від 06.01.2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 20.07.2026).

5. Федорів Л.М. Міждисциплінарний підхід як один із найефективніших підходів до викладання філософських дисциплін (Огляд міжнародного стажування за освітньо-науковою програмою «Філософія та економіка» Університету Байройта, Німеччина). *Гуманітарні візії*. 2020. Вип. 6. № 1. С. 63–66. DOI: https://doi.org/10.23939/shv2020.01.063.

6. Філософія : робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» / уклад. К.І. Козлов. Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2022. 10 с. URL: https://ipa.karazin.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/Filosofiya_B_Menedzhment_2022.pdf (дата звернення: 19.07.2026).

7. Холодинська С.М. Роль філософії у формуванні критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. 2025. Т. 1 № 14. DOI: https://doi.org/10.31498/2617-2038.14.2025.345704.

8. Хоменко І.В., Шрамко Я.В. Логіка і філософія: грані взаємодії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія.* 2021. №1 (4). С. 14–23. DOI: https://doi.org/10.17721/2523-4064.2021/4-2/12.

9. Щербина О.Ю. Філософія логіки, філософська логіка, арґументація. *Філософська думка*. 2013. № 5. С. 103–112. URL: https://dumka.philosophy.ua/index.php/fd/article/view/246/248 (дата звернення: 19.07.2026).

10. Юркевич О.М. Логіка у філософських міркуваннях. Філософська логіка. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2024. № 1 (60). С. 42–55. DOI: https://doi.org/10.21564/2663-5704.60.299625.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ОСНОВА ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НУШ

EDUCATIONAL PARTNERSHIP AS THE FOUNDATION FOR TOLERANT INTERACTION IN THE NUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК 37.06:316.647.5:37.014.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.31
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Коваль Т.В.,
orcid.org/0000-0003-1560-4811
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Євдокимов М.М.,
orcid.org/0009-0002-2865-5191
докт. філос. з освітніх,
педагогічних наук,
провідний фахівець
відділу аспірантури та докторантури
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

У статті досліджено педагогічне партнерство як концептуальну основу формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи. Обґрунтовано, що реалізація концептуальних засад НУШ потребує переосмислення характеру взаємин між усіма учасниками освітнього процесу та переходу від авторитарної моделі навчання до партнерської взаємодії, заснованої на довірі, взаємній повазі, рівноправності, відповідальності й діалозі. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння сутності педагогічного партнерства, визначено його принципи та нормативно-правові засади відповідно до Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти та Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

Особливу увагу приділено з'ясуванню взаємозв'язку між педагогічним партнерством і толерантною взаємодією. Акцентовано увагу, що толерантність формується не лише як моральна цінність, а як результат системної реалізації принципів педагогічного партнерства – поваги, довіри, рівноправності, діалогічності, емпатії, прийняття різноманітності, взаємної відповідальності та інклюзивності. Розкрито роль основних суб'єктів освітнього процесу – учителя, учнів, батьків, адміністрації закладу освіти та фахівців психолого-педагогічного супроводу – у створенні психологічно безпечного, інклюзивного й толерантного освітнього середовища.

Обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію педагогічного партнерства в освітньому середовищі Нової української школи. До них віднесено сформованість партнерської культури педагогів, розвиток комунікативної компетентності, створення психологічно безпечного освітнього середовища, активне залучення батьків до освітнього процесу, формування культури діалогу, розвиток інклюзивної взаємодії та системну профілактику дискримінації, булінгу й конфліктів.

Запропоновано авторське бачення взаємозв'язку педагогічного партнерства і толерантної взаємодії, яке демонструє послідовний перехід від цінностей партнерства до формування психологічно безпечного та розвивального освітнього середовища. Аргументовано, що педагогічне партнерство є не лише організаційною моделлю співпраці, а й ефективним механізмом розвитку культури толерантності, конструктивної комунікації та взаємної відповідальності всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *педагогічне партнерство, толерантна взаємодія, Нова українська школа, освітнє середовище, педагогіка партнерства, толерантність, інклюзивна освіта, педагогічні умови.*

This article examines pedagogical partnership as a conceptual foundation for fostering tolerant interaction in the educational environment of the New Ukrainian School. It is argued that the implementation of the conceptual foundations of the New Ukrainian School requires a rethinking of the nature of relationships among all participants in the educational process and a transition from an authoritarian model of teaching to a partnership-based interaction founded on trust, mutual respect, equality, responsibility, and dialogue. The article analyzes contemporary scientific approaches to understanding the essence of pedagogical partnership and identifies its principles and regulatory and legal foundations in accordance with the "New Ukrainian School" Concept, the State Standard for Primary Education, and the Professional Standard for "Teachers of General Secondary Education Institutions."

Particular attention was paid to exploring the relationship between pedagogical partnership and tolerant interaction. It is emphasized that tolerance is formed not only as a moral value but also as a result of the systematic implementation of the principles of pedagogical partnership–respect, trust, equality, dialogue, empathy, acceptance of diversity, mutual responsibility, and inclusivity. The article explores the role of the key participants in the educational process–teachers, students, parents, school administrators, and psychological and pedagogical support specialists–in creating a psychologically safe, inclusive, and tolerant educational environment.

A set of pedagogical conditions that ensure the effective implementation of pedagogical partnership in the educational environment of the New Ukrainian School has been substantiated. These include the development of a culture of partnership among educators, the development of communicative competence, the creation of a psychologically safe educational environment, the active involvement of parents in the educational process, the fostering of a culture of dialogue, the development of inclusive interaction, and the systematic prevention of discrimination, bullying, and conflicts.

The authors propose their own perspective on the relationship between pedagogical partnership and tolerant interaction, which demonstrates a consistent transition from the values of partnership to the formation of a psychologically safe and developmental educational environment. It has been argued that pedagogical partnership is not only an organizational model of cooperation but also an effective mechanism for fostering a culture of tolerance, constructive communication, and mutual responsibility among all participants in the educational process.

Key words: *pedagogical partnership, tolerant interaction, New Ukrainian School, educational environment, pedagogy of partnership, tolerance, inclusive education, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап реформування української освіти пов'язаний із реалізацією концептуальних засад Нової української школи, що ґрунтуються на дитиноцентризмі, компетентнісному підході, особистісно орієнтованому навчанні та педагогіці партнерства. У Концепції «Нова українська школа» педагогіку партнерства визначено одним із базових принципів функціонування сучасної школи, який передбачає співпрацю учнів, учителів, батьків та інших учасників освітнього процесу на засадах взаємної довіри, поваги, відповідальності й рівноправності. Ці положення конкретизовано у Державному стандарті початкової освіти та Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», які акцентують увагу на конструктивній взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, створенні психологічно безпечного освітнього середовища та розвитку культури ефективної комунікації.

У сучасній педагогічній науці педагогічне партнерство розглядається як стратегічний чинник забезпечення якості освіти, професійного розвитку педагога та формування демократичної культури освітнього середовища. Воно ґрунтується на принципах відкритості, довіри, взаємної поваги, відповідальності, діалогічності й співробітництва та визначає готовність педагога до конструктивної взаємодії з учнями, батьками, колегами й громадою.

Водночас сучасне освітнє середовище функціонує в умовах суттєвих суспільних трансформацій, зумовлених наслідками воєнного стану, психологічною напруженістю, розвитком інклюзивної освіти та зростанням різноманітності учнівських колективів. За таких умов особливої актуальності набуває проблема формування толерантної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Саме партнерська взаємодія створює умови для розвитку взаємної поваги, довіри, емпатії, прийняття різноманітності та конструктивного діалогу, які є основою психологічно безпечного й інклюзивного освітнього середовища.

Водночас аналіз сучасних досліджень засвідчує, що педагогічне партнерство переважно розглядається крізь призму професійної компетентності вчителя, взаємодії закладу освіти з батьками, психологічних засад комунікації та організації інклюзивного навчання. Натомість недостатньо комплексно дослідженим залишається педагогічне партнерство як основа формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи. Подальшого наукового осмислення потребують механізми впливу принципів педагогіки партнерства на розвиток взаємної довіри, поваги, культури діалогу та педагогічні умови формування толерантного освітнього середовища.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування педагогічного партнерства як основи формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи та визначення педагогічних умов його ефективної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика педагогічного партнерства посідає провідне місце в сучасних педагогічних дослідженнях, що зумовлено реалізацією концептуальних засад Нової української школи, компетентнісного підходу, демократизацією освітніх відносин та необхідністю створення безпечного освітнього середовища. У науковому дискурсі педагогічне партнерство розглядається як важлива умова підвищення якості освіти, професійного розвитку педагога та ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Теоретико-методологічні засади педагогіки партнерства системно розкрито у навчальному посібнику М. Гагаріна та В. Мартинюка, де обґрунтовано її сутність, принципи, функції та механізми реалізації, а педагога визначено фасилітатором партнерської взаємодії [6].

Проблему педагогічного партнерства у професійній підготовці майбутніх учителів досліджують О. Семеног і М. Вовк, які розглядають його як пріоритет сучасної педагогічної освіти та професійну цінність, що забезпечує готовність педагога до співробітництва й конструктивної комунікації [8]. Т. Мотуз, С. Лук'янченко та А. Пісковенко визначають педагогічне партнерство стратегічним компонентом професіоналізму сучасного вчителя, пов'язуючи його з розвитком комунікативної компетентності, емпатії, рефлексивності та відповідального лідерства [10].

Психологічні аспекти партнерської взаємодії розкрито у працях О. Онаць та А. Данко, які обґрунтовують значення психологічної культури, довіри, відкритої комунікації, діалогу та психологічно безпечного освітнього середовища як основи ефективного партнерства [5]. В умовах сучасних суспільних викликів М. Барчій та О. Воронова розглядають педагогічне партнерство як механізм психологічної підтримки, соціальної згуртованості та забезпечення стійкості освітнього процесу [1].

Взаємодію закладу освіти із сім'єю досліджує О. Фенцик, яка аналізує бар'єри партнерської співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами та визначає шляхи їх подолання через розвиток довіри, відкритого діалогу й спільної відповідальності [9]. Питання підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства висвітлено у дослідженні О. Коханко, яка акцентує увагу на розвитку комунікативної компетентності, педагогічної рефлексії та культури діалогу як необхідних складників професійної підготовки сучасного педагога [4].

Нормативне підґрунтя педагогічного партнерства визначають Концепція «Нова українська

школа» [3], Державний стандарт початкової освіти [2] та Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [7], у яких партнерська взаємодія розглядається як один із ключових принципів організації освітнього процесу, що ґрунтується на повазі, довірі, співпраці, ефективній комунікації та створенні безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Отже, сучасні дослідження висвітлюють теоретичні засади педагогічного партнерства, його психологічні механізми, професійну підготовку педагогів, взаємодію із сім'єю та особливості реалізації в інклюзивній освіті й умовах воєнного стану. Водночас недостатньо комплексно дослідженим залишається педагогічне партнерство як основа формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи. Подальшого наукового осмислення потребують взаємозв'язок принципів педагогіки партнерства з формуванням культури толерантності та педагогічні умови реалізації цього процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до проблем педагогічного партнерства та вагомий доробок вітчизняних дослідників, окремі аспекти цієї проблематики залишаються недостатньо розкритими. Сучасні дослідження переважно зосереджені на теоретичних засадах педагогіки партнерства, формуванні професійної компетентності педагога, розвитку взаємодії між закладом освіти й сім'єю, психологічних механізмах комунікації та особливостях реалізації партнерської моделі в умовах інклюзивної освіти й сучасних суспільних викликів. Водночас недостатньо комплексно досліджено педагогічне партнерство як основу формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи.

Попри нормативне закріплення педагогіки партнерства у Концепції Нової української школи [3], Державному стандарті початкової освіти [2] та Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [7], механізми реалізації цих положень у процесі формування толерантного освітнього середовища потребують подальшого наукового осмислення. Недостатньо дослідженим залишається взаємозв'язок між принципами педагогічного партнерства та розвитком культури толерантності як системної характеристики сучасного освітнього середовища.

Подальшого дослідження потребують педагогічні умови, за яких партнерська взаємодія забезпечує розвиток взаємної поваги, довіри, відкритості до діалогу, прийняття різноманітності, конструктивного розв'язання конфліктів і відповідального співробітництва між усіма учасниками освітнього процесу. Недостатньо розкритими залишаються також можливості педагогіки партнерства у формуванні безпечного, психологічно комфортного та інклюзивного освітнього середовища, у якому толерантність виступає необхідною умовою ефективної освітньої взаємодії.

Окремої уваги потребує роль сучасного вчителя як суб'єкта педагогічного партнерства, здатного фасилітувати взаємодію, забезпечувати культуру конструктивного діалогу, запобігати конфліктам і створювати атмосферу взаємної підтримки, рівноправності та поваги до особистості. У сучасних дослідженнях ці питання здебільшого висвітлюються фрагментарно, без комплексного аналізу їхнього впливу на формування толерантного освітнього середовища Нової української школи.

Таким чином, актуальність подальших досліджень зумовлена необхідністю комплексного осмислення педагогічного партнерства як основи толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи, уточнення його сутнісних характеристик, визначення педагогічних умов ефективної реалізації та обґрунтування ролі партнерської взаємодії у формуванні культури поваги, довіри, співробітництва й взаємної відповідальності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного партнерства як основи толерантної взаємодії в освітньому середовищі Нової української школи, визначення його сутності та принципів, аналіз ролі у формуванні культури толерантності, взаємної довіри, поваги й конструктивної співпраці між учасниками освітнього процесу, а також обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації партнерської взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне партнерство в контексті Нової української школи доцільно розглядати як концептуальну основу сучасного освітнього середовища, що забезпечує перехід від моделі одностороннього педагогічного впливу до взаємодії, співпраці, взаємної відповідальності та спільного досягнення освітніх результатів. За такого підходу всі учасники освітнього процесу – учитель, учні, батьки, адміністрація, фахівці психолого-педагогічного супроводу та громада – виступають рівноправними суб'єктами партнерської взаємодії.

Становлення педагогіки партнерства пов'язане з переходом української освіти від авторитарної моделі до дитиноцентричної, компетентнісної та гуманістично орієнтованої. На відміну від традиційної системи, сучасна модель передбачає активну участь учня в освітньому процесі, нову роль учителя як фасилітатора, наставника й організатора взаємодії, а також партнерську співпрацю школи та сім'ї. Саме такий підхід покладено в основу авторської робочої програми дисципліни «Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ» (розробник – доц. Т. В. Коваль), у якій педагогічне партнерство визначено як основу професійної підготовки майбутніх учителів.

У сучасній педагогічній науці педагогічне партнерство розглядається як багатовимірне явище, що поєднує систему гуманістичних цінностей, спосіб організації освітнього процесу та професійну характеристику сучасного педагога. Його основу становлять повага до особистості, довіра, рівноправність, діалогічність, добровільність співпраці, взаємна відповідальність і спрямованість на розвиток дитини. Такий підхід узгоджується з науковими позиціями О. Семеног і М. Вовк [8], які визначають педагогічне партнерство пріоритетом сучасної педагогічної освіти, а також Т. Мотуз, С. Лук'янченко та А. Пісковенко, які розглядають його як стратегічний складник професіоналізму педагога [10].

Концептуальні засади педагогічного партнерства закріплено у Концепції «Нова українська школа» [3], Державному стандарті початкової освіти [2] та Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [7], які визначають партнерську взаємодію, ефективну комунікацію, співпрацю з батьками, створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища як необхідні умови професійної діяльності вчителя. Відповідно до авторської робочої програми дисципліни, підготовка майбутніх педагогів передбачає формування готовності до організації партнерської взаємодії, розвитку ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, створення психологічно комфортного середовища, забезпечення індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами та профілактики булінгу й дискримінації.

Отже, педагогічне партнерство є не окремим компонентом Нової української школи, а її ціннісно-організаційною основою, що забезпечує реалізацію принципів дитиноцентризму, компетентнісного підходу, інклюзивності, співпраці школи й сім'ї та створення безпечного освітнього середовища.

Закономірним результатом реалізації принципів педагогічного партнерства є формування толерантної взаємодії. У цьому контексті толерантність слід розуміти не лише як терпиме ставлення до іншого, а як активну педагогічну позицію, що ґрунтується на повазі до гідності особистості, прийнятті індивідуальних відмінностей, готовності до діалогу, співпраці та недопущенні будь-яких проявів дискримінації. Вона формується не через декларування моральних цінностей, а у процесі повсякденної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Толерантна взаємодія є формою освітньої комунікації, за якої учасники освітнього процесу визнають цінність і гідність одне одного, здатні чути різні позиції, спільно ухвалювати рішення, відповідально ставитися до власних дій та враховувати потреби інших. Вона передбачає конструктивне розв'язання конфліктів на основі діалогу, взаємоповаги й відповідальності. Саме тому між педагогічним партнерством і толерантною взаємодією існує прямий причинно-наслідковий зв'язок: партнерська взаємодія створює організаційні та ціннісні умови для розвитку взаємної поваги, довіри, відкритості, психологічної безпеки й культури співробітництва, унаслідок чого толерантність стає невід'ємною характеристикою освітнього середовища Нової української школи.

Формування толерантної взаємодії забезпечується сукупністю взаємопов'язаних принципів педагогічного партнерства.

Повага є фундаментом партнерських відносин, оскільки передбачає визнання гідності, права на власну думку, індивідуального темпу розвитку та освітніх потреб кожної дитини. Саме вона формує культуру взаємного прийняття й толерантної поведінки.

Довіра створює психологічно безпечне середовище, у якому учасники освітнього процесу можуть відкрито висловлювати власну позицію, визнавати труднощі та спільно шукати шляхи їх розв'язання. Вона забезпечує відкриту комунікацію, знижує рівень конфліктності та сприяє співпраці.

Рівноправність означає визнання суб'єктності всіх учасників освітнього процесу. Учитель залишається професійним організатором навчання, однак взаємодія будується не на домінуванні, а на партнерстві, спільній відповідальності та взаємній повазі. Особливого значення цей принцип набуває в інклюзивному навчанні, де ефективність підтримки дитини визначається узгодженою роботою педагогів, батьків і фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Діалог є основним механізмом реалізації партнерства, оскільки забезпечує взаєморозуміння, конструктивне розв'язання конфліктів, розвиток культури аргументації та спільне прийняття рішень. Тому в авторській програмі дисципліни «Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ» особливу увагу приділено розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів, організації взаємодії з батьками, колегами та фахівцями психолого-педагогічного супроводу, а також створенню психологічно безпечного й інклюзивного освітнього середовища.

Важливими складниками педагогічного партнерства є також *емпатія, прийняття різноманітності, взаємна відповідальність та інклюзивність.* Емпатія забезпечує розуміння індивідуальних потреб дитини, прийняття різноманітності формує позитивне ставлення до індивідуальних відмінностей, взаємна відповідальність сприяє розвитку культури співробітництва, а інклюзивність гарантує повноцінну участь кожного здобувача освіти незалежно від його індивідуальних особливостей.

Тож, толерантна взаємодія є закономірним результатом системної реалізації принципів

педагогічного партнерства. Повага, довіра, рівноправність, діалогічність, емпатія, прийняття різноманітності, взаємна відповідальність та інклюзивність не лише визначають характер взаємин між учасниками освітнього процесу, а й забезпечують формування культури конструктивної комунікації, взаєморозуміння та співробітництва. Саме сукупна реалізація цих принципів створює психологічно безпечне, інклюзивне й розвивальне освітнє середовище, у якому толерантність набуває не декларативного, а практичного змісту і стає необхідною умовою ефективної реалізації концептуальних засад Нової української школи.

Розгляд педагогічного партнерства як основи толерантної взаємодії потребує визначення ролі основних суб'єктів освітнього процесу. Толерантне освітнє середовище формується не лише завдяки нормативним вимогам чи окремим педагогічним технологіям, а насамперед у процесі ціннісно зорієнтованої взаємодії вчителя, учнів, батьків, адміністрації закладу освіти та фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Провідну роль у реалізації педагогічного партнерства відіграє вчитель, професійна діяльність якого в умовах Нової української школи набуває якісно нового змісту. Він перестає бути лише транслятором знань і контролером навчальних досягнень, виконуючи функції фасилітатора, модератора, ментора й організатора педагогічного діалогу. Авторитет сучасного педагога ґрунтується не на адміністративному впливі, а на професійній компетентності, етичності, відкритості до співпраці та здатності створювати психологічно комфортне освітнє середовище. Саме тому в авторській програмі дисципліни *«Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ»* особливу увагу приділено формуванню готовності майбутніх учителів до організації партнерської взаємодії, розвитку комунікативної компетентності, створення безпечного освітнього середовища, забезпечення індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами та взаємодії з батьками й фахівцями психолого-педагогічного супроводу.

Не менш важливим суб'єктом педагогічного партнерства є учень, який у сучасній освітній парадигмі розглядається як активний учасник і співтворець освітнього процесу. Його суб'єктна позиція передбачає право на висловлення власної думки, участь у прийнятті рішень, співпрацю, відповідальність за результати навчання та взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу. Саме така організація навчальної діяльності сприяє розвитку взаємоповаги, культури діалогу, відповідальності та толерантного ставлення до інших.

Важливим учасником партнерської взаємодії є батьки, які виступають не зовнішніми спостерігачами освітнього процесу, а рівноправними партнерами закладу освіти. Їхня участь забезпечує узгодженість виховних впливів сім'ї та школи, сприяє своєчасному виявленню освітніх потреб дитини, формуванню довірчих взаємин і спільному розв'язанню проблемних ситуацій. Особливого значення така співпраця набуває в умовах інклюзивного навчання, де ефективність психолого-педагогічного супроводу безпосередньо залежить від узгоджених дій педагогів, батьків і фахівців.

Системоутворювальну роль у розвитку педагогічного партнерства відіграє адміністрація закладу освіти, яка забезпечує організаційні та управлінські умови функціонування партнерської моделі. Культура партнерського управління передбачає відкритість комунікації, підтримку педагогів, залучення учасників освітнього процесу до прийняття управлінських рішень, створення сприятливого психологічного клімату та дотримання етичних норм взаємодії. Саме стиль управління значною мірою визначає характер міжособистісних відносин у закладі освіти та рівень розвитку партнерської культури.

Особливе місце в сучасній моделі педагогічного партнерства належить фахівцям психолого-педагогічного супроводу – асистенту вчителя, практичному психологу, соціальному педагогу, логопеду, асистенту дитини, фахівцям інклюзивно-ресурсного центру. Їхня міжпрофесійна взаємодія забезпечує комплексну підтримку дитини, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії та створення інклюзивного освітнього середовища, що відповідає принципам педагогіки партнерства.

Отже, ефективність педагогічного партнерства визначається узгодженою діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу. Учитель організовує й координує взаємодію, учень виступає її активним учасником, батьки забезпечують наступність виховних впливів, адміністрація створює організаційні умови, а фахівці психолого-педагогічного супроводу забезпечують індивідуалізацію та інклюзивність освіти. Саме їхня цілісна взаємодія є визначальною умовою формування толерантного освітнього середовища Нової української школи.

Ефективна реалізація педагогічного партнерства в освітньому середовищі Нової української школи потребує не лише декларування відповідних принципів, а й створення педагогічних умов, за яких партнерська взаємодія набуває системного та практичного характеру. У межах дослідження педагогічні умови розглядаємо як сукупність ціннісних, організаційних, комунікативних і психолого-педагогічних чинників, що забезпечують формування толерантної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Першою умовою є сформованість партнерської культури педагогів. Вона передбачає готовність учителя до співпраці, повагу до суб'єктності дитини, прийняття різноманітності, відмову від

авторитарних способів взаємодії та здатність будувати освітній процес на засадах довіри, підтримки й відповідальності. Саме педагог задає стиль взаємин у класі, тому його партнерська культура визначає характер комунікації та сприяє формуванню толерантної культури учнівського колективу.

Другою умовою є розвиток комунікативної компетентності всіх учасників освітнього процесу. Реалізація педагогіки партнерства потребує володіння техніками активного слухання, педагогічного діалогу, ненасильницького спілкування, конструктивного зворотного зв'язку та медіації конфліктів. Саме комунікативна компетентність забезпечує здатність домовлятися, чути іншу позицію, аргументовано відстоювати власну думку й конструктивно розв'язувати суперечності. У розробленій автором програмі дисципліни **«***Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ»* розвиток цих умінь розглядається як один із ключових результатів професійної підготовки майбутніх учителів.

Третьою умовою є створення психологічно безпечного освітнього середовища. Його основою є атмосфера довіри, у якій дитина може вільно висловлювати власну думку, не боятися помилок, звертатися по допомогу та відчувати підтримку. Психологічна безпека передбачає профілактику булінгу, дискримінації, насильства, емоційного тиску й інших проявів, що порушують права та гідність учасників освітнього процесу.

Четвертою умовою є активне залучення батьків до прийняття педагогічних рішень. Партнерська взаємодія між школою та сім'єю забезпечує узгодженість освітніх і виховних впливів, своєчасне виявлення потреб дитини, конструктивне розв'язання проблемних ситуацій та формування довірчих взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. Особливого значення ця умова набуває в інклюзивному навчанні.

П'ятою умовою є формування культури діалогу. Діалог виступає основним механізмом партнерської взаємодії, оскільки забезпечує взаєморозуміння, спільний пошук рішень, розвиток культури аргументації, взаємоповаги та відповідальності. У практиці початкової школи цьому сприяють групова робота, рефлексивні вправи, колективне обговорення правил взаємодії, спільне планування діяльності та конструктивний аналіз конфліктних ситуацій.

Шостою умовою є розвиток інклюзивної взаємодії. Вона передбачає повноцінне залучення кожної дитини до освітнього процесу незалежно від її індивідуальних особливостей та забезпечується узгодженою діяльністю вчителя, асистента вчителя, батьків, психолога, соціального педагога, логопеда, адміністрації закладу освіти й фахівців інклюзивно-ресурсного центру.

Сьомою умовою є запобігання дискримінації, булінгу та конфліктам. Реалізація цієї умови потребує системної профілактичної роботи, чітких правил взаємодії, дотримання етичних норм, своєчасного виявлення проблемних ситуацій і розвитку культури ненасильницького спілкування. За таких умов толерантність стає не окремою виховною метою, а невід'ємною характеристикою освітнього середовища.

Сформованість партнерської культури педагогів, розвиток комунікативної компетентності, створення психологічно безпечного середовища, залучення батьків до прийняття педагогічних рішень, формування культури діалогу, розвиток інклюзивної взаємодії та системна профілактика дискримінації й конфліктів утворюють взаємопов'язаний комплекс педагогічних умов реалізації партнерської взаємодії. Їх системне забезпечення перетворює педагогіку партнерства з нормативно задекларованого принципу на дієвий механізм формування толерантного освітнього середовища Нової української школи.

Узагальнення теоретичних положень і визначених педагогічних умов дає змогу перейти від опису окремих складників педагогічного партнерства до побудови цілісної моделі його впливу на формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі НУШ. Така модель є важливою, оскільки дозволяє показати не лише наявність зв'язку між педагогічним партнерством і толерантністю, а й внутрішню логіку цього зв'язку.

У межах дослідження педагогічне партнерство розглядаємо як вихідну ціннісно-організаційну основу освітнього процесу. Його принципи – повага, довіра, рівноправність, діалогічність, відповідальність, співпраця та прийняття індивідуальності – не діють ізольовано. Вони поступово формують певний тип освітньої комунікації, у якому кожен учасник освітнього процесу має можливість бути почутим, прийнятим і залученим до спільної діяльності.

Логіку взаємозв'язку педагогічного партнерства і толерантної взаємодії подано на рисунку 1.

Рис. 1. Структурно-логічна схема взаємозв'язку педагогічного партнерства та толерантної взаємодії для підвищення якості освітнього процесу НУШ

Запропонована структурно-логічна схема демонструє, що толерантна взаємодія не є випадковим або другорядним результатом педагогічного процесу. Вона формується послідовно: спочатку через засвоєння цінностей партнерства, далі – через організацію відкритої комунікації, потім – через досвід діалогу, співпраці, взаємної підтримки й прийняття відмінностей.

У цій структурно-логічній схемі довіра виконує роль початкового механізму, без якого неможлива відкрита взаємодія. Саме довіра знижує напруження між учасниками освітнього процесу, дає змогу учневі висловлювати власну думку, батькам – бути залученими до освітніх рішень, а педагогові – будувати взаємини не на контролі, а на підтримці.

Діалог виступає способом реалізації довіри у практиці освітнього процесу. Через діалог учасники взаємодії не лише обмінюються інформацією, а й навчаються чути іншу позицію, аргументувати, домовлятися та спільно шукати рішення. Тому діалог є перехідною ланкою між партнерством як принципом і толерантністю як реальною якістю освітнього середовища.

Співробітництво забезпечує практичне втілення партнерства. Воно переводить взаємодію з рівня декларацій на рівень спільної діяльності: учитель, учні, батьки, адміністрація та фахівці супроводу діють узгоджено, орієнтуючись на розвиток дитини. У такому процесі толерантність виявляється не лише у словах, а в конкретних діях – підтримці, прийнятті, допомозі, спільній відповідальності.

Емпатія та прийняття різноманітності є змістовим ядром толерантної взаємодії. Вони забезпечують перехід від формальної співпраці до гуманістично зорієнтованої взаємодії, у якій враховуються індивідуальні особливості, освітні потреби, емоційний стан і життєвий досвід кожного учасника освітнього процесу.

Отже, структурно-логічна схема дає підстави стверджувати, що педагогічне партнерство є не лише організаційною умовою співпраці, а й механізмом формування толерантної культури освітнього середовища. Його реалізація забезпечує поступовий перехід від окремих принципів взаємодії до цілісної системи відносин, у якій толерантність стає практичною нормою освітнього процесу Нової української школи.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що педагогічне партнерство є концептуальною основою організації освітнього процесу в Новій українській школі та визначальним чинником формування толерантної взаємодії між усіма його учасниками. На основі аналізу нормативно-правових документів і сучасних наукових досліджень встановлено, що реалізація принципів педагогічного партнерства – взаємної поваги, довіри, рівноправності, діалогу, співробітництва, відповідальності та прийняття різноманітності – забезпечує формування психологічно безпечного, інклюзивного й гуманістично орієнтованого освітнього середовища.

Обґрунтовано роль основних суб'єктів педагогічного партнерства – учителя, учня, батьків, адміністрації закладу освіти та фахівців психолого-педагогічного супроводу – у створенні культури толерантної взаємодії. Визначено, що ефективність партнерської моделі залежить від узгодженості їхньої діяльності, спільної відповідальності та конструктивної комунікації.

Запропоновано структурно-логічна схему взаємозв'язку педагогічного партнерства і толерантної взаємодії, яка відображає послідовний перехід від цінностей партнерства через відкриту комунікацію, діалог, співробітництво й емпатію до формування психологічно безпечного освітнього середовища та підвищення ефективності освітнього процесу. Окреслено педагогічні умови реалізації партнерської взаємодії в освітньому середовищі НУШ, серед яких: сформованість партнерської культури педагогів, розвиток комунікативної компетентності, створення психологічно безпечного середовища, активне залучення батьків до освітнього процесу, розвиток культури діалогу, забезпечення інклюзивної взаємодії та системна профілактика дискримінації й конфліктів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої структурно-логічної схеми педагогічного партнерства, розробленні методичного інструментарію формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі НУШ та дослідженні особливостей її реалізації в умовах інклюзивної освіти й цифрової трансформації освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барчій М. С., Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 5–8. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.1

2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 26 груд. 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text

3. Концепція «Нова українська школа». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

4. Коханко О. Підготовка майбутніх учителів до виховання молодших школярів засобами педагогіки партнерства. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 1, № 9 (2). С. 51–58. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.9(2)/1.2025.05

5. Онаць О., Данко А. Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 29. С. 172–184. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-172-184

6. Педагогіка партнерства : навч. посіб. для студ. закл. вищ. освіти / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: М. І. Гагарін, В. В. Мартинюк. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2024. 216 с.

7. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Nakaz_MON_1225.pdf

8. Семеног О., Вовк М. Педагогічне партнерство як пріоритет сучасної педагогічної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, № 2. URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-1

9. Фенцик О. М. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна Академія: Наукові записки*. 2025. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933

10. Motuz T., Lukianchenko S., Piskovenko A. Pedagogical partnership as a strategic component of professionalism in education. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*. 2024. Vol. 1, No. 1. P. 78–85. URL: https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-1-9

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS OF LAW

УДК 377:34:005.336.2:37.013.83
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.32
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Когут І.І.,
orcid.org/0009-0002-1202-8732
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

У статті обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі формування загальних компетентностей майбутнього бакалавра права. Актуальність дослідження зумовлена потребою узгодити нормативний перелік загальних компетентностей із цілісним характером професійної діяльності правника. Запропоновано трактування педагогічних умов як виваженого комплексу зовнішніх обставин і внутрішніх чинників освітнього процесу, що в сукупності забезпечують досягнення запланованого результату підготовки. Розкрито зміст педагогічних умов реалізації моделі: організацію мотиваційної сфери студентів та освітнього середовища в логіці компетентнісного підходу; інтеграцію окремих загальних компетентностей в інтегральну загальну компетентність з урахуванням специфіки правничої діяльності; цифрову підтримку формування інтегральної загальної компетентності; розвиток творчих форматів навчання та підготовку викладачів до формування системи загальних компетентностей. Обґрунтовано поняття інтегральної загальної компетентності як нової якості, що постає внаслідок взаємодії окремих компетентностей у єдиному акті професійної поведінки правника. Запропоновано систему показників результативності для кожної педагогічної умови, що надає процесу реалізації моделі вимірюваного характеру. Схарактеризовано взаємозв'язок педагогічних умов, за якого послаблення будь-якої з них знижує дієвість рішти. Виокремлено ризики впровадження, до яких належать формалізація, фрагментарність, опір змінам, диспропорція ресурсів та втрата орієнтації на студента. Зроблено висновок, що педагогічні умови реалізуються винятково за умови системної методичної, організаційної та кадрової роботи закладу освіти. Перспективу подальших досліджень становить експериментальна перевірка дієвості обґрунтованих педагогічних умов.
Ключові слова: *загальні компетентності, інтегральна загальна компетентність, педагогічні умови, модель, майбутній бакалавр права, компетентнісний підхід, цифрова підтримка, освітнє середовище.*

The article substantiates the pedagogical conditions for implementing the model of forming general competences of a future bachelor of law. The relevance of this study stems from the need to align the normative list of general competencies with the holistic nature of a lawyer's professional practice. Pedagogical conditions are interpreted as a deliberately selected set of external circumstances and internal factors of the educational process. The content of the pedagogical conditions is disclosed: the organisation of students' motivational sphere and of the educational environment within the logic of the competence-based approach; the integration of separate general competences into an integral general competence with regard to the specificity of legal activity; the digital support of forming the integral general competence; and the development of creative teaching formats together with the professional development of teachers. The notion of an integral general competence is grounded as a new quality that arises from the interaction of separate competences within a single act of a lawyer's professional behaviour. A system of performance indicators is proposed for each pedagogical condition, which gives the implementation of the model a measurable character. The interrelation of the pedagogical conditions is characterised, in which the weakening of any of them reduces the effectiveness of the others. The risks of implementation are identified, including formalisation, fragmentariness, resistance to change, a disproportion of resources. It is concluded that the pedagogical conditions are realised solely on the basis of systematic methodological, organisational and personnel work of the educational institution. The experimental verification of the effectiveness of the substantiated pedagogical conditions constitutes the prospect of further research.
Key words: *general competences, integral general competence, pedagogical conditions, model, future bachelor of law, competence-based approach, digital support, educational environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне реформування вищої правничої освіти в Україні спирається на компетентнісний результат як орієнтир підготовки фахівця. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 081 «Право» подає загальні компетентності у вигляді нормативного переліку, зручного для звітності та акредитаційного контролю. Водночас такий перелік відображає лише аналітичний зріз компетентнісної структури, тоді як у реальній правничій діяльності окремі загальні компетентності не функціонують ізольовано. Під час типової професійної дії правник одночасно комунікує, шукає та критично опрацьовує інформацію, дотримується етичних норм, послуговується цифровими інструментами доступу до правових баз і за потреби переходить на іноземну мову. Розділення цих компетентностей є умовним і виправданим лише задля аналізу.

Модель окреслює мету, зміст, методи та очікуваний результат, проте лишається теоретичною конструкцією доти, доки не визначено умов, за яких вона спроможна реалізуватися в освітньому процесі закладу вищої освіти. Саме педагогічні умови перетворюють модель на дієвий складник підготовки правника. Зв'язок порушеної проблеми з практичними завданнями полягає у потребі

підготувати конкурентоспроможного бакалавра права, готового до цілісної професійної дії в умовах цифровізації юридичної практики та підвищених вимог до етичної й комунікативної складових діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади компетентнісного підходу у вищій освіті розкрито в колективній монографії за редакцією В. Огнев'юка, Л. Хоружої, С. Сисоєвої та Н. Чернухи, де компетентність витлумачено як результат освітнього процесу, а не як його зовнішній опис [2, с. 24]. Проблему педагогічних умов професійної підготовки фахівців досліджено у праці Л. Короткової, виконаній за науковою редакцією В. Радкевич, у якій узгоджено цілі, зміст, методи та засоби професійної підготовки в межах цілісної педагогічної системи [3, с. 112]. Принципи та педагогічні умови розвитку складників професійної культури педагогічних працівників закладів професійної освіти обґрунтовано в монографії за редакцією В. Радкевич [5, с. 154].

Безпосередньо до напряму нашого дослідження належить праця О. Семеног та Л. Насілєнко, у якій розроблено модель і педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх юристів із позицій системного, особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів [6, с. 70]. Питання впливу цифрової трансформації освіти та штучного інтелекту на освітній процес висвітлено у праці О. Спіріна [7]. Тенденції перетворення професійної діяльності, зокрема правничої, під впливом технологій проаналізовано в дослідженні R. Susskind та D. Susskind, які доводять поступове розширення частки автоматизованих рутинних операцій у роботі фахівців [8, с. 271]. Значення соціокультурного та освітнього середовища закладу вищої освіти для розвитку студентської молоді розкрито у статті О. Міхеєвої та Л. Мищак [4, с. 116]. Питання розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців у закладах вищої освіти досліджено Л. Вовк, яка пов'язує реалізацію цього потенціалу з упровадженням інноваційних форматів навчання [1, с. 286].

Попри ґрунтовність наведених праць, поза увагою дослідників лишилося цілісне обґрунтування педагогічних умов саме реалізації моделі формування загальних компетентностей майбутнього бакалавра права. Бракує узгодженого опису умов, який охоплював би мотиваційний, змістовий, цифровий та кадровий складники у їх взаємозв'язку, а також відображав специфіку правничої діяльності та потребу інтеграції окремих компетентностей у цілісну характеристику фахівця. Ця невирішена частина проблеми визначає напрям нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов реалізації моделі формування загальних компетентностей майбутнього бакалавра права. Досягнення мети передбачає розкриття змісту поняття педагогічних умов та критеріїв їх відбору, характеристику кожної з виокремлених умов, визначення показників їх результативності, з'ясування взаємозв'язку умов між собою та виявлення ризиків упровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній науці поняття «педагогічні умови» тлумачать неоднозначно: як сукупність обставин, що забезпечують досягнення мети, як спеціально створене середовище розвитку певної якості особистості або як форму педагогічної діяльності. Узагальнюючи наявні підходи, під педагогічними умовами реалізації моделі ми розуміємо виважено дібраний комплекс зовнішніх обставин і внутрішніх чинників освітнього процесу, які в сукупності забезпечують досягнення запланованого результату підготовки. До зовнішніх обставин належать середовище, ресурси та організаційні форми, а до внутрішніх чинників належать мотиви, установки й готовність студента та викладача до відповідної діяльності [3, с. 130].

Добір педагогічних умов для конкретної моделі доцільно здійснювати за критеріями необхідності, достатності та реалістичності. Необхідність означає, що без певної умови модель не запрацює; достатність полягає в тому, що сукупність умов охоплює ключові аспекти процесу; реалістичність передбачає можливість упровадження умов у типовому закладі вищої освіти, а не лише в ідеалізованому експериментальному середовищі. Керуючись цими критеріями, ми виокремили педагогічні умови реалізації моделі формування загальних компетентностей майбутнього бакалавра права:

1. організація мотиваційної сфери студентів та створення освітнього середовища, зорієнтованого на розвиток особистості в логіці компетентнісного підходу;

2. інтеграція окремих компетентностей в інтегральну загальну компетентність з урахуванням специфіки правничої діяльності;

3. цифрова підтримка формування інтегральної загальної компетентності;

4. розвиток творчих форматів навчання та підготовки викладачів до формування системи загальних компетентностей.

Названі умови не є рівнозначними: перша має стартовий характер, друга визначає зміст процесу, третя забезпечує його інструментально, а остання нерідко виявляється найскладнішою для впровадження з огляду на кадровий складник.

Умова організації мотивації та освітнього середовища. Мотивація студента є передумовою дієвості будь-якої методики формування компетентностей. Організація мотиваційної сфери передбачає передусім розкриття для здобувача прикладної цінності навчальних дисциплін, які на

початку навчання сприймаються як непрофільні. Першокурсник, орієнтований на опанування галузевого законодавства, не завжди вбачає зв'язок між загальноосвітніми дисциплінами та майбутньою професією. Завдання викладача полягає у тому, щоб зробити цей зв'язок очевидним уже на вступних заняттях, спираючись на приклади з правничої діяльності.

Серед результативних прийомів формування мотивації доцільно вирізнити залучення практикуючих правників до перших занять, проведення екскурсій до судів, органів юстиції та юридичних клінік, а також організовані зустрічі з випускниками, що працюють за фахом. Живе професійне середовище переконує здобувача в значущості загальної підготовки переконливіше за теоретичні пояснення. Окремої уваги потребують дисципліни, прикладна роль яких розкривається не одразу, а з набуттям практичного досвіду; саме тому їхню цінність варто демонструвати від першого заняття через конкретні професійні ситуації.

Освітнє середовище охоплює фізичний вимір (авдиторії, обладнання, бібліотеку, зони самостійної роботи), цифровий вимір (середовище дистанційного навчання, електронні ресурси, комунікаційні платформи) та соціально-психологічний вимір (атмосферу в групі, стиль взаємодії, культуру академічної доброчесності). Соціально-психологічний вимір нерідко лишається поза увагою керівництва закладів, тоді як саме він істотно впливає на засвоєння матеріалу. На думку О. Міхеєвої та Л. Мищак, соціокультурне середовище закладу вищої освіти є умовою розвитку соціальної активності та самовизначення студентської молоді [4, с. 116]. Здобувачі, які відчувають підтримку, визнання та можливість висловлювати власну позицію, демонструють вищу залученість до освітнього процесу.

Складником цієї умови є суб'єктна позиція студента, що передбачає право обирати теми досліджень і формати самостійної роботи в межах освітньої програми, реальну можливість впливати на зміст курсу через зворотний зв'язок та право на помилку у середовищі, де хибна відповідь стає приводом для обговорення, а не підставою для покарання. Суб'єктність не виникає внаслідок формального надання вибору; вона є результатом систематичної педагогічної роботи. Практика свідчить, що за відсутності попередньої підготовки студенти схильні обирати звичні формати контролю, оскільки не мають критеріїв оцінювання нових форматів і остерігаються ризику. Відповідно, нові формати потрібно вводити поступово, знижуючи невпевненість здобувачів.

Нормативний перелік загальних компетентностей зі спеціальності «Право» є методологічно вразливим, оскільки відображає компетентності як відокремлені позиції. У професійній діяльності правника ці компетентності реалізуються спільно, у єдиному акті поведінки. З огляду на це доцільно ввести поняття інтегральної загальної компетентності як результату органічного злиття окремих загальних компетентностей у цілісну характеристику фахівця. Інтегральна загальна компетентність не дорівнює арифметичній сумі окремих компетентностей; вона становить нову якість, що постає внаслідок їхньої взаємодії. Подібний інтегративний погляд узгоджується з трактуванням компетентності як динамічної сукупності якостей, що разом забезпечують компетентну дію [2, с. 28].

Перехід від розрізненого набору компетентностей до цілісності забезпечується кількома педагогічними механізмами. Міждисциплінарні завдання моделюють реальну професійну ситуацію, для розв'язання якої здобувач одночасно застосовує знання кількох галузей права, мовну компетентність, навички роботи з правовими базами, етичну оцінку та командну взаємодію. Наскрізні теми проходять через кілька дисциплін і формують комплексний погляд на проблему. Підсумкові інтегровані завдання, що виносяться на атестацію, доцільно проєктувати так, щоб їх виконання було неможливим без одночасної актуалізації кількох компетентностей. Рефлексивні практики, зокрема рефлексивні записи та структуровані підсумкові відповіді, спонукають студента усвідомлювати, які компетентності він застосував і яких йому забракло.

Інтеграція компетентностей не відбувається стихійно. Опановані почергово дисципліни можуть лишитися для здобувача відокремленими блоками знань, якщо педагогічний супровід не допоможе встановити між ними зв'язки. Тому поряд з інтегрованими завданнями потрібні спеціальні заняття, присвячені рефлексії зв'язків між компетентностями. Специфіка правничої діяльності є визначальним чинником змісту інтегральної загальної компетентності: для правника вона означає здатність у професійній ситуації водночас дотримуватися верховенства права, зберігати етичну позицію, чітко висловлювати думку, критично аналізувати інформацію та взаємодіяти з іншими. Цей висновок узгоджується з обґрунтуванням моделі та педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у дослідженні О. Семеног та Л. Насілєнко [6, с. 96].

Цифровізація юридичної практики є наявною реальністю, у якій діють електронне судочинство, електронний документообіг, правові бази з автоматизованим пошуком та інструменти аналізу судової практики. R. Susskind і D. Susskind обґрунтовують, що технології поступово перебиратимуть на себе значну частку рутинних операцій у професійній діяльності, унаслідок чого фахівець, не готовий до цифрового складника, втрачає конкурентні позиції [8, с. 271]. Відповідно, цифрова підтримка

є не додатком до освітнього процесу, а системним складником підготовки правника.

Цифрова підтримка охоплює кілька вимірів. Перший вимір становить цифрове середовище як простір навчання: середовище дистанційного навчання має бути організоване за продуманою логікою, у якій кожна дисципліна супроводжується структурованою дорожньою картою, кожне завдання має чіткі критерії оцінювання, а кожен здобувач отримує індивідуальну історію досягнень. Хаотично організоване середовище шкодить навчанню. Другий вимір становлять цифрові інструменти як предмет і засіб навчання: студент-правник опановує правові інформаційні системи, систему електронного судочинства, засади роботи з електронним підписом та ведення електронного портфоліо. Своєчасне опанування цих інструментів скорочує період технічної адаптації на початку професійної діяльності. Третій вимір становить критичне ставлення до цифрових інструментів, що передбачає формування цифрової медіаграмотності, здатності верифікувати джерела та розпізнавати недостовірну інформацію.

Окремої уваги потребує застосування генеративних інструментів штучного інтелекту. Доцільно навчати студентів користуватися ними з критичним застереженням: здобувач має розуміти, де такі інструменти допомагають на попередньому етапі роботи, а де їхнє застосування є неприйнятним, зокрема в ухваленні правових рішень. Генеративні моделі здатні продукувати правдоподібні, проте недостовірні посилання на судову практику, тому остаточну перевірку кожного джерела виконує людина. На думку О. Спіріна, інтеграція штучного інтелекту в освітній процес потребує врахування специфіки галузі та збереження провідної ролі педагога [7]. До цифрової підтримки належить також формування культури захисту персональних даних і конфіденційності, оскільки перенесення даних клієнта до публічних цифрових сервісів порушує закон і професійну етику. Організаційно реалізація цієї умови потребує сучасного оснащення авдиторій, ліцензійного доступу до правових баз, стабільного інтернет-з'єднання та систематичного навчання викладачів роботі з цифровими платформами; оптимальним рішенням є створення спеціалізованої авдиторії для відпрацювання процедур електронного судочинства.

Умова розвитку творчих форматів навчання та підготовки викладачів є двоскладовою. Творчі формати без підготовлених до них викладачів перетворюються на імітацію, а підготовлені викладачі без інституційної підтримки творчих форматів лишаються поодинокими ентузіастами. До творчих форматів належать кейс-стаді, симуляції судових процесів, навчальні дебати, проєктна робота та юридичний сторітелінг. Творчий формат не зводиться до окремого методу; він становить ширшу педагогічну позицію, що передбачає відмову від готових відповідей, залучення студента до самостійного пошуку та визнання неоднозначності багатьох правових ситуацій. Л. Вовк пов'язує розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця із взаємозв'язком теорії та практики й упровадженням інноваційних методів навчання [1, с. 288].

Творчий підхід у педагогіці спирається на проблемність, діалогічність і рефлексивність. Проблемність передбачає постановку проблеми замість подання готового знання, діалогічність забезпечує обмін позиціями замість монологу викладача, а рефлексивність спрямовує на осмислення виконаного замість механічного відтворення. Ці засади доцільно реалізовувати в підготовці правника постійно, а не лише в окремих показових заняттях. Перехід до творчих форматів потребує адаптації здобувачів, які звикли до моделі з єдиною правильною відповіддю; така адаптація зазвичай триває не менше семестру.

Підготовка викладачів становить складніший аспект цієї умови. Правові дисципліни у закладах освіти нерідко викладають практикуючі правники, сильною стороною яких є знання професії, а недоліком часто стає брак системної педагогічної підготовки. Для подолання цього обмеження доцільно запровадити змістовне підвищення кваліфікації з педагогіки вищої школи з відпрацюванням активних методів та взаємоспостереженнями, створити систему наставництва, за якої досвідчений викладач супроводжує молодшого колегу впродовж першого року роботи, а також організувати внутрішні школи педагогічної майстерності. Опір частини викладачів творчим форматам пов'язаний здебільшого з відчуттям ризику, оскільки симуляція, дебати та кейс-метод є менш передбачуваними за традиційну лекцію. Подолання опору потребує не директивних рішень, а стимулів: визнання творчих занять у навантаженні, методичної підтримки та поширення успішних практик. Готовність викладача до формування загальних компетентностей доцільно розглядати як окрему компетентність, що поєднує мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти.

Реалізація педагогічних умов потребує не лише теоретичного обґрунтування, а й вимірюваного підтвердження, оскільки без конкретних показників розмова про їх упровадження може залишитися на рівні декларацій. Саме тому для кожної педагогічної умови доцільно визначити систему критеріїв, які дають змогу оцінити реальний стан її реалізації в освітньому процесі.

Результативність умови, пов’язаної з мотивацією здобувачів освіти та створенням сприятливого освітнього середовища, може виявлятися через динаміку внутрішньої мотивації студентів від першого до випускного курсу, їхню активну участь у позааудиторній правничій діяльності,

а також рівень задоволеності освітнім середовищем, визначений за результатами анкетувань, опитувань чи індивідуальних бесід.

Ефективність інтеграції загальних компетентностей до змісту професійної підготовки доцільно оцінювати за наявністю міждисциплінарних проєктів, наскрізних тем у навчальному плані, якістю виконання інтегрованих практичних завдань і кейсів. Важливим показником також є глибина рефлексивних записів здобувачів освіти, їхня здатність аналізувати професійні ситуації комплексно, а також результати підсумкової атестації, що засвідчують сформованість цілісного професійного мислення.

Результативність цифрової підтримки освітнього процесу може бути визначена через рівень технічного оснащення закладу освіти, наявність ліцензійного доступу до правових баз даних, активність використання середовища дистанційного навчання, а також рівень володіння здобувачами освіти основними цифровими інструментами правничої діяльності. Окрему увагу слід приділяти творчим форматам навчання та готовності викладачів до їх застосування. Показниками тут можуть бути частка занять, проведених у форматі кейс-стаді, симуляцій, дебатів, проєктної роботи, кількість викладачів, які пройшли підвищення кваліфікації з педагогіки вищої школи, наявність системи наставництва, а також результати самооцінювання професійної готовності педагогічних працівників.

Зазначені показники не є остаточними й можуть адаптуватися кожним закладом освіти з урахуванням його специфіки. Визначальним залишається принцип вимірюваності педагогічних умов, що дає змогу не просто фіксувати факт їх упровадження, а й простежувати реальну дієвість у динаміці.

Виокремлені педагогічні умови не діють відокремлено; вони утворюють систему, у якій кожна посилює інші, а в разі невиконання послаблює їхню дієвість. За відсутності мотиваційної умови інтеграція компетентностей перетворюється на зовнішній примус щодо студента. Без цифрової підтримки творчі формати втрачають частину інструментарію, оскільки сучасні симуляції та проєкти дедалі більше спираються на цифрові засоби. Без підготовлених викладачів решта умов набуває декларативного характеру, адже якісне середовище, змістовне наповнення та сучасні технології не реалізуються без фахівців, здатних донести їх до здобувача. Саме тому в моделі формування загальних компетентностей педагогічні умови доцільно винести в окремий організаційно-педагогічний блок: вони не є ані метою, ані змістом, ані методами, а становлять середовище, у якому мета, зміст і методи здатні реалізуватися.

Реалістичне планування потребує врахування ризиків, з якими стикається заклад освіти на шляху впровадження педагогічних умов. Ризик формалізації полягає у зовнішньому виконанні всіх процедур за відсутності змістових змін, коли середовище дистанційного навчання використовують як сховище файлів, компетентності лишаються в освітній програмі деклараціями, а підвищення кваліфікації відбувається задля звітності. Запобігання цьому ризику забезпечується постійним моніторингом реального стану справ через відкриті заняття та зворотний зв'язок здобувачів.

Ризик фрагментарності виявляється у впровадженні однієї умови за відсутності решти, унаслідок чого, наприклад, цифрова інфраструктура не підкріплюється підготовкою викладачів, а сформована мотивація згасає в традиційних лекційних курсах. Системність моделі втрачається разом із будь-якою її ланкою. Ризик опору змінам пов'язаний із природною реакцією на порушення усталеного порядку; опір нерідко чинять сумлінні викладачі, які потребують підтвердження ефективності нових форматів. Робота з такими колегами передбачає поступовість, демонстрацію результатів та добровільне залучення до експериментів. Ризик диспропорції ресурсів полягає у переважному фінансуванні однієї з умов, найчастіше цифрової інфраструктури, за залишкового забезпечення інших напрямів. Ризик втрати орієнтації на студента виявляється у перетворенні реформи на внутрішньосистемні процеси, у яких здобувач знову стає об'єктом; запобігання цьому ризику є професійним обов'язком усіх учасників освітнього процесу.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі формування загальних компетентностей майбутнього бакалавра права, до яких належать організація мотиваційної сфери та освітнього середовища в логіці компетентнісного підходу, інтеграція окремих загальних компетентностей в інтегральну загальну компетентність, цифрова підтримка цього процесу та розвиток творчих форматів навчання з підготовкою викладачів. Запропоновано трактування педагогічних умов і критерії їх відбору, розкрито зміст кожної умови, визначено показники результативності, схарактеризовано взаємозв'язок умов та виявлено ризики впровадження. Виокремлені умови є необхідними, достатніми та реалістичними за умови готовності закладу освіти до системної методичної, організаційної та кадрової роботи. Суто декларативне впровадження не забезпечує очікуваного результату, що потрібно враховувати ще на етапі планування.

Перспективу подальших досліджень становить експериментальна перевірка дієвості обґрунтованих педагогічних умов та розроблення комплексної методики, що перетворює модель і педагогічні умови на конкретні дидактичні рішення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вовк Л. Розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів професійного навчання в сучасних умовах ринку праці. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 69. Т. 1. С. 285–291. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-1-41

2. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія / В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Чернуха. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. 368 с.

3. Короткова Л. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера: теоретичні і методичні основи : монографія / за наук. ред. В. О. Радкевич. Запоріжжя : Просвіта, 2020. 558 с.

4. Міхеєва О. Ю., Мищак Л. М. Нові умови соціокультурного середовища студентської молоді. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 1 (52). С. 115–118. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.115-118

5. Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти : монографія / за ред. В. О. Радкевич. Київ : Майстер книг, 2020. 400 с.

6. Семеног О. М., Насілєнко Л. А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 324 с.

7. Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2025. Т. 7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221

8. Susskind R., Susskind D. The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts. Updated ed. Oxford : Oxford University Press, 2022. 480 p.

Дата першого надходження статті до видання: 17.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПРИНЦИПУ ПРИЗНАЧЕННЯ ЗНАНЬ

FORMATION OF THE LEARNING CONTENT FOR FUTURE MASTERS-TEACHERS OF NATURAL SCIENCES IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLE OF KNOWLEDGE PURPOSE

УДК 378.22.016:5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.33
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Козловська І.М.,
orcid.org/0000-0002-8610-8594
докт. пед. наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти,
культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету
«Львівська політехніка»

Білик О.С.,
orcid.org/0000-0001-6042-1147
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

У статті обґрунтовано доцільність застосування принципу призначення знань як дидактичного засобу формування змісту підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін. Актуальність дослідження зумовлена постійним нарощуванням обсягу наукової інформації та перевантаженням навчальних планів, унаслідок якого важливі поняття й закономірності можуть випадати зі змісту навчання, тоді як застарілі та другорядні відомості невиправдано зберігаються й заповнюють навчальний час. Проаналізовано сутність принципу призначення знань, який передбачає логічне та достатнє обґрунтування конкретної загальноосвітньої або професійної мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання з урахуванням рівня підготовки здобувачів. Показано, що дидактична доцільність принципу спирається на уявлення про навчальний курс як систему з обмеженою пропускною спроможністю та на практичну незворотність результатів навчання. Виокремлено категорію знань без конкретного призначення, яка разом із застарілими та дубльованими відомостями є основним джерелом перевантаження змісту. Запропоновано шкалу диференціації знань за їхнім цільовим призначенням, що дає змогу переводити відбір навчального матеріалу з площини суб'єктивних рішень у площину обґрунтованого дидактичного проєктування. Обґрунтовано інтегративний підхід як механізм реалізації принципу призначення знань, оскільки він забезпечує узгодження запитів різних навчальних курсів та формування цілісних уявлень через міжпредметні зв'язки й інтегровані заняття. Розкрито підходи до структурування змісту навколо функціонального ядра, яке утворюють фундаментальні знання світоглядного спрямування. Доведено, що фундаменталізація змісту узгоджується з принципом призначення знань і не суперечить його прикладній спрямованості. Окреслено послідовність дій щодо розроблення робочої програми на засадах запропонованого принципу. Сформульовано перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням технологій структурування інтегрованих знань та експериментальною перевіркою результативності підходу в освітньому процесі.
Ключові слова: *принцип призначення знань, зміст навчання, майбутні магістри-викладачі, природничі дисципліни, інтегративний підхід, функціональний мінімум, фундаменталізація, перевантаження змісту освіти.*

The article substantiates the expediency of applying the principle of knowledge purpose as a didactic tool for shaping the training content of future masters-teachers of natural sciences. The relevance of the study is determined by the constant growth of the volume of scientific information and by curriculum overload, as a result of which important concepts and regularities may fall out of the learning content, while outdated and secondary information is unjustifiably retained and fills up study time. The essence of the principle of knowledge purpose is analysed; it presupposes a logical and sufficient justification of a specific general-educational or professional aim for including each subsystem of knowledge in the learning content, taking into account the level of learners' preparation. It is shown that the didactic expediency of the principle rests on the notion of an academic course as a system with a limited throughput capacity and on the practical irreversibility of learning outcomes. The category of knowledge without a specific purpose is distinguished, which, together with outdated and duplicated information, constitutes the main source of content overload. A scale for differentiating knowledge according to its target purpose is proposed, which makes it possible to transfer the selection of educational material from the realm of subjective decisions to the realm of justified didactic design. The integrative approach is substantiated as a mechanism for implementing the principle of knowledge purpose, since it ensures the coordination of the demands of various academic courses and the formation of holistic rather than fragmentary ideas through interdisciplinary links and integrated lessons. Approaches to structuring content around a functional core, formed by fundamental knowledge of a worldview orientation are revealed. It is proved that the fundamentalisation of content is consistent with the principle of knowledge purpose and does not contradict its applied orientation. A sequence of actions for developing a working curriculum on the basis of the proposed principle is outlined. Prospects for further research are formulated, related to the development of technologies for structuring integrated knowledge and the experimental verification of the approach's effectiveness in the educational process.
Key words: *principle of knowledge purpose, learning content, future masters-teachers, natural sciences, integrative approach, functional minimum, fundamentalisation, curriculum overload.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна освіта розвивається в умовах постійного нарощування обсягу наукової інформації. Тиск на навчальні плани, спричинений потребою долучати нові змістові елементи за фактично незмінного навчального часу, дослідники визначають як перевантаження змісту освіти; цей феномен набув міжнародного характеру та зафіксований у порівняльних

дослідженнях [9]. Унаслідок цього з програм стихійно вилучаються окремі теми, причому критерії вилучення нерідко залишаються невизначеними. Через це важливі поняття та закономірності можуть випадати зі змісту навчання, тоді як другорядні та застарілі відомості зберігаються й заповнюють навчальний час.

Особливої гостроти проблема набуває у підготовці майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін, зміст якої одночасно охоплює фундаментальне природниче ядро та професійно-педагогічну складову. Водночас державна політика у сфері професійної освіти орієнтує заклади на приведення змісту підготовки у відповідність до потреб ринку праці та сучасних технологій, що актуалізує потребу в інструментах цілеспрямованого відбору навчального матеріалу.

Таким чином, проблема дослідження полягає у відсутності обґрунтованого дидактичного механізму, який давав би змогу формувати зміст за критерієм призначення знань і запобігати його перевантаженню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Проблема відбору та структурування змісту освіти має тривалу традицію опрацювання у вітчизняній дидактиці.

Методологічні засади формування змісту, співвідношення фундаментального та прикладного компонентів і роль наукового світогляду ґрунтовно розкрито у працях С. Гончаренка [1; 2], який обґрунтував фундаменталізацію освіти як дидактичний принцип [3].

Проблематику педагогічної інтеграції та її реалізації у природничій освіті системно висвітлено у монографії Т. Засєкіної [4]. Теоретико-методичні основи інтегративного підходу до викладання спеціальних дисциплін, а також питання дидактичної компетентності викладача природничих дисциплін у контексті інтеграційних процесів розроблено у працях І. Козловської, М. Опачко та І. Зінчук [5; 6: 7].

Методичні можливості інтегративного підходу у підготовці вчителів природничих дисциплін розкрито у публікації І. Ткаченка, Ю. Краснобокого та К. Ільніцької [8].

Міжнародний вимір проблеми перевантаження змісту освіти представлено в аналітичних матеріалах Організації економічного співробітництва та розвитку [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність вагомого наукового доробку щодо інтеграції знань і дидактики професійної освіти, питання застосування принципу призначення знань як самостійного критерію відбору змісту підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін залишається недостатньо опрацьованим.

Невирішеною частиною загальної проблеми є відсутність дидактичного інструментарію, який давав би змогу диференціювати елементи змісту за їхнім цільовим призначенням та узгоджувати їх із запитами суміжних курсів. Саме цей аспект становить тематику нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності реалізації принципу призначення знань як засобу формування функціонального мінімуму змісту підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін та у визначенні умов його впровадження на засадах інтегративного підходу.

Відповідно до мети визначено такі завдання: розкрити сутність принципу призначення знань стосовно змісту підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін; запропонувати шкалу диференціації знань за їхнім цільовим призначенням; обґрунтувати інтегративний підхід як механізм реалізації цього принципу; окреслити підходи до структурування змісту підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Принцип призначення знань передбачає логічне та достатнє обґрунтування конкретної загальноосвітньої або професійної мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання з урахуванням вікових можливостей та рівня підготовки здобувачів [7].

Стосовно природничих дисциплін це означає, що поданню кожного поняття, закону чи методу має передувати з'ясування його функції в системі підготовки: формування наукового світогляду, забезпечення опанування спеціальних дисциплін чи безпосереднє обслуговування професійної діяльності.

Дидактична доцільність такого принципу спирається на уявлення про навчальний курс як про систему з обмеженою пропускною спроможністю. Кількість знань, що подається в межах визначеної дидактичної системи, теми або модуля, має верхню межу, перевищення якої порушує цілісність системи та знижує якість засвоєння. Додатковим аргументом є практична незворотність результатів навчання: матеріал, переданий здобувачеві, важко вилучити з його підготовки, а надлишкові відомості усуваються переважно шляхом природного забування. Звідси випливає вимога продуманого та обґрунтованого відбору навчального матеріалу, яку принцип призначення знань переводить у площину конкретного дидактичного критерію.

Найбільші труднощі під час відбору становлять знання без конкретного призначення, які утримуються у змісті навчання без обґрунтованої мети. Разом із застарілими та другорядними

відомостями вони є основним джерелом перевантаження. Стосовно природничих дисциплін до цієї категорії належать поняття, перенесені у програму безпосередньо з основ відповідної науки без урахування профілю підготовки. Послідовне застосування критерію призначення дає змогу виявити такі елементи та вивільнити навчальний час для опрацювання фундаментального та професійно значущого матеріалу [5].

Для операціоналізації принципу доцільно застосовувати шкалу диференціації знань за їхнім цільовим призначенням, яка співвідносить кожен елемент змісту з визначеною дидактичною функцією та відповідним рішенням щодо його відбору (табл. 1).

Реалізація принципу призначення знань потребує одночасного врахування запитів усіх навчальних курсів. Саме інтегративний підхід забезпечує таку можливість, оскільки дає змогу узгоджувати зміст підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін [4]. За такого узгодження поняття дістає обґрунтування свого призначення через зв'язок із конкретними професійними застосуваннями. Для ілюстрації механізму доцільно розглянути окремі професійні профілі: у кожному з них те саме фундаментальне поняття природничого циклу дістає різне загальнотехнічне та спеціальне «продовження», що й визначає межу його необхідного розгортання у змісті.

Інтегративний підхід реалізується через міжпредметні зв'язки та інтегровані заняття, методику проєктування яких розроблено в дидактиці професійної освіти [6; 8]. Узгодження змісту знижує дублювання, посилює прикладну значущість природничих понять і сприяє формуванню цілісних, а не фрагментарних уявлень. Водночас інтеграція не зводиться до механічного об'єднання тем; вона спирається на теоретико-методологічне обґрунтування внутрішніх зв'язків між елементами знань.

Застосування принципу призначення знань підпорядковане меті формування функціонального мінімуму змісту, тобто такої сукупності знань, яка зберігається в активній пам'яті здобувача та використовується протягом професійної діяльності. Формування цього мінімуму ґрунтується на структуруванні навчального матеріалу, що передбачає виокремлення відповідних систем знань, їх складових та зв'язків між ними з визначенням місця кожної системи у програмі.

Структурування змісту доцільно вибудовувати навколо функціонального ядра, яке утворюють фундаментальні знання світоглядного спрямування, що обслуговують професійну підготовку. Навколо ядра розташовуються спеціальні знання конкретного профілю. Важливою умовою є обмеження необхідним мінімумом понять з одночасним забезпеченням їх повторюваності у вивченні суміжних дисциплін, оскільки міцне засвоєння матеріалу досягається за умови його послідовного опрацювання в межах кількох курсів з підвищенням рівня узагальнення. На нашу думку, узгодження ядра з потребами професійного циклу є визначальною умовою результативності підготовки у професійній школі.

Фундаменталізація змісту узгоджується з принципом призначення знань і не суперечить його прикладній спрямованості [3]. Фундаментальні природничі знання забезпечують перенесення способів дії на нові ситуації та слугують основою професійної мобільності [2]. Відповідно, скорочення змісту за рахунок застарілих і другорядних відомостей має супроводжуватися збереженням і посиленням фундаментального компонента, а не його витісненням вузько прикладним матеріалом.

Практична реалізація викладеного передбачає певну послідовність дій під час розроблення робочої програми: складання переліку понять, що вивчаються; визначення призначення кожного поняття за шкалою; узгодження спеціальних елементів із змістом профільних дисциплін; вилучення застарілих, другорядних і дубльованих відомостей; формування функціонального ядра та забезпечення його повторюваності. Така процедура переводить відбір змісту з площини суб'єктивних рішень у площину обґрунтованого дидактичного проєктування.

Таблиця 1

Шкала диференціації знань за їхнім цільовим призначенням

Категорія знань	Змістова характеристика	Дидактична функція та рішення щодо відбору
Світоглядні (фундаментальні) знання	Базові поняття, закони й теорії природничих наук	Формування наукового світогляду та наукової картини світу; основа перенесення способів дії; підлягають збереженню й посиленню
Спеціальні (профільні) знання	Поняття, безпосередньо пов'язані з конкретним професійним профілем підготовки	Обслуговування майбутньої професійної діяльності; уводяться диференційовано за профілями
Знання без визначеного призначення	Поняття, перенесені з основ науки без урахування профілю; застарілі, другорядні та дубльовані відомості	Основне джерело перевантаження; підлягають вилученню або мінімізації

(таблиця розроблена авторами).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Формування змісту підготовки майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін доцільно здійснювати на основі принципу призначення знань, який вимагає обґрунтування конкретної загальноосвітньої або професійної мети включення кожного елемента знань у зміст навчання. Застосування цього принципу дає змогу подолати перевантаження змісту, спричинене застарілими, другорядними, дубльованими та позбавленими призначення відомостями, і вивільнити навчальний час для фундаментального та професійно значущого матеріалу. Ефективним механізмом реалізації принципу є інтегративний підхід, який забезпечує узгодження змісту і структурування знань навколо функціонального ядра. Запропонована шкала диференціації знань за призначенням надає відбору змісту та обґрунтованого характеру.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням конкретних технологій структурування інтегрованих знань майбутніх магістрів-викладачів природничих дисциплін для окремих професійних профілів та з експериментальною перевіркою результативності запропонованого підходу в освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький, 2000. 30 с.

2. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів у процесі навчання фізики. Київ, 1990. 208 с.

3. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. Шлях освіти. 2008. № 1 (47). С. 2–6.

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

5. Козловська І. М. Інтегративний підхід до структурування змісту курсу фізики у загальноосвітній школі. Наукові записки. Серія: Педагогічна. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. Вип. 42. С. 37–39.

6. Козловська І. М., Опачко М. В., Зінчук І. В. Методологічні підходи та дидактична компетентність сучасного вчителя фізики у контексті інтеграційних освітніх процесів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 191. С. 16–20. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-16-20

7. Козловська І. М. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія. Львів : Євросвіт, 2003. 248 с.

8. Ткаченко І., Краснобокий Ю., Ільніцька К. Методичні особливості викладання природничих дисциплін засобами емерджентно-інтегративного підходу. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. № 5. С. 31–42. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-31-42

9. OECD. Curriculum Overload: A Way Forward. Paris : OECD Publishing, 2020. DOI: https://doi.org/10.1787/3081ceca-en

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PHYSICAL QUALITIES OF CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC LEARNING CONDITIONS

УДК 378.6:796.015.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.34
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Ком'яга А.В.,
orcid.org/0000-0002-7683-4779
ст. викладач кафедри
тактико-спеціальної та спеціальної
фізичної підготовки
Одеського державного університету
внутрішніх справ

Носкова Т.І.,
orcid.org/0000-0002-9143-0801
ст. викладач кафедри професійних
та спеціальний дисциплін
Одеського державного університету
внутрішніх справ

У статті розглянуто проблему розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання як важливої складової їхньої професійної підготовки до майбутньої службової діяльності. Актуальність дослідження зумовлена підвищенням вимог до фізичної готовності майбутніх поліцейських, необхідністю виконання службових завдань у ситуаціях дефіциту часу, високої інтенсивності фізичного навантаження, непередбачуваної зміни обстановки та фізичного протистояння.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективного розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів у процесі спеціальної фізичної підготовки та визначення організаційно-методичних засобів їх реалізації.

Методологічну основу дослідження становили загальнонаукові методи аналізу, синтезу, систематизації та узагальнення наукової інформації, а також аналіз сучасних наукових праць і навчально-методичних матеріалів з проблеми фізичної підготовки курсантів та майбутніх поліцейських.

Проаналізовано сучасні підходи до організації спеціальної фізичної підготовки та визначено комплекс фізичних якостей, найбільш значущих для професійної діяльності поліцейських. До них віднесено силу, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість і координаційні здібності, комплексний розвиток яких забезпечує належний рівень фізичної готовності до виконання службових завдань.

Обґрунтовано необхідність професійної спрямованості змісту фізичної підготовки, систематичності та послідовності фізичних навантажень, урахування індивідуального рівня підготовленості курсантів, а також систематичного педагогічного контролю.

Окреслено організаційно-методичні засоби реалізації визначених педагогічних умов, серед яких комплексні професійно-прикладні вправи, моделювання службових ситуацій, повторний, інтервальний і коловий методи тренування, диференціація фізичних навантажень та моніторинг динаміки фізичної підготовленості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованих педагогічних умов та розробленням критеріїв оцінювання рівня сформованості професійно важливих фізичних якостей курсантів.

Ключові слова: *правоохоронна діяльність, професійна готовність, рухові здібності, фізичне навантаження, службова підготовка.*

The article considers the problem of developing professionally important physical qualities of cadets of higher education institutions with specific training conditions as an important component of their professional training for future service activities. The relevance of the study is due to the increased requirements for the physical fitness of future police officers, the need to perform official tasks in situations of time shortage, high intensity of physical exertion, unpredictable changes in the situation and physical confrontation.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the effective development of professionally important physical qualities of cadets in the process of special physical training and to determine the organizational and methodological means of their implementation.

The methodological basis of the study was the general scientific methods of analysis, synthesis, systematization and generalization of scientific information, as well as the analysis of modern scientific works and educational and methodological materials on the problem of physical training of cadets and future police officers.

Modern approaches to the organization of special physical training are analyzed and a set of physical qualities that are most significant for the professional activities of police officers is determined. These include strength, speed, endurance, agility, flexibility and coordination abilities, the comprehensive development of which ensures the proper level of physical readiness to perform official tasks.

The need for a professional orientation of the content of physical training, systematicity and consistency of physical exertion, taking into account the individual level of preparedness of cadets, as well as systematic pedagogical control is substantiated.

Organizational and methodological means of implementing certain pedagogical conditions are outlined, including complex professional and applied exercises, modeling of official situations, repeated, interval and circular training methods, differentiation of physical exertion and monitoring of the dynamics of physical fitness.

Prospects for further research are associated with experimental verification of the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and the development of criteria for assessing the level of formation of professionally important physical qualities of cadets.

Key words: *law enforcement activities, professional readiness, motor abilities, physical exertion, official training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна професійна діяльність поліцейських характеризується високим рівнем фізичного та психоемоційного навантаження, необхідністю оперативного прийняття рішень і виконання службових завдань в умовах ризику. За таких обставин рівень розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів є однією з ключових складових їхньої готовності до майбутньої службової діяльності.

Водночас практика підготовки у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання засвідчує потребу вдосконалення педагогічного забезпечення спеціальної фізичної підготовки. Існує суперечність між зростаючими вимогами до фізичної готовності майбутніх поліцейських та недостатньою науково обґрунтованістю педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямований розвиток сили, витривалості, швидкості, спритності й координаційних здібностей у процесі професійної підготовки.

У зв'язку з цим актуалізується проблема визначення й обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть ефективному розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів та підвищенню рівня їхньої готовності до виконання службово-оперативних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання є одним із пріоритетних напрямів сучасних українських досліджень у галузі фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки. У працях останніх п'яти років науковці акцентують увагу на вдосконаленні змісту освітніх програм, оцінюванні рівня фізичної підготовленості курсантів, а також обґрунтуванні ефективних педагогічних засобів формування професійної готовності майбутніх правоохоронців і військовослужбовців.

Зокрема, В. Римик (2025) дослідив динаміку показників фізичної підготовленості курсантів Національної академії внутрішніх справ упродовж трьох років навчання. Автор встановив позитивну тенденцію до покращення швидкісних, силових і витривалих якостей, наголосивши на необхідності систематичного педагогічного контролю та поетапної індивідуалізації фізичної підготовки [6].

Н. Москаленко та С. Маняк (2025) запропонували теоретичне обґрунтування оновленої програми спеціальної фізичної підготовки для курсантів закладів Служби безпеки України. Дослідники довели доцільність комплексного використання кросфіту, військового багатоборства, прикладних єдиноборств і спортивного орієнтування для розвитку професійно важливих фізичних та психофізичних якостей [3].

У дослідженні Д. Петрушина та Я. Сторчеуса (2024) розглянуто особливості організації спеціальної фізичної підготовки особового складу в умовах воєнного стану. Автори підкреслюють, що ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від розвитку сили, швидкості, витривалості й здатності діяти в екстремальних умовах, що потребує модернізації методичного забезпечення занять [5].

О. Зонов та співавтори (2026) проаналізували рівень спеціальної фізичної підготовленості курсантів військового закладу освіти в процесі навчально-бойової діяльності. Незважаючи на позитивну динаміку окремих показників, автори констатують недостатню вираженість статистично значущих змін, що свідчить про необхідність удосконалення педагогічних умов розвитку фізичних якостей курсантів [2].

Водночас А. Одеров та колектив авторів (2022) дослідили методику вдосконалення спеціальних фізичних якостей курсантів засобами прикладної фізичної підготовки. Результати підтвердили ефективність цілеспрямованого розвитку координаційних, швидкісно-силових і функціональних можливостей як основи професійної працездатності майбутніх фахівців сектору безпеки й оборони [4].

Аналіз сучасних публікацій засвідчує значний інтерес науковців до проблем спеціальної фізичної підготовки курсантів. Разом із тим недостатньо висвітленими залишаються питання комплексного обґрунтування саме педагогічних умов розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, що й визначає актуальність представленого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень засвідчує значну увагу до проблеми фізичної та спеціальної фізичної підготовки курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання. Водночас переважна частина наукових праць зосереджена на визначенні рівня фізичної підготовленості, удосконаленні окремих фізичних якостей, розробленні програм спеціальної фізичної підготовки та підвищенні ефективності використання прикладних фізичних вправ.

Недостатньо дослідженим залишається питання системного обґрунтування педагогічних умов розвитку комплексу професійно важливих фізичних якостей курсантів з урахуванням специфіки їхньої майбутньої службової діяльності. Зокрема, потребують уточнення зміст, методи та організаційно-педагогічні механізми цілеспрямованого розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності й координаційних здібностей у взаємозв'язку з професійними вимогами до майбутніх поліцейських.

Таким чином, невирішеною частиною загальної проблеми є визначення та наукове обґрунтування комплексу педагогічних умов, реалізація

яких забезпечуватиме цілеспрямований, системний і професійно орієнтований розвиток фізичних якостей курсантів у процесі їхньої підготовки до виконання службових завдань.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання та визначенні напрямів їх реалізації у процесі спеціальної фізичної підготовки.

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

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання.

2. Визначити комплекс фізичних якостей, найбільш значущих для майбутньої професійної діяльності поліцейських.

3. Обґрунтувати педагогічні умови ефективного розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів у процесі спеціальної фізичної підготовки.

4. Окреслити організаційно-методичні засоби реалізації визначених педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх поліцейських.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження розвитку фізичних якостей курсантів характеризуються переходом від переважно нормативно-орієнтованого підходу до професійно-прикладної та комплексної моделі фізичної підготовки, за якої зміст занять визначається специфікою майбутньої службової діяльності.

Важливим напрямом є діагностичний підхід, спрямований на визначення динаміки фізичної підготовленості курсантів упродовж навчання. Так, В. Римик, Р. Римик і Ф. Хашалов, досліджуючи фізичну підготовленість курсантів 1–3 курсів Національної академії внутрішніх справ, встановили загальну тенденцію до покращення відповідних показників у процесі навчання. Це підтверджує значення систематичного педагогічного контролю як основи коригування змісту фізичної підготовки [6].

Інший підхід передбачає комплексне цілеспрямоване формування спеціальних фізичних якостей із використанням професійно-прикладних вправ. А. Одеров та співавтори обґрунтовують доцільність застосування комплексних завдань військово-прикладної спрямованості, орієнтованих на підвищення функціональної працездатності та розвиток фізичних якостей курсантів. Водночас автори акцентують на необхідності наближення змісту фізичних навантажень до характеру майбутньої професійної діяльності [4].

Перспективним є програмно-цільовий підхід, представлений у дослідженні Н. Москаленко та С. Маняк. Автори наголошують на необхідності оновлення змісту спеціальної фізичної підготовки курсантів з урахуванням сучасних умов діяльності сил сектору безпеки й оборони та пропонують комплексне поєднання різних засобів фізичної підготовки [3].

Важливе місце посідає також професійно орієнтований підхід, відповідно до якого фізичні якості розглядаються не ізольовано, а як компоненти готовності до виконання конкретних службових завдань. Така позиція простежується у дослідженні рівня спеціальної фізичної підготовленості курсантів у процесі навчально-бойової діяльності, де увагу зосереджено на функціональній готовності та здатності діяти в умовах підвищеного ризику й дефіциту часу [2].

Отже, сучасні наукові підходи ґрунтуються на систематичному контролі, комплексності, професійній спрямованості та адаптації фізичних навантажень до специфіки майбутньої діяльності. Водночас зазначені підходи переважно висвітлюють окремі аспекти фізичної підготовки, що актуалізує необхідність їх інтеграції в систему педагогічних умов розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів.

Визначення комплексу професійно важливих фізичних якостей доцільно здійснювати з урахуванням специфіки службової діяльності поліцейського, яка передбачає виконання рухових дій у ситуаціях дефіциту часу, значного фізичного навантаження, необхідності переслідування та затримання правопорушника, подолання перешкод і фізичного протистояння. Нормативні вимоги до фізичної підготовленості кандидатів на службу в Національній поліції України безпосередньо охоплюють силу, витривалість, швидкість, гнучкість і спритність [1].

Провідне значення у професійній підготовці майбутніх поліцейських мають сила, швидкість, витривалість та спритність. Силові якості забезпечують можливість ефективного виконання прийомів фізичного впливу, утримання та супроводження правопорушника; швидкість визначає здатність оперативно реагувати на зміну ситуації, здійснювати переслідування та виконувати рухові дії за обмежений час; витривалість забезпечує підтримання працездатності під час тривалого або інтенсивного службового навантаження; спритність сприяє точності, координації та своєчасності рухових дій у непередбачуваних ситуаціях. Такий комплекс відповідає сучасним вимогам до фізичної підготовки працівників поліції [1].

Гнучкість доцільно розглядати як додаткову, але необхідну складову професійної фізичної підготовленості, оскільки достатня рухливість у суглобах сприяє виконанню широкого спектра рухових дій, знижує ризик травмування та підвищує ефективність застосування фізичних прийомів. Водночас для майбутніх поліцейських особливого значення набуває координація рухів, яка забезпечує узгодженість, точність і швидкість дій

під час виконання професійних завдань. У сучасних методичних розробках для поліцейських сила, витривалість і координаційні здібності також визначаються серед ключових характеристик фізичної підготовленості [1].

Комплекс професійно важливих фізичних якостей курсантів доцільно структурувати за двома рівнями: базовими – сила, швидкість, витривалість, гнучкість і спритність та інтегративними – координаційні здібності та здатність ефективно реалізовувати фізичний потенціал в умовах раптової зміни ситуації.

Ефективність розвитку професійно важливих фізичних якостей курсантів визначається цілісною організацією процесу спеціальної фізичної підготовки, у межах якого зміст, методи та характер фізичних навантажень мають відповідати вимогам майбутньої службової діяльності. Важливим є забезпечення поступового підвищення складності рухових завдань, оптимального дозування навантажень і врахування індивідуального рівня фізичної підготовленості курсантів. Наукові дослідження підтверджують, що систематичне та професійно орієнтоване застосування фізичних вправ сприяє позитивній динаміці показників фізичної підготовленості й підвищує ефективність підготовки до виконання службових завдань [3; 4; 6].

Зміст спеціальної фізичної підготовки доцільно максимально наближати до характеру професійної діяльності майбутніх поліцейських. Використання рухових завдань, що моделюють типові службові ситуації, забезпечує практичну спрямованість занять та сприяє одночасному вдосконаленню фізичних і функціональних можливостей курсантів [3; 4]. Водночас ефективність такого процесу залежить від систематичності занять, раціонального планування фізичних навантажень і поступового ускладнення вправ відповідно до рівня підготовленості здобувачів освіти [6].

Важливе значення має варіативність засобів спеціальної фізичної підготовки, яка дає змогу впливати на різні компоненти фізичної готовності та запобігати адаптації організму до однотипних навантажень. Поєднання загальнорозвивальних і професійно-прикладних вправ сприяє формуванню необхідного рівня фізичної працездатності та готовності до виконання рухових дій у складних умовах [3; 4].

Необхідною складовою ефективного педагогічного впливу є врахування індивідуальних відмінностей курсантів. Диференціація фізичних навантажень відповідно до вихідного рівня підготовленості та темпів адаптації дозволяє підвищити результативність занять і забезпечити стійку позитивну динаміку фізичних показників [6]. Водночас систематичне оцінювання результатів дає можливість своєчасно коригувати зміст і спрямованість підготовки відповідно до виявлених потреб [2; 6].

Педагогічна ефективність спеціальної фізичної підготовки визначається її професійною спрямованістю, системністю, адаптивністю та орієнтацією на реальні вимоги майбутньої службової діяльності. Реалізація такого підходу створює необхідне підґрунтя для цілеспрямованого розвитку фізичних якостей і підвищення рівня професійної готовності курсантів.

Реалізація визначених педагогічних умов передбачає відповідну організацію освітнього процесу та цілеспрямований добір засобів спеціальної фізичної підготовки. Їх застосування має забезпечувати не лише розвиток окремих фізичних якостей, а й формування здатності курсантів ефективно діяти в ситуаціях, характерних для майбутньої службової діяльності.

Доцільним є використання комплексних фізичних вправ професійно-прикладної спрямованості, які поєднують розвиток сили, швидкості, витривалості та спритності. Особливу ефективність мають вправи з подоланням перешкод, переміщенням на різних швидкостях, виконанням короткочасних високоінтенсивних навантажень, перенесенням ваги, а також елементи єдиноборств і прийомів фізичного впливу. Застосування таких засобів сприяє наближенню навчального навантаження до реальних умов професійної діяльності [3; 4].

Важливим методичним засобом є варіативне моделювання службових ситуацій. Побудова рухових завдань із раптовою зміною умов їх виконання, обмеженням часу, необхідністю швидкого вибору рухової дії або подоланням фізичної перешкоди дозволяє розвивати не лише фізичні якості, а й здатність ефективно реалізовувати їх у нестандартній ситуації. Такий підхід відповідає професійній спрямованості спеціальної фізичної підготовки [2; 3].

Для забезпечення поступового розвитку фізичних можливостей доцільно застосовувати методи повторної, інтервальної, колової та комбінованої вправи. Їх варіативне поєднання дозволяє регулювати обсяг, інтенсивність і тривалість навантаження відповідно до поставлених завдань та рівня підготовленості курсантів. Колове тренування, зокрема, дає змогу комплексно впливати на декілька фізичних якостей в умовах обмеженого часу [3; 4].

Окреме значення має диференціація фізичних навантажень. Вона передбачає розподіл курсантів за рівнем підготовленості, індивідуальне дозування інтенсивності та складності вправ, а також поступове ускладнення навчальних завдань. Така організація сприяє оптимізації тренувального впливу та запобігає як недостатньому, так і надмірному навантаженню [6].

Необхідним організаційним компонентом є педагогічний контроль, який передбачає регулярне оцінювання динаміки фізичної підготовленості курсантів. Результати контролю доцільно

використовувати для коригування змісту занять, визначення індивідуальних пріоритетів та оцінювання ефективності застосованих методів [2; 6].

В цілому організаційно-методичне забезпечення спеціальної фізичної підготовки має ґрунтуватися на професійно-прикладному характері вправ, моделюванні службових ситуацій, раціональному дозуванні навантажень, варіативному застосуванні методів фізичного тренування та систематичному педагогічному контролі. Комплексне використання зазначених засобів сприяє трансформації фізичної підготовленості курсантів у практичну готовність до виконання професійних завдань.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що розвиток професійно важливих фізичних якостей є невід'ємною складовою професійної підготовки курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання. Фізична готовність майбутніх поліцейських має формуватися з урахуванням специфіки службової діяльності та характеру фізичних навантажень, що виникають під час виконання професійних завдань.

Установлено, що найбільш значущими для професійної діяльності поліцейських є сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість і координаційні здібності. Їх цілеспрямований розвиток потребує професійної спрямованості змісту спеціальної фізичної підготовки та використання вправ, максимально наближених до практичних умов службової діяльності.

Обґрунтовано, що результативність розвитку фізичних якостей визначається комплексною організацією освітнього процесу, систематичністю фізичних навантажень, їх диференціацією відповідно до індивідуальних можливостей курсантів, а також постійним педагогічним контролем. Важливим є поєднання загальнорозвивальних і професійно-прикладних вправ, що забезпечує комплексний характер фізичної підготовки.

Окреслені організаційно-методичні засоби передбачають використання комплексних і професійно-прикладних вправ, моделювання службових ситуацій, повторного, інтервального та колового методів тренування, диференціацію навантажень і систематичне оцінювання результатів. Їх комплексне застосування сприяє підвищенню рівня фізичної підготовленості та формуванню готовності курсантів до виконання професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов, розробленні відповідних критеріїв оцінювання та створенні практично орієнтованої моделі розвитку професійно важливих фізичних якостей майбутніх поліцейських.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко В. В., Решко С. М., Бикова Г. В. та ін. Розвиток фізичних якостей здобувачів вищої освіти ЗВО МВС України : метод. рек. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2021. 108 с.

2. Зонов О. В., Бабаєв Ю. М., Зімніков О. В. та ін. Рівень спеціальної фізичної підготовленості курсантів в процесі навчально-бойової діяльності. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2026. № 5 (205). С. 50-55. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2026.05(205).09.

3. Москаленко Н. В., Маняк С. С. Теоретичне обґрунтування програми спеціальної фізичної підготовки курсантів закладу вищої освіти СБУ. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2025. № 7 (194). С. 155-160. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.07(194).31.

4. Одеров А. М., Романчук С. В., Людовик Т. В. та ін. Удосконалення спеціальних якостей курсантів засобами прикладної фізичної підготовки. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2022. Вип. 26. С. 135-140. DOI: 10.32626/2309-8082.2022-26.135-140.

5. Петрушин Д. О., Сторчеус Я. Г. Спеціальна фізична підготовка в умовах воєнного стану. Scientific Collection «InterConf». 2024. № 203. С. 421-425. URL: https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6443 (дата звернення: 20.08.2026).

6. Римик В. В., Римик Р. В., Хашалов Ф. М. Зміни показників фізичної підготовленості курсантів Національної академії внутрішніх справ у процесі навчання. Фізична активність, здоров'я і спорт. 2025. № 2 (38). С. 145-152. DOI: 10.32782/2221-1217-2025-2-19.

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

МЕТОД СИТУАЦІЙНОГО АНАЛІЗУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

THE METHOD OF SITUATIONAL ANALYSIS AS A MEANS OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 37.091.12
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.35
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Курок Р.О.,
orcid.org/0000-0001-6855-3830
докт. пед. наук, доцент,
головний науковий співробітник
науково-організаційного центру
Національної академії
Служби безпеки України

У статті обґрунтовано доцільність застосування методу ситуаційного аналізу (action learning) як одного з найбільш ефективних інноваційних методів розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах системи післядипломної освіти та самоосвіти. Розкрито дидактичну основу методу, яку становить аналіз через синтез, що забезпечує глибше засвоєння нормативно-правового матеріалу, формування вміння планувати самостійну діяльність і навичок пошуку нестандартних рішень професійних завдань. Охарактеризовано аналіз конкретних ситуацій (АКС) як найпоширенішу форму методу ситуаційного аналізу та визначено його провідні педагогічні функції: розвиток аналітичного мислення й навичок роботи в правових інформаційних системах, формалізація проблем, реалізація контекстного та аксіологічного підходів, розвиток комунікативної компетентності та інноваційного мислення педагогічних працівників. Розглянуто типологію ситуаційних завдань і вправ за функціональною спрямованістю – правоорієнтувальні, правооцінювальні, правореалізувальні та правовиховні, що охоплюють увесь спектр професійно-правових ситуацій педагогічної діяльності. Схарактеризовано метод інциденту, що застосовується на завершальному етапі розвитку правової компетентності й передбачає роботу з неповною інформацією про конкретний випадок. Доведено, що ефективність методу аналізу конкретних ситуацій істотно зростає за умови його інтеграції з іншими інноваційними методами навчання, а саме: мозковим штурмом, попереднім аналізом ситуації, структурованим аналізом сценаріїв за методикою «що, якщо?», причиново-наслідковим аналізом, мультикритеріальним аналізом рішень і дискусійними методами. Обґрунтовано, що комплексне застосування зазначених методів дає змогу поєднати фундаментальний складник навчання з можливістю практичного використання здобутих правових знань, сформувати вміння педагогічних працівників приймати обґрунтовані, правомірні рішення в умовах професійної діяльності та підвищити ефективність їхньої підготовки в системі післядипломної освіти.
Ключові слова: *правова компетентність, метод ситуаційного аналізу, аналіз конкретних ситуацій, метод інциденту, ситуаційне завдання, педагогічний працівник, заклад фахової передвищої освіти, інноваційні методи навчання.*

The article substantiates the feasibility of applying the method of situational analysis (action learning) as one of the most effective innovative methods for developing the legal competence of pedagogical staff of professional pre-higher educational institutions within the system of postgraduate education and self-education. The didactic basis of the method is revealed as analysis through synthesis, which ensures deeper mastery of normative-legal material, the formation of skills in planning independent activity, and the ability to search for non-standard solutions to professional tasks. Case analysis is characterised as the most widespread form of the situational analysis method, and its leading pedagogical functions are identified: developing analytical thinking and skills in working with legal information systems, formalising problems, implementing contextual and axiological approaches, and developing communicative competence and innovative thinking among pedagogical staff. The typology of situational tasks and exercises by functional orientation is considered – law-orientating, law-evaluating, law-realising, and law-educating – covering the full range of professional-legal situations in pedagogical activity. The incident method is characterised, which is applied at the final stage of legal competence development and involves working with incomplete information about a specific case. It is proven that the effectiveness of the case analysis method increases considerably when integrated with other innovative teaching methods, namely: brainstorming, preliminary situation analysis, structured "what-if" scenario analysis, cause-and-effect analysis, multi-criteria decision analysis, and discussion methods. It is substantiated that the combined application of these methods makes it possible to unite the fundamental component of learning with the practical use of acquired legal knowledge, to form pedagogical staff's ability to make sound, lawful decisions in professional activity, and to increase the effectiveness of their training within the postgraduate education system.
Key words: *legal competence, method of situational analysis, case analysis, incident method, situational task, pedagogical staff, professional pre-higher educational institution, innovative teaching methods.*

Постановка проблеми. Специфіка розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти полягає в безперервному розширенні знань про правовідносини в освіті для досягнення професійного статусу педагогічного працівника; в інтенсифікації вмінь вирішення проблемних педагогічних ситуацій на основі правових норм за змінних функцій і стереотипів поведінки їх учасників; в актуалізації відповідального ставлення педагога до взаємодії із суб'єктами освітнього процесу з метою зниження освітніх ризиків. Розв'язання цих завдань значною мірою залежить від добору ефективних методів навчання, здатних наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності педагога.

Дослідження методики розвитку правової компетентності педагогічних працівників – важлива сучасна проблема професійної освіти, розв'язання якої передбачає застосування науково-дослідних процедур для визначення найбільш ефективних шляхів побудови відповідної методичної системи. В свою чергу, процес розвитку інтенсифікується за умови впровадження в освітній процес, самостійну роботу в курсовий і міжкурсовий періоди ефективної системи інноваційних методів, форм і засобів навчання, серед яких провідне місце посідає метод ситуаційного аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та розвитку професійної й правової компетентності педагогічних працівників і фахівців інших галузей також розглядали І. Андрощук, С. Гончаренко, Л. Грищенко, Д. Коваленко, О. Кошук, Л. Марцева, М. Михнюк, Є. Підлісний, В. Пугач, С. Пугач та інші. Загальнотеоретичні й методологічні засади педагогічного моделювання та побудови методичних систем висвітлено в працях С. Бурчака, Є. Лодатка, О. Радкевича, а обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійних компетентностей – у дослідженнях Л. Загородньої, С. Іванової, Н. Литвинової, О. Тітової та О. Ярошинської, Водночас можливості методу ситуаційного аналізу та його різновидів як засобу розвитку саме правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти дотепер не знайшло належного відображення у науковій літературі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – схарактеризувати сутність, дидактичні можливості та різновиди методу ситуаційного аналізу, розкрити особливості його інтеграції з іншими інноваційними методами навчання як засобу розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти охоплює їх педагогічний супровід у курсовий і міжкурсовий періоди, основою якого є «педагогічні технології – технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів. Теоретичне і практичне значення освітньої технології полягає в тому, що вона є ще одним системотвірним чинником освітнього процесу й освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну і соціально-економічну значущість. Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку» [1, с. 728].

На всіх етапах розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти застосовуються різноманітні як традиційні, так й інноваційні методи, форми та засоби.

Ми цілком згодні з авторами, які пропонують широко впроваджувати інноваційні методи формування та розвитку компетентностей. До таких методів можна віднести метод ситуаційного аналізу (action learning), метод кейсів, рольові та ділові ігри, роботу в малих групах, метод проєктів, творчі роботи, метод мозкового штурму, дискусійний метод, метод інциденту, тренінгові методи тощо. Інноваційні методи розвитку правової компетентності передбачають не стільки передавання інформації, скільки навчання діяльності та вміння практично вирішувати професійні завдання. Їх реалізація дає змогу вдосконалити вміння й навички щодо використання правових норм у педагогічній діяльності в процесі підготовки фахівців в умовах закладів фахової передвищої економічної освіти, поглибити правові знання тощо. Охарактеризуємо коротко кожен з вищезазначених методів та форм розвитку правової компетентності, які загалом дозволяють якнайкраще поєднати фундаментальний складник навчання з можливістю практичного використання отриманих знань.

Нині в педагогічній науці виділяють різні види інноваційні методів. Ми пропонуємо розглянути метод *ситуаційного аналізу* (*action learning*) як один з найбільш ефективних методів для досягнення цілей розвитку правової компетентності педагогічних працівників в умовах системи післядипломної професійної освіти та самоосвіти.

Специфікою цього методу є те, що досягти прогнозованого результату можна лише в груповій взаємодії, виконуючи взаємодоповнювальні дії, вислуховуючи різні точки зору та аргументуючи свою позицію. Інформаційний обмін, який здійснюється в процесі застосування зазначеного методу, забезпечує підвищення ефективності вирішення поставлених завдань та дозволяє учасникам засвоїти необхідні знання, сформувати вміння та навички й розвинути професійно значущі особисті якості [2].

Метод ситуаційного аналізу заснований на концепції проблемно-діяльнісного навчання, сутність якої полягає у створенні в процесі розвитку правової компетентності спеціальних умов, за яких педагогічні працівники, спираючись на засвоєні нормативно-правові знання, самостійно осмислюють, формалізують професійну проблему і здійснюють практичну діяльність з метою пошуку та обґрунтування найбільш оптимального варіанта її вирішення.

Дидактичну основу методу ситуаційного аналізу становить аналіз через синтез, у якому досліджувані об'єкти вступають у нові зв'язки і завдяки цьому проявляються в нових властивостях і якості, які фіксуються в нових поняттях та відбивають

новий зміст [3]. Застосування цього методу сприяло глибшому засвоєнню та розумінню нормативно-правового матеріалу, формуванню вміння планувати самостійну діяльність і навичок пошуку нових, у тому числі й нестандартних, способів вирішення поставлених завдань. Зазначений метод передбачає навчання через дослідження, що є особливо важливим для педагогічних працівників.

Аналіз конкретних ситуацій (АКС) є найбільш поширеним у системі методів ситуаційного аналізу. Вивчивши його сутність, ми виділили його основні педагогічні функції для розвитку правової компетентності педагогічних працівників:

– розвиток аналітичного мислення і практичних навичок роботи в правових інформаційних системах;

– розвиток навичок формалізації проблем та освоєння сучасних технологій вироблення нормативно обґрунтованих рішень;

– реалізація контекстного та аксіологічного підходів до розвитку правової компетентності педагогічних працівників;

– розвиток навичок ефективної взаємодії та розширення комунікативної компетентності педагогічних працівників;

– розвиток здібностей до інноваційного мислення та руйнування стереотипів мислення;

– інтенсифікація процесу розвитку правової компетентності педагогічних працівників.

Аналіз конкретних ситуацій охоплює: метод ситуаційних вправ, ситуаційних завдань, метод ситуаційного навчання (case study method), метод інциденту, метод аналізу критичних інцидентів.

Ситуаційні завдання та вправи становлять професійно орієнтовані моделі проблемних ситуацій різного змісту. Відбір завдань здійснюється з урахуванням їх функціональної спрямованості, проблемно-правових аспектів професійної діяльності та рівня складності. Відповідно до першого критерію до комплексу включені такі види завдань:

– *правоорієнтувальні*, що мають на увазі засвоєння та застосування знань з теорії права; набуття досвіду наукового аналізу правових явищ; освоєння механізмів орієнтації в інформаційно-правовому просторі; усвідомлення цінності правового регулювання суспільних відносин;

– *правооцінювальні*, що передбачають набуття правових знань різної галузевої належності та формування оцінних суджень щодо правомірності поведінки суб'єктів правовідносин, освоєння навичок роботи з нормативними актами, усвідомлення цінності прав дитини та необхідності їх забезпечення та захисту;

– *правореалізувальні*, орієнтовані на опанування досвіду реалізації правових норм у сфері освіти; проєктування поведінки суб'єктів у межах конкретних правовідносин на основі сформованих правових та педагогічних компетентностей; усвідомлення правового характеру професійної діяльності та цінності правової самоосвіти;

– *правовиховні*, спрямовані на застосування правових та методичних знань для проєктування виховної та правозахисної діяльності; набуття досвіду моделювання поведінки педагога в ситуації спілкування зі студентом на правові теми; усвідомлення його ролі у формуванні правової свідомості здобувача освіти та захисті його прав [4, с. 265].

Таким чином, застосування методу ситуаційних вправ та завдань дозволяє зробити акцент на розвитку в педагогічних працівників навичок аналізу проблеми, причинах її виникнення, оцінюванні правомірності прийнятого рішення, а також навичках оформлення нормативно-правових документів. Окрім цього, застосування означеного методу здатне забезпечити розвиток навичок роботи з правовими інформаційними системами та вмінь визначати адекватність обраного нормативно-правового документа аналізованій ситуації.

На завершальному етапі розвитку правової компетентності педагогічних працівників може застосовуватися *метод інциденту*, особливістю якого є те, що, замість докладного опису ситуації, слухачі отримують певну інформацію про конкретний інцидент, але недостатню для вирішення проблеми. Використання зазначеного методу дозволяє вирішити такі завдання щодо розвитку правової компетентності педагогічних працівників: розвиток уміння збирати та аналізувати нормативно-правову інформацію; засвоєння нормативно-правової інформації; розвиток умінь постановки питань «на уточнення», «розуміння», «розвиток»; розвиток навичок формалізації проблеми; розвиток навичок системного підходу до вирішення проблемних завдань, що вимагають нормативно-правових знань; інтеграція теоретичних та практичних знань, умінь та навичок.

Проведене дослідження показало, що ефективність методу АКС значно зростає в результаті його інтеграції з іншими методами навчання. У процесі розвитку правової компетентності педагогічних працівників разом з методом АКС слід застосовуваваи такі методи:

1) *мозковий штурм* (командна робота). Зазначений метод передбачає обговорення проблемної ситуації групою слухачів, метою якого є визначення можливих варіантів вирішення проблеми. Застосування цього методу поряд з методом інциденту дозволяє спрогнозувати розвиток ситуації в умовах недостатності наявних даних та знайти нестандартне рішення проблеми. Застосування цього методу сприяло вирішенню завдання розвитку творчих здібностей педагогічних працівників, їх комунікативних навичок та покращення процесу обміну нормативно-правовою інформацією. Перевагою означеного методу є простота та швидкість його застосування;

2) *попередній аналіз ситуації* (командна робота) застосовувався разом з методом інциденту. Метод попереднього аналізу є простим індуктивним методом аналізу ситуації за умов недостатності даних. Його застосування дозволяє отримати знання про можливий розвиток ситуації внаслідок прийняття рішення;

3) *структурований аналіз сценаріїв методом «що, якщо?»* (командна робота). Цей метод застосовувався разом із методом кейс-стаді та методом інциденту. Він є формалізованим методом та реалізувався під керівництвом викладача з використанням «фраз-підказок», які допомагають ідентифікувати ситуації, провести всебічний аналіз ситуації, що призвела до виникнення правопорушень. Основне завдання використання цього методу – стимулювання учасників до дослідження всіх можливих наслідків прийнятих рішень. На завершення учасники узагальнюють та аналізують інформацію щодо прийняття адекватного, правомірного рішення;

4) *аналіз дії на бізнес* (командна робота) застосовувався разом з методом ситуаційних завдань. Використання цього методу передбачає виконання завдань на антиципацію, яка дозволяє учасникам ідентифікувати взаємозв'язок ключових правопорушень у сфері підприємницької діяльності та оцінити правові наслідки для бізнесу. Метод заснований на контекстному підході до навчання, використовується з метою формування системи знань у сфері застосування юридичної відповідальності за здійснення трудової та підприємницької діяльності;

5) *причиново-наслідковий аналіз* (командна робота) дозволяє учасникам ідентифікувати всі можливі причини небажаної події (наприклад, нещасного випадку на виробництві) на основі наявної інформації про ситуацію. Перевага цього методу полягає в тому, що можливе максимальне виявлення вірогідних причин правопорушень. Проведений експеримент показав ефективність його застосування в інтеграції із методом мозкового штурму. Його використання з метою розвитку правової компетентності педагогічних працівників дозволило отримати цілісне уявлення про систему нормативно-правового регулювання їхньої професійної діяльності;

6) *мультикритеріальний аналіз рішень* (командна робота) передбачає використання ранжування критеріїв для об'єктивного оцінювання запропонованих варіантів вирішення ситуації. Результатом застосування цього методу є розстановка за перевагами запропонованих варіантів вирішення ситуації. На основі аналізу розробляється матриця критеріїв та варіантів, що підлягають ранжуванню, на підставі якої здійснюється мультикритеріальний аналіз. Надалі відбувається аналіз запропонованих рішень і вибір найбільш оптимального компромісного рішення. Застосовується разом із мозковим штурмом;

7) *дискусійні методи* – вид групових методів навчання, заснований на організованій комунікації в процесі вирішення навчальних завдань. «Дискусія (від лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – це всебічне обговорення спірного питання на громадських зборах, у приватній розмові, суперечці. Іншими словами, дискусія полягає в колективному обговоренні будь-якого питання, проблеми або зіставленні інформації, ідей, думок, пропозицій. Цілі проведення дискусії можуть бути дуже різноманітними: навчання, тренінг, діагностика, зміна установок, стимулювання творчості та ін.» [5].

Висновки. Отже, проведене дослідження засвідчило, що метод ситуаційного аналізу є одним із найдієвіших інноваційних методів розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах післядипломної освіти та самоосвіти. Установлено, що дидактичну основу методу становить аналіз через синтез, який забезпечує глибше засвоєння нормативно-правового матеріалу, формування вміння самостійно планувати діяльність і навичок пошуку нестандартних рішень професійних завдань. Визначено, що найпоширенішою формою методу ситуаційного аналізу є аналіз конкретних ситуацій, який виконує низку важливих педагогічних функцій – розвиток аналітичного мислення, навичок роботи в правових інформаційних системах, формалізації проблем, реалізацію контекстного та аксіологічного підходів, розвиток комунікативної компетентності та інноваційного мислення педагогічних працівників. Схарактеризовано типологію ситуаційних завдань і вправ (правоорієнтувальні, правооцінювальні, правореалізувальні, правовиховні), а також метод інциденту, що застосовується на завершальному етапі розвитку досліджуваної компетентності. Доведено, що ефективність методу аналізу конкретних ситуацій істотно підвищується завдяки його інтеграції з іншими інноваційними методами навчання – мозковим штурмом, попереднім аналізом ситуації, структурованим аналізом сценаріїв за методикою «що, якщо?», аналізом дії на бізнес, причиново-наслідковим аналізом, мультикритеріальним аналізом рішень і дискусійними методами. Комплексне застосування зазначених методів дає змогу поєднати фундаментальну теоретичну підготовку педагогічних працівників з практичним використанням правових знань у професійній діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо впровадження методу ситуаційного аналізу в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, а також в експериментальній перевірці ефективності його інтеграції з іншими інноваційними технологіями навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

2. Семез А. А. Соціально-педагогічне проектування: навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 132 с.

3. Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу / під ред. д-ра соціол. наук, проф. Сурміна Ю. П. Автори: Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катеринюк, Кесі Меєр. К. : Центр інновацій и розвитку, 2002. 286 с.

4. Курок Р. О. Розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: теорія і методика: монографія. Київ: ТОВ «ЦП «КОМПРИНТ», 2022. 422 с.

5. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

Дата першого надходження статті до видання: 30.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN COMPUTER COMPUTER ENGINEERING

УДК 378.091.3:004-057.21]:[37:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.36
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Попов М.О.,
orcid.org/0000-0002-7248-9015
докт. філос. в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Кулініч В.А.,
orcid.org/0009-0008-8012-5677
аспірант кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

У статті досліджено теоретико-методологічні засади використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах цифрової трансформації освіти, стрімкого розвитку інформаційних технологій та зростання вимог до професійної підготовки конкурентоспроможних інженерних кадрів. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння сутності цифрових освітніх технологій, визначено їх місце в системі цифровізації вищої освіти та уточнено співвідношення понять «цифрові технології», «цифрові освітні технології» і «цифрові освітні ресурси». Встановлено, що цифрові освітні технології є не лише засобом цифровізації освітнього процесу, а й важливим чинником модернізації професійної підготовки, який забезпечує інтеграцію сучасних цифрових інструментів у зміст, форми й методи навчання.

Особливу увагу приділено обґрунтуванню ролі цифрових освітніх технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, розвитку їх цифрової компетентності, реалізації практикоорієнтованого та персоналізованого навчання, моделюванні професійної діяльності та інтеграції освітнього процесу з сучасними потребами IT-індустрії. Визначено, що методологічну основу використання цифрових освітніх технологій становить взаємодія системного, компетентнісного, діяльнісного, інтегративного та практикоорієнтованого підходів, реалізація яких забезпечує цілісність, наукову обґрунтованість і результативність професійної підготовки. Проаналізовано педагогічний потенціал сучасних цифрових освітніх технологій, зокрема систем управління навчанням (LMS), хмарних технологій, інтерактивних цифрових платформ, DevOps-підходу, цифрових симуляторів, технології Digital Twin та інструментів штучного інтелекту. Визначено перспективні напрями вдосконалення використання цифрових освітніх технологій, серед яких інтеграція освіти з потребами IT-індустрії, посилення практикоорієнтованості навчання, розвиток цифрової компетентності, міждисциплінарна інтеграція, розширення використання сучасних цифрових платформ і безперервне оновлення змісту професійної підготовки відповідно до тенденцій розвитку цифрового суспільства.

Ключові слова: *цифрові освітні технології, професійна підготовка, майбутні фахівці з комп'ютерної інженерії, цифрова компетентність, цифровізація освіти, методологічні підходи, DevOps; Digital Twin.*

This article examines the theoretical and methodological foundations for the use of digital educational technologies in the professional training of future computer engineering specialists. It justifies the relevance of this research in the context of the digital transformation of education, the rapid development of information technologies, and the growing demands for the professional training of competitive engineering personnel. The article analyzes contemporary scientific approaches to understanding the essence of digital educational technologies, defines their role in the digitalization of higher education, and clarifies the relationship between the concepts of "digital technologies," "digital educational technologies," and "digital educational resources." It has been established that digital educational technologies are not only a means of digitizing the educational process but also an important factor in the modernization of professional training, ensuring the integration of modern digital tools into the content, forms, and methods of instruction.

Particular attention is paid to substantiating the role of digital educational technologies in shaping the professional competencies of future computer engineering specialists, developing their digital literacy, implementing practice-oriented and personalized learning, simulating professional activities, and integrating the educational process with the current needs of the IT industry. It has been determined that the methodological foundation for the use of digital educational technologies is based on the interaction of the systemic, competency-based, activity-based, integrative, and practice-oriented approaches, the implementation of which ensures the integrity, scientific validity, and effectiveness of professional training. The pedagogical potential of modern digital educational technologies has been analyzed, specifically learning management systems (LMS), cloud technologies, interactive digital platforms, the DevOps approach, digital simulators, Digital Twin technology, and artificial intelligence tools. Promising areas for improving the use of digital educational technologies have been identified, including the integration of education with the needs of the IT industry, strengthening the practical orientation of learning, developing digital competence, interdisciplinary integration, expanding the use of modern digital platforms, and continuously updating the content of professional training in line with trends in the development of the digital society.

Key words: *digital educational technologies, professional training, future computer engineering specialists, digital competence, digitization of education, methodological approaches, DevOps; Digital Twin.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкий розвиток цифрових технологій, цифровізація всіх сфер суспільного життя та трансформація ІТ-індустрії суттєво змінюють вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних ефективно працювати в цифровому середовищі, використовувати сучасні програмні та інформаційні технології, швидко адаптуватися до технологічних змін і безперервно вдосконалювати власні професійні компетентності. У зв'язку з цим цифрові освітні технології стають не лише інструментом організації освітнього процесу, а й важливим засобом формування професійної компетентності майбутніх інженерів.

Використання цифрових освітніх технологій забезпечує можливості для моделювання професійної діяльності, організації практикоорієнтованого навчання, розвитку цифрової компетентності, проєктної взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу. Водночас їх ефективне впровадження потребує науково обґрунтованих теоретико-методологічних засад, які визначають концептуальні підходи, принципи та педагогічні умови їх застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії.

Попри активне впровадження цифрових технологій у вищу освіту, проблема системного обґрунтування теоретико-методологічних засад їх використання у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії залишається недостатньо висвітленою. Це зумовлює необхідність узагальнення сучасних наукових підходів, визначення методологічних основ та принципів використання цифрових освітніх технологій, що сприятимуть підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до сучасних вимог цифрового суспільства та ІТ-галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях, що зумовлено цифровою трансформацією освіти, стрімким розвитком інформаційних технологій та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрового середовища. У науковому дискурсі цифрові освітні технології розглядаються як засіб модернізації професійної освіти, формування цифрової компетентності та наближення освітнього процесу до сучасних вимог ІТ-галузі.

Методологічні засади професійної підготовки технічних фахівців розкрито у працях Т. Ковальчук та Н. Ткаченко [6], які обґрунтовують принципи забезпечення якості інженерної освіти, міждисциплінарної інтеграції та системності навчання. Д. Злагодух досліджує концептуальні засади технічної підготовки фахівців комп'ютерних наук у контексті сучасних інформаційних технологій, акцентуючи увагу на інтеграції інноваційних технологій та оновленні змісту освітніх програм [1]. М. Лучкевич [2] розглядає DevOps-підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, а Г. Шліхта і В. Шліхта визначають організаційно-педагогічні умови моделювання освітнього процесу підготовки ІТ-спеціалістів [8].

Проблеми розвитку цифрової компетентності та цифрових навичок висвітлено у дослідженнях Є. Кузнєцов [7], М. Близнюк та Я. Радко [3], які розкривають структуру цифрової компетентності та методологічні підходи до її формування. Теоретико-методологічні засади використання цифрових технологій і систем управління навчанням досліджують О. Кочубей [5] та І. Стечишин [9], а практичні можливості цифрових симуляторів і технології Digital Twin у професійній підготовці інженерів обґрунтовують Т. Вакалюк зі співавторами [10] та С. Масаєв зі співавторами [4].

Отже, сучасні дослідження висвітлюють методологічні підходи до професійної підготовки ІТ-фахівців, розвитку цифрової компетентності та використання цифрових освітніх технологій. Водночас недостатньо комплексно дослідженими залишаються теоретико-методологічні засади їх використання саме у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, що й зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до проблем цифровізації професійної освіти та використання цифрових освітніх технологій, окремі аспекти цієї проблематики залишаються недостатньо розкритими. Сучасні дослідження переважно присвячені методологічним засадам професійної підготовки технічних та ІТ-фахівців, розвитку цифрової компетентності, упровадженню окремих цифрових технологій, цифрових платформ, систем управління навчанням, інноваційних методів навчання та моделюванню освітнього процесу.

Водночас недостатньо комплексно дослідженими залишаються саме теоретико-методологічні засади використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Подальшого наукового осмислення потребують визначення концептуальних підходів, принципів і педагогічних умов їх використання, а також систематизація сучасних цифрових освітніх технологій відповідно до цілей, змісту та результатів професійної підготовки майбутніх інженерів.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного теоретичного

обґрунтування методологічних засад використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, що забезпечить підвищення якості їхньої професійної підготовки відповідно до сучасних вимог цифрової трансформації освіти та ІТ-галузі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування теоретико-методологічних аспектів інтеграції цифрових освітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, визначення їх сутності, методологічних підходів і принципів використання, аналіз сучасних цифрових освітніх технологій та обґрунтування перспективних напрямів їх інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація сучасного суспільства суттєво впливає на розвиток вищої освіти, зумовлюючи перегляд традиційних підходів до професійної підготовки фахівців технічного профілю. В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій, штучного інтелекту, хмарних сервісів, автоматизованих систем розроблення програмного забезпечення та цифрових платформ особливої актуальності набуває використання цифрових освітніх технологій як важливого інструменту модернізації освітнього процесу. Їх застосування забезпечує оновлення змісту, форм і методів навчання та сприяє наближенню професійної підготовки до сучасних вимог ІТ-індустрії.

У сучасній педагогічній науці цифрові освітні технології розглядаються як цілісна система організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні цифрових інструментів, платформ, програмних засобів і сервісів для досягнення визначених результатів навчання. На відміну від цифрових технологій, які охоплюють широкий спектр технологічних рішень незалежно від сфери застосування, цифрові освітні технології мають педагогічне призначення та забезпечують проєктування, реалізацію, супровід і оцінювання навчальної діяльності. Цифрові освітні ресурси при цьому виступають їх складовою та включають електронні навчальні матеріали, віртуальні лабораторії, цифрові моделі, інтерактивні симулятори й освітні платформи.

Розвиток цифрових освітніх технологій супроводжується переходом від використання окремих електронних засобів до створення комплексного цифрового освітнього середовища, у якому цифрові інструменти інтегруються в усі компоненти професійної підготовки. Це забезпечує безперервність навчання, розширює можливості взаємодії між учасниками освітнього процесу, сприяє персоналізації навчання та поєднанню теоретичної і практичної підготовки. Унаслідок цього цифрові освітні технології сьогодні виступають одним із ключових чинників трансформації сучасної освіти.

Особливого значення цифрові освітні технології набувають у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, оскільки забезпечують інтеграцію навчального процесу з реальними виробничими практиками. Використання сучасного програмного забезпечення, цифрових платформ, проєктного навчання та моделювання професійних ситуацій сприяє формуванню професійних компетентностей і створює умови для набуття практичного досвіду ще під час навчання. Водночас важливою складовою професійної підготовки є розвиток цифрової компетентності, яка охоплює не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність здійснювати пошук і критичне оцінювання інформації, працювати в цифровому середовищі, організовувати командну взаємодію та безперервно оновлювати власні знання відповідно до розвитку інформаційних технологій.

Використання цифрових освітніх технологій забезпечує реалізацію практикоорієнтованого та персоналізованого навчання. Завдяки системам управління навчанням, цифровим платформам, віртуальним лабораторіям, симуляторам і хмарним середовищам розроблення здобувачі освіти мають можливість працювати над професійними завданнями, максимально наближеними до майбутньої інженерної діяльності, будувати індивідуальні освітні траєкторії, отримувати оперативний зворотний зв'язок, розвивати самостійність, критичне мислення, навички командної роботи та професійного прийняття рішень.

Зазначені тенденції безпосередньо пов'язані із цифровізацією інженерної освіти, яка сьогодні виступає одним із провідних напрямів її модернізації. Стрімкий розвиток інформаційних технологій змінює характер професійної діяльності інженера, а відтак потребує оновлення змісту професійної підготовки. Як зазначає Д. Злагодух, сучасні освітні програми мають забезпечувати інтеграцію новітніх інформаційних технологій, використання інноваційних методів навчання та активну взаємодію із сучасною ІТ-індустрією, що сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців [1].

Важливим напрямом цифровізації інженерної освіти є зближення освітнього процесу з реальними виробничими практиками. У цьому контексті М. Лучкевич розглядає DevOps-підхід як педагогічний інструмент модернізації професійної підготовки, що забезпечує інтеграцію технічних знань, командної взаємодії, безперервного вдосконалення та практичного розв'язання професійних завдань [2]. Водночас використання цифрових симуляторів і технології Digital Twin створює можливості для моделювання виробничих процесів, розвитку професійних компетентностей і підвищення практичної спрямованості навчання.

Отже, цифровізація інженерної освіти передбачає не лише впровадження сучасних цифрових

засобів, а й комплексне оновлення змісту, форм і технологій професійної підготовки відповідно до вимог сучасної ІТ-галузі. Водночас ефективність використання цифрових освітніх технологій визначається насамперед науково обґрунтованими методологічними підходами та принципами їх застосування, що зумовлює необхідність їх подальшого розгляду.

Ефективність використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії визначається не лише рівнем технічного забезпечення освітнього процесу, а насамперед його науково обґрунтованим методологічним забезпеченням. Використання цифрових технологій не може розглядатися як механічне впровадження сучасних цифрових інструментів у навчання, оскільки їх педагогічний потенціал реалізується лише за умови інтеграції у цілісну систему професійної підготовки. Саме тому методологічні підходи визначають концептуальні засади добору цифрових технологій, особливості їх використання та очікувані результати навчання.

Базовим методологічним підходом виступає *системний підхід*, який передбачає розгляд професійної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії як цілісної педагогічної системи, у якій взаємопов'язані зміст освіти, цифрові освітні технології, методи навчання, освітнє середовище та результати професійної підготовки. За такого підходу цифрові освітні технології виконують не допоміжну, а системоутворювальну функцію, забезпечуючи інтеграцію всіх компонентів освітнього процесу. Саме системність дозволяє уникнути фрагментарного використання окремих цифрових інструментів та забезпечує їх комплексне впровадження відповідно до цілей професійної освіти.

Важливе місце посідає *компетентнісний підхід*, який орієнтує освітній процес не лише на засвоєння знань, а насамперед на формування професійних компетентностей, необхідних для майбутньої інженерної діяльності. У цьому контексті цифрові освітні технології виступають ефективним засобом розвитку професійної, цифрової, комунікативної та проєктної компетентностей, забезпечуючи виконання практичних завдань, роботу з сучасними програмними продуктами, розвиток навичок співпраці та прийняття професійних рішень. Такий підхід відповідає сучасним вимогам ІТ-галузі, де конкурентоспроможність фахівця визначається не обсягом знань, а здатністю ефективно застосовувати їх у професійній діяльності.

Не менш важливим є *діяльнісний підхід*, відповідно до якого формування професійної компетентності відбувається через активну навчально-професійну діяльність. Використання цифрових освітніх технологій створює умови для виконання проєктів, моделювання професійних ситуацій, роботи в командах, використання цифрових платформ та спеціалізованого програмного забезпечення, максимально наближаючи освітній процес до реальної діяльності фахівця з комп'ютерної інженерії. У результаті здобувач освіти виступає не пасивним споживачем інформації, а активним учасником професійно орієнтованої діяльності.

Сучасна професійна підготовка майбутніх інженерів також ґрунтується на інтегративному підході, який забезпечує поєднання фундаментальної інженерної підготовки, сучасних цифрових технологій та практичних потреб ІТ-індустрії. Такий підхід передбачає інтеграцію навчальних дисциплін, цифрових платформ, професійних кейсів і виробничих практик, що сприяє формуванню цілісного професійного бачення та розвитку міждисциплінарного мислення. Як засвідчують сучасні дослідження, саме інтеграція освіти з технологічними процесами ІТ-галузі забезпечує відповідність професійної підготовки сучасним викликам цифрової економіки.

Логічним продовженням зазначених підходів є *практикоорієнтований підхід*, який забезпечує максимальне наближення навчання до майбутньої професійної діяльності. Використання цифрових симуляторів, систем управління навчанням, DevOps-підходу, технології Digital Twin, проєктного навчання та інших сучасних цифрових рішень сприяє формуванню практичного досвіду, розвитку професійного мислення та готовності працювати з технологіями, які використовуються в сучасній інженерній практиці.

Узагальнення проаналізованих наукових праць дає підстави стверджувати, що використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії має ґрунтуватися на низці взаємопов'язаних принципів. До них доцільно віднести принципи *системності*, що забезпечує цілісність цифрового освітнього середовища; *професійної спрямованості*, який орієнтує цифрові технології на формування професійних компетентностей; *практикоорієнтованості*, що передбачає моделювання реальних виробничих процесів; *інтеграції освіти та ІТ-індустрії*, відповідно до якого зміст і цифрові технології мають відповідати сучасним вимогам ринку праці; *адаптивності та персоналізації*, які забезпечують врахування індивідуальних освітніх потреб здобувачів; а також *безперервності професійного розвитку*, що формує готовність до постійного оновлення знань і цифрових навичок.

Таким чином, системний, компетентнісний, діяльнісний, інтегративний та практикоорієнтований підходи утворюють взаємопов'язану методологічну основу використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Їх комплексна

реалізація забезпечує не лише ефективне використання цифрових інструментів у навчальному процесі, а й формування професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності в умовах сучасної цифрової економіки.

Реалізація окреслених методологічних підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії здійснюється через комплекс сучасних цифрових освітніх технологій, які забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвиток професійних компетентностей та адаптацію освітнього процесу до вимог цифрової економіки. На відміну від традиційних засобів навчання, сучасні цифрові технології створюють цілісне цифрове освітнє середовище, у якому здобувачі освіти мають можливість не лише опановувати навчальний матеріал, а й працювати із сучасними цифровими інструментами, що використовуються у професійній діяльності інженерів.

Важливу роль у такому середовищі відіграють системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), які забезпечують організацію навчального процесу, управління навчальним контентом, моніторинг результатів навчання та підтримку комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Використання LMS створює умови для поєднання аудиторної та самостійної роботи, персоналізації навчання, оперативного оцінювання результатів і безперервного доступу до навчальних матеріалів. У поєднанні з хмарними технологіями вони формують єдиний цифровий освітній простір, що забезпечує спільну роботу над проєктами, доступ до спеціалізованого програмного забезпечення незалежно від місця перебування користувача та ефективну взаємодію між студентами й викладачами.

Важливим напрямом розвитку цифрових освітніх технологій є використання інтерактивних платформ, які сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку комунікативних навичок, організації колективної роботи та реалізації проєктного навчання. Їх застосування дає можливість поєднувати різні форми навчальної діяльності, забезпечувати швидкий зворотний зв'язок, використовувати інтерактивні завдання та здійснювати постійний моніторинг навчальних досягнень. Таким чином цифрові платформи виступають не лише засобом передачі навчальної інформації, а й інструментом організації професійно орієнтованої діяльності майбутніх інженерів.

Суттєвий внесок у модернізацію професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців здійснює DevOps-підхід, який М. Лучкевич розглядає як сучасну педагогічну парадигму, що інтегрує технічні, організаційні та комунікативні складові професійної діяльності [2]. На відміну від традиційної підготовки, зорієнтованої переважно на засвоєння окремих навчальних дисциплін, DevOps забезпечує комплексне формування професійних компетентностей шляхом поєднання програмної розробки, автоматизації процесів, командної взаємодії та безперервного вдосконалення. Особливу цінність цього підходу становить його спрямованість на максимальне наближення освітнього процесу до реальних виробничих процесів сучасної ІТ-індустрії, що сприяє формуванню системного професійного мислення, розвитку навичок співпраці та готовності працювати в умовах швидких технологічних змін.

Не менш важливими цифровими технологіями є цифрові симулятори, використання яких забезпечує моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців. Зокрема, дослідження Т. Вакалюк та співавторів демонструє ефективність застосування симулятора Software Inc, який дозволяє моделювати процеси створення програмного забезпечення, управління ІТ-компанією, організації командної роботи та прийняття управлінських рішень [10]. Такі технології сприяють формуванню практичного досвіду професійної діяльності без необхідності відтворення реального виробничого середовища, забезпечуючи розвиток аналітичного мислення, професійної відповідальності та навичок розв'язання комплексних професійних завдань.

Подальший розвиток цифрових освітніх технологій пов'язаний із використанням технології Digital Twin, яка відкриває нові можливості для професійної підготовки інженерів. На відміну від традиційних засобів моделювання, цифровий двійник дозволяє створювати віртуальні моделі реальних об'єктів і виробничих процесів, досліджувати різні сценарії їх функціонування, прогнозувати результати прийнятих рішень та відпрацьовувати професійні дії в умовах, максимально наближених до реального виробництва. Використання цієї технології сприяє розвитку інженерного мислення, формуванню дослідницьких умінь та підвищенню практичної складової професійної підготовки.

Окремої уваги заслуговує використання технологій штучного інтелекту, роль яких у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії постійно зростає. Як зазначає Д. Злагодух, інтеграція сучасних інформаційних технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, є одним із ключових напрямів оновлення змісту технічної підготовки [1]. Використання інтелектуальних цифрових систем сприяє автоматизації окремих етапів навчальної діяльності, персоналізації навчання, аналізу результатів освітнього процесу та розвитку навичок роботи з технологіями, які активно впроваджуються у сучасній ІТ-галузі.

Узагальнення проаналізованих наукових праць дозволяє визначити основні напрями подальшого вдосконалення використання цифрових освітніх

технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Насамперед це поглиблення інтеграції освітнього процесу з потребами сучасної ІТ-індустрії, що забезпечить відповідність змісту професійної підготовки реальним виробничим процесам. Важливими напрямами також є посилення практикоорієнтованості навчання шляхом використання цифрових симуляторів, технології Digital Twin, DevOps-підходу та проєктної діяльності; розвиток міждисциплінарної інтеграції, що дозволяє поєднати фундаментальну інженерну підготовку із сучасними цифровими технологіями; формування цифрової компетентності як інтегральної складової професійної компетентності майбутнього інженера; розширення використання цифрових платформ і хмарних сервісів для організації спільної навчальної діяльності та забезпечення безперервного оновлення змісту професійної освіти відповідно до темпів розвитку інформаційних технологій.

Таким чином, сучасні цифрові освітні технології виступають не окремими засобами цифровізації освітнього процесу, а комплексною основою модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Їх інтеграція у зміст, форми й методи навчання забезпечує формування професійних компетентностей, розвиток цифрової компетентності, наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності та створює передумови для підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного цифрового середовища.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного дослідження встановлено, що цифрова трансформація освіти та стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. Обґрунтовано, що цифрові освітні технології є не лише сучасним засобом організації освітнього процесу, а й важливим чинником формування професійних компетентностей, розвитку цифрової компетентності, забезпечення практикоорієнтованості навчання та інтеграції освітнього процесу з реальними потребами ІТ-індустрії.

У ході дослідження уточнено сутність цифрових освітніх технологій та їх місце в системі цифровізації вищої освіти. Встановлено відмінність між поняттями «цифрові технології», «цифрові освітні технології» та «цифрові освітні ресурси», що дало змогу розглядати цифрові освітні технології як цілісну педагогічну систему, спрямовану на проєктування, реалізацію та оцінювання освітнього процесу із застосуванням сучасних цифрових засобів.

Обґрунтовано, що теоретико-методологічну основу використання цифрових освітніх технологій становить взаємодія системного, компетентнісного, діяльнісного, інтегративного та практикоорієнтованого підходів. Їх комплексна реалізація забезпечує науково обґрунтовану інтеграцію цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, сприяє розвитку професійної та цифрової компетентностей, формуванню практичного досвіду й готовності до професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

На основі узагальнення сучасних наукових підходів визначено, що найбільш перспективними цифровими освітніми технологіями у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії є системи управління навчанням (LMS), хмарні технології, інтерактивні цифрові платформи, DevOps-підхід, цифрові симулятори, технологія Digital Twin та інструменти штучного інтелекту. Їх використання забезпечує наближення освітнього процесу до реальної професійної діяльності, розвиток проєктного мислення, командної взаємодії, самостійності та здатності ефективно використовувати сучасні цифрові технології для розв'язання професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні структурно-функціональної моделі використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, визначенні критеріїв та показників ефективності їх застосування, а також експериментальній перевірці впливу сучасних цифрових освітніх технологій на формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Злагодух Д. О. Концептуальні засади технічної підготовки фахівців комп'ютерних наук в контексті сучасних інформаційних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2025. № 24 (31). С. 18–28. URL: https://doi.org/10.31392/udu-nc.series2.2025.24(31).02

2. Лучкевич М. Змістовий компонент devops-підходу як фактор модернізації професійної підготовки майбутніх іт-фахівців. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. № 4(67). С. 19–25. URL: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.3

3. Blyzniuk M., Radko Y. Theoretical bases of digital competence of future vocational education teachers in professional training. *Ukrainian professional education*. 2025. No. 17. P. 60–79. URL: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369

4. Digital twin in advanced training of engineering specialists / S. N. Masaev et al. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1889, no. 2. P. 022045. URL: https://doi.org/10.1088/1742-6596/1889/2/022045

5. Kochubei O. Digital technologies in chemistry teacher training: theoretical and methodological analysis. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2025. No. 83(2). P. 105–113. URL: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.2.9

6. Kovalchuk T., Tkachenko H. Methodological principles for ensuring high-quality training of technical

specialists in higher education institutions. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2025. P. 22–33. URL: https://doi.org/10.69587/pemtt/1.2025.22

7. Kuznietsov Y. Theoretical foundations for the development of digital skills of vocational education teachers: Innovative tools, integrative approaches. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2025. P. 57–69. URL: https://doi.org/10.69587/pemtt/1.2025.57

8. Shlikhta G., Shlikhta V. Organizational and pedagogical conditions for modeling the educational process of professional training of it specialists in institutions of vocational pre-higher and higher education. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2025. No. 2(121). P. 188–194. URL: https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(121).2025.14

9. Stechyshyn I. Theoretical and methodological principles of training future vocational teachers to use learning management systems. *Humanitarian studies: history and pedagogy*. 2025. № 2. С. 278–287. URL: https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.278

10. Vakaliuk T., Kontsedailo V., Antoniuk D., Korotun, O., Mintii I., Pikilnyak A. *Using game simulator Software Inc in the Software Engineering education* Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019 (2547). pp. 66-80.

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS FOR THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS

УДК [378.011.3-051:73/76:373.3/.5.091.3]: 001.895(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.37
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Шао Цзяньмей,
orcid.org/0009-0007-1290-2764
аспірантка кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті розглядається роль інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної діяльності учнів. Наголошено на тому, що під час навчання в закладах вищої освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно навчити використовувати поряд із традиційними технологіями також інноваційні технології, які сьогодні, зважаючи на модернізацію системи освіти в Україні, все більш активно впроваджуються в освітньому процесі закладів вищої освіти, у тому числі й у позакласній діяльності. У статті зосереджено увагу на ролі інтерактивних, проєктивних та цифрових технологій, які найбільш ефективно сприяють підготовці здобувачів освіти до упровадження в позакласній діяльності учнів. Установлено, що використання інтерактивних технологій активізує студентів, навчає вміння дискутувати з актуальних мистецьких проблем, розвиває в них уміння працювати в команді, сприяє розвитку критичного мислення, вмінню аргументовано висловлювати власні ідеї, ухвалювати обґрунтовані рішення, презентувати власні художні ідеї та аналізувати результати як власної діяльності, так і діяльності інших учасників освітнього процесу тощо. Проєктні технології сприяють підвищенню мотивації студентів до набуття нових знань, умінь і навичок через участь у проєкті; забезпечують формування в здобувачів освіти вміння працювати в колективі, планувати діяльність, ухвалювати рішення під час виникнення проблем, сприяють розвитку творчо-креативного мислення, здатності оцінювати свої вчинки, спрямовувати свою діяльність для отримання нового дієвого результату, що дозволить їм в подальшому успішно організовувати позакласну художньо-творчу діяльність учнів. Цифрові технології спрямовані на підвищення мотивації студентів, поглиблення знань щодо сутності зазначених технологій та усвідомлення ролі і можливостей їх упровадження задля творчого розвитку учнів засобами цифрових сервісів і цифрового мистецтва, що сприяють розвитку вмінь здобувати необхідну інформацію в мережі Інтернет, набувають практичних умінь використання зазначених технологій як на уроках образотворчого мистецтва, так і на заняттях у позакласний час.
Ключові слова: *майбутні вчителі образотворчого мистецтва, позакласна діяльність учнів, інноваційні (інтерактивні, проєктні, цифрові) технології.*

The article examines the role of innovative technologies in preparing future teachers of fine arts for organizing students' extracurricular activities. It is emphasized that in the process of studying in higher educational institutions, future teachers of fine arts should be prepared to use not only traditional teaching methods, but also innovative technologies, which are increasingly integrated into the educational process of higher educational institutions of Ukraine in the context of the ongoing modernization of education, including extracurricular educational activities. The study focuses on the role of interactive, project-oriented and digital technologies, which have proven to be the most effective in preparing future teachers for the implementation of extracurricular artistic and creative activities. The results show that the use of interactive technologies increases students' involvement in the learning process, develops their ability to discuss contemporary problems in art, strengthens teamwork skills, promotes critical thinking, develops the ability to express and justify personal opinions, make informed decisions, present artistic ideas and evaluate artistic ideas and evaluate them. Project-based technologies increase students' motivation to acquire new knowledge, skills and competencies through active participation in projects. They also contribute to the development of cooperation skills, planning and decision-making, creative and innovative thinking, self-assessment and the ability to direct their activities to achieve significant educational results, thereby preparing future teachers for the effective organization of extracurricular artistic and creative activities for students. Digital technologies are aimed at increasing students' motivation, deepening their understanding of the nature and educational potential of digital technologies, as well as developing awareness of their role in promoting students' creative growth through digital services and digital art. In addition, these technologies contribute to the development of information search skills, the effective use of online resources and allow future teachers to gain practical experience in the use of digital technologies both in fine arts lessons and in extracurricular educational activities.
Key words: *future teachers of fine arts, students' extracurricular activities, innovative (interactive, project-based, digital) technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Важливим завданням закладу загальної освіти є формування всебічно розвиненої творчої особистості, яка має естетичний світогляд, розвинені естетичні почуття, здатна розуміти прекрасне в довколишньому світі. Формуванню зазначених якостей сприяють уроки образотворчого мистецтва, а також організація художньо-творчої діяльності учнів у позакласний час, під час якої учні мають можливість поглибити свої знання з історії мистецтв, їх жанрів, розвинути творчі здібності, задовольнити свої інтереси і нахили [6, с. 307]. З огляду на зазначене, майбутні вчителі образотворчого мистецтва мають опанувати

під час навчання різноманітні інноваційні технології, які широко впроваджуються в освітній процес в епоху змін, використання яких сприятиме набуттю знань, умінь і навичок їх застосування в позакласній художньо-творчій діяльності учнів. Як зазначають науковці (І. Красильникова, С. Цвілик, О. Марущак, І. Шимкова), сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, здатних ефективно реагувати на виклики цифрової трансформації суспільства, формувати у підростаючого покоління ціннісні орієнтири, національну ідентичність тощо [7, с. 4]. Цілком погоджуючись із думкою науковців, уважаємо, що під час навчання у ЗВО майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно навчити їх використовувати поряд із традиційними технологіями також інноваційні технології, які сьогодні, зважаючи на модернізацію системи освіти в Україні, все більш активно впроваджуються в освітньому процесі закладів вищої освіти, у тому числі й у позакласній діяльності. Використання інноваційних технологій у започаткованому дослідженні розглядається як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної художньо-творчої діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що визначення ролі інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва є предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців, зокрема ними розглядаються: інноваційні технології (О. Побірченко, Г. Савчин, О. Сисоєва, Т. Стрітьєвич та ін.); інтерактивні технології (Л. Базильчук, Б. Дробот, С. Кожушко, О. Лебідь, І. Олійник, І. Пацалюк та ін.); проєктні технології (С. Давидова, Д. Кирилюк, Г. Куниця, Н. Підгорна, О. Піддубна, А. Романюк, Т. Сілакова, І. Шевченко, Т. Шмельова та ін.); Цифрові та мультимедійні технології (Г. Александрова, А. Алтухова, С. Бедакова, О. Буйницька, О. Ващенко, Л. Гаврілова, О. Гальчинська, П. Гамолін, Ю. Котенко, Л. Куниця, О. Михайлюк, Т. Паньок, О. Пилипчук, А. Полубок, О. Храмова-Баранова, О. Цугорка, О. Чайковська, Г. Чередніченко, Л. Шапран, І. Шендрик та ін.), які наголошують на доцільності впровадження зазначених технологій в освітній процес підготовки здобувачів освіти мистецьких спеціальностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність наукових розвідок щодо визначення ролі інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, питання доцільності їх використання у підготовці майбутніх учителів зазначеного профілю до організації позакласної художньо-творчої діяльності учнів у науковій літературі висвітлено недостатньо.

Метою статті є визначення ролі інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва організації позакласної художньо-творчої діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед розглянемо, яким чином науковцями визначається сутність інновацій у професійній підготовці майбутніх учителів. Науковці зазначають, що інновація освіти є цілеспрямованим процесом, в результаті якого відбуваються зміни мети, змісту, методів, форм навчання й виховання та адаптації процесу навчання до нових вимог (О. Красовська [8, с. 39]); остаточний результат інноваційної діяльності у вигляді нового змісту, методу, форми організації навчально-виховного процесу чи удосконаленого технічного засобу навчання або нового підходу до соціальних послуг в області освіти, що значною мірою вирішує питання опанування майбутніми вчителями образотворчого мистецтва умінь і навичок саморозвитку особистості, розвитку творчої професійної діяльності, сприяє формуванню особистісних якостей, які б відповідали сучасним вимогам та забезпечували успішність у педагогічній діяльності (О. Побірченко. [13, с. 329–331]).

На думку дослідників, роль інноваційних технологій полягає в тому, що вони: забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку до підготовки майбутніх педагогів-художників (Г. Сотська [17]; впливають на розвиток культури учіння впродовж усього життя та створюють нові можливості для задоволення потреб нових громадян (С. Сисоєва [16, с. 79]; викликають зацікавлення здобувачів освіти, стимулюють їхню пізнавальну самостійність, творчу активність і ініціативу, формують здатність чітко формулювати власний задум, визначати шляхи його досягнення та виявляти ефективність здійсненої творчої діяльності (Т. Стрітьєвич [18, с. 206]); сприяють опануванню мистецьких знань та уявлень в цілісності, що поєднує художню образність, духовно-світоглядну та емоційно-естетичну насиченість освітнього процесу(Г. Савчин [15, с. 208]).

Визнаючи необхідність використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів, з-поміж значної кількості їх видів у роботі зосереджено увагу лише на деяких інноваційних технологіях, використання яких, на нашу думку, буде найбільш ефективно сприяти підготовці здобувачів освіти до їх упровадження в позакласній діяльності учнів. Зокрема, розглянемо роль інтерактивних, проєктних та цифрових технологій.

Інтерактивні технології. Використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, зазначає О. Побірченко, забезпечує успішне опанування навчального матеріалу всіма здобувачами освіти і впливає на розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, сприяє розвитку їхньої самостійності й активності. Крім цього, продовжує дослідниця, вони забезпечують ефективний зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу, між

студентами та навчальною інформацією, створюють умови для підготовки компетентного фахівця, озброєного найновішими технологіями, здатного працювати з будь-якою аудиторією, забезпечувати атмосферу активної праці, творчості, співробітництва, взаєморозуміння [13, с. 332–334].

Аналогічну думку висловлює О. Пометун, акцентуючи увагу на тому, що використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, забезпечує активну участь здобувачів освіти, які постійно взаємодіють один із одним шляхом співнавчання, взаємонавчання, за яких вони виступають рівноправними, рівнозначними суб'єктами [14, с. 13].

Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зазначають науковці, здійснюється за допомогою таких методів, як-от: *метод критичного мислення,* який спрямований на набуття студентами умінь і навичок аналізувати й оцінювати як власні роботи, так і роботи інших людей, картини великих художників з точки зору композиції, колірних рішень та інших аспектів [1]; *дискусія,* в ході якої здійснюється обговорення певного художньо-педагогічного питання, під час якого формуються вміння слухати та враховувати думки інших, аргументувати та коректно відстоювати свою думку, що сприяє розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості, забезпечує покращення невербальної комунікації тощо [5, с. 752], і яка є засобом інтелектуальної і творчої активності студентів, дозволяє не лише поглибити знання з конкретної проблеми, а й сформувати власну позицію, навчитися її аргументовано відстоювати та поважати думку іншого [4]; *мозковий штурм* (колективне генерування ідей для вирішення конкретної художньо-педагогічної проблеми або пошуку нових її рішень, під час якого реалізується принцип вільної генерації ідеї без їх критики) [5, с. 753]; *Колективна творча робота*, яка передбачає об'єднання здобувачів освіти під час виконання спільного художньо-творчого завдання, при цьому кожний студент є виконавцем певного елемента чи фрагмента, що дає можливість студентам набути необхідних навичок для творчого спілкування та співпраці в команді) [13, с. 333]; *інтерактивні тренінги,* що забезпечують органічну адаптацію положень науки кожним студентом безпосередньо до самого себе та пошук оптимальних шляхів їх практичного застосування в поведінці, спілкуванні та спільній діяльності, що виражається у формуванні індивідуального стилю професійної творчої поведінки педагога [13, с. 332.]

Проєктні технології. За визначенням дослідників, використання проєктних технологій у підготовці майбутніх учителів: забезпечує розвиток уміння працювати в колективі, планувати діяльність, ухвалювати рішення під час виникнення проблем, долати труднощі в різних ситуаціях, нести відповідальність за виконану справу (С. Купчак [10, с. 51]); дозволяє інтегрувати художньо-творчу діяльність із педагогічним осмисленням власного досвіду, сприяє формуванню навичок командної роботи, комунікації, планування власної діяльності та інтеграції різних видів мистецьких практик, передбачає гнучкість у виборі форм і методів навчання, врахування індивідуальних особливостей здобувачів і створення безпечного творчого середовища (Г. Куниця, Д. Кирилюк [9, с. 97]).

Цифрові технології. У мистецькій освіті, зазначають науковці (А. Алтухова, Ю. Котенко, Т. Паньок), цифрові технології розглядаються як ефективний інструмент педагогічного впливу на формування професійних умінь і творчих здібностей здобувачів вищої освіти. При цьому вони наголошують на тому, що використання зазначених технологій трансформує характер навчальної взаємодії учасників освітнього процесу, сприяє стимулюванню їхньої самостійної творчої діяльності, а також підвищує мотивацію здобувачів освіти [11].

Виникає новий вид – цифрове мистецтво, основними видами якого за Л. Гавріловою, виступають цифрова комп'ютерна графіка, цифровий комп'ютерний живопис, цифрова комп'ютерна скульптура, в яких за допомогою комп'ютерних технологій найбільш виразно відтворюються матеріали, прийоми і техніки, характерні для традиційних форм мистецтва. [2, с. 9].

Інші науковці (О. Пилипчук, А. Полубок, О. Храмова-Баранова, О. Цугорка, І. Шендрик та ін.) уважають, що до цифрового мистецтва належить будь-яка художня практика, продуктивна і концептуальна база якої пов'язана із цифровим середовищем, а зокрема поняття «цифровий живопис» використовується для визначення об'єкта мистецтва (живопису) в цифровому вигляді та/або технічно створеного цифрового зображення за допомогою віртуального інструментарію комп'ютера [12; 19; 20].

Сьогодні з метою підготовки майбутніх учителів до використання цифрових технологій активно використовуються Сервіси Google (зокрема Classroom, Gmail, Meet), що орієнтовані на спільну роботу та спілкування в мережі, за допомогою яких можливо організувати різноманітну колективну діяльність, а також платформи графічного дизайну Canva;

Значну роль у підвищенні цифрової грамотності відіграють соціальні сервіси, прикладами яких, за твердження науковців (О. Марущак, І. Красильникова, С. Цвілик, І. Шимкова) є: *Вікіпедія* (вільна багатомовна енциклопедія); *Google Earth* (Google-карти); *Flickr* (зберігання цифрових світлин і відеороликів; *Blogger* (ведення блогів); *Delicious* (зберігання та публікації закладинок); *YouTube* (хостинг відеоматеріалів); *Padlet* (дошка для обговорень); *Canva* (платформа графічного дизайну) [7, с. 61].

В освітньому процесі сьогодні також активно використовується і технологія STEAMнавчання (science – наука, technology – технологія, engineering – інженерія, art – мистецтво, math – математика) як дієвий

засіб формування творчих якостей особистості, [7, с. 66], що є дуже важливим у підготовці саме майбутніх педагогів-художників.

Висновки і подальші перспективи. Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку щодо доцільності використання у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, у тому числі й до організації позакласної художньо-творчої діяльності учнів, виокремлених, інноваційних технологій, зважаючи на те, що вони сприяють поглибленню теоретичних знань здобувачів освіти щодо сутності зазначених технологій та їх ролі і можливостей у творчому розвитку учнів, формуванню практичних умінь їх застосування в освітньому процесі як закладів загальної освіти, так і позашкільних освітніх закладів мистецького спрямування, а також набуттю певного досвіду їх використання під час організації позакласної діяльності учнів у подальшій педагогічній діяльності. **Перспективу подальших наукових розвідок** убачаємо в побудові структурної моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної художньо-творчої діяльності учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базильчук Л. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до живопису. *Академічні візії*. 2023. Вип. 22. DOI : http://dx.doi.org/10.5281/zenodo].

2. Гаврілова Людмила. Цифрові технології викладання образотворчого мистецтва на сучасному етапі реформування мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 21. С. 5–18. DOI : https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307964.

3. Давидова Світлана. Використання мультимедійних технологій у підготовці учителів образотворчого мистецтва. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. № 4. С. 67–77.

4. Дробот Б. В., Пацалюк І. І., Базильчук Л. В. Інтерактивні технології у викладанні образотворчого мистецтва. *Академічні візії*. 2025. Вип. 46. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17119723.

5. Кожушко С., Лебідь О., Олійник І. Інтерактивні методи навчання як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва позашкільних закладів освіти. *Перспективи та інновації науки*. *Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(51) С . 746–758. DOI : https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-746-758.

6. Койчева Тетяна, Шао Цзяньмей. Стан підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної діяльності на сучасному етапі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. №. 80. С. 306–311. DOI : https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-1-46.

7. Красильникова І. В., Цвілик С. Д., Марущак О. В., Шимкова І. В. Інноваційні педагогічні умови проєктування і реалізації змісту професійно-практичної підготовки майбутніх учителів технологій : монографія. Вінниця, 2025. 174 с.

8. Красовська О. О. Методичні засади впровадження інноваційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. Вип. 1. С. 37–46.

9. Куниця Г. В., Кирилюк Д. М. Проєктні технології в межах навчальної практики «Мистецька». *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 92. Т. 1. С. 96–102. DOI : https://doi.org/10.32782/ip/92.1.20.

10. Купчак С. Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності : Дис… докт. філософії : 011. Рівне, 2023. 247 с.

11. Паньок Т. В., Алтухова А. В., Котенко Ю. М. Педагогічний потенціал цифрових технологій у формуванні художніх (професійних) компетентностей здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. *Педагогічна академія. Наукові записки*. 2025. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.18204279.

12. Пилипчук О., Шендрик І., Полубок А. Можливості сучасних комп'ютерних технологій з використанням штучного інтелекту у створенні об'єктів образотворчого мистецтва. *Містобудування та територіальне планування*. 2023. № 84, С. 251–262. DOI : https://doi.org/10.32347/2076-815x.2023.84.251-262

13. Побірченко Олена. Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті застосування сучасних інноваційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2014. Ч. 1. С. 328-335.

14. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.

15. Савчин Галина. Інноваційні технології навчання образотворчого мистецтва в закладах початкової мистецької освіти : теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 66, Т. 3. С. 206–209. DOI : https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-29.

16. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 4 (8). С. 69-79.

17. Сотська Г. І. Технологія формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: теоретичний аспект. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3225/1/ТЕХНОЛОГІЯ_ФОРМУВАННЯ_ЕСТЕТИЧНОЇ_КУЛЬТУРИ.pdf.

18. Стрітьєвич Тетяна. Інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 203–206.

19. Храмова-Баранова О .Л. Цифровий живопис: становлення та перспективи. *Культура і сучасність.* 2023. № 1. С. 49–55. DOI : https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2023.286781

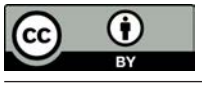
20. Цугорка О. Образотворче мистецтво і можливості новітніх технологій. *Культура і сучасність*. 2015. № 2, С. 111–118. ДОІ : https://doi.org/10.32461/2226-0285.2.2015.146974

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

REFORMING THE FUNDAMENTAL BASIS OF ENGINEERING EDUCATION IN UKRAINIAN UNIVERSITIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF EXPERIENCE AND STRATEGIC CHALLENGES

РЕФОРМУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ОСНОВИ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТА СТРАТЕГІЧНІ ВИКЛИКИ

UDC 378.147:62:001.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.38
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Yarkho T.O.,
orcid.org/0000-0003-2669-5384
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,
Head of the Department
of Higher Mathematics, Classical
and Applied Mathematical Disciplines
Kharkiv National Automobile
and Highway University

At the beginning of the 21st century, the problem of the rapid obsolescence of university graduates' knowledge became acute in Ukrainian engineering education. The leadership of the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES) reasonably identified the roots of this problem in the insufficiently robust fundamental basis of students' technical preparation. In 2008, the MES announced reforms of physical and mathematical education in Ukraine. The Kharkiv National Automobile and Highway University (KhNAHU) was the first institution in the country to launch systematic work on implementing the MES concept, which marked the beginning of a long-term process of reforming the fundamental foundation of engineering preparation for future specialists.

The aim of the paper is to conduct a retrospective analysis of the reform of the fundamental basis of engineering preparation in Ukrainian universities using KhNAHU as a case study, and to identify the strategic challenges characterizing the current stage of the development of technical education.

A historical and reflective analysis of official documents and the author's published works was applied, together with a structural-logical analysis of the content of students' mathematical preparation, as well as a prognostic analysis aimed at identifying strategic directions for the reform of engineering education.

The paper analyzes the content and the experience of implementing two Target Programs of KhNAHU (2008–2013) aimed at strengthening the physical-mathematical and fundamental preparation of students at all educational levels: from increasing the share of physical-mathematical disciplines and improving their instruction by general-education departments to ensuring enhanced fundamental preparation provided by specialised departments. The search for an optimal balance between the fundamental and professional components of the technical preparation of future engineers led to the idea of its fundamentalisation as an integrated process of knowledge generalization initiated by the professional component. This resulted in the experimental implementation of a corresponding Comprehensive Program (2015–2017) in the university's educational process. The paper presents two examples of the transformation of curricula of educational-professional programs (EPPs), identifies the professional core of specialised disciplines that ensure both current and prospective professional preparation of students based on recent and anticipated scientific advances in the field, and examines the fundamentalisation of students' basic mathematical preparation within the overall process of fundamentalising their professional technical preparation.

A comparative analysis of performance indicators at the control checkpoints (the years marking the sequential completion of each of the three programs) demonstrated a positive dynamic of results, confirming the effectiveness of their systematic implementation in the university's educational process. It was also noted that the outcomes of the formative experiment confirmed the effectiveness of the fundamentalisation of mathematical preparation for future engineers.

The evolution of fundamental engineering mathematical preparation consists in distinguishing its invariant and variable components as the basis of the two-component system of basic mathematical preparation introduced into the educational process for bachelor students, implemented through an individual educational trajectory.

Thus, the reform of the fundamental basis of engineering preparation at KhNAHU became a systemic process encompassing all educational levels. The implementation of the measures of the two Target Programs and the Comprehensive Program of fundamentalisation of professional technical preparation ensured the consistent strengthening of the fundamental foundation of engineering education. The introduction of the concept of the fundamentalisation of mathematical preparation confirmed its key role in the reform process.

The presented two-component system of basic mathematical preparation for bachelor students, implemented through an individual educational trajectory, meets contemporary requirements for ensuring high-quality learning under the conditions of the urgent need to prepare competent engineering personnel for infrastructure reconstruction.

The strategic direction of further research is defined as the development of industry-oriented mathematical competence within the framework of bachelor students' basic mathematical preparation. This direction ensures the alignment of the development of engineering education in Ukraine with current international trends.

Key words: *engineering preparation, fundamental basis, professional core of disciplines, fundamentalisation of mathematical preparation, individual educational trajectory, industry-oriented mathematical competence.*

На початку XXI століття в українській інженерній освіті гостро постала проблема швидкого старіння знань випускників університетів. Керівництво Міністерства освіти і науки України (МОН) справедливо вбачило витоки проблеми у недостатньо міцній фундаментальній основі технічної підготовки здобувачів. У 2008 році МОН оголосило реформи фізико-математичної освіти в Україні. Харківський національний автомобільно-дорожній університет (ХНАДУ) першим у країні розпочав системну роботу з реалізації концепції МОН, що стало початком тривалого процесу реформування фундаментальної основи інженерної підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є здійснення ретроспективного аналізу реформування фундаментальної основи інженерної підготовки в українських університетах на прикладі ХНАДУ та

визначення стратегічних викликів сучасного етапу розвитку технічної освіти.
Застосовано історичний і рефлексивний аналіз документів та опублікованих автором праць, структурно-логічний аналіз змісту математичної підготовки здобувачів, а також прогностичний аналіз щодо визначення стратегічних напрямів реформування інженерної підготовки.
У статті проаналізовано зміст і досвід впровадження двох Цільових програм ХНАДУ (2008–2013 рр.), спрямованих на поглиблення фізико-математичної та фундаментальної підготовки здобувачів усіх освітніх рівнів: від збільшення частки фізико-математичних дисциплін та вдосконалення їхнього викладу загальноосвітніми кафедрами до забезпечення поглибленої фундаментальної підготовки профільними кафедрами.
Пошук оптимального балансу між фундаментальною та фаховою частинами професійної технічної підготовки майбутніх інженерів призвів до ідеї її фундаменталізації як інтегрованого процесу генералізації знань за ініціативою спеціальної складової та експериментального впровадження в навчальний процес університету відповідної Комплексної програми (2015–2017 рр.).
У статті наведено два приклади трансформації навчальних планів освітньо-професійних програм (ОПП), представлено виокремлене професійне ядро спеціальних дисциплін, що забезпечують поточну і перспективну фахову підготовку здобувачів на базі новітніх і прогнозованих наукових досягнень галузі. Розглянуто фундаменталізацію базової математичної підготовки здобувачів технічних спеціальностей у загальному процесі фундаменталізації їхньої професійної технічної підготовки.
Порівняльний аналіз показників успішності за контрольними точками (роками послідовного завершення виконання кожної з трьох програм) засвідчив позитивну динаміку результатів, що підтверджує ефективність їх системного впровадження в навчальний процес університету. Зазначено, що результати проведеного формувального експерименту підтвердили також ефективність фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів.
Еволюція фундаментальної інженерної математичної підготовки полягає у виокремленні її інваріантної та варіативної складових як основи впровадженої в навчальний процес двокомпонентної системи базової математичної підготовки здобувачів бакалаврату за індивідуальною освітньою траєкторією.
Таким чином, реформування фундаментальної основи інженерної підготовки в ХНАДУ стало системним процесом, що охопив усі освітні рівні. Реалізація заходів двох Цільових програм та Комплексної програми фундаменталізації професійної технічної підготовки забезпечила послідовне зміцнення фундаментальної основи інженерної освіти. Впровадження концепції фундаменталізації математичної підготовки підтвердило її ключову роль у процесі реформування.
Представлена двокомпонентна система базової математичної підготовки здобувачів бакалаврату за індивідуальною освітньою траєкторією відповідає сучасним вимогам забезпечення якісного навчання при необхідності швидкої підготовки компетентних інженерних кадрів для відбудови інфраструктури.
Стратегічним напрямом подальших досліджень представлено розвиток галузево орієнтованої математичної компетентності в межах базової математичної підготовки здобувачів бакалаврату. Цей напрям забезпечує відповідність розвитку інженерної освіти в Україні сучасним міжнародним тенденціям.
Ключові слова: *інженерна підготовка, фундаментальна основа, професійне ядро дисциплін, фундаментазізація математичної підготовки, індивідуальна освітня траєкторія, галузево орієнтована математична компетентність.*

Problem statement in general terms. At the beginning of the 21st century, the problem of the rapid obsolescence of university graduates' knowledge became acute in Ukrainian engineering education. A significant proportion of even excellently trained specialists in technical fields encountered considerable difficulties in their professional activities just a few years after graduation. The leadership of the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES) reasonably identified the roots of this problem in the insufficiently strong fundamental basis of students' technical preparation, which did not ensure their ability to work under conditions of rapid change and the emergence of new technical sectors.

In 2008, the MES announced reforms of physical and mathematical education in the country. The Kharkiv National Automobile and Highway University (KhNAHU) was the first institution nationwide to initiate systematic work on implementing the MES concept, which marked the beginning of a long-term process of reforming the fundamental basis of engineering preparation for future specialists.

Analysis of recent research and publications. The systematic work of KhNAHU on implementing the MES concept and subsequently introducing into the educational process the measures of the proposed fundamentalisation of professional technical preparation of future specialists, in particular the fundamentalisation of their mathematical preparation, has been thoroughly highlighted in [1].

The issue of fundamentalisation of professional technical preparation for future specialists in technical fields has been examined in our works [2, 3, 4]. These publications present the essence of the fundamentalisation of professional technical preparation and substantiate its status as the foundation of the methodology of the competence-based paradigm of higher technical education. The concept of the fundamentalisation of mathematical preparation of future specialists in technical fields within the general process of fundamentalising their professional technical preparation is disclosed in our studies [5, 6], where content, structure, and didactic principles are defined. Further reform of the fundamental basis of students' engineering education, particularly in terms of developing professional-mathematical competence through individual educational trajectories of basic

mathematical preparation, as well as the creation of professionally applied content for mathematical disciplines, is addressed in our articles [7, 8].

Identification of previously unresolved aspects of the general problem. The results of the analyzed studies and publications form the methodological basis for a retrospective analysis of the experience of reforming the fundamental foundation of engineering preparation and for defining the strategic challenges, which is being undertaken for the first time.

The aim of the paper is to conduct a retrospective analysis of the reform of the fundamental basis of engineering preparation in Ukrainian universities using KhNAHU as a case study, and to identify the strategic challenges of the current stage in the development of technical education.

Presentation of the main material.

Retrospective analysis of the reform of the fundamental basis of engineering preparation.

In accordance with the MES Plan for improving the quality of physical and mathematical education, an initiative group at KhNAHU developed a Target Program for enhancing physical and mathematical preparation, which was approved by the Academic Council of the university [9]. The Program envisaged the predominant involvement of departments of the physical-mathematical profile in the continuous, advanced training of future specialists at all educational levels – from pre-university to postgraduate studies.

Key measures of the Program at the bachelor's level included:

– Increasing the classroom workload in the classical course of higher mathematics, general courses in physics, and theoretical mechanics for technical specialties.

– Expanding the volume of teaching and methodological materials prepared by the lecturers of the physical-mathematical departments.

At the master's level, the Program envisaged coordination with the heads of graduating departments regarding the content and scope of additional sections of classical and applied mathematics, theoretical mechanics, and their inclusion in the curricula of all technical and transport specialties of the university. The Program also envisaged advanced study by postgraduate students of selected sections of physical-mathematical disciplines necessary for work on dissertation topics.

Based on the results of nearly two years of implementing the Program's measures, an understanding emerged of the need for its successive continuation by the specialised departments. This continuation was formalized as the second Target Program for improving fundamental preparation, designed for the period up to 2013 [10].

The second Program became a generalized version of the first one. All measures of the second Program were divided into three types: organizational, general preparation, and elite preparation of future specialists. It was the elite component that was assigned a decisive role in ensuring a high level of training quality.

Within the general professional preparation of bachelor students, the graduating departments of the Mechanical Faculty and the Faculty of Transport Systems planned to strengthen the fundamental level of certain specialised disciplines and course design. This included the introduction of Markov methods of optimal structural design, statistical methods for processing measurement experiment results, supplementary materials on the use of network technologies in automation systems, additional content on fuzzy set theory, queuing theory, game theory, regression analysis, and mathematical modeling, as well as the incorporation of elements of mathematical and simulation modeling into course projects [10].

During 2009–2013, the measures of both Target Programs were fully implemented. Both Programs became the initial steps of practice-oriented research into the ways of reforming the fundamental basis of engineering preparation for students of Ukrainian universities. The content of these Programs reflects the early perspective of their developers on solving the problem, namely:

– Initially **–** only increasing the share and improving the teaching of physical-mathematical disciplines by general education departments.

– Subsequently **–** ensuring advanced fundamental preparation by specialised departments.

The search for an optimal balance between the fundamental and professional components of engineering preparation led to the idea of fundamentalising professional technical preparation through the initiative of its specialised component. In 2015–2017, based on our studies [2 – 4], we experimentally introduced at KhNAHU the Comprehensive Program of fundamentalisation of professional technical preparation within the university's educational process. The experiment involved the graduating departments of the Mechanical Faculty and the Faculty of Transport Systems, as well as the Department of Higher Mathematics.

We understand the *fundamentalisation of professional technical preparation* as *an integrated process of knowledge generalization and the formation of innovative professional thinking.* This process encompasses all components of professional technical preparation (general education, general technical, and specialised), initiated by the specialised component of preparation on the basis of key scientific ideas of the field and a learner-centered strategy [2]. In this sense, the fundamentalisation of professional technical preparation serves as the methodological foundation of the competence-based paradigm of education, oriented toward long-term assimilation of generalized

activity-related knowledge and the development of a creative personality in the learning process. It determines the readiness of future specialists to solve a wide range of diverse professional tasks and their ability to change both the sphere and the methods of professional activity [3, 4].

The essence of the fundamentalisation of professional technical preparation of future specialists, as the methodological basis of the competence-based paradigm of education, lies primarily in the identification of the so-called professional core of specialised disciplines. These disciplines provide both current and prospective professional preparation of students, grounded in the latest and anticipated scientific achievements of the field.

Examples are provided.

Example 1. The bachelor's curricula of KhNAHU under the educational-professional program (EPP) *"Automation and Computer-Integrated Technologies"* for the 2011/2012 academic year included 40 disciplines of professional and practical preparation.

As a result of the 2015–2017 experiment, the total number of specialised disciplines was reduced to 28, from which a professional core of disciplines was identified:

– Theory of Automatic Control;
– Fundamentals of Automation System Design;
– Systems Analysis of Complex Control Systems;
– Fundamentals of Computer-Integrated Control;
– Design of Information and Measurement Complexes;
– Electronics and Microcircuit Engineering, etc.

The bachelor's curricula for the 2025/2026 academic year include 18 compulsory courses in professional and practical preparation, among which the professional core **is** complemented by newly introduced courses:

– Computer-Integrated Control Systems for Industrial Facilities;
– Identification and Modelling of Automation Objects, etc.

Example 2. The bachelor's curricula of KhNADU under the EPP *"Transport Technologies (Automobile Transport)"* for the 2011/2012 academic year included 34 courses in professional and practical preparation.

Based on the results of the 2015–2017 experimental study, the total number of

specialised courses was reduced to 23, from which a professional core of disciplines was identified:

– Fundamentals of the Theory of Transport Processes;
– Transport Systems;
– Organization and Road Traffic Safety;
– Logistics;
– Customs Operations;
– Passenger Transportation, etc.

The bachelor's curricula for the 2025/2026 academic year include 21 compulsory courses, among which the professional core is complemented by newly introduced courses:

– Intelligent Control Systems in Automobile Transport;
– Modelling of Transport Systems, etc.

Particular attention should be given to the modern sequence of delivering specialised disciplines, which is structured according to the principles of integrity and continuity:

– Fundamentals of Systems and Control Theory (3rd semester);
– Transport Systems (4th semester);
– Fundamentals of the Theory of Transport Processes (5th–6th semesters).

This sequence reflects the gradual complication of the fundamental theoretical basis of the material and its applied implementations.

It is well known that the mathematical preparation of future engineers at the university forms the foundation of their professional technical competence. This role of mathematical preparation is further strengthened by the increasing complexity of contemporary engineering practice, in which the accumulated empirical material requires deep theoretical interpretation and systematic structuring.

The need to ensure a reliable foundation for the professional core of specialised disciplines has led to the implementation, within the general process of the fundamentalization of professional technical preparation, of the *fundamentalisation of basic mathematical preparation* [5, 6]. According to our definition, this *is an integrated process of generalising mathematical knowledge, acquiring the ability to apply it creatively in professional contexts, developing creative thinking, as well as fostering the overall intellectual and moral growth of the individual.*

The fundamentalisation of mathematical preparation is a process of generalising mathematical knowledge in accordance with the requirements of the specialised component of professional technical education. However, it is also driven by internal didactic challenges, in particular by a number of contradictions:

– between the abstract nature of classical mathematics courses and the abilities and motivation of future engineers;

– between the intellectual and creative qualities required for mastering mathematics and the specific features of an individual's cognitive processes within the contemporary information society, etc.

It is important to emphasise that the process of identifying the core of classical mathematical disciplines must necessarily take into account the internal mathematical logic concerning the completeness and coherence of presenting the corresponding sections.

The effectiveness of the measures aimed at the fundamentalisation of professional technical preparation for future engineers was determined by the level

of competencies formed in learners (as reflected in performance indicators).

In accordance with the implementation timelines of the two Target Programmes and the Comprehensive Programme for the Fundamentalisation of Professional Technical Preparation, the following checkpoints for assessing learning outcomes were identified:

– 2008/2009 academic year – prior to the implementation of the Target Programmes;

– 2010/2011 academic year – after the implementation of the first Target Programme;

– 2013/2014 academic year – after the implementation of the second Target Programme;

– 2015–2017 – during the experimental implementation of the Comprehensive Programme for Fundamentalization.

The results of a comparative analysis of performance indicators in professional technical preparation among students of various engineering specialisations across different educational levels demonstrated a positive dynamic of achievements during the sequential transition through the defined checkpoints. This confirms the effectiveness of the systematic integration into the educational process of the three programmes aimed at reforming the fundamental basis of engineering preparation at the university.

The results of the formative experiment further confirmed the effectiveness of the fundamentalisation of mathematical preparation for future engineers within the overall process of fundamentalising their professional technical preparation.

Evolution and Strategic Challenges in Shaping the Fundamental Basis of Engineering Education under Current and Prospective Conditions of Educational Development

As a result of the study on the fundamentalisation of basic mathematical preparation for future engineers, two of its components were identified: an invariant and a variable one. This opened a principled opportunity to extend the practice of individual educational trajectories to the basic mathematical preparation of first– and second-year bachelor students and to implement it in the educational process at KhNAHU [7].

This preparation is implemented as a two-component system that includes:

– a compulsory course in higher mathematics (semesters 1–2);

– the elective courses: probabilistic-statistical modules (semester 3) and applied mathematics courses of professional orientation (semester 4).

Assigning elective status to probabilistic-statistical courses enables students to choose the content necessary for further professional use and to determine the degree of completeness and complexity of the material. Mastering applied mathematical disciplines of professional orientation provides the fundamental basis for subsequent specialised preparation at graduating departments and forms initial professional competencies [8].

Thus, the introduction of a two-component system consisting of a compulsory core and an elective branch creates conditions for full-fledged basic mathematical preparation of future engineers even in the event of a possible reduction in the overall duration of bachelor studies. This approach combines fundamentality with flexibility, ensures adaptability to specialised needs, and corresponds to the challenges of the wartime and post-war period, when the rapid preparation of competent personnel for infrastructure reconstruction is critically important.

We consider that the necessary organic integration with specialised disciplines is ensured by applied mathematical courses with sector-specific content delivered within the general-education component of the curriculum. Therefore, we propose that further reform of mathematical engineering education should be directed towards the formation of sector-oriented mathematical competence, which we define as:

the readiness to consciously select, adapt, and apply mathematical knowledge, methods, and tools to solve professionally significant problems in a specific field, ensuring the soundness of technical decisions as well as the effectiveness of modelling, analysis, and optimisation of engineering processes.

In our view, such a strategy is fully aligned with the current needs of contemporary European engineering education.

Conclusions. The reform of the fundamental basis of engineering education at KhNAHU has become a systemic process encompassing all educational levels. The implementation of the measures outlined in the two Target Programmes and the Comprehensive Programme for the Fundamentalisation of Professional Technical Preparation has ensured the consistent strengthening of the fundamental foundation of technical education at the university. The introduction of the concept of fundamentalisation of mathematical preparation has confirmed its key role in this reform process.

The presented two-component system of basic mathematical preparation for bachelor students, implemented through an individual educational trajectory, meets contemporary requirements for ensuring high-quality learning under conditions that necessitate the rapid preparation of competent engineering personnel for infrastructure reconstruction.

Prospects for further research. We consider the strategic direction for future research in the field of forming the fundamental basis of engineering education in Ukraine to be the development of sector-oriented mathematical competence within the basic mathematical preparation of bachelor students. This direction aligns with the processes of European

integration, ensuring that the development of engineering education in Ukraine corresponds to current international trends.

The materials of this paper were presented, discussed, and approved at an offline interdisciplinary seminar at the University of Aberdeen (Scotland, the United Kingdom) on 28 January 2026.

REFERENCES:

1. Євдокимов В. І., Туренко А. М., Ярхо Т. О. Дослідження проблеми фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ. Новий колегіум. 2019. № 3(97). С. 55–64.

2. Ярхо Т. О. Фундаменталізація професійної підготовки в технічному ВНЗ як основа методології компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців. 2013. Вип. 36. С. 496–500.

3. Ярхо Т. О. Фундаменталізація професійної технічної підготовки майбутніх фахівців в контексті проблеми забезпечення якості сучасної вищої освіти. Новий колегіум. 2014. № 4(78). С. 48–52.

4. Yarkho T. Fundamentalization of Professional Technical Preparation of Future Specialists and its Status under the Conditions of Competence-Based Approach in Higher Education. European Humanities Studies: State and Society. 2016. № 2. P. 258–271.

5. Ярхо Т. О. Концепція математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю на засадах компетентнісного підходу. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ». 2015. Вип. 7. Т. VII(58). С. 478–484.

6. Ярхо Т. О. Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю в інтегрованому процесі фундаменталізації професійної технічної підготовки. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ». 2016. Дод. 1 до Вип. 36. Т. VIII(68). С. 345–353.

7. Ярхо Т. О., Ємельянова Т. В., Легейда А. В., Легейда Д. В. Розвиток професійно-математичної компетентності здобувачів бакалаврату за індивідуальною освітньою траєкторією базової математичної підготовки. Перспективи та інновації науки. 2023. № 8(26). С. 368–380.

8. Ярхо Т. О., Ємельянова Т. В., Легейда А. В., Легейда Д. В., Медведєв Є. П. Професійний контент математичних дисциплін у бакалаврській підготовці здобувачів транспортних спеціальностей. Перспективи та інновації науки. 2025. № 8(54). С. 962–973.

9. Цільова програма удосконалення фізико-математичної підготовки в університеті. Харків : ХНАДУ, 2009. 6 с.

10. Цільова програма удосконалення фундаментальної підготовки в університеті на період до 2013 року. Харків : ХНАДУ, 2011. 11 с.

Дата першого надходження статті до видання: 27.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ: ВІД КОНСУЛЬТУВАННЯ ДО КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОСТІ

SOCIAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF YOUTH WORK: FROM COUNSELING TO COLLECTIVE CREATIVITY

UDC 37.013.42:378.18
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.39
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Каритка В.В.,
orcid.org/0000-0001-7462-6143
докт. філос. (PhD) з соціології,
ст. викладач кафедри соціології
та соціальної роботи
Криворізького державного
педагогічного університету

Размолодчикова І.В.,
orcid.org/0000-0002-6051-1991
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціології
та соціальної роботи
Криворізького державного
педагогічного університету

Василюк Т.Г.,
orcid.org/0000-0001-7770-1575
канд. пед. наук, доцент,
декан психолого-педагогічного
факультету
Криворізького державного
педагогічного університету

У статті здійснено теоретико-аналітичне дослідження соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю в сучасних умовах, зокрема в контексті воєнного стану в Україні. Актуальність теми зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на молодь, порушенням процесів соціалізації, ризиками соціальної дезадаптації та потребою у формуванні ефективних механізмів підтримки, розвитку та залучення молодих людей до суспільно значущої діяльності. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю, а також визначення їх потенціалу у забезпеченні психосоціальної підтримки, розвитку життєстійкості та активізації соціальної участі молоді. У роботі використано комплекс взаємопов'язаних методів: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, порівняння, структурно-функціональний аналіз, а також аналіз нормативно-правових документів і практик молодіжної роботи. Уточнено зміст понять «соціально-педагогічна робота», «творчість», «соціальна творчість», розкрито особливості їх застосування у сфері підтримки молоді. Доведено, що в умовах війни найбільш ефективними є інтегровані соціально-педагогічні технології, які поєднують індивідуальні, групові та колективні форми взаємодії. Визначено значення соціально-педагогічного консультування, соціальної профілактики, корекції девіантної поведінки, профорієнтації, арт-терапії та колективної творчості як ресурсів відновлення, соціальної адаптації та розвитку суб'єктності молоді. Обґрунтовано, що організація роботи з молоддю в умовах воєнного стану має базуватися на принципах безпеки, гнучкості, індивідуалізації, міжвідомчої взаємодії та використання дистанційних і змішаних форматів. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання в діяльності молодіжних центрів, закладів освіти, соціальних служб, громадських організацій та у підготовці фахівців соціальної сфери.
Ключові слова: *соціально-педагогічні технології, молодь, молодіжна робота, воєнний стан, психосоціальна підтримка, життєстійкість, соціально-педагогічне консультування, соціальна профілактика, арттерапія, колективна творчість.*

The article presents a theoretical and analytical study of social and pedagogical technologies of youth work in the context of martial law in Ukraine. The relevance of the topic is determined by psycho-emotional burden on youth, disruptions in socialization, risks of social maladjustment, and the need to develop effective mechanisms for support and engagement of youth in socially significant activity. The purpose of the study is to substantiate and analyze the effectiveness of social and pedagogical technologies of youth work and to determine their potential for psychosocial support, resilience development, and intensifying social participation of young people. The study employs analysis, synthesis, generalization, systematization, comparison, structural and functional analysis, as well as the analysis of legal documents and youth work practices. The content of the concepts «social-pedagogical work», «creativity», and «social creativity» is clarified, and the specific features of their application in youth support are revealed. It is proved that under wartime conditions the most effective are integrated social and pedagogical technologies combining individual, group, and collective forms of interaction. The significance of social-pedagogical counseling, social prevention, correction of deviant behavior, career guidance, art therapy, and collective creativity as resources for recovery, adaptation, and the development of youth agency is determined. It is substantiated that the organization of youth work under martial law should be based on the principles of safety, flexibility, individualization, interagency cooperation, and the use of distance and blended formats. The practical significance of the findings lies in their application in youth centers, educational institutions, social services, public organizations, and in the training of social sphere professionals.
Key words: *social and pedagogical technologies, youth, youth work, martial law, psychosocial support, resilience, social-pedagogical counseling, social prevention, art therapy, collective creativity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні умови повномасштабної війни в Україні зумовлюють глибокі трансформації у соціальному, психологічному та освітньому середовищі, що безпосередньо впливають на молодь як одну з найбільш вразливих і водночас стратегічно важливих соціальних груп. Воєнний стан супроводжується тривалим впливом стресових факторів – загрозою життю, вимушеним переміщенням, втратою соціальних зв'язків, порушенням звичних життєвих сценаріїв, що значно ускладнює процес соціалізації молодого покоління. Дослідження останніх років свідчать, що питання психічного здоров'я молоді є одним із найгостріших: лише близько третини молодих людей не відчували надмірної тривоги чи панічних станів, тоді як доступ до психологічної допомоги залишається обмеженим. У таких умовах особливої ваги набуває пошук ефективних соціально-педагогічних технологій, здатних забезпечити підтримку, адаптацію та відновлення молоді.

Водночас війна не лише загострює проблеми, але й актуалізує потенціал молоді як активного суб'єкта суспільних змін. Значна частина молодих людей демонструє високий рівень громадянської активності, зокрема через волонтерство та участь у громадських ініціативах. Це створює підґрунтя для розвитку таких соціально-педагогічних технологій, які поєднують індивідуальну підтримку із колективними формами взаємодії. Психолого-педагогічна підтримка в умовах війни має бути спрямована на емоційне відновлення, формування життєстійкості та адаптацію до змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим напрямом реалізації державної молодіжної політики в Україні упродовж останніх років став розвиток мережі молодіжних центрів як базової інфраструктури роботи з молоддю. Закон України «Про основні засади молодіжної політики» (2021) [6] закріплює інституційні засади функціонування молодіжної сфери, зокрема передбачає створення багаторівневої системи молодіжної роботи, до якої входять національний, регіональний та місцевий рівні молодіжних центрів.

Однак із початком повномасштабної війни пріоритети державної молодіжної політики суттєво трансформувалися. На перший план вийшли завдання забезпечення безпеки, психосоціальної підтримки та адаптації молоді до кризових умов. Значна частина молодих людей опинилася у статусі внутрішньо переміщених осіб або безпосередньо зазнала травматичного досвіду війни, що актуалізувало потребу в комплексних підходах до підтримки. У цих умовах державна політика набула більш гнучкого та кризоорієнтованого характеру, посилилася роль міжвідомчої взаємодії та партнерства з громадськими і міжнародними організаціями. Особливої уваги набуває розвиток програм психосоціальної допомоги, підтримки ментального здоров'я, реінтеграції та соціальної адаптації молоді. Водночас суттєво розширилися можливості для залучення молоді до волонтерської діяльності, громадських ініціатив та процесів відновлення країни. Таким чином, молодь виступає не лише об'єктом соціальної політики, але й активним суб'єктом суспільних змін [14, 16].

Порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що якщо у довоєнний період державна молодіжна політика була орієнтована переважно на розвиток потенціалу та самореалізацію молоді, то в умовах воєнного стану вона набула виразного акценту на захисті, підтримці та відновленні. Водночас сучасний етап характеризується поєднанням цих двох векторів: забезпечення базових потреб і безпеки поєднується із створенням умов для активної участі молоді у житті громади та країни загалом.

Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності в Україні здійснили Т.Василюк [2], О.Караман [3], Н. Максимовська [4], І. Савельчук [8] та інші науковці. У їхніх працях соціально-педагогічна діяльність розглядається як цілісна система професійної взаємодії, спрямованої на соціалізацію особистості, підтримку її розвитку та інтеграцію в суспільство. Особлива увага приділяється ролі соціального середовища, громади та інституцій у формуванні соціальної компетентності молоді.

Проблематика розробки та впровадження соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю широко представлена у працях І.Размолодчикової [1], Т.Марач [5], Н.Рудкевич [7] та інші. Науковці розглядають соціально-педагогічні технології як системно організовані способи професійної діяльності, що забезпечують ефективне вирішення соціальних проблем молоді.

Участь у колективних творчих проєктах сприяє розвитку почуття приналежності до спільноти, формує соціальну відповідальність та стимулює самовираження [1]. В умовах воєнного стану колективна творчість набуває додаткового значення як ресурс психологічної підтримки, емоційного відновлення та консолідації молоді, зокрема через культурні, мистецькі та волонтерські ініціативи.

Мета статті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю в сучасних умовах, зокрема в контексті воєнного стану, а також визначення їх потенціалу у забезпеченні психосоціальної підтримки, розвитку життєстійкості та активізації соціальної участі молоді. Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності та змісту соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю в сучасних наукових дослідженнях.

2. Визначити особливості потреб молоді в умовах воєнного стану та окреслити специфіку соціально-педагогічної роботи в кризових соціальних реаліях.

3.Дослідити найбільш ефективні соціально-педагогічні технології (консультування, профілактика, арттерапія, профорієнтація, колективна творчість тощо) у контексті психосоціальної підтримки та розвитку життєстійкості молоді.

Виклад основного матеріалу. Матеріалами дослідження стали наукові праці вітчизняних учених, присвячені теоретико-методологічним засадам соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічним технологіям роботи з молоддю, особливостям молодіжної політики, психосоціальної підтримки та колективної творчості в умовах суспільних трансформацій. Теоретичну основу дослідження склали положення, відповідно до яких соціально-педагогічна робота розглядається як особливий вид професійної діяльності, спрямований на соціалізацію особистості, створення умов для її розвитку, самореалізації, адаптації, профілактики, корекції та підтримки в соціальному середовищі. У дослідженні також

використано положення нормативно-правових документів України у сфері державної молодіжної політики, розвитку молодіжної роботи, функціонування молодіжних центрів, а також матеріали, що відображають сучасні практики підтримки молоді в умовах воєнного стану.

Методологічною базою дослідження виступили гуманістичний, системний, особистісно орієнтований, соціокультурний підходи, які дають змогу розглядати молодь одночасно як об'єкт соціально-педагогічної підтримки і як активний суб'єкт суспільних змін. Важливе методологічне значення мали також положення травма-інформованого підходу, відповідно до якого організація соціально-педагогічної роботи в умовах війни має враховувати наслідки травматичного досвіду, потребу у безпечному середовищі, відновленні соціальних зв'язків, розвитку життєстійкості та збереженні внутрішніх ресурсів молодої людини.

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та систематизація, застосовувалися для вивчення наукових підходів до визначення сутності соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю, уточнення змісту базових понять дослідження та виокремлення найбільш ефективних технологій підтримки молоді в умовах воєнного стану. Порівняльний аналіз дав можливість зіставити особливості довоєнних і сучасних підходів до реалізації державної молодіжної політики, а також виявити зміни у змісті та функціях соціально-педагогічної роботи в кризових соціальних реаліях.

Метод вивчення та аналізу нормативно-правових документів використовувався для з'ясування інституційних засад реалізації молодіжної політики в Україні, визначення ролі молодіжних центрів, програм молодіжної участі та механізмів підтримки молоді в сучасних умовах. Окреме місце посів структурно-функціональний аналіз, який дозволив розглянути соціально-педагогічні технології роботи з молоддю як цілісну систему, виявити їхні функціональні можливості, внутрішні зв'язки та потенціал у забезпеченні психосоціальної підтримки, розвитку життєстійкості, профілактики дезадаптації, корекції поведінкових ризиків і активізації соціальної участі молоді.

Крім того, елементи теоретико-аналітичного узагальнення були використані для осмислення сучасних українських практик реалізації творчого та колективного потенціалу молоді, зокрема діяльності молодіжних центрів, громадських ініціатив, арттерапевтичних програм і проєктів неформальної освіти. Застосування зазначених методів дало змогу визначити специфіку соціально-педагогічної роботи з молоддю в умовах воєнного стану, обґрунтувати доцільність комплексного використання консультативних, профілактичних, корекційних, профорієнтаційних та творчих технологій, а також окреслити їхній потенціал у підтримці молоді та посиленні її ролі в процесах суспільного відновлення.

Визначені методологічні підходи та комплекс застосованих методів створюють підґрунтя для поглибленого розгляду змісту соціально-педагогічної діяльності та особливостей її реалізації у сучасних умовах. Це зумовлює необхідність уточнення базових понять і розмежування суміжних категорій, зокрема «соціальної роботи» та «соціально-педагогічної роботи».

Відзначимо, що «соціально-педагогічна робота» та «соціальна робота» є взаємопов'язаними, але не тотожними поняттями. Їх єднають категорії «захист», «допомога», «підтримка», «супровід», «піклування», проте, ці процеси здійснюються різними засобами – соціальними або соціально-педагогічними й мають різний результат. Специфічною для соціально-педагогічної роботи є спрямованість на соціальне виховання, створення у соціальному середовищі умов для адаптації, розвитку, корекції, профілактики, реабілітації, самореалізації [10, с. 11].

Соціальна складова соціально-педагогічної діяльності, на думку О. Караман, визначає соціальну мету, соціальне замовлення на певну модель сучасної особистості, а педагогічна складова лежить в основі створення умов для успішного розвитку особистості відповідно до цієї моделі, підготовки її до самостійного життя в суспільстві, творчого перетворення суспільства з метою прогресивного розвитку матеріальної та духовної культури. Дослідниця формулює визначення соціально-педагогічної діяльності як «вид професійної діяльності, що полягає в забезпеченні освітньовиховними засобами цілеспрямованої соціалізації, створенні сприятливих умов для всебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості» [3, с. 139–141].

Далі розглянемо поняття «творчість» та «соціальна творчість», що є суголосними в контексті дослідження. У науковому дискурсі творчість традиційно розглядається як особливий вид діяльності, спрямований на створення якісно нових матеріальних або духовних цінностей, що відзначаються оригінальністю, новизною та суспільною значущістю. Вона пов'язана з активною позицією особистості, її здатністю виходити за межі стандартних рішень, генерувати нові ідеї, переосмислювати досвід та трансформувати навколишню дійсність. Творчість виступає важливим чинником самореалізації, розвитку індивідуальності та формування внутрішніх ресурсів особистості.

У свою чергу, соціальна творчість є більш широким і водночас прикладним поняттям, яке відображає здатність особистості або соціальної групи здійснювати суспільно значущі перетворення у соціальному середовищі. Вона передбачає

не лише створення нових ідей, а й їх реалізацію у вигляді соціальних ініціатив, проєктів, форм взаємодії, спрямованих на вирішення актуальних проблем громади чи суспільства загалом. Соціальна творчість проявляється у діяльності, що має виразну соціальну спрямованість, ґрунтується на особистісній ініціативі, відповідальності та прагненні до позитивних змін.

Особливого значення соціальна творчість набуває у молодіжному середовищі, де вона виступає засобом активізації соціальної участі, розвитку громадянської позиції та формування навичок колективної взаємодії. Участь молоді у соціально-творчій діяльності сприяє розвитку комунікативних компетентностей, критичного мислення, здатності до співпраці та прийняття рішень. В умовах воєнного стану соціальна творчість трансформується у важливий ресурс адаптації та відновлення, оскільки дозволяє молоді не лише переживати складний досвід, але й активно долучатися до процесів підтримки, взаємодопомоги та відбудови соціального середовища.

Таким чином, творчість і соціальна творчість у контексті дослідження розглядаються як взаємопов'язані категорії, що відображають як внутрішній потенціал особистості, так і її здатність до соціально значущої діяльності, що є важливим підґрунтям для реалізації ефективних соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю.

Сутність соціальної творчості студентської молоді розуміється як активне ставлення молодих людей до світу, здатність здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального й духовного середовища, а в сучасних умовах ще й віртуального та інформаційного в межах дистанційних освітніх платформ. Соціальна творчість цієї групи молоді виявляється в соціально-творчій діяльності, що характеризується свободою її вибору, позитивною суспільною спрямованістю, умотивованою особистісною ініціативою, інтересом і достатньо високою якістю інноваційних, самостійних організаційних дій, спрямованих на проєктування та реалізацію творчої ініціативи у формі соціально значущих акцій, заходів, об'єднань, організацій, рухів тощо [4].

Для якісної інтеграції в неоднорідному суспільстві необхідно розвивати сукупність компетентностей міжкультурного спілкування. Ці компетентності стають практичним інструментом, який допомагає адекватно оцінювати та інтерпретувати потреби; вирішувати, як ці потреби можна задовольнити в конкретній громаді; де шукати необхідну підтримку і як змінити ставлення та підхід, щоб передбачити можливі нестандартні ситуації. Вони допомагають осягнути ту чи іншу проблему в цілому й належно оцінити якості та можливості «іншого». Без компетентностей міжкультурної комунікації неможливо «чути» інших, виховувати відкритість, співпереживання, повагу до особистого вибору людини і способів самовираження, вони допомагають спільно «діагностувати» будь-яку проблему, розпізнавати ситуації навішування ярликів, стигматизації [9].

В умовах воєнного стану соціально-педагогічна робота з молоддю набуває особливої значущості, оскільки саме молоде покоління перебуває на перетині численних ризиків – психологічної травматизації, соціальної дезадаптації, втрати освітніх і професійних орієнтирів, а також підвищеної вразливості до девіантних форм поведінки. У зв'язку з цим актуалізується потреба у впровадженні ефективних соціально-педагогічних технологій, які здатні не лише компенсувати негативні наслідки війни, але й сприяти активізації внутрішніх ресурсів молоді, розвитку її суб'єктності та соціальної включеності [13].

Ключове місце у системі соціально-педагогічної роботи займає соціально-педагогічне консультування, яке виступає базовою технологією індивідуальної підтримки молоді. В умовах війни воно набуває кризоорієнтованого та травма-інформованого характеру, спрямованого на подолання тривожності, страху, переживання втрат і невизначеності. Соціально-педагогічне консультування забезпечує не лише емоційну підтримку, але й допомагає молоді усвідомити власні ресурси, сформувати адаптивні стратегії поведінки та приймати життєво важливі рішення в нестабільних умовах. Важливо, що в сучасній практиці воно дедалі частіше поєднується з онлайн-форматами, що розширює доступність допомоги для внутрішньо переміщених осіб та молоді, яка перебуває за межами постійного місця проживання.

Водночас суттєво зростає роль соціальної профілактики, яка спрямована на попередження негативних соціальних явищ, що посилюються в умовах війни. До таких явищ належать підвищення рівня агресії, ризик формування залежностей, соціальна ізоляція, радикалізація та втрата життєвих орієнтирів. Соціально-педагогічні профілактичні технології реалізуються через освітні програми, тренінги життєвих навичок, інформаційні кампанії, формування критичного мислення та медіаграмотності. Особливу увагу приділяють розвитку життєстійкості (resilience), здатності до саморегуляції та конструктивного подолання стресу, що є надзвичайно важливим для молоді в умовах тривалого кризового впливу [15].

У тісному зв'язку з профілактикою перебувають технології корекції девіантної поведінки, актуальність яких у воєнний період значно зростає. Порушення соціальних норм серед молоді часто виступає як реакція на травматичний досвід, фрустрацію та втрату контролю над життєвими обставинами. Соціально-педагогічна корекція в цьому контексті передбачає індивідуальну та групову роботу, спрямовану на зміну поведінкових установок, розвиток соціально прийнятних моделей

взаємодії, формування відповідальності та самоконтролю. Важливою є інтеграція психолого-педагогічних методів, включаючи тренінги соціальних навичок, роботу з ціннісними орієнтаціями та залучення молоді до соціально значущої діяльності як альтернативи девіантній поведінці.

Не менш важливим напрямом є профорієнтаційні технології, які в умовах війни набувають нових змістових акцентів. Руйнування звичних освітніх і професійних траєкторій, вимушена міграція, зміна ринку праці створюють ситуацію невизначеності для молоді щодо власного майбутнього. У цьому контексті профорієнтація виходить за межі традиційного інформування про професії та трансформується у комплексну технологію підтримки життєвого самовизначення. Вона включає діагностику інтересів і здібностей, формування гнучких навичок (soft skills), розвиток адаптивності до змін та готовності до перекваліфікації. Особливої ваги набуває орієнтація на професії, пов'язані з відновленням країни, соціальною сферою та громадською активністю.

Окрему групу становлять технології арттерапії та колективної творчості, які виступають важливим ресурсом психоемоційного відновлення молоді. В умовах війни, коли вербалізація травматичного досвіду є складною або навіть неможливою, творчі практики дозволяють опосередковано виразити емоції, знизити рівень напруги та сприяти внутрішній гармонізації [11]. Арттерапевтичні методи (малювання, музика, театр, тілесні практики) широко застосовуються як у індивідуальній, так і в груповій роботі. Водночас колективна творчість – реалізація спільних проєктів, участь у культурних та соціальних ініціативах – сприяє відновленню соціальних зв'язків, формуванню почуття приналежності та довіри, що є критично важливим у кризових умовах.

Особливістю сучасного етапу є інтеграція зазначених технологій у єдину систему соціально-педагогічної роботи, де індивідуальні форми підтримки (консультування) поєднуються з профілактичними, корекційними та розвитковими підходами, а також із колективними практиками взаємодії. Такий комплексний підхід дозволяє не лише реагувати на наслідки війни, але й створювати умови для активного розвитку молоді, її участі у суспільному житті та процесах відновлення країни.

Організація соціально-педагогічної роботи з молоддю в умовах воєнного стану потребує принципово нових підходів, що поєднують гнучкість, безпекову орієнтацію та використання цифрових можливостей. Традиційні форми взаємодії зазнають суттєвих змін у зв'язку з нестабільністю середовища, загрозами безпеці, вимушеним переміщенням молоді та обмеженням очних контактів. У таких умовах особливого значення набуває адаптація соціально-педагогічних технологій до змішаного або дистанційного формату роботи.

Першочерговим принципом організації такої діяльності є принцип безпеки, який передбачає врахування фізичних, психологічних та інформаційних ризиків. Це означає, що будь-яка форма роботи має бути гнучкою та адаптованою до ситуації: можливість швидкого переходу в онлайн-формат, проведення коротких сесій, врахування повітряних тривог, обмеження навантаження та уникнення повторної травматизації. Водночас важливо забезпечити психологічно безпечне середовище, де молодь може відкрито висловлювати свої переживання без страху осуду.

В умовах дистанційності ключову роль відіграють цифрові платформи та онлайн-інструменти, які забезпечують безперервність соціально-педагогічної підтримки. Соціально-педагогічне консультування може здійснюватися через відеозв'язок, месенджери або спеціалізовані платформи, що дозволяє зберігати індивідуальний контакт із клієнтом незалежно від його місцезнаходження. Важливою умовою ефективності є дотримання конфіденційності, встановлення чітких правил онлайн-взаємодії та використання інтерактивних методів (опитування, вправи, візуалізація), що підвищують залученість молоді.

Організація групових форм роботи також трансформується: тренінги, групи підтримки, профілактичні заняття проводяться у форматі онлайн-зустрічей або змішаних моделей. Ефективними є короткі тематичні сесії, інтерактивні воркшопи, фасилітовані обговорення, які сприяють підтримці соціальних зв'язків навіть на відстані. Важливо враховувати "цифрову втому" молоді, тому такі зустрічі мають бути динамічними, з використанням різних форм активності.

Особливе місце в організації роботи посідає індивідуалізація підтримки, що реалізується через соціально-педагогічний супровід. В умовах війни кожен випадок є унікальним: різний досвід травми, переміщення, сімейна ситуація, доступ до ресурсів. Тому ефективною є побудова індивідуальних маршрутів допомоги, які можуть включати консультування, профорієнтаційну підтримку, залучення до групових активностей, перенаправлення до інших фахівців (психологів, медиків, соціальних служб).

Організація профілактичної та корекційної роботи в дистанційному форматі передбачає активне використання освітніх онлайн-ресурсів, соціальних мереж, інтерактивних платформ. Профілактичні програми можуть реалізовуватися у формі вебінарів, онлайн-курсів, інформаційних кампаній, спрямованих на формування здорового способу життя, медіаграмотності, навичок подолання стресу. Корекційна робота, зокрема з молоддю, схильною до девіантної поведінки, потребує поєднання індивідуальних онлайн-сесій із залученням до соціально значущої діяльності, що може реалізовуватися навіть дистанційно (волонтерські ініціативи, онлайн-проєкти).

Важливим напрямом є організація арттерапевтичних та творчих практик у дистанційному форматі. Сучасні цифрові інструменти дозволяють проводити онлайн-майстерні, творчі конкурси, спільні проєкти, що об'єднують молодь навколо спільної діяльності. Такі формати не лише сприяють емоційному розвантаженню, але й формують відчуття спільності та підтримки, що є надзвичайно важливим у період соціальної ізоляції.

Не менш значущим є розвиток партнерської взаємодії між різними суб'єктами соціально-педагогічної роботи: закладами освіти, соціальними службами, молодіжними центрами, громадськими та міжнародними організаціями. Саме міжвідомча співпраця дозволяє забезпечити комплексний підхід до підтримки молоді, оптимізувати ресурси та підвищити ефективність допомоги.

Таким чином, організація соціально-педагогічної роботи з молоддю в умовах війни базується на поєднанні гнучких форм взаємодії, цифрових технологій та індивідуалізованого підходу. Ефективність такої роботи визначається здатністю адаптувати традиційні технології до нових умов, забезпечуючи безперервність підтримки, збереження соціальних зв'язків та активізацію ресурсів молоді навіть у ситуації тривалої кризи.

В умовах воєнного стану в Україні сформувалася низка ефективних практик, спрямованих на реалізацію творчого та колективного потенціалу молоді. Вони поєднують елементи арттерапії, неформальної освіти, громадянської участі та волонтерської діяльності, що дозволяє розглядати їх як комплексні соціально-педагогічні технології.

У Дніпропетровській області активно функціонують молодіжні простори, які стали осередками підтримки молоді в умовах війни. Наприклад, діяльність молодіжних центрів у місті Дніпро орієнтована на роботу з внутрішньо переміщеною молоддю, організацію творчих заходів, тренінгів та груп підтримки. Такі простори забезпечують проведення арттерапевтичних занять, творчих майстерень, груп взаємопідтримки; організацію освітніх і соціальних заходів; формування безпечного середовища для самовираження молоді. Ключова особливість молодіжних центрів полягає в синергії соціального супроводу, творчої діяльності та ком'юніті-формування.

Сучасні практики демонструють ефективність технологій, спрямованих на залучення молоді до створення власних ініціатив. Зокрема, у рамках проєктів типу «МолоДія» молодь бере участь в ідеятонах – інтенсивних заходах, під час яких розробляються соціальні, культурні та правозахисні проєкти. Після етапу ідеації молоді команди отримують менторський супровід і реалізують власні ініціативи у громадах, що сприяє розвитку навичок проєктної діяльності, творчого мислення та соціальної відповідальності.

Отримані результати дослідження окреслюють широке коло напрямів для подальших наукових пошуків. Передусім перспективним є проведення емпіричних досліджень, спрямованих на перевірку ефективності окремих соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю в умовах воєнного стану, зокрема соціально-педагогічного консультування, профілактичних і корекційних програм, арттерапевтичних практик та технологій колективної творчості. Важливим напрямом є розробка та апробація комплексних моделей соціально-педагогічної роботи, що поєднують індивідуальні та групові форми підтримки з активізацією соціальної участі молоді.

Висновки. Аналіз сучасних практик в Україні свідчить, що найбільш ефективними є ті соціально-педагогічні технології, які поєднують індивідуальну підтримку молоді з колективними формами творчої та соціально значущої діяльності. Реалізація творчого потенціалу молоді в умовах війни виступає не лише засобом самовираження, але й важливим механізмом психоемоційного відновлення, соціальної інтеграції та формування активної громадянської позиції. Особливої ефективності такі практики набувають у межах молодіжних центрів, громадських ініціатив та програм неформальної освіти, що забезпечують комплексний і ресурсно-орієнтований підхід до роботи з молоддю.

Проведений теоретико-аналітичний огляд дозволяє констатувати, що в умовах воєнного стану соціально-педагогічна робота з молоддю набуває якісно нового змісту, зумовленого масштабністю соціальних трансформацій, зростанням рівня психоемоційного навантаження та ускладненням процесів соціалізації. Молодь опиняється в ситуації підвищеної вразливості, що проявляється у переживанні травматичного досвіду, втраті життєвих орієнтирів, порушенні соціальних зв'язків і професійної невизначеності. Водночас вона виступає важливим ресурсом суспільного розвитку, здатним до активної участі у процесах відновлення країни. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних соціально-педагогічних технологій, які поєднують функції підтримки, розвитку та соціальної інтеграції.

Установлено, що сучасна державна молодіжна політика в Україні в умовах війни трансформується від переважно розвиткової моделі до комплексної, що інтегрує захисні, адаптаційні та відновлювальні функції. Якщо у довоєнний період акцент робився на самореалізації, участі та розвитку потенціалу молоді, то нині ключовими стають питання безпеки, психосоціальної підтримки та реінтеграції. Водночас важливою тенденцією є збереження і навіть посилення участі молоді у громадських процесах, що свідчить про її високий рівень суб'єктності та готовність до соціальної відповідальності.

Аналіз соціально-педагогічних технологій роботи з молоддю показав, що найбільш затребуваними в умовах війни є інтегровані підходи, які поєднують індивідуальні, групові та колективні форми взаємодії. Соціально-педагогічне консультування виступає

базовою технологією підтримки, спрямованою на стабілізацію психоемоційного стану та формування адаптивних стратегій поведінки. Соціальна профілактика та корекція девіантної поведінки забезпечують попередження та подолання негативних соціальних проявів, що посилюються в кризових умовах. Профорієнтаційні технології сприяють відновленню життєвих перспектив молоді, формуванню гнучких навичок і адаптації до змінного ринку праці. Водночас особливого значення набувають арттерапевтичні практики та технології колективної творчості, які забезпечують емоційне відновлення, сприяють соціальній згуртованості та розвитку активної громадянської позиції.

Доведено, що ефективність соціально-педагогічної роботи значною мірою залежить від її організаційних форм, які в умовах війни характеризуються гнучкістю, варіативністю та широким використанням цифрових технологій. Дистанційні та змішані формати взаємодії забезпечують доступність підтримки для різних категорій молоді, зокрема внутрішньо переміщених осіб, та дозволяють зберігати безперервність соціально-педагогічного впливу. Водночас важливими умовами ефективності є забезпечення безпечного середовища, індивідуалізація підходів, інтерактивність методів і розвиток міжвідомчої співпраці.

Аналіз практичного досвіду в Україні, зокрема реалізації молодіжних програм, діяльності молодіжних центрів, громадських ініціатив та арттерапевтичних проєктів, підтверджує високу ефективність технологій, орієнтованих на поєднання творчості, соціальної активності та взаємопідтримки. Реалізація колективного творчого потенціалу молоді виступає не лише засобом самовираження, але й важливим механізмом подолання наслідків травматичного досвіду, відновлення соціальних зв'язків та формування відчуття причетності до спільних суспільних процесів.

Таким чином, соціально-педагогічні технології роботи з молоддю в умовах війни мають розглядатися як комплексна система впливу, спрямована не лише на подолання кризових наслідків, але й на створення умов для розвитку, самореалізації та активної участі молоді у відновленні суспільства. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності окремих технологій, розробкою інноваційних моделей соціально-педагогічної роботи та адаптацією міжнародного досвіду до українського контексту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василюк Т. Г., Размолодчикова І. В. Соціально-психологічний театр як інноваційна технологія соціальної роботи. *Інноваційна педагогіка.* 2021. № 33, т. 2. С. 88–91. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.17

2. Василюк Т., Лисоконь І., Каритка В. Трансформація соціальної політики України у відповідь на глобальні виклики та зміни поведінкових моделей населення. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 5 (35). С. 2717–2733. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-2717-2733.

3. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2013. 440 с.

4. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля : анімаційний підхід : монографія. Харків : Тім Пабліш Груп, 2015. 366 с.

5. Марач Т. М., Марач О. М. Флешмоб як інтерактивна форма національного виховання української молоді в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 80, т. 1. С. 130–134. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.1.26.

6. Про основні засади молодіжної політики : Закон України від 27 квіт. 2021 р. № 1414-IX. URL: https://lnk.ua/CvMduQRJj (дата звернення: 18.07.2026).

7. Рудкевич Н. І. Методика соціально-педагогічної роботи : навчально-методичний посібник. Львів : Растр-7, 2021. 324 с.

8. Савельчук І. Б. Соціальні очікування молоді: від теоретичного осмислення до практичного застосування у воєнний та післявоєнний період. *Social Work and Education.* 2022. Vol. 9, № 1. P. 113–121.

9. Соціальна згуртованість через участь молоді : посібник для тренерів. Київ, 2021. 128 с.

10. Чайковський М. Є., Добровіцька О. О. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі : навч.-метод. посіб. Київ : Університет «Україна», 2018. 271 с.

11. 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. *Journal of Youth Development.* 2019. № 14 (3). P. 110–129. DOI:10.5195/jyd.2019.662 .

12. Brewer G., Urwin E., Witham B. Disabled student experiences of Higher Education. *Disability & Society.* 2025. № 40 (1). P. 108–127. DOI: 10.1080/09687599.2023.2263633

13. Career Hub Pro : фриланс для молоді з інвалідністю. URL: https://careerhub.in.ua/allprojects/career–hub–pro (дата звернення: 16.03.2026).

14. United Nations. Youth 2030: The United Nations Youth Strategy. New York : United Nations, 2018. 44 p. URL: https://www.unyouth2030.com/ (дата звернення: 18.07.2026).

15. Williamson H. Radicalisation to what? Youth work, community development and the prevention of extremism. *Youth & Policy.* 2016. № 116. P. 5–23. URL: https://lnk.ua/eViupEymn (дата звернення: 18.07.2026).

16. World Health Organization. Doing What Matters in Times of Stress: An Illustrated Guide. Geneva : WHO, 2020. 124 p. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927 (дата звернення: 18.07.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЧИННИКИ РИЗИКУ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ

BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING WARTIME: RISK FACTORS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PREVENTION

УДК 37.013.42:316.613.434-053.5:316.485.26(477)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.40
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Барліт О.О.,
orcid.org/0000-0002-8014-6442
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри суспільно-гуманітарної освіти та педагогіки виховання
Комунального закладу
«Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

Могілевська В.М.,
orcid.org/0000-0003-2623-6313
канд. соціол. наук, доцент,
доцент кафедри суспільно-гуманітарної освіти та педагогіки виховання
Комунального закладу
«Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

У статті обґрунтовано педагогічні засади профілактики булінгу в освітньому середовищі в умовах війни. Мета дослідження – визначити зміни в організації навчання, складі учнівських колективів і комунікації, що можуть посилювати ризик виникнення або закріплення булінгу, та окреслити напрями профілактики. Проаналізовано 20 наукових, аналітичних і нормативно-правових джерел із проблематики булінгу, групової взаємодії, кібербулінгу, вимушеного переміщення, воєнного стресу та запобігання насильству. Застосовано теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення і систематизацію. Війну розглянуто не як причину булінгу, а як обставину, що змінює освітнє середовище, ускладнює адаптацію дітей і може посилювати ризики. Стресові реакції не можна ототожнювати з переслідуванням. Для розпізнавання булінгу враховують повторюваність і спрямованість негативного впливу, дисбаланс сил, систематичне приниження або соціальне виключення, становище дитини в групі та реакції однолітків. Виокремлено чотири сфери педагогічної уваги: емоційну безпеку, соціальну адаптацію, групову взаємодію та цифрову комунікацію. Для кожної систематизовано умови ризику, прояви й напрями профілактики. Внесок авторів полягає в поєднанні аналізу воєнних обставин, групової динаміки та цифрової взаємодії в підході, що розмежовує чинники ризику й ознаки булінгу без стигматизації дітей із досвідом війни. Профілактику розглянуто на загальному, цільовому та індивідуальному рівнях. Її результативність оцінюють за доступністю допомоги, довірою дітей до дорослих, припиненням негативного впливу та відновленням безпечної участі в житті колективу. Основними засадами визначено повагу до гідності дитини, раннє виявлення небезпечної групової динаміки, узгодженість дій педагогів, батьків і фахівців, ненасильницькі норми та безпечну поведінку в цифровому середовищі.
Ключові слова: *булінг, освітнє середовище, умови війни, чинники ризику, педагогічна профілактика, соціальна адаптація, групова взаємодія, кібербулінг.*

The article substantiates pedagogical principles for preventing bullying in educational settings during wartime. The study aims to identify changes in learning organisation, student-group composition, and communication that may increase the risk of bullying emerging or becoming entrenched, and to outline preventive directions. The analysis draws on 20 scholarly, analytical, and regulatory sources on bullying, peer interaction, cyberbullying, forced displacement, wartime stress, and violence prevention. The methods include theoretical analysis, comparison, generalisation, and systematisation. War is considered not a cause of bullying but a circumstance that changes the educational environment, complicates children's adaptation, and may intensify risks. Stress reactions should not be equated with bullying. Its occurrence is assessed by repeated and targeted harmful conduct, power imbalance, systematic humiliation or social exclusion, the child's position within the group, and peer responses. Four areas requiring pedagogical attention are identified: emotional safety, social adaptation, peer-group interaction, and digital communication. For each, risk conditions, manifestations, and preventive measures are systematised. The study integrates wartime circumstances, peer-group dynamics, and digital interaction into an approach that distinguishes risk factors from bullying characteristics without stigmatising children affected by war. Prevention is considered at universal, targeted, and individual levels. Its effectiveness is assessed through access to support, students' trust in adults, cessation of harmful conduct, and restoration of safe participation in peer-group life. The core principles include respect for the child's dignity, early recognition of harmful group dynamics, coordinated action by teachers, parents, and professionals, non-violent norms, and safe behaviour in digital environments.
Key words: *bullying, educational environment, wartime conditions, risk factors, school-based bullying prevention, social adaptation, peer-group interaction, cyberbullying.*

Постановка проблеми. Відповідно до статті 1 Закону України «Про охорону дитинства», булінг (цькування) – психологічне, фізичне, економічне чи сексуальне насильство, тобто будь-яке умисне діяння (дія або бездіяльність), у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, яке систематично вчиняється особою стосовно дитини, з якою вони є учасниками одного колективу, або дитиною стосовно іншого учасника одного колективу та яке порушує права, свободи, законні інтереси потерпілої особи та/або перешкоджає виконанню нею визначених законодавством обов'язків [11, ст. 1].

Нормативне визначення окреслює юридично значущі ознаки булінгу, однак у педагогічній практиці для його розпізнавання необхідно також оцінювати характер взаємодії між учасниками. Важливими є дисбаланс сил і обмежена здатність

потерпілої особи самостійно припинити переслідування [1, с. 12–14]. Оскільки булінг розгортається в межах групової взаємодії, його перебіг залежить від норм колективу, реакцій спостерігачів і дій дорослих [2, с. 1–12; 3, с. 112–120]. Тому його профілактика не може обмежуватися реагуванням на окремі випадки й має бути складником системної роботи закладу освіти.

Повномасштабна війна змінила організацію навчання, склад учнівських колективів і способи комунікації. Вимушене переміщення, розрив соціальних зв'язків, тривала небезпека та поляризувальні наративи можуть посилювати напруження і вразливість дітей [5, с. 252–253; 6, с. 275–286], але самі по собі не є достатнім поясненням агресії чи віктимізації. Дослідження, проведене у 2016–2017 роках, виявило зв'язок між досвідом воєнних подій і віктимізацією внаслідок булінгу, не встановивши причинно-наслідкового зв'язку [5, с. 247–255]. За таких умов завдання педагога полягає в розпізнаванні небезпечної групової динаміки без стигматизації дитини через її походження, переміщення або реакції на стрес.

Практичну актуальність проблеми підтверджують результати всеукраїнського опитування вчителів: про регулярний булінг у своїх закладах повідомили 18,5 % респондентів першої хвилі та 20,6 % – другої [10]. Хоча ці дані відображають сприйняття педагогів, а не фактичну поширеність булінгу, вони засвідчують потребу в чітких критеріях його розпізнавання та послідовних процедурах реагування. Після прийняття Закону № 3792-IX та підзаконних актів 2025 року запобігання булінгу було включено до ширшої системи запобігання насильству та жорстокому поводженню з дітьми [12; 14–17]. Наукове завдання полягає в розмежуванні чинників ризику, стресових реакцій та ознак булінгу, практичне – у визначенні відповідних профілактичних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження доповнюють нормативне визначення розглядом булінгу як групового процесу, на який впливають поведінка однолітків, норми колективу та реакції дорослих [2, с. 1–12; 3, с. 112–120].

А. Фаррелл та співавтори встановили, що дослідження булінгу, виконані в межах екологічного підходу, зосереджені переважно на індивідуальних і соціальних чинниках мікросистеми, тоді як чинники мезо-, екзо– та хроносистем досліджені значно менше [18, с. 1]. М. Базілічі, Б. Паладіно та Е. Менезіні показали, що зв'язок етнічного різноманіття з булінгом і віктимізацією залежить від регіону дослідження, способу операціоналізації етнічності та віку учнів [19, с. 1]. Отже, етнічне походження саме по собі не слід розглядати як чинник агресії чи віктимізації.

Українські й міжнародні праці висвітлюють зв'язок воєнного досвіду з віктимізацією [5, с. 247–255], вплив поляризувальних наративів на групове протиставлення [6, с. 275–286] і роль прийняття та належності в адаптації переміщених дітей [7, с. 141–142]. Дослідження кібербулінгу показують, що цифрове середовище розширює аудиторію негативного впливу, полегшує повторне поширення матеріалів і ускладнює контроль за ними [4, с. 376–385]. Систематичний огляд досліджень серед учнів початкової та середньої школи підтверджує необхідність ранньої профілактики кібербулінгу [20, с. 1]. Рекомендації ВООЗ і OECD орієнтують заклади освіти на загальношкільну профілактику, додаткову підтримку за потреби, підготовку педагогів та оцінювання результатів [8, с. 12–17, 50–57; 9, с. 26–38].

Отже, наявні дослідження розкривають групову природу булінгу, його прояви в цифровому середовищі, зв'язок воєнного досвіду з віктимізацією та проблеми адаптації переміщених дітей. Водночас ці аспекти переважно розглядаються окремо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У межах проаналізованих джерел недостатньо розробленим залишається питання поєднання зазначених аспектів у цілісному педагогічному підході, який давав би змогу в повсякденній роботі розмежовувати стресові реакції, умови посилення ризику й ознаки булінгу, оцінювати групову та цифрову взаємодію і добирати профілактичні заходи без стигматизації дітей із досвідом війни.

Мета статті – визначити умови, що можуть посилювати ризик виникнення або закріплення булінгу в освітньому середовищі в умовах війни, та обґрунтувати педагогічні засади його профілактики.

Джерельну базу становлять 20 наукових, аналітичних і нормативно-правових джерел 1996–2026 років. До аналізу включено праці про ознаки та механізми булінгу, вплив війни й вимушеного переміщення, міжнародні рекомендації та чинні нормативно-правові акти; не включалися джерела, не пов'язані з дітьми шкільного віку, освітнім середовищем або педагогічною профілактикою. Застосовано теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення і тематичну систематизацію. Положення джерел згруповано за чотирма напрямами: емоційною безпекою, соціальною адаптацією, груповою взаємодією та цифровою комунікацією.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній практиці нормативне визначення булінгу потребує відмежування цього явища від стресових реакцій і ситуативних конфліктів. Дратівливість, замкненість, уникання спілкування або труднощі адаптації можуть бути наслідками стресу і самі по собі не свідчать про переслідування. Про можливий булінг свідчить не окремий прояв, а сукупність ознак: повторюваний і спрямований негативний вплив, дисбаланс сил, систематичне приниження або соціальне виключення [1, с. 12–14; 2, с. 6–12]. Додатково враховують становище дитини в колективі, реакції однолітків і зміни в її участі у спільній діяльності.

Одноразова сварка чи ситуативна агресія між учасниками з порівнюваними можливостями захистити себе не є достатньою підставою для висновку про булінг. Педагогічне оцінювання має здійснюватися в динаміці та спиратися на повідомлення дитини, спостереження за взаємодією й іншу доступну інформацію. У разі виявлення можливого булінгу педагог має насамперед подбати про безпеку дитини, зафіксувати відомі обставини та діяти за встановленою процедурою [13, розд. I, п. 7; 15, п. 4].

На основі тематичної систематизації джерел виокремлено чотири взаємопов'язані сфери педагогічної уваги: емоційну безпеку, соціальну адаптацію, групову взаємодію та цифрову комунікацію. Їх визначення спирається на дослідження воєнного стресу й доступності підтримки [5, с. 247–255; 8, с. 12–17, 50–57; 9, с. 26–38], адаптації та належності дітей у новому середовищі [7, с. 141–142], групової природи булінгу [2, с. 6–12; 3, с. 112–120; 6, с. 275–286] і негативної взаємодії в цифровому просторі [4, с. 376–385]. Ці сфери систематизують умови виникнення та перебігу булінгу, не будучи його безпосередніми причинами.

Профілактика булінгу має бути системною та забезпечувати безпеку і гідність дитини, раннє виявлення небезпечної взаємодії й узгоджені дії педагогів, батьків і фахівців [11, ст. 10; 13, розд. V, пп. 1–3]. Під час з'ясування обставин необхідно дотримуватися конфіденційності та не перекладати на потерпілу особу відповідальність за припинення переслідування [15, п. 12]. Учні мають знати, кому і як повідомляти про булінг, як підтримати потерпілу особу та не посилювати переслідування реакціями групи чи поширенням принизливих матеріалів [2, с. 6–12; 3, с. 112–120; 4, с. 376–385; 13, розд. II, п. 1]. Профілактичну роботу здійснюють на загальному, цільовому та індивідуальному рівнях [8, с. 12–17, 50–57; 9, с. 37–38]. Досвід війни й переміщення враховують під час визначення потреб дитини, не розглядаючи його як самостійну причину агресії чи віктимізації [5, с. 247–255; 7, с. 141–142].

На рівні закладу освіти слід визначити відповідальних осіб, забезпечити доступні способи повідомлення, документування звернень, захист дитини від повторного впливу та взаємодію з батьками і психологічною службою [13, розд. II, п. 2; розд. IV, п. 3; розд. V, пп. 1–4; 14, пп. 5–6; 15, пп. 5, 13].

Внутрішні правила мають описувати не лише заборони, а й безпечні способи дії учнів і працівників. Підготовка педагогів охоплює розмежування булінгу й конфлікту, аналіз практичних ситуацій, травма-інформовану комунікацію та алгоритми реагування [8, с. 50–57; 9, с. 37–38]. Результативність профілактики оцінюють за доступністю звернення, дотриманням процедур, довірою учнів до дорослих, припиненням повторюваного впливу та відновленням безпечної участі дитини в колективі [8, с. 12–17, 50–57; 9, с. 26–38].

У разі виявлення можливого булінгу педагог має насамперед подбати про безпеку дитини та діяти за встановленою процедурою [13, розд. I, п. 7; 15, п. 4]. Збір і аналіз інформації, визначення причин та необхідних заходів належать до завдань комісії [13, розд. IV, п. 3]. Якщо ситуація має ознаки насильства або жорстокого поводження, працівник також невідкладно звертається до поліції та діє відповідно до Порядку № 1513 [15, п. 4]. Після розгляду випадку підтримка має охоплювати потерпілу

Таблиця 1

Сфери педагогічної уваги та напрями профілактики булінгу в умовах війни

Сфера педагогічної уваги	Умови, що можуть посилювати ризик	Прояви, що потребують педагогічної уваги	Напрями профілактичної роботи
Емоційна безпека	Тривала небезпека; непослідовні правила; обмежена доступність підтримки	Різкі зміни поведінки; замкненість; уникання спілкування; зниження участі	Передбачувані правила; підтримувальна комунікація; конфіденційне звернення по допомогу; психологічна підтримка
Соціальна адаптація	Зміна колективу; розрив зв'язків; стереотипізація за мовою, походженням або переміщенням	Стійке виключення зі спільної діяльності; висміювання; ізольоване становище	Супровід входження; кооперативні завдання; підтримка належності; спостереження за відносинами
Групова взаємодія	Схвалення чи ігнорування приниження; підкріплення агресії; пасивність свідків; нерівність позицій	Повторювані образи, чутки чи ізоляція; страх перед окремими учнями; закріплення ролей	Ненасильницькі групові норми; безпечне реагування свідків; доступні способи повідомлення; послідовні дії дорослих
Цифрова комунікація	Повторне поширення; широка аудиторія; порушення приватності; онлайн-виключення	Принизливі повідомлення; виключення з чатів; поширення без згоди; підроблені профілі	Правила онлайн-взаємодії; цифрова етика; фіксація доказів без повторного поширення; своєчасне реагування

Примітка. Прояви неспецифічні; оцінювання враховує повторюваність і спрямованість впливу, дисбаланс сил, становище дитини та реакції однолітків.

Джерело: систематизовано авторами на основі [2, с. 6–12; 3, с. 112–120; 4, с. 376–385; 5, с. 247–255; 6, с. 275–286; 7, с. 141–142; 8, с. 12–17, 50–57; 9, с. 26–38].

дитину, свідків і дитину, яка вчинила булінг; для цих категорій передбачено дві типові програми [16; 17]. Публічного з'ясування обставин, примусового примирення й колективного покарання слід уникати.

Висновки. Воєнні обставини не спричиняють булінг безпосередньо, але можуть посилювати вразливість дітей, напруження й труднощі адаптації. Тому слід розмежовувати умови ризику, стресові реакції та ознаки булінгу. Запропонована систематизація пов'язує чотири сфери педагогічної уваги з проявами неблагополуччя і профілактичними діями. Профілактика має охоплювати захист гідності дитини, раннє реагування, групові норми, цифрову безпеку та взаємодію дорослих на трьох рівнях. Обмеження дослідження зумовлені його теоретичним характером і браком емпіричних праць про булінг в умовах сучасної війни в Україні. Систематизація не є діагностичним інструментом і не замінює нормативних процедур. Подальші дослідження мають емпірично перевірити її положення та оцінити ефективність профілактичних програм і підготовки педагогів у воєнний і повоєнний періоди.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Olweus D. A Profile of Bullying at School. Educational Leadership. 2003. Vol. 60, No. 6. P. 12–17. URL: https://www.ascd.org/el/articles/a-profile-of-bullying-at-school (дата звернення: 19.07.2026).

2. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. Aggressive Behavior. 1996. Vol. 22, No. 1. P. 1–15. DOI:

1. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T

2. Salmivalli C. Bullying and the Peer Group: A Review. Aggression and Violent Behavior. 2010. Vol. 15, No. 2. P. 112–120. DOI: https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007.

3. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. Vol. 49, No. 4. P. 376–385. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

4. Silwal S., Westerlund M., Osokina O., Hinkka-Yli-Salomäki S., Hodes M., Skokauskas N., Sourander A. Bullying Victimization among Adolescents during the Early Phase of War in Ukraine: A Comparative Cross-sectional Study in 2016–2017. Child and Adolescent Mental Health. 2025. Vol. 30, No. 3. P. 247–255. DOI: https://doi.org/10.1111/camh.12770.

5. Мельниченко А., Тілікіна Н. Підлітки, роз'єднавча пропаганда воєнного часу і булінг: як вони пов'язані? Проблеми політичної психології. 2024. Т. 16, № 30. С. 267–290. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol16-Year2024-176.

6. Тірон В. О., Зубченко О. С. Відчуття дому як чинник соціально-психологічної адаптації дітей ВПО у приймаючих громадах (на прикладі м. Ямпіль Вінницької області). Габітус. 2025. Вип. 77. Т. 1. С. 137–143. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.77.1.22.

7. World Health Organization. School-based Violence Prevention: A Practical Handbook. Geneva : World Health Organization, 2019. 65 p. ISBN 978-92-4-151554-2. URL: https://www.who.int/publications/i/item/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook (дата звернення: 19.07.2026).

8. OECD. Bullying in Education: Prevalence, Impact and Responses across Countries. OECD Education Working Papers. 2026. No. 341. Paris : OECD Publishing. 57 p. DOI: https://doi.org/10.1787/d9f8bd9f-en.

9. Булінг і толерантність у школах: результати двох хвиль масштабного всеукраїнського опитування вчителів. Міністерство освіти і науки України. 29.05.2025. URL: https://mon.gov.ua/news/bulinh-i-tolerantnist-u-shkolakh-rezultaty-dvokh-khvyl-masshtabnoho-vseukrainskoho-opytuvannia-vchyteliv (дата звернення: 19.07.2026).

10. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text (дата звернення: 19.07.2026).

11. Про внесення змін до деяких законів України щодо запобігання насильству та унеможливлення жорстокого поводження з дітьми : Закон України від 06.06.2024 № 3792-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-20#Text (дата звернення: 19.07.2026).

12. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 № 1646, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 03.02.2020 за № 111/34394. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text (дата звернення: 19.07.2026).

13. Про затвердження Типової програми унеможливлення насильства та жорстокого поводження з дітьми : постанова Кабінету Міністрів України від 04.06.2025 № 658. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 19.07.2026).

14. Про затвердження Порядку реагування на випадки насильства та жорстокого поводження з дітьми : постанова Кабінету Міністрів України від 19.11.2025 № 1513. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1513-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 19.07.2026).

15. Про затвердження Типової програми для дітей та інших осіб, які постраждали від булінгу (цькування) або стали його свідком : наказ Міністерства соціальної політики України від 06.06.2025 № 283-Н. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0283739-25 (дата звернення: 19.07.2026).

16. Про затвердження Типової програми для дітей та інших осіб, які вчинили булінг (цькування) : наказ Міністерства соціальної політики України від 11.06.2025 № 294-Н. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0294739-25 (дата звернення: 19.07.2026).

17. Farrell A. H., Lewis K., Eriksson M. J., Vaillancourt T. Ecological Factors and Adolescent Bullying Involvement: A Systematic Review. Aggression and Violent Behavior. 2026. Vol. 87. Art. 102123. DOI: https://doi.org/10.1016/j.avb.2025.102123.

18. Basilici M. C., Palladino B. E., Menesini E. Ethnic Diversity and Bullying in School: A Systematic Review. Aggression and Violent Behavior. 2022. Vol. 65. Art. 101762. DOI: https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762.

19. Evangelio C., Rodríguez-González P., Fernández-Río J., González-Víllora S. Cyberbullying in Elementary and Middle School Students: A Systematic Review. Computers & Education. 2022. Vol. 176. Art. 104356. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕКСКУРСІЙНОЇ ТА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

FORMATION OF CIVIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH EXCURSION AND PROJECT-BASED ACTIVITIES: A THEORETICAL ASPECT

УДК 373.3.017.4:37.035.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.41
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Вишнівська Н.В.,
orcid.org/0000-0001-7509-2841
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри початкової освіти
Київського столичного університет
імені Бориса Грінченка

Кириленко К.В.,
orcid.org/0009-0001-0491-8009
студентка ІІ курсу магістратури
факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
асистент вчителя
Коростенського міського ліцею № 6
(Житомирська область)

Ревінцова І.В.,
orcid.org/0009-0001-4663-766X
студент ІІ курсу магістратури
факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

У напрямі реалізації Концепції Нової української школи формування громадянської компетентності учнів початкової школи набуває статусу пріоритетного освітнього завдання, що вимагає переходу від декларативного засвоєння суспільних знань до набуття дитиною практико-орієнтованого досвіду громадянської участі. Недостатня теоретична розробленість механізмів системної інтеграції екскурсійної та проєктної діяльності як цілісного засобу розвитку громадянських якостей молодших школярів зумовлює актуальність дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування громадянської компетентності учнів 3–4 класів засобами інтегрованої екскурсійної та проєктної діяльності. У процесі дослідно-аналітичної діяльності застосовано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез та узагальнення науково-методичної літератури з проблем компетентнісного підходу та громадянського виховання; системний та порівняльний аналіз педагогічних явищ; педагогічне моделювання; класифікація та структурно-логічний аналіз категоріального апарату дослідження.

У динаміці теоретичного дослідження уточнено структурно-компонентну модель громадянської компетентності молодшого школяра, що охоплює когнітивно-смисловий, ціннісно-емоційний та діяльнісно-практичний складники. Визначено три моделі інтеграції екскурсійної та проєктної діяльності: проблемно-пошукову, дослідницьку та діяльнісно-комунікативну, які забезпечують перехід від споглядання до практичної громадянської дії. Обґрунтовано чотири організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації зазначеного процесу: змістова інтеграція в освітні модулі НУШ; фасилітація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої педагог виступає тьютором і модератором громадянських ініціатив дітей; розбудова партнерської мережі з інституціями громади; забезпечення рефлексивної складової освітнього процесу, що уможливлює інтеріоризацію зовнішнього соціального досвіду у стійкі особистісні ціннісні настановлення.

Системне поєднання екскурсійної та проєктної діяльності за визначених організаційно-педагогічних умов трансформує епізодичні виховні заходи у цілісну педагогічну систему становлення компетентного, соціально активного громадянина. Синергетичний ефект інтеграції двох видів діяльності забезпечує переведення абстрактних громадянських понять у площину особистісно значущого практичного досвіду.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною верифікацією обґрунтованих організаційно-педагогічних умов та розробленням діагностичного інструментарію оцінювання рівнів сформованості громадянської компетентності учнів початкової школи.

Ключові слова: *громадянська компетентність, громадянське виховання, екскурсійна діяльність, компетентнісний підхід, Нова українська школа, організаційно-педагогічні умови, проєктна діяльність, учні початкової школи.*

Within the framework of implementing the New Ukrainian School concept, the formation of civic competence among primary school students has become a priority educational objective, necessitating a shift from the declarative acquisition of social knowledge to the child's engagement in practice-oriented experiences of civic participation. The insufficient theoretical elaboration of mechanisms for systematically integrating excursion and project-based activities as a cohesive means of developing civic qualities in pupils aged 8–10 underscores the relevance of this study.

The purpose of the research is to theoretically substantiate the organisational and pedagogical conditions for fostering civic competence in third– and fourth-grade students through integrated excursion and project-based activities. A comprehensive set of theoretical methods was employed throughout the research and analytical process, including the analysis, synthesis, and generalisation of scientific and methodological literature; systemic and comparative analysis; pedagogical modelling; as well as the classification and structural-logical analysis of the study's categorical framework.

In the course of the theoretical investigation, the structural-componental model of primary school students' civic competence was refined, encompassing cognitive-semantic, value-emotional, and activity-practical components. Three integration models of excursion and project-based activities were identified: problem-search, research-oriented, and activity-communicative. Four organisational and pedagogical conditions were substantiated: 1) content integration into the thematic educational modules of the New Ukrainian School; 2) facilitation of subject-to-subject interaction, positioning the teacher as a tutor and moderator of civic initiatives; 3) development of a partnership network with community institutions, including museums, libraries, and local self-governance bodies; 4) provision of a reflective component throughout the educational process to enable the interiorisation of external social experience into stable personal value orientations. The systematic combination of excursion and project-based activities under the defined organisational and pedagogical conditions transforms episodic educational events into a coherent pedagogical system for cultivating competent, socially active citizens. The synergy between the two activity types ensures the transition from abstract civic concepts to meaningful, personally significant experience. Prospects for further research are associated with the experimental verification of the substantiated organisational and pedagogical conditions and the development of diagnostic instruments for assessing levels of civic competence formation.

Key words: *civic competence, civic education, competence-based approach, excursion activities, New Ukrainian School, organizational and pedagogical conditions, primary school students, project-based activities.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації українського суспільства особливого значення набуває проблема формування громадянина, здатного усвідомлювати власну роль у соціальному середовищі, відповідально ставитися до суспільних процесів, виявляти активну життєву позицію та діяти відповідно до демократичних цінностей. Саме тому громадянська компетентність визначається одним із важливих результатів сучасної освіти, оскільки вона забезпечує не лише засвоєння знань про суспільство й державу, а й формування ціннісних орієнтацій, навичок взаємодії, відповідальності та готовності до участі в житті громади.

Особливе місце у цьому процесі посідає початкова школа, адже саме на етапі молодшого шкільного віку закладаються основи світогляду дитини, її ставлення до людей, культурної спадщини, соціального оточення та власної приналежності до певної спільноти. Відповідно до положень Концепції Нової української школи (НУШ), освітній процес має бути спрямований не лише на формування предметних знань, а й на розвиток домінуючих компетентностей, серед яких важливе місце займає громадянська компетентність. Це актуалізує пошук ефективних педагогічних засобів, які забезпечують активне залучення учнів до пізнання соціального та культурного простору.

Одним із перспективних напрямів реалізації цього завдання є використання екскурсійної та проєктної діяльності в освітньому процесі початкової школи. Екскурсійна діяльність створює умови для безпосереднього ознайомлення учнів із природним, історичним, культурним і соціальним середовищем, сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до рідного краю, розвитку спостережливості та усвідомлення власної причетності до суспільного життя. Водночас проєктна діяльність забезпечує активну позицію учня, формує здатність до самостійного пошуку інформації, співпраці, прийняття рішень та практичного застосування набутих знань для розв'язання соціально значущих завдань.

Незважаючи на значний потенціал зазначених засобів, у практиці початкової освіти їх використання для цілеспрямованого формування громадянської компетентності учнів потребує подальшого теоретичного осмислення та педагогічного обґрунтування. Наявна проблема полягає у необхідності визначення таких організаційно-педагогічних умов, які забезпечать системне поєднання екскурсійної та проєктної діяльності з метою розвитку громадянських якостей молодших школярів.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування громадянської компетентності учнів початкової школи засобами екскурсійної та проєктної діяльності, що відповідає сучасним тенденціям розвитку компетентнісної освіти та завданням НУШ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування громадянської компетентності особистості є одним із актуальних напрямів сучасних педагогічних досліджень, що зумовлено зміною пріоритетів освіти від передачі сукупності знань до розвитку здатності особистості ефективно діяти в соціальному середовищі. У науковому дискурсі громадянська компетентність розглядається як інтегративне утворення, яке поєднує знання про суспільство і державу, систему цінностей, мотиваційну готовність до соціальної взаємодії та практичний досвід громадянської поведінки (C. Van der Vleuten [1], B. Hoskins, M. Saisana, C. Villalba [2], А. Левчук [3]).

Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті досліджували українські та зарубіжні науковці, зокрема: І. Бех [4, с. 35], Н. Бібік [5, с. 47–49], О. Пометун [6, с. 5; 7, с. 72–74], О. Савченко [8, с. 186]. У працях зазначених учених акцентується увага на необхідності створення такого освітнього середовища, у якому учень виступає не пасивним об'єктом навчання, а активним учасником процесу пізнання, взаємодії та соціального становлення. Саме такий підхід є методологічним підґрунтям формування громадянської компетентності в умовах НУШ.

Окремі аспекти формування громадянської компетентності учнів початкової школи розглянуто у дослідженнях: О. Висоцької, Л. Швидун [9], О. Начинової, Ю. Шпаляренко [10] та інших науковців. Дослідники акцентують увагу на структурі громадянської компетентності молодших школярів, визначаючи її основними компонентами когнітивний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий складники. У наукових працях наголошується, що формування громадянських якостей у дітей молодшого шкільного віку має здійснюватися через практичну діяльність, залучення до соціальної взаємодії та створення умов для особистісного осмислення суспільних цінностей.

Значна увага в педагогічній теорії приділяється проблемі використання активних освітніх технологій, зокрема проєктної діяльності, як засобу розвитку компетентностей учнів. У дослідженнях, присвячених проєктному навчанню: Л. Паніної, А. Новоселецького [11], L. Zhang, Y. Ma [12], O. Akirav [13], зазначається, що його потенціал полягає у формуванні самостійності, відповідальності, умінь співпрацювати, аналізувати соціальні проблеми та знаходити шляхи їх практичного вирішення. Проєктна діяльність сприяє переходу від засвоєння готової інформації до набуття учнями власного досвіду діяльності, що є важливою передумовою становлення громадянської позиції.

Питання використання екскурсійної діяльності в освітньому процесі початкової школи

досліджувалися у розрізах краєзнавчого, культурологічного та виховного напрямів. Науковці: Н. Грицай, Р. Сойчук [14], Г. Щука, Т. Сокол, Л. Гергей [15], розглядають екскурсію як педагогічний засіб, який забезпечує безпосереднє сприйняття учнями об'єктів навколишнього світу, формує емоційно-ціннісне ставлення до історії, культури та традицій рідного краю. Особливого значення екскурсійна діяльність набуває у процесі громадянського виховання, оскільки сприяє усвідомленню учнями власної належності до громади, регіону та держави.

У сучасних дослідженнях: Ю. Петриці [16], Т. Ремех, Г. Сєрової [17], також простежується тенденція до розгляду освітнього середовища як простору формування громадянської активності учнів. Науковці підкреслюють, що ефективність громадянського виховання залежить не лише від змісту навчальних предметів, а й від організації різноманітних видів діяльності, у яких дитина отримує можливість застосувати набуті знання у реальних життєвих ситуаціях. Саме тому поєднання екскурсійної та проєктної діяльності розглядається як перспективний напрям розвитку громадянської компетентності молодших школярів.

Водночас аналіз наукових джерел: О. Кислої, В. Коваль [18], О. Матвієнко, Н. Силенко [19], свідчить, що попри значну кількість досліджень із проблем громадянської освіти та компетентнісного підходу, недостатньо розробленими залишаються питання визначення організаційно-педагогічних умов цілеспрямованого формування громадянської компетентності учнів початкової школи засобами екскурсійної та проєктної діяльності. Зокрема, потребують подальшого теоретичного обґрунтування механізми інтеграції цих форм роботи в освітній процес учнів 3–4 класів, визначення їх педагогічних можливостей та умов ефективної реалізації.

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує актуальність пошуку науково обґрунтованих підходів до формування громадянської компетентності молодших школярів, що зумовлює необхідність розроблення організаційно-педагогічних умов використання екскурсійної та проєктної діяльності як дієвих засобів громадянського становлення особистості учня початкової школи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичних джерел засвідчує значний інтерес дослідників до визначення сутності, структури та педагогічних умов розвитку громадянської компетентності учнів початкової школи. Науковцями обґрунтовано роль компетентнісного підходу у становленні особистості молодшого школяра, визначено значення громадянського виховання як складника загального розвитку дитини, досліджено можливості навчальних предметів та інтегрованих курсів НУШ у формуванні громадянських якостей учнів.

Водночас проведений аналіз дає підстави стверджувати, що проблема формування громадянської компетентності засобами практико-орієнтованої діяльності залишається недостатньо розробленою. Більшість досліджень зосереджена переважно на змістовому наповненні навчальних дисциплін, методиці громадянського виховання або використанні окремих освітніх технологій. Натомість недостатньо уваги приділено системному поєднанню екскурсійної та проєктної діяльності, які створюють можливості для безпосереднього залучення учнів до пізнання соціального середовища та набуття власного досвіду громадянської поведінки.

Особливої уваги потребує питання визначення організаційно-педагогічних умов, за яких екскурсійна та проєктна діяльність виступають не додатковими формами освітньої роботи, а цілісним засобом формування громадянської компетентності учнів 3–4 класів. Недостатньо дослідженими залишаються механізми педагогічного забезпечення такої діяльності, критерії її ефективності, особливості інтеграції із змістом початкової освіти та можливості використання потенціалу місцевого соціокультурного середовища.

Актуальність подальшого дослідження зумовлена необхідністю переходу від епізодичного використання екскурсій і проєктів до їх цілеспрямованого педагогічного застосування у процесі громадянського становлення молодших школярів. Саме через активну взаємодію з об'єктами культурної спадщини, громадою, соціальним оточенням та виконання суспільно значущих проєктних завдань учні отримують можливість не лише засвоювати інформацію про громадянські цінності, а й практично реалізовувати їх у власній діяльності.

Таким чином, невирішеною частиною загальної проблеми є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування громадянської компетентності учнів початкової школи засобами екскурсійної та проєктної діяльності. Розв'язання цього питання сприятиме удосконаленню освітнього процесу початкової школи та забезпеченню ефективної реалізації компетентнісного підходу в умовах НУШ.

Мета статті. Головною метою дослідження є розроблення організаційно-педагогічних умов формування громадянської компетентності учнів початкової школи на основі використання засобів екскурсійної та проєктної діяльності (на прикладі учнів 3–4 класів).

Для досягнення мети дослідження та розв'язання поставлених перед членами науково-дослідної групи завдань використано комплекс теоретичних методів, що забезпечили системне

вивчення проблеми формування громадянської компетентності учнів початкової школи засобами екскурсійної та проєктної діяльності, а саме:

метод аналізу, синтезу та узагальнення науково-методичної літератури (застосовано для вивчення сучасних підходів до визначення сутності громадянської компетентності, її структурних компонентів, а також для розкриття теоретичних засад громадянського виховання учнів початкової школи);

– метод системного аналізу (використано з метою розгляду процесу формування громадянської компетентності як цілісної педагогічної системи, що охоплює мету, зміст, форми, методи, засоби та педагогічні умови організації освітньої діяльності молодших школярів);

– метод порівняльного аналізу (дав змогу зіставити наукові підходи до використання різних форм і технологій освітньої діяльності, визначити особливості екскурсійної та проєктної діяльності як засобів розвитку громадянських якостей учнів початкової школи);

– метод педагогічного моделювання (використано для теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування громадянської компетентності учнів 3–4 класів засобами екскурсійної та проєктної діяльності, визначення взаємозв'язків між структурними компонентами досліджуваного процесу);

– метод класифікації та структурно-логічного аналізу (застосовано для систематизації основних понять дослідження, уточнення змісту категорій «громадянська компетентність», «екскурсійна діяльність», «проєктна діяльність», а також визначення їх ролі у процесі громадянського становлення молодших школярів);

– метод теоретичного узагальнення використано для формулювання висновків щодо педагогічного потенціалу екскурсійної та проєктної діяльності, а також визначення перспектив їх цілеспрямованого використання у формуванні громадянської компетентності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуалізація процесу формування громадянської компетентності учнів початкової школи в умовах Нової української школи (НУШ) вимагає переосмислення традиційних підходів до громадянського виховання. Якщо в класичній педагогіці акцент робився на трансляції декларативних знань про державу, символи та історичні постаті, то сучасний компетентнісний підхід зміщує фокус на формування здатності особистості до соціальної дії, критичного мислення та усвідомленої участі в житті громади.

Громадянська компетентність учнів 3–4 класів (віковий діапазон 8–10 років) розглядається нами як складна, динамічна інтегративна якість, що формується на перетині когнітивної, аксіологічної (ціннісної) та діяльнісної сфер. Саме в цьому віці, згідно з віковою психологією, відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, розширюється соціальний простір дитини (від родини та класу до мікрорайону, міста, країни), формується здатність до децентралізації (розуміння позиції іншого) та закладаються основи правової й моральної свідомості.

Для чіткого розуміння механізмів впливу екскурсійної та проєктної діяльності на цей процес, нами розроблено структурно-функціональну модель громадянської компетентності молодшого школяра (табл. 1).

Аналізуючи педагогічний потенціал екскурсійної діяльності крізь призму зазначених компонентів, стверджуємо, що вона виступає потужним каталізатором ціннісно-емоційного та когнітивного розвитку. Екскурсія в сучасному розумінні НУШ – це не пасивне споглядання об'єктів, а інтерактивне дослідження соціокультурного простору (музеїв, меморіалів, підприємств, органів місцевого самоврядування, природних парків).

Безпосередній контакт із матеріальною та духовною спадщиною рідного краю забезпечує ефект «присутності», який неможливо відтворити засобами підручника. Учень усвідомлює себе частиною певного простору, що є базисом для формування локальної, а згодом і національної ідентичності.

Проєктна діяльність, своєю чергою, є інструментом актуалізації діяльнісно-практичного компонента. Вона трансформує набуті під час екскурсій знання та емоції у практичну дію. Соціально орієнтовані проєкти (наприклад, «Створення безпечного маршруту до школи», «Інтерактивна мапа історичних місць нашого мікрорайону», «Допомога місцевому притулку для тварин») моделюють реальні громадянські процеси. Дитина вчиться виявляти проблему, досліджувати її причини, планувати ресурси, домовлятися з однолітками та дорослими, презентувати результати. Це є симуляцією демократичного суспільства в мініатюрі, де учень виступає суб'єктом змін, а не об'єктом виховного впливу.

Найвищий педагогічний ефект досягається за умови синергетичного поєднання цих двох видів діяльності. Інтеграція екскурсійної та проєктної діяльності утворює безперервний цикл громадянського навчання: від споглядання та емоційного відгуку (екскурсія) до усвідомлення проблеми та пошуку шляхів її вирішення (проєкт). Нами виокремлено три основні моделі такої інтеграції, які доцільно застосовувати в освітньому процесі 3–4 класів (табл. 2).

Незважаючи на очевидний потенціал описаних моделей, їх стихійне застосування не гарантує формування стійкої громадянської компетентності. Необхідним є створення спеціальних

організаційно-педагогічних умов, які перетворять епізодичні заходи на цілісну педагогічну систему.

Під організаційно-педагогічними умовами ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, заходів та факторів освітнього середовища, які цілеспрямовано впливають на процес становлення громадянських якостей особистості та забезпечують ефективність інтеграції екскурсійної і проєктної діяльності. На основі проведеного теоретичного аналізу нами розроблені організаційно-педагогічні умови формування громадянської компетентності учнів 3–4 класів (на основі використання засобів екскурсійної та проєктної діяльності, табл. 3).

Реалізація першої умови (змістової інтеграції) базується на аксіологічному та діяльнісному підходах. Згідно з Державним стандартом початкової освіти, громадянська компетентність є наскрізною. Це означає, що під час вивчення теми «Моя громада» в курсі «Я досліджую світ» екскурсія до місцевої ради чи пожежної частини стає не розвагою, а обов'язковим етапом збору емпіричних даних для подальшого створення проєкту «Як покращити наш мікрорайон».

Друга умова (фасилітація) є пріоритетною і важливою з огляду на психологічні особливості молодших школярів, які схильні до наслідування авторитетного дорослого. Якщо вчитель демонструє байдужість до проблем громади, жодні екскурсії не сформують у дитини активної позиції. Педагог має створювати «ситуації успіху» та «ситуації морального вибору», спонукати дітей до дискусій щодо толерантності, екологічної етики, історичної правди.

Третя умова (партнерство з громадою) забезпечує автентичність освітнього процесу. Дитина

Таблиця 1

Структурно-компонентна модель громадянської компетентності учнів 3–4 класів

Компонент	Змістовне наповнення (сутність)	Індикатори та маркери прояву в учнів 3–4 класів
Когнітивно-смисловий.	Сукупність уявлень про соціальний устрій, громаду, державу, права та обов'язки, національну та локальну ідентичність, історико-культурну спадщину.	Здатність назвати та пояснити значення державних символів; розуміння понять «громада», «бюджет», «вибори» (на елементарному рівні); знання історії рідного краю; обізнаність із правилами безпечної та етичної поведінки в публічних просторах.
Ціннісно-емоційний.	Інтеріоризовані суспільні цінності (демократія, справедливість, толерантність, патріотизм), емпатія, емоційна прив'язаність до малої батьківщини, почуття громадянської гідності.	Прояв емпатії до представників інших культур чи вразливих верств населення; емоційний відгук на події в країні; гордість за досягнення громадя (громадянок) України; нетерпимість до проявів несправедливості, булінгу, вандалізму, сепаратизму.
Діяльнісно-практичний.	Досвід реальної громадянської участі, уміння взаємодіяти в команді, вирішувати локальні соціальні проблеми, брати відповідальність за спільний простір.	Участь у шкільному самоврядуванні; ініціювання або участь у волонтерських, екологічних акціях; здатність аргументувати власну позицію під час дискусій; бережливе ставлення до громадського майна та природи.

Авторська розробка.

Таблиця 2

Типологія моделей інтеграції екскурсійної та проєктної діяльності у громадянському вихованні

Назва моделі	Алгоритм реалізації	Приклад застосування (тематика НУШ)	Очікуваний громадянський ефект
Екскурсія як тригер проєкту (проблемно-пошукова).	Екскурсія – виявлення соціальної/екологічної проблеми – розробка та реалізація проєкту щодо її усунення.	Екскурсія до місцевого парку. Діти фіксують проблему сміття або зруйнованих лавок. Створення проєкту «Еко-патруль громади» або «Парк нашими руками».	Формування відповідальності за спільний простір, розуміння ролі кожного члена громади у підтримці порядку.
Проєкт як підготовка до екскурсії (дослідницька).	Визначення теми – збір інформації, створення продукту -екскурсія як місце апробації або презентації продукту.	Проєкт «Герої мого міста». Діти досліджують біографії видатних земляків, створюють QR-коди з інформацією. Екскурсія містом для встановлення/демонстрації цих кодів.	Поглиблення історичної пам'яті, усвідомлення важливості поколінь, розвиток локального патріотизму.
Екскурсія-продукт (Діяльнісно-комунікативна)	Дослідження об'єкта – розробка авторського екскурсійного маршруту – проведення екскурсії для цільової аудиторії.	Проєкт «Я – гід громади». Учні 4-го класу розробляють маршрут історичним центром і проводять екскурсію для учнів 1-2 класів або батьків.	Розвиток лідерських якостей, комунікативної компетентності, публічності, гордості за свій край.

Авторська розробка.

Таблиця 3

Організаційно-педагогічні умови формування громадянської компетентності учнів 3–4 класів (на основі використання засобів екскурсійної та проєктної діяльності

Організаційно-педагогічна умова	Сутність та змістове наповнення	Інструментарій реалізації в умовах НУШ (3–4 класи)
Змістова інтеграція в тематичні освітні модулі НУШ.	Відмова від розгляду екскурсій та проєктів як виключно позаурочної роботи. Їх органічне впровадження у зміст інтегрованих курсів («Я досліджую світ», «Громадянська та історична освітня галузь»).	Використання механізму «тематичних тижнів» або «днів довкілля»; розробка наскрізних ліній громадянської освіти, де екскурсія є практичним заняттям, а проєкт – підсумковою формою оцінювання.
Фасилітація суб'єкт-суб'єктної взаємодії.	Зміна ролі вчителя з «транслятора» на «тьютора» та «модератора». Створення умов для самовизначення учнів, підтримка їхніх ініціатив щодо вибору об'єктів дослідження та тем проєктів.	Застосування технологій критичного мислення, мозкових штурмів, методу «Прес» під час обговорення соціальних дилем; делегування учням права обирати ролі в проєктних групах (дослідник, дизайнер, комунікатор).
Розбудова партнерства з інституціями громади.	Вихід за межі шкільного кабінету через залучення ресурсів місцевого соціокультурного середовища. Формування мережі соціальних партнерів школи.	Укладання меморандумів про співпрацю з краєзнавчими музеями, бібліотеками, громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування; запрошення експертів-практиків (депутатів, волонтерів, екологів) на захист учнівських проєктів.
Забезпечення глибокої рефлексії та оцінювання.	Перехід від об'єктивно-зовнішньої предметно-практичної активності до суб'єктивно-внутрішньої смислоутворюючої рефлексії. Громадянська компетентність не формується без осмислення етичного та соціального аспектів діяльності.	Ведення «Щоденників громадянських відкриттів», створення портфоліо проєктів; проведення рефлексивних кіл (Circle Time) після екскурсій; використання методик формувального оцінювання, де оцінюється не лише продукт, а й внесок кожного в спільну справу.

Авторська розробка.

має бачити, що її проєкт має реальну цінність для дорослих. Наприклад, якщо учнівський проєкт «Алея пам'яті» або «Годівнички для парку» отримує підтримку від місцевої влади чи громадської організації, це колосально підвищує рівень громадянської самоефективності школярів – віри в те, що вони здатні змінювати світ навколо себе.

Четверта умова (рефлексія) виступає механізмом інтеріоризації цінностей. Без аналізу того, чому певна історична подія є важливою, або як наші дії вплинули на екологію парку, діяльність залишиться на рівні механічної дії. Рефлексивні практики дозволяють учням 3–4 класів вербалізувати свої почуття, сформувати власне ставлення до подій та явищ, що є сутнісною ознакою сформованості громадянської позиції.

Таким чином, теоретичне обґрунтування зазначених умов доводить, що екскурсійна та проєктна діяльність, за умови їхньої системної інтеграції та педагогічної підтримки, здатні трансформувати абстрактні поняття «держава», «громада», «демократія» у зрозумілий, емоційно забарвлений та практично значущий досвід для учня початкової школи. Це створює міцний фундамент для подальшого громадянського становлення особистості в основній та старшій школі.

Висновки і перспективи подальших розробок. Проведене теоретичне дослідження дало змогу комплексно розглянути проблему формування громадянської компетентності учнів початкової школи засобами екскурсійної та проєктної діяльності у напрямі реалізації Концепції Нової української школи. Встановлено, що перехід від декларативно-інформативної моделі громадянського виховання до компетентнісної парадигми вимагає переосмислення ролі практико-орієнтованих форм освітньої діяльності, які здатні трансформувати абстрактні суспільні цінності у особистісно значущий досвід дитини.

Доведено, що громадянська компетентність молодшого школяра є інтегративною особистісною якістю, яка виявляється у єдності когнітивно-смислового (знання про суспільство, громаду, державу), ціннісно-емоційного (патріотизм, емпатія, толерантність) та діяльнісно-практичного (досвід соціальної участі, відповідальність, співпраця) компонентів. Саме поєднання цих трьох складників визначає здатність учня 3–4 класів до усвідомленої громадянської дії в локальному та національному вимірах.

Обґрунтовано педагогічний потенціал екскурсійної діяльності як засобу емоційно-чуттєвого занурення учнів у соціокультурний простір рідного краю, що забезпечує формування локальної ідентичності як фундаменту національної самосвідомості. Водночас доведено, що проєктна діяльність виступає механізмом актуалізації набутих знань і цінностей у практичній площині, моделюючи реальні демократичні процеси в умовах класної спільноти. Синергетичний ефект досягається за умови системної інтеграції цих двох форм роботи, коли екскурсія стає тригером для соціального проєкту або місцем апробації учнівського продукту,

а проєкт, своєю чергою, наповнює екскурсію діяльнісним сенсом.

Результатом теоретичного моделювання стало визначення та обґрунтування чотирьох організаційно-педагогічних умов формування громадянської компетентності учнів 3–4 класів: змістова інтеграція екскурсійної та проєктної діяльності у тематичні освітні модулі НУШ, зокрема в інтегрований курс «Я досліджую світ»; фасилітація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де педагог виступає тьютором і модератором громадянських ініціатив дітей; розбудова партнерської мережі з інституціями громади (музеями, бібліотеками, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями) для автентизації освітнього процесу; забезпечення глибокої рефлексії набутого соціального досвіду через діалогові та рефлексивні практики.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності визначених організаційно-педагогічних умов у реальній практиці початкової школи.

Автори засвідчують відсутність фінансових та нефінансових конфліктів інтересів, що могли б вплинути на об'єктивність дослідження. Робота виконана в ініціативному порядку без зовнішнього фінансування чи грантової підтримки. Засоби штучного інтелекту застосовано виключно для мовно-стилістичної верифікації тексту, наукова концепція, аналітичний апарат та висновки сформовані авторами самостійно.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Van der Vleuten C. P. M. Competency-based education is beneficial for professional development. Perspectives on Medical Education. 2015. Vol. 4. P. 323-325. DOI: https://doi.org/10.1007/s40037-015-0232-6

2. Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator / B. Hoskins et al. Social Indicators Research. 2015. № 123. P. 431-457. DOI: https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z

3. Левчук А. В. Громадянська компетентність здобувачів ЗЗСО як педагогічна проблема в умовах воєнного стану та суспільних викликів. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. 2026. № 1. С. 184-189. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-24

4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

5. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / за ред. І. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47-52.

6. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. Історія в школах України. 2007. № 6. С. 3-12.

7. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді української школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2024. 183 с.

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ, 2012. 504 с.

9. Висоцька О. Є., Швидун Л. Т. Можливості використання в початковій освіті філософських вправ та філософського діалогу. Інноваційна педагогіка. 2025. №83. С. 18-22. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.3

10. Начинова О. В., Шпаляренко Ю. А. Умови формування громадянської компетентності молодших школярів із сенсорними порушеннями. Інноваційна педагогіка. 2020. № 23. С. 148-152. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.30

11. Паніна Л. А., Новоселецький А. М. Проєктна діяльність як ефективний засіб навчання здобувачів освіти Нової української школи. Інноваційна педагогіка. 2023. № 64. С. 18-22. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.3

12. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1202728. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728

13. Akirav O. Active civic education using project-based learning and attitudes towards civic engagement. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2023. Vol. 17. P. 1-14. DOI: https://doi.org/10.14434/ijpbl.v17i1.32354

14. Грицай Н. Б., Сойчук Р. Л. Виховний потенціал природничих екскурсій та їх значення у формуванні гармонійно розвинутої особистості школяра. Інноваційна педагогіка. 2022. № 54. С. 157-160. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.1.34

15. Підготовка учителів географії до використання екскурсій в навчальному процесі / Г. П. Щука та ін. Інноваційна педагогіка. 2023. № 65. С. 82-87. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.17

16. Петрица Ю. І. Педагогічні умови формування творчих здібностей учнів початкової школи засобами проєктних технологій: проблема виокремлення та обґрунтування. Інноваційна педагогіка. 2025. № 80. С. 145-148. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.1.29

17. Ремех Т. О., Сєрова Г. В. Розвиток громадянської компетентності учнів в умовах цифрової та соціальної трансформації українського суспільства. Інноваційна педагогіка. 2026. № 92. С. 39-43. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/92.2.7

18. Кисла О. Ф., Коваль В. О. Підготовка майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів. Інноваційна педагогіка. 2020. № 24. С. 184-188. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.35

19. Матвієнко О. В., Силенко Н. І. Вплив української народної педагогіки на формування національно-культурної ідентичності учнів молодшого шкільного віку. Інноваційна педагогіка. 2022. № 44. С. 175-180. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.36

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

METHODS FOR DEVELOPING LEARNERS' PUBLIC SPEAKING COMPETENCE IN DISTANCE LEARNING

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПУБЛІЧНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

UDC 378.147:004.738.5:808.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.42
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Honchar A.M.,
orcid.org/0009-0003-6002-5816
Master's Degree,
Public Speaking Coach,
Zahovory LLC (USA)

The article provides a critical overview of modern approaches to developing public speaking competence among education seekers during distance learning. The analysis is based on peer-reviewed Ukrainian-language and English-language publications from 2021–2025, selected for thematic relevance to public speaking and online communication.

The concept of public speaking competence of education seekers is specified, and its difference from general speech and communication competence is shown. The structural-rhetorical, language-expressive, interactive, non-verbal-presentational, and digital-communication components of the methodology, which acquire special importance during the distance educational process, are considered. The pedagogical conditions of synchronous and asynchronous online interaction of the participants were analysed, in particular, the limitations of non-verbal contact, the role of video communication, and the importance of formative feedback. A comparison of the methods showed that synchronous online presentations most contribute to the development of structural and rhetorical skills, video recording and self-reflection – awareness of speech features, digital debates – spontaneous speech and argumentation, and project and problem tasks – integrated professional and communicative activities.

The generalization of the results led to the conclusion that the sustainable development of competence involves a combination of synchronous and asynchronous learning formats, regular speech practice, self-reflection, and systematic formative assessment. Limitations of the current evidence base related to different assessment criteria, heterogeneity of samples and insufficient number of long-term studies were also revealed. The practical significance of the article lies in the generalization of methodological approaches to organizing the development of public speaking during distance or blended learning formats.

Key words: *public speaking competence, public speaking, distance learning, online presentations, video feedback, peer assessment, digital debates, formative assessment.*

У статті здійснено критичне узагальнення сучасних підходів до розвитку публічно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти під час дистанційного навчання. Аналіз ґрунтується на рецензованих україномовних та англомовних публікаціях 2021–2025 років, відібраних за тематичною релевантністю до проблематики публічного мовлення та онлайн-комунікації.

Уточнено поняття публічно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти та показано її відмінність від загальної мовленнєвої й комунікативної компетентності. Розглянуто структурно-риторичний, мовно-виразний, інтерактивний, невербально-презентаційний і цифрово-комунікаційний компоненти методики, що набувають особливого значення під час дистанційного освітнього процесу. Проаналізовано педагогічні умови синхронної та асинхронної онлайн-взаємодії учасників, зокрема обмеження невербального контакту, роль відеокомунікації та значення формувального зворотного зв'язку. Порівняння методів показало, що синхронні онлайн-презентації найбільше сприяють розвитку структурно-риторичних умінь, відеозапис і саморефлексія – усвідомленню мовленнєвих особливостей, цифрові дебати – спонтанному мовленню та аргументації, а проєктні й проблемні завдання – інтегрованій професійно-комунікативній діяльності.

Узагальнення результатів дало підстави стверджувати, що стійкий розвиток компетентності забезпечує поєднання синхронних і асинхронних форматів роботи, регулярної мовленнєвої практики, саморефлексії та систематичного формувального оцінювання. Також виявлено обмеження сучасної доказової бази, пов'язані з різними критеріями оцінювання, неоднорідністю вибірок і недостатньою кількістю довготривалих досліджень. Практичне значення статті полягає в узагальненні методичних підходів щодо організації розвитку публічного мовлення під час дистанційного або змішаного формату навчання.

Ключові слова: *публічно-мовленнєва компетентність, публічне мовлення, дистанційне навчання, онлайн-презентації, зворотний відеозв'язок, взаємооцінювання, цифрові дебати, формувальне оцінювання.*

Problem statement. Public speaking competence is an essential component of student training, as it enables students to structure a speech logically, argue a position, interact with an audience, and present themselves effectively in academic and professional environments. The transition of educational communication to the online format has changed the conditions of its development. During synchronous classes conducted via videoconferencing systems, the limited perception of non-verbal cues increases the importance of voice expressiveness, speech tempo, articulation clarity, and the visual organization of the digital environment. Asynchronous formats, in particular video recording of performances, contribute to self-analysis and correction of speech errors, but weaken interaction with the audience and delay feedback [6; 11].

Studies show that the development of public speaking depends more on the organization of online presentations, mutual evaluation, reflective tasks and formative assessment than on the technical capabilities of the platforms [2; 5; 7]. At the same time, research findings remain heterogeneous, and the conditions of the effective combination of synchronous and asynchronous learning practices have not been sufficiently investigated, necessitating a critical analysis of modern approaches.

Analysis of recent research and publications. Current studies on the development of public speaking

in distance learning mainly focus on developing methodological solutions to address the limitations of online communication and maintain active oral practice [1-3; 5; 13]. It has been shown that re-viewing one's own speech helps students analyze intonation, pace of speech, pauses, and non-verbal behavior [6; 11], and the combination of introspection with teacher or peer comments promotes peer evaluation, digital debates, and discussions that develop argumentation, critical listening, and spontaneous speech [8; 10]. It is noted that project-based and problem-based learning, in which public speaking is combined with professional or educational tasks, increases motivation, bringing speaking activities closer to real communicative situations [7; 12], but makes it difficult to compare results due to differences in evaluation criteria. The important role of formative assessment and digital feedback is also evident: clear rubrics, regular feedback, and gradual improvement in performance contribute to the development of public speaking competence [2; 10]. However, the standardization of assessment criteria and the integration of automated and expert feedback remain unresolved issues. These challenges require further generalization and comparison of methodological approaches.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Despite the noticeable increase in the number of works devoted to the development of public broadcasting in distance learning, their results are difficult to compare. Some studies focus on online presentations; others focus on video recordings of presentations, peer evaluation or digital discussions. Because of this, it has not yet been determined which approaches most effectively develop the structure of the speech, language expressiveness, interaction with the audience, and self-reflection. Comparisons are further complicated by different criteria for evaluating oral presentations and ways of recording learning outcomes. In addition, existing reviews rarely analyze under which pedagogical conditions the combination of synchronous and asynchronous practices ensures sustainable distance learning outcomes.

The purpose of the article is to systematize, critically compare, and generalize modern approaches to developing students' public speaking competence in distance education, as well as to compare the conditions of their application, evaluation criteria, and existing research gaps.

Presentation of the main material. The review of modern approaches to the development of public speaking competence is based on the analysis of peer-reviewed Ukrainian-language and English-language publications of 2021–2026. Sources were searched in Scopus, Web of Science Core Collection, and ERIC using keywords related to public speaking, online presentations, distance learning, video feedback, and peer assessment. The review includes works devoted to the development of oral public speaking in a distance or mixed learning format.

First of all, the concept of public speaking competence, which in modern studies is often equated with general speech or communicative competence, needs to be clarified. The analysis of works proves that public speaking competence includes not only the correctness and intelligibility of oral speech, but also the ability to construct a speech in accordance with the goal, the addressee and the communicative situation [7; 13, p. 58]. Unlike oral competence, which focuses mainly on language skills, it includes rhetorical organization of speech, persuasive argumentation, interaction with the audience and self-presentation [3, p. 46]. In distance education, this competence is supplemented by a digital component: an effective online performance requires not only linguistic accuracy, but also the ability to work with a camera, microphone, presentation materials, control the visual image and maintain the audience's attention in conditions of mediated communication. Therefore, public speaking competence is an integrated ability that combines structural-rhetorical, language-expressive, interactive, non-verbal-presentational and digital-communication components, which in distance learning are formed in interaction in various types of online communication.

The formation of these components in distance learning takes place under specific pedagogical conditions, different from traditional classroom interaction. In particular, contact between the speaker and the audience is limited due to the partial loss of non-verbal signals, which makes it difficult to promptly respond to listeners' attention, emotions and interest [4, p. 276–277]. Therefore, students rely more on vocal expressiveness, clarity of speech and visual organization of the speech.

An important feature of the distance format is the combination of synchronous and asynchronous communication of participants in the educational process. Synchronous classes support direct interaction and train reaction to the audience, while asynchronous tasks give more time for preparation, self-control and editing of the speech [12, p. 113]. The experience of online learning shows that their combination creates conditions for the gradual development of speaking skills, although it requires clear coordination of tasks and feedback [1, p. 6–8].

The psychological aspect of remote communication remains an important factor. The fear of public speaking and lack of confidence in one's own speaking abilities among education seekers can increase due to the video format, recording of speeches and constant observation of one's own image on the screen [9, p. 5]. This leads to the need for supportive and formative feedback from the teacher.

Therefore, modern methods increasingly combine synchronous presentations, video practice, mutual

evaluation and reflective tasks. Such a combination compensates for the loss of direct contact with the audience, since none of these methods alone ensures the full development of public speaking competence.

Synchronous online presentations are the closest to the real situation of a public speech, as they require simultaneously structuring the content, following the rules, answering questions and keeping the attention of the audience. That is why they best develop the structural and rhetorical component of competence. At the same time, in large online groups, their effectiveness decreases due to limited individual feedback and the passivity of some students.

Unlike simultaneous performances, video recording of presentations emphasizes self-analysis. Repeated viewing makes it possible to assess intonation, tempo, pauses, gestures and other features of speech [6, p. 61], however, the greatest effect is provided by the combination of self-reflection with the comments of the teacher or fellow students [11, p. 524]. The spread of mutual evaluation is explained by the fact that peer feedback creates more communicative interactions and encourages more careful analysis of performance quality criteria [10, p. 22450]. However, without clear rubrics, students more often evaluate the general impression, rather than individual speech parameters.

Digital debates and discussions develop spontaneous speech, argumentation and critical listening more effectively than prepared presentations, because they require a quick formulation of a position and response to counterarguments [8, p. 3437]. At the same time, they depend heavily on the technical and organizational conditions of distance learning: sound delays, interruptions, and uneven student participation, which can reduce the quality of the discussion.

Another type of speech experience is provided by the method of digital stories (English: digital storytelling), where oral speech is combined with visual series and personal experience. Such tasks are less focused on polemics and more focused on creating a coherent narrative; therefore, they have a particularly noticeable effect on language expressiveness and confidence in speech [6, p. 67]. However, preparing digital stories takes more time, and evaluation often shifts toward the quality of the multimedia product.

The most complex effect is demonstrated by project and problem tasks in which public speaking is integrated with research or professional activity [7; 12, p. 115]. They simultaneously engage the structural-rhetorical, interactive and digital components of competence and create conditions for longer speech practice. However, these methods are the most difficult to compare among themselves due to different educational contexts, project duration and evaluation criteria.

Therefore, the analysed methods differ in implementation format and impact on the components of public speaking competence: presentations develop structural and rhetorical skills, video practice develops self-reflection, debates develop spontaneous speech and argumentation, and project tasks develop integrated professional and communicative activity. A generalized comparison of these approaches according to common criteria is presented in the table. 1.

The data in the table show that the most sustainable results are provided by methods that combine

Table 1

Comparative characteristics of the methods of development of public broadcasting in distance education

Method	Competence component	Feedback	Pedagogical effect/limitations
Online presentations (synchronous format)	Structure of the speech, argumentation	Audience	Improvement of speech organization and presentation skills; limited non-verbal interaction, passivity of part of the audience
Video recording and self-reflection (asynchronous format)	Self-control, language expressiveness	Self-assessment, teacher's comment	Awareness of speech errors, correction of tempo and intonation; significant time costs
Peer assessment (mixed format)	Critical listening, evaluation skills	Audience	Increasing involvement and reflection; uneven assessment activity
Digital debates and discussions (synchronous format)	Spontaneous speech, argumentation	Audience, teacher	Development of critical thinking and speech reaction; difficulty of moderation
Creating digital stories (mostly asynchronous format)	Language expressiveness, self-presentation	Teacher, audience	Increasing confidence and emotional expressiveness; high labor intensity of preparation
Project/problem tasks (mixed format)	Integrated professional and communicative activity	Teacher, group	Comprehensive development of speaking skills; the difficulty of comparing results

Source: summarized by the author based on [1; 6–8; 10–13].

active speaking practice, reflection and regular feedback. At the same time, none of them covers all components of public speaking competence, which confirms the feasibility of combining synchronous and asynchronous forms of work and using complementary methods within one educational cycle.

Conclusions. The review proved that modern methods of public speaking development in distance education do not form a single model, but have a common tendency to combine synchronous speech practice with asynchronous reflection. The most common are online presentations, video recordings of performances, peer evaluations, digital debates, and project assignments. Approaches that combine performance with regular formative feedback and repeated speech analysis provide the best results.

The effectiveness of these methods depends on a clear organization of interaction, well-thought-out evaluation criteria and a combination of synchronous and asynchronous forms of work. At the same time, the comparison of results is complicated by differences in assessment rubrics, duration of training, and composition of samples, which limits the generalization of their long-term effectiveness.

Further research should focus on comparing synchronous, asynchronous and mixed learning formats; developing unified rubrics for evaluating public speeches; studying long-term results; and improving methodological solutions for different groups of students.

REFERENCES:

1. Варга Н. І., Войтенко Г. М., Тимчук І. М. Формування мовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії.* 2025. Вип. 24. С. 1–11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15127387

2. Конівіцька Т., Литвин О., Хлипавка Г. Online Онлайн-платформи у розвитку ораторської майстерності здобувачів освіти. *Проблеми освіти.* 2022. № 2(97). С. 208–225. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.12.

3. Пивоваров В. М. Формування мовленнєвої компетентності у здобувачів вищої освіти з правоохоронної діяльності. *Форум Права*. 2024. № 80(3). С. 44–55. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12591917.

4. Середницька А. Я. Зміна ставлення до мовних норм у віртуальній комунікації та її причини. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* 2024. № 210. С. 274–279. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-39.

5. Kansil V. E., Tuna J. R., Liando N. V. Analysis of the effect of students' self-confidence on speaking skill. *JoTELL: Journal of Teaching English, Linguistics*, *and Literature.* 2022. Vol. 1, No. 5. P. 653–675. DOI: https://doi.org/10.36582/jotell.v1i5.4209.

6. Karnedi K., Utami S. Use of digital storytelling (DST) in public speaking subject: an innovation. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Proficiency*. 2024. Vol. 6, No. 1. P. 54–72. DOI: https://doi.org/10.32503/proficiency.v6i1.4776.

7. Moreno E. M., Montilla-Arechabala C., Maldonado M. A. Effectiveness and characteristics of programs for developing oral competencies at university: a systematic review. *Cogent Education.* 2022. Vol. 9, No. 1. 2149224. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2149224.

8. Pramesti R. W., Arjulayana A., Firdaus M. I. Dynamic student's public speaking through digital application. *IDEAS: Journal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature.* 2025. Vol. 13, No. 2. P. 3428–3443. DOI: https://doi.org/10.24256/ideas.v13i2.7315.

9. Puspitasari D., Rosyid O. A., Amini A., Fitriantoro B. R. Revealing the impact of students' anxiety and fear during public speaking performances: a perspective from the theory of language development. *Jurnal CULTURE (Culture, Language, and Literature Review).* 2024. Vol. 11, No. 1. P. 1–10. DOI: https://doi.org/10.53873/culture.v11i1.565.

10. Rahayu P., Rozimela Y., Jufrizal J. Students' public speaking assessment for informative speech. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan.* 2022. Vol. 14, No. 2. P. 2447–2456. DOI: https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1433.

11. Silviyanti T. M., Achmad D., Shaheema F., Inayah N. The magic of storytelling: does storytelling through videos improve EFL students' oral performance? *Studies in English Language and Education.* 2022. Vol. 9, No. 2. P. 521–528. DOI: https://doi.org/10.24815/siele.v9i2.23259.

12. Votintseva M., Votintseva M., Suima I. Development of speech competences in terms of distant learning. *Journal «Ukrainian sense»*. 2022. No. 2. P. 109–117. DOI: https://doi.org/10.15421/462222.

13. Zheng X, Mohd Puad MH, Ab Jalil H, Zhendong G, Wei W. Reconceptualization and pedagogical strategies of public speaking competency for employability: an integrative review. *Education + Training.* 2025. Vol. 67, No. 10. P. 56–88. DOI: https://doi.org/10.1108/et-11-2023-0463.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ НАПРЯМІВ

A PEDAGOGICAL MODEL FOR DEVELOPING SELF-ASSESSMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES IN STUDENTS MAJORING IN ENGINEERING

UDC 378.147:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.43
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Добровольський В.Е.,
orcid.org/0000-0001-9598-5153
ст. викладач кафедри технологій оздоровлення і спорту
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Стрімкі соціальні зміни актуалізують питання особистісної ефективності та життєвої задоволеності. Саме тому педагогічна наука все частіше звертається до феноменів впевненості в собі та самореалізації. Оскільки близько 60% студентів періодично відчувають брак впевненості, це безпосередньо перешкоджає реалізації їхнього потенціалу та знижує рівень їхньої адаптованості. У статті досліджено впевненість студентів у собі у взаємозв'язку із самоактуалізацією. Мета роботи не просто описати ці феномени, а розкрити механізми їхньої взаємодії на основі теоретичних й емпіричних джерел. Аналіз проблеми вимагає історичного екскурсу. Хоча витоки поняття впевненості можна знайти ще в античній філософії (Платон, Арістотель), як окремий психологічний конструкт воно сформувалося лише в середині XX ст. Завдяки працям авторам тогодення невпевненість почали розглядати через призму нервових процесів, де переважання гальмування над збудженням призводить до пригнічення емоцій та пасивної поведінки.

«Найважливішою відмінною ознакою дорослішання студентів є фундаментальні зміни, що відбуваються у сфері самосвідомості студента, які мають кардинальне значення для всього подальшого розвитку та становлення студента як особистості». «Свідомість, пройшовши через багато об'єктів відносин, сама стає об'єктом самосвідомості та, завершуючи структуру характеру, забезпечує його цілісність, сприяє освіті та стабілізації особистості». В статті будуть розглядатися такі питання:1. Зниження емоційної напруги, розвиток здатності розуміти свої емоційні стани та емоційні стан інших людей, розвиток уміння змінювати свій емоційний стан. 2. Подолання негативних переживань та зняття страхів; зниження рівня тривожності; розвиток впевненості у собі. 3. Гармонізація суперечливості особистості, формування адекватної самооцінки у підлітків, розвиток Я-концепції. 4. Зниження ворожості у взаєминах з однолітками, розвиток навичок спілкування. Підготовка технічних кадрів у вищих навчальних закладах є невід'ємною частиною всієї системи української освіти загалом. Успішне формування самооцінки професійно значимих особистісних якостей викладача у процесі навчання на цаблі бакалаврату – запорука майбутньої педагогічної майстерності у дошкільній, шкільній та середній професійній освіті. Самооцінка професійно значущих особистісних якостей як частина самопізнання визначає місце студента в навколишньому професійному світі та сприяє свідомому підходу майбутнього спеціаліста до власного особистісно-професійного становлення. Самооцінка професійно значущих особистісних якостей студентів технічних напрямів як компонент успішності становлення студента-інженера у професійній діяльності може бути представлена через становлення таких параметрів, як: оцінка знання предмета; оцінка використовуваних технологій, підходів та методик викладання; оцінка професійної грамотності; оцінка достатності освітнього рівня (прагнення самоосвіти); захопленість роботою; ініціативність; ставлення до праці; оцінка успіху в роботі та позитивних результатів; впевненість у своїх силах та потенціалі; самомотивація; оцінка психолого-педагогічних сторін особистості (навколишніх).

Ключові слова: *педагогічні методи, студент, модель поведінки, вплив, навчання, результат.*

Rapid social changes are actualizing the issues of personal effectiveness and life satisfaction. That is why pedagogical science is increasingly turning to the phenomena of self-confidence and self-realization. Since about 60% of students periodically experience a lack of confidence, this directly hinders the realization of their potential and reduces the level of their adaptability. The article examines students' self-confidence in relation to self-actualization. The purpose of the work is not simply to describe these phenomena, but to reveal the mechanisms of their interaction based on theoretical and empirical sources. Analysis of the problem requires a historical excursion. Although the origins of the concept of confidence can be found in ancient philosophy (Plato, Aristotle), as a separate psychological construct it was formed only in the middle of the 20th century. Thanks to the works of the authors of that time, insecurity began to be considered through the prism of nervous processes, where the predominance of inhibition over excitation leads to the suppression of emotions and passive behavior.

"The most important distinguishing feature of students' growing up is the fundamental changes that occur in the sphere of the student's self-awareness, which are of cardinal importance for the entire further development and formation of the student as a personality." "Consciousness, having passed through many objects of relations, itself becomes an object of self-awareness and, completing the structure of character, ensures its integrity, contributes to the education and stabilization of the personality." The article will consider the following issues: 1. Reducing emotional tension, developing the ability to understand one's own emotional states and the emotional states of other people, developing the ability to change one's emotional state. 2. Overcoming negative experiences and removing fears; reducing the level of anxiety; developing self-confidence. 3. Harmonizing the contradictions of the personality, forming adequate self-esteem in adolescents, developing the self-concept. 4. Reducing hostility in relationships with peers, developing communication skills. Training of technical personnel in higher educational institutions is an integral part of the entire system of Ukrainian education in general. Successful formation of self-assessment of professionally significant personal qualities of a teacher in the process of studying at the bachelor's level is the key to future pedagogical mastery in preschool, school and secondary vocational education. Self-assessment of professionally significant personal qualities as part of self-knowledge determines the student's place in the surrounding professional world and contributes to a conscious approach of the future specialist to his own personal and professional development. Self-assessment of professionally significant personal qualities of students of technical directions as a component of the success of the formation of a student-engineer in professional activity can be represented through the formation of such parameters as: assessment of subject knowledge; assessment of used technologies, approaches and teaching methods; assessment of professional literacy; assessment of the adequacy of the educational level (desire for self-education); enthusiasm for work; initiative; attitude to work; assessment of success in work and positive results; confidence in one's own abilities and potential; self-motivation; assessment of the psychological and pedagogical aspects of the personality (those around).

Key words: *pedagogical methods, student, behavior model, influence, learning, result.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У важкому сучасному стані країни яка вже п'ятий рік воює, впевненість в собі, своєму майбутньому та майбутньому країни має дуже велике значення і вплив на розвиток здорової особистості. Таким чином, від ранніх філософських роздумів до сучасних комплексних моделей, розуміння впевненості в собі пройшло довгий шлях, еволюціонуючи від абстрактного поняття до багатовимірного психологічного явища, що вимагає системного підходу до вивчення. Ця подорож демонструє, як наукова думка поступово проникає в найскладніші аспекти людської психіки, пропонуючи дедалі точніші та адоптовані пояснення. Впевненість у собі – це психічний стан, за якого людина вважає певну інформацію правдивою, що являє собою психологічну характеристику її віри та переконань. Впевненість у собі – це окремий випадок впевненості. Більш конкретно, впевненість у собі в будь-якій діяльності виникає, коли самооцінка людини в цій діяльності відповідає її реальним можливостям. Відхилення від цього балансу призводить або до надмірної впевненості (самооцінка перевищує можливості), або до недостатньої впевненості (самооцінка нижче можливостей). Важливо зазначити, що в сучасній психології відсутнє єдине, загальноприйняте визначення впевненості в собі, що підкреслює складність та багатогранність цього явища. Впевненість у собі виступає як внутрішній ресурс, що дозволяє людині ефективно діяти, приймати рішення та долати перешкоди, а також як регулятор поведінки в соціальних взаємодіях. Самореалізація – це практична реалізація своїх нахилів, здібностей, обдарувань та рис характеру через свою соціальну активність на благо себе, колективу та суспільства в цілому. У гуманістичній психології це поняття тісно пов'язане з концепцією самоактуалізації А. Маслоу, яка описує реалізацію особистісного потенціалу, духовності, моралі та внутрішніх можливостей. Самоактуалізація завжди пов'язана з діяльністю, яка задовольняє потреби зростання, розвитку, самовдосконалення, а також особистісні здібності та професійні можливості. Самоактуалізація – це найвища людська потреба, бажання повністю реалізувати свій потенціал, досягти сенсу життя та знайти гармонію із собою та світом. Самоефективність – це поняття, яке описує судження людей про власну здатність організувати та реалізувати послідовність дій для досягнення конкретних результатів. Це віра людини у свою здатність успішно виконувати дії, необхідні для досягнення бажаної мети. Вона визначає, які цілі людина ставить перед собою, скільки зусиль вона готова витратити на їх досягнення та наскільки наполегливою вона буде, стикаючись із труднощами. Це ключовий предиктор успіху в діяльності. Самооцінка – це компонент самосвідомості, який включає, поряд із самопізнанням, оцінку людиною себе, своїх здібностей, моральних якостей та дій. Вона займає центральне місце в структурі особистості, відіграючи провідну роль у соціальній адаптації та регуляції поведінки та діяльності. Самооцінка є показником розвиненого почуття власної гідності та відчуття власної значущості. Структура самооцінки виражається через зв'язок між почуттями, інтелектом та волею. Самооцінка відображає цінність, яку людина надає собі, та впливає на її емоційний стан, мотивацію та поведінку, формуючи її загальний образ себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тему впевненості і педагогічних методів її вивчення та підвищення досліджували такі автори: Гаврилова Н. М., Мохунько О. С. [1], Зубко В. В., Гарнусова В. В., Шип Л. І. [2], Сироватко З. В. [3], Прус Н. М. [4].

Мета статті. Довести та визначити основний **с**труктурно-функціональний зв'язок: та довести що ці конструкти не існують ізольовано, а утворюють складну, динамічну систему. Впевненість у собі тісно пов'язана з самооцінкою: адекватна самооцінка є основою для розвитку впевненості. Самоефективність, у свою чергу, являє собою когнітивний аспект впевненості, зосереджуючись на вірі у свою здатність виконувати конкретні дії. Все це інтегровано в ширшу Я-концепцію, яка формує загальний образ людини про себе. Вольові якості діють як виконавчий механізм, дозволяючи впевненості та самоефективності перетворитися на реальну поведінку, що зрештою сприяє процесу самореалізації. Без розвинених вольових якостей, навіть з високою впевненістю, людина може відчувати труднощі з реалізацією своїх планів, оскільки намір без рішучості залишається лише мрією

Виклад основного матеріалу. Основні теоретичні підходи до феномену впевненості в собі. Вивчення впевненості в собі як багатогранного психологічного конструкту призвело до розробки кількох ключових теоретичних підходів, кожен з яких пропонує власний погляд на її природу та механізми. Розглянемо найважливіші з них. Когнітивно-поведінковий підхід: Цей підхід розглядає впевненість у собі як результат взаємодії думок (когніцій), почуттів (емоцій) та поведінки. Центральна ідея полягає в тому, що брак впевненості часто виникає з негативних або ірраціональних думок про себе та свої здібності, а також з відсутності ефективних поведінкових навичок. Концепція Андре Солтера: Як уже згадувалося, Солтер у своїй «Умовно-рефлексотерапії» висунув гіпотезу про те, що процеси гальмування переважають над збудженням як причину невпевненості. Він вважав, що особи з надмірним гальмуванням схильні пригнічувати свої спонтанні реакції та почуття, що призводить до розвитку пасивного, невпевненого стилю поведінки. Терапія, заснована на цьому підході,

спрямована на розгальмування цих процесів та розвиток активної, впевненої поведінки за допомогою системи вправ та методик [4, 25]. Модель Рюдігера та Ріти Ульріх визначає впевненість у собі як здатність особистості висувати вимоги та прохання у взаємодії із соціальним середовищем та досягати їх виконання, а також дозволяти собі проявляти різні якості. Цей підхід підкреслює активну, проактивну позицію, здатність до асертивності та самовираження. Тут впевненість розглядається не просто як внутрішній стан, а як набір поведінкових стратегій, які можна розвивати та відточувати. Віра у власну здатність успішно виконувати дії безпосередньо впливає на впевненість у конкретних ситуаціях. Гуманістичний підхід: Гуманістична психологія, представлена такими постаттю, як А. Маслоу та К. Роджерс, розглядає впевненість у собі як невід'ємну частину здорової, самоактуалізованої особистості. Тут акцент робиться на внутрішньому потенціалі людини, її прагненні до зростання та самовдосконалення. Впевненість у собі розглядається як прояв «безумовного позитивного прийняття» себе, що є результатом відповідності між реальним та ідеальним «я». Коли людина приймає себе такою, якою вона є, з усіма своїми сильними та слабкими сторонами, її впевненість природно зростає. Гуманістичний підхід підкреслює важливість самоцінності, самоприйняття та автентичності як основи справжньої, непохитної впевненості. У психоаналізі самовпевненість, хоча й не є центральним конструктом, розглядається крізь призму динаміки несвідомих процесів, дитячого досвіду та захисних механізмів. Невпевненість часто пов'язана з ранніми травмами, браком батьківської любові та підтримки, розвитком низької самооцінки та почуттям неповноцінності. Захисні механізми, такі як заперечення або проекція, можуть маскувати глибинну невпевненість, створюючи ілюзію впевненості в собі. У цьому підході розвиток впевненості вимагає глибокої роботи з несвідомим, вирішення внутрішніх конфліктів та опрацювання травматичного досвіду.

Кожен із цих підходів сприяє нашому розумінню впевненості в собі, підкреслюючи її когнітивні, емоційні, поведінкові, гуманістичні або глибокі психоаналітичні корені. Інтеграція цих перспектив дозволяє нам створити повнішу та вичерпнішу картину цього складного явища [3, 20].

Впевненість в собі глибоко вкорінена в ширшій самоконцепції. Як зазначали В. Джеймс та Р. Бернс, самоконцепція включає когнітивний (образ себе), емоційний (самооцінка) та поведінковий компоненти. Впевненість можна розглядати як інтегральну якість, що формується на перетині цих компонентів. Впевненість у собі, незважаючи на її очевидність у повсякденному житті, є складним та динамічним явищем, яке проявляється по-різному залежно від контексту та індивідуальних особливостей. Психологи виділяють різні типології, що дозволяють глибше зрозуміти її природу: Впевненість як риса особистості: у цьому контексті впевненість розглядається як відносно стабільна, узагальнена характеристика, властива окремому індивіду. Це означає, що людина демонструє високий ступінь впевненості в різних ситуаціях та сферах життя. Впевненість як риса формується завдяки тривалому досвіду успішних дій, адекватній самооцінці, позитивній Я-концепції та розвиненим вольовим якостям. Така впевненість є частиною фундаментальної структури особистості та проявляється у поведінковій стабільності, стійкості до стресу та загальній стійкості. Впевненість як стан: На відміну від стабільної риси, впевненість як стан є тимчасовим, ситуативним явищем [3, 50]. Цей досвід може виникати або зникати залежно від конкретних обставин, завдань чи середовища. Впевненість тісно пов'язана з поточним емоційним станом, рівнем тривожності, ступенем готовності до ситуації та очікуваннями успіху. Впевненість як риса особистості: Цей аспект типології резонує з розумінням впевненості як якості, але підкреслює її стабільність та схильність до прояву в певних типах поведінки. Риса особистості – це стійка схильність реагувати певним чином у різних ситуаціях. Впевненість як риса означає, що людина систематично демонструє такі характеристики, як рішучість, незалежність, наполегливість та самоконтроль. Ця риса формується під впливом темпераменту, характеру, виховання та життєвого досвіду [1, 30].

Висновки. Студенти з високою самоефективністю є більш наполегливими, краще навчаються, мають вищу самооцінку, менш тривожні та менш схильні до депресії. Ці якості є основою для продуктивної роботи та повноцінної самореалізації. Механізм впливу: Впевненість у собі, що реалізується через самоефективність, породжує своєрідну «спіраль успіху». Впевненість у власних здібностях призводить до встановлення вищих цілей та більшої наполегливості, що, у свою чергу, призводить до досягнення кращих результатів. Ці успіхи підкріплюють початкове переконання, збільшуючи впевненість та мотивуючи до нових досягнень, тим самим підштовхуючи людину до більшої самореалізації. Впевненість у собі є фундаментальним показником сильної особистості та ефективної людини в житті. Впевненість має міцний та тісний зв'язок із задоволенням життям, соціальним статусом, успіхом та досягненнями. Задоволеність життям: Впевнений студент, як правило, більш задоволений своїм життям, оскільки він здатний активно його формувати, досягати своїх цілей та успішно справлятися з викликами. Це задоволення є важливим показником успішної самореалізації. Соціальний статус та досягнення: Впевненість у собі допомагає студенту ефективно

взаємодіяти з іншими, захищати свої інтереси, займати лідерські ролі та досягати соціального визнання. Це, у свою чергу, сприяє кар'єрному зростанню, підвищенню соціального статусу, а отже, і повнішій реалізації свого потенціалу в соціальній сфері. Набуття цінності та поваги: рішучість, наявність цілей, місій та сенсу, а також досягнення високого професіоналізму та соціальної самодостатності сприяють набуттю особливої цінності та поваги всередині себе та з боку інших. Це, у свою чергу, надає студентам сили, міцності та ще більшої впевненості, створюючи позитивний цикл самопідкріплення, який стимулює подальшу самореалізацію.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврилова Н.М., Мохунько О.С. Практичні рекомендації поведінки студентів в умовах військових дій в Україні для збереження свого психічного стану. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2025. Серія 15, 12(199), 233-236с. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.12(199).46

2. Зубко В.В., Гарнусова В.В., Шип Л.І. Фізичне виховання у вищих освітніх закладах за напрямом психолого-педагогічних основ. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2025. Серія 15, 1(186), 198-201с. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.01(186).40

3. Сироватко З.В. Активізація механізмів, що сприяють стресовим факторам під час війни в Україні, їх вплив на психічний стан жінок викладачів Національного технічного університету «Київського політехнічного інституту ім. Ігоря Сікорського». Методи боротьби та корекція поведінки. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2026. Серія 15, 6(206), 191–196с. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2026.06(206).35

4. Прус Н.М. Адаптація організму студентів в боротьбі зі стресом. Режими регулювання для балансу психічного здоров'я. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2024. Серія 15, 4(177), 127–130 с. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4(177).26

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ З РИЗИКОМ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUNG PEOPLE AT RISK OF ADDICTIVE BEHAVIOR THROUGH MODERN FITNESS TECHNOLOGIES

УДК 37.013:796.011.3:613.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.44
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Заікін А.В.,
orcid.org/0000-0002-8443-8872
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичної реабілітації та медико-біологічних основ фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Поплавський В.В.,
orcid.org/0009-0002-0344-0696
аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Сабов А.Л.,
orcid.org/0009-0008-1181-6001
аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування здорового способу життя молоді з ризиком адиктивної поведінки засобами сучасних фітнес-технологій. Актуальність проблеми визначається необхідністю посилення профілактичної спрямованості фізичного виховання та пошуку таких педагогічних засобів, які забезпечують не лише підвищення рухової активності, а й формування стійкої мотивації до здоров'язбережувальної поведінки. Зазначено, що ризик адиктивної поведінки доцільно розглядати в педагогічному контексті як сукупність несприятливих поведінкових, соціальних і мотиваційних чинників, що можуть підвищувати ймовірність залучення молодої людини до деструктивних моделей поведінки. У зв'язку з цим профілактичний потенціал фізичної культури полягає у створенні позитивного досвіду рухової активності, організації конструктивного дозвілля, розвитку саморегуляції, відповідального ставлення до власного здоров'я та формуванні соціально схвалюваних способів взаємодії. На основі аналізу наукової літератури уточнено зміст здорового способу життя як інтегрованого особистісного утворення, що охоплює ціннісні орієнтації, знання, мотивацію, практичні навички, здатність до самоконтролю та рефлексії. Обґрунтовано педагогічний потенціал сучасних фітнес-технологій, які завдяки варіативності, доступності, можливості індивідуального дозування та емоційній привабливості можуть підвищувати залученість молоді до систематичної рухової активності. Визначено чотири взаємопов'язані педагогічні умови: формування позитивної мотивації до здорового способу життя; індивідуалізація змісту фітнес-діяльності; інтеграція фізкультурно-оздоровчих занять з інформаційно-просвітницькою та профілактичною роботою; створення підтримувального здоров'язбережувального освітнього середовища. Запропоновано структурно-функціональну модель, яка охоплює цільовий, концептуально-змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінювальний блоки. Визначено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-просвітницький, діяльнісно-поведінковий і рефлексивно-саморегуляційний компоненти. Доведено, що профілактична цінність фітнес-технологій реалізується не через сам факт виконання фізичних вправ, а завдяки системному педагогічному супроводу, індивідуалізації, рефлексії та включенню рухової активності до цілісної системи здоров'язбереження. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності визначених педагогічних умов, розробленням діагностичного інструментарію та створенням практичної програми профілактичної спрямованості.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, молодь, адиктивна поведінка, фізична культура, фітнес-технології, здоров'язбережувальні технології, педагогічні умови, профілактика.*

The article theoretically substantiates the pedagogical conditions for promoting a healthy lifestyle among young people at risk of addictive behavior through modern fitness technologies. The relevance of the problem is determined by the need to strengthen the preventive orientation of physical education and to identify pedagogical means that contribute not only to increasing physical activity but also to developing sustainable motivation for health-preserving behavior. The risk of addictive behavior is considered in the pedagogical context as a combination of unfavorable behavioral, social, and motivational factors that may increase the probability of involvement in destructive behavioral patterns. In this regard, the preventive potential of physical education consists in creating positive experiences of physical activity, organizing constructive leisure, developing self-regulation, fostering a responsible attitude toward personal health, and promoting socially acceptable forms of interaction.

Based on the analysis of scientific literature, a healthy lifestyle is defined as an integrated personal formation that includes value orientations, knowledge, motivation, practical skills, self-control, and reflection. The pedagogical potential of modern fitness technologies is substantiated, considering their variability, accessibility, opportunities for individualized exercise prescription, and emotional attractiveness. These characteristics can increase young people's involvement in systematic physical activity and contribute to the formation of sustainable health-oriented behavioral patterns.

Four interrelated pedagogical conditions are identified: formation of positive motivation for a healthy lifestyle; individualization of fitness activities according to individual needs and capabilities; integration of physical education and health-improving activities with information, educational, and preventive work; and creation of a supportive health-preserving educational environment. A structural and functional model is proposed, including target, conceptual-content, organizational-activity, and outcome-evaluation blocks. The motivational-value, cognitive-educational, activity-behavioral, and reflective-self-regulatory components are identified. It is substantiated that the preventive potential of fitness technologies is realized not through physical exercises alone, but through systematic pedagogical support, individualization, reflection, and integration of physical activity into a comprehensive health-preserving system. Further research should focus on experimental verification of the identified pedagogical conditions, development of diagnostic tools, and creation of a practical preventive program based on modern fitness technologies.

Key words: *healthy lifestyle, youth, addictive behavior, physical education, fitness technologies, health-preserving technologies, pedagogical conditions, prevention.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Збереження та зміцнення здоров'я молоді є одним із важливих напрямів сучасної педагогічної практики. У молодому віці формуються стійкі поведінкові стереотипи, ціннісні орієнтації, ставлення до власного здоров'я та способи реагування на соціальні труднощі. Саме тому здоровий спосіб життя має розглядатися не як сукупність окремих рекомендацій, а як результат цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на формування знань, мотивації, практичних умінь і навичок саморегуляції [6, с. 76–77; 9, с. 69–76].

Особливої уваги потребує молодь, яка перебуває в зоні ризику адиктивної поведінки. Профілактика в цьому випадку не повинна зводитися лише до інформування про негативні наслідки вживання психоактивних речовин. Педагогічно значущими є створення позитивного соціального середовища, організація змістовного дозвілля, формування навичок самоконтролю та пошук конструктивних способів задоволення потреби в активності й соціальній взаємодії [12, с. 52–60].

Фізична культура має значний потенціал у вирішенні зазначених завдань. Рухова активність може бути засобом розвитку фізичних якостей, психологічної саморегуляції, позитивного емоційного стану та соціальної взаємодії [10, с. 84–89].

Сучасні фітнес-технології мають переваги завдяки різноманітності програм, можливості індивідуального вибору, доступності та орієнтації на особистісні потреби [16, с. 90–98; 17, с. 418–421]. Отже, актуальним є теоретичне визначення педагогічних умов, за яких сучасні фітнес-технології можуть виконувати не лише оздоровчу, а й виховну та профілактичну функції у формуванні здорового способу життя молоді з ризиком адиктивної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підлісна та Гуска розглядають здоровий спосіб життя студентської та учнівської молоді через систему принципів, завдань, стратегій і соціально-педагогічних механізмів [14, с. 149–153]. Заікін і Воронецький акцентують увагу на психолого-педагогічних умовах формування культури здоров'я та здорового способу життя підлітків, наголошуючи на значенні самовиховання і самооздоровлення [6, с. 76–77].

Вергуш обґрунтовує можливості фізичного виховання у формуванні здорового способу життя школярів, пов'язуючи ефективність цього процесу з мотиваційною сферою та змістом фізкультурної діяльності [2, с. 20–23]. Кожевнікова, Дзюба та Вертелецька розглядають фізичне виховання як засіб формування здорового способу життя і культури дозвілля студентської молоді [10, с. 84–89].

Кенсицька розробила модель формування цінностей здорового способу життя студентів у процесі фізичного виховання [9, с. 69–76]. Імас, Дутчак, Андрєєва та Кенсицька запропонували систему оцінювання рівня сформованості цінностей здорового способу життя студентської молоді [8, с. 5–11].

Фітнес-технології розглядаються як перспективний засіб модернізації фізичного виховання. Воловик систематизує сучасні підходи до оздоровчого фітнесу, структуру фітнес-програм і принципи організації фізичної активності студентів [3, с. 15–34]. Іванчикова обґрунтовує методичні засади формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу [7, с. 145–149]. Жамардій і Гордієнко пропонують проектування фітнес-технологій через цільовий, змістово-організаційний, технологічний і контрольно-діагностичний блоки [16, с. 90–98]. Сергата та Сергатий підкреслюють мотиваційний і здоров'язбережувальний потенціал сучасних фітнес-технологій [17, с. 418–421].

Боднар, Юрчишин і Мисів на основі анкетування 145 здобувачів вищої освіти встановили позитивне ставлення молоді до оздоровчого фітнесу та визначили основні мотиви його вибору: покращення здоров'я, підвищення фізичної підготовленості та позитивні емоції [1, с. 59–63]. Погребняк розкриває оздоровчий потенціал фітнесу та його значення для підтримання здоров'я і працездатності [15, с. 11–16].

Здоров'язбережувальний напрям представлений монографією Носко, Гаркуші та Воєділової, у якій систематизовано теоретичні та практичні засади використання здоров'язбережувальних технологій [11, с. 17–35]. Сучасні дослідження також підтверджують доцільність інтеграції фізичної активності, психологічної підтримки та здоров'язбережувальних технологій в освітній процес [4, с. 1–8].

Профілактичний аспект проблеми розкрито у праці Марчука та Мазура, де акцентовано на необхідності педагогічної та психологічної профілактики адиктивної поведінки підлітків [12, с. 52–60]. Таким чином, окремі напрями достатньо висвітлені, однак їх інтеграція в єдину педагогічну модель для молоді з ризиком адиктивної поведінки залишається недостатньо розробленою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Невирішеною залишається проблема визначення системи педагогічних умов, яка забезпечувала б перехід від епізодичної участі молоді у фітнес-заняттях до стійкої здоров'язбережувальної поведінки. Окреме використання фітнес-технологій не гарантує формування відповідних цінностей і поведінкових стратегій. Необхідне поєднання мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів [8, с. 5–11; 9, с. 69–76].

Потребує уточнення і профілактичний потенціал фітнес-технологій саме щодо молоді з ризиком адиктивної поведінки. Йдеться не про лікування

залежності фізичними вправами, а про педагогічне створення конструктивних альтернатив деструктивній поведінці: змістовного дозвілля, соціальної взаємодії, самореалізації, самоконтролю та позитивного емоційного досвіду [12, с. 52–60].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування здорового способу життя молоді з ризиком адиктивної поведінки засобами сучасних фітнес-технологій та розробленні структурно-функціональної моделі відповідного педагогічного процесу.

Відповідно до мети визначено такі завдання: уточнити педагогічний зміст здорового способу життя молоді; розкрити можливості сучасних фітнес-технологій у системі фізичного виховання; визначити педагогічні умови їх профілактично орієнтованого застосування; обґрунтувати структурно-функціональну модель.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здоровий спосіб життя в педагогічному розумінні доцільно визначати як інтегровану систему цінностей, знань, мотивів, умінь і поведінкових практик, що забезпечують свідоме ставлення людини до власного здоров'я [6, с. 76–77; 14, с. 149–153].

Першою педагогічною умовою є формування позитивної мотивації до здорового способу життя та рухової активності. Мотивація повинна спиратися на особистісно значущі результати: покращення фізичного стану, самопочуття, емоційного стану, працездатності та соціальної взаємодії. Дані щодо ставлення здобувачів вищої освіти до оздоровчого фітнесу підтверджують, що здоров'я, фізична підготовленість і позитивні емоції належать до провідних мотивів [1, с. 59–63].

Другою умовою є індивідуалізація змісту фітнес-діяльності. Фітнес-технології охоплюють аеробні програми, функціональний тренінг, Pilates, stretching, фітбол, силові, танцювальні та рекреаційні заняття. Воловик наголошує на необхідності врахування компонентів оздоровчого фітнесу та принципів побудови програм [3, с. 15–34]. Жамардій і Гордієнко підкреслюють значення особистісно орієнтованого вибору фітнес-технології [16, с. 90–98].

Третьою умовою є інтеграція фітнес-занять з інформаційно-просвітницькою та профілактичною роботою. Молодь повинна не лише виконувати вправи, а й розуміти зв'язок між руховою активністю, психоемоційним станом, режимом життя, саморегуляцією та ризиками деструктивної поведінки. Профілактична робота має бути орієнтованою на розвиток компетентності та здатності приймати відповідальні рішення [12, с. 52–60].

Четвертою умовою є створення підтримувального здоров'язбережувального освітнього середовища. Носко, Гаркуша та Воєділова розглядають здоров'язбережувальні технології як системний комплекс засобів і організаційно-педагогічних рішень [11, с. 17–35]. Важливими характеристиками такого середовища є психологічна безпека, педагогічна підтримка, доступність рухової активності, позитивна соціальна взаємодія та можливість самореалізації.

П'ятою, інтегрувальною умовою є розвиток саморегуляції та рефлексії. Молода людина має навчитися оцінювати власну рухову активність, емоційний стан, режим дня та поведінкові рішення. Модель формування цінностей здорового способу життя студентів також передбачає системний характер такого процесу [9, с. 69–76].

Отже, визначені педагогічні умови утворюють взаємопов'язану систему: мотивація створює готовність до змін, індивідуалізація забезпечує доступність діяльності, просвітницький компонент надає їй усвідомленого змісту, здоров'язбережувальне середовище підтримує сталість, а рефлексія і саморегуляція забезпечують перенесення сформованих навичок у повсякденну поведінку.

Структурно-функціональна модель формування здорового способу життя.

На підставі теоретичного аналізу пропонуємо структурно-функціональну модель формування здорового способу життя молоді з ризиком адиктивної поведінки засобами сучасних фітнес-технологій. Її побудова ґрунтується на системному, особистісно орієнтованому, компетентнісному, діяльнісному та здоров'язбережувальному підходах [7, с. 145–149; 16, с. 90–98].

Цільовий блок визначає мету процесу – формування стійкої орієнтації молоді на здоровий спосіб життя та конструктивні поведінкові стратегії. Концептуально-змістовий блок охоплює принципи систематичності, доступності, індивідуалізації, свідомості й активності, добровільності, позитивного підкріплення та педагогічної підтримки.

Організаційно-діяльнісний блок передбачає використання сучасних фітнес-технологій, інформаційно-просвітницьких занять, самоконтролю, рефлексії, самостійної рухової активності та консультативної підтримки. Результативно-оцінювальний блок орієнтований на визначення змін мотивації, знань, рухової активності, навичок саморегуляції та поведінкових установок.

Модель містить чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-просвітницький, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-саморегуляційний. Їх взаємодія забезпечує перехід від знань про здоров'я до практичного дотримання здоров'язбережувальних норм [8, с. 5–11].

Важливо підкреслити, що запропонована модель має профілактичний, а не лікувальний характер. У разі сформованої залежності фізкультурно-оздоровча діяльність не може замінювати медичну, психологічну чи соціальну допомогу. Її

завданням є підтримка здорового способу життя та створення конструктивного середовища для розвитку особистості [12, с. 52–60].

Практичні механізми реалізації педагогічних умов.

Реалізація моделі може здійснюватися поетапно. На мотиваційно-орієнтаційному етапі визначаються інтереси, потреби та початкові уявлення молоді про здоровий спосіб життя. На змістово-діяльнісному етапі організовуються індивідуалізовані фітнес-заняття, тематичні бесіди, мінілекції та завдання для самостійної роботи. На рефлексивно-коригувальному етапі учасники аналізують власну активність, самопочуття, труднощі та досягнення.

Доцільно застосовувати щоденник рухової активності, індивідуальні цілі, самооцінювання, короткі рефлексивні анкети та педагогічне спостереження. Такі інструменти забезпечують суб'єктність процесу і допомагають молодій людині розуміти власний прогрес [8, с. 5–11].

Фітнес-програми доцільно добирати за принципом поступовості та варіативності. Для одних учасників ефективними можуть бути аеробні й танцювальні форми, для інших – функціональний тренінг, Pilates, stretching або силові програми помірної інтенсивності [3, с. 15–34; 15, с. 11–16].

Педагогічна профілактика адиктивної поведінки має бути інтегрована в цей процес делікатно. Недоцільно будувати заняття на залякуванні. Ефективнішою є позитивна альтернатива: активне дозвілля, фізичне самовдосконалення, командна взаємодія, досягнення особистих цілей та відчуття компетентності [12, с. 52–60].

Наукова новизна та теоретичне значення.

Наукова новизна теоретичного дослідження полягає у систематизації педагогічних умов використання сучасних фітнес-технологій для формування здорового способу життя молоді з ризиком адиктивної поведінки. Запропоновано трактувати фітнес не лише як засіб оздоровлення або підвищення фізичної підготовленості, а як компонент комплексної педагогічної профілактики.

Теоретичне значення полягає у поєднанні мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного аспектів у межах єдиної моделі. Практичне значення полягає у можливості використання визначених умов під час занять із фізичного виховання, факультативної та позааудиторної роботи. Водночас модель потребує експериментальної перевірки, оскільки теоретичне обґрунтування саме по собі не підтверджує її емпіричної ефективності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати доцільність використання сучасних фітнес-технологій як складової педагогічної системи формування здорового способу життя молоді з ризиком адиктивної поведінки. Встановлено, що здоровий спосіб життя є інтегрованим особистісним утворенням, яке охоплює цінності, знання, мотивацію, практичні навички, самоконтроль і рефлексію.

Визначено педагогічні умови: формування позитивної мотивації; індивідуалізація фітнес-діяльності; інтеграція фізкультурно-оздоровчої роботи з просвітницько-профілактичними заходами; створення підтримувального здоров'язбережувального середовища; розвиток саморегуляції та рефлексії.

Запропонована структурно-функціональна модель включає цільовий, концептуально-змістовий, організаційно-діяльнісний та результативно-оцінювальний блоки й реалізується через мотиваційно-ціннісний, когнітивно-просвітницький, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-саморегуляційний компоненти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні конкретної програми, визначенні критеріїв та рівнів сформованості здоров'язбережувальної поведінки, проведенні педагогічного експерименту та статистичному оцінюванні ефективності запропонованих педагогічних умов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар А., Юрчишин Ю., Мисів В. Ставлення здобувачів вищої освіти до занять оздоровчим фітнесом. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2022. № 25. С. 59–63.

2. Вергуш О. Формування здорового способу життя школярів засобами фізичного виховання. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2009. Т. 2, вип. 2. С. 20–23. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2009-0.%p.

3. Воловик Н. І. Оздоровчий фітнес для студентів : навчальний посібник. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 141 с.

4. Грибан Г. П. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні школярів: теоретичні основи та практичне впровадження. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2025. Т. 191, № 35. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.253532.

5. Жамардій В. О., Гордієнко О. В. Проектування фітнестехнологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2020. № 2(333), ч. 1. С. 90–98.

6. Заікін А., Воронецький В. Принципи формування культури здоров'я та здорового способу життя школярів-підлітків. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2011. Вип. 4. С. 76–77. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2011-0.%p.

7. Іванчикова С. М. Загальні положення методики формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу. Вісник Чернігівського національного

педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2015. Вип. 129, т. 3. С. 145–149.

8. Імас Є., Дутчак М., Андрєєва О., Кенсицька І. Оцінювання рівня сформованості цінностей здорового способу життя студентської молоді. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2019. № 1(69). С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.15391/snsv.2019-1.001.

9. Кенсицька І. Л. Модель формування цінностей здорового способу життя студентів у процесі фізичного виховання. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2017. № 4. С. 69–76. DOI: https://doi.org/10.32652/tmfvs.2017.4.69-76.

10. Кенсицька І. Л. Формування цінностей здорового способу життя студентів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02. Київ : НУФВСУ, 2018. 22 с.

11. Кожевнікова Л., Дзюба З., Вертелецька Н. Формування здорового способу життя та культури дозвілля студентської молоді засобами фізичного виховання. Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. Львів, 2009. Вип. 13, т. 4. С. 84–89.

12. Марчук В., Мазур В. Профілактика адиктивної поведінки у підлітків як основа формування здорового способу життя школярів. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2010. Вип. 3. С. 52–60. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2010-0.%p.

13. Носко М. О., Гаркуша С. В., Воєділова О. М. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні : монографія. Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2014. 300 с.

14. Підлісна В., Гуска М. Принципи здорового способу життя студентської та учнівської молоді. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2010. Вип. 3. С. 149–153. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2010-0.%p.

15. Погребняк Т. М. Оздоровчий фітнес, здоров'я та працездатність. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2018. Вип. 11. С. 11–16. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2018-0.%p.

16. Сергата Н. С., Сергатий М. О. Використання сучасних фітнес-технологій у фізичному вихованні студентів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. № 3К(176). С. 418–421. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).92.

17. Цюкало Л. Є. Формування у студенток вищих навчальних закладів мотивації до здорового способу життя засобами фітнес-технологій. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2016. Вип. 9. С. 418–421. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2016-0.%p.

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ

METHODICAL SUPPORT OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS AS A FACTOR OF EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN THE SENSORY-COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

УДК 373.2.091.12:004.9]:159.93-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.45
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Коваленко О.В.,
orcid.org/0000-0002-5957-7256
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Дудко А.О.,
orcid.org/0009-0008-7457-2817
студентка І курсу факультету
педагогічної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної дошкільної освіти – методичному супроводу педагогів закладів дошкільної освіти як важливому чиннику ефективного впровадження інноваційних технологій у сенсорно-пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку. Доведено, що професійна діяльність вихователя потребує постійного вдосконалення, розвитку професійної компетентності, готовності до використання інноваційних педагогічних технологій та створення сучасного розвивального освітнього середовища.

У статті здійснено теоретичний аналіз основних понять дослідження. Обґрунтовано, що методичний супровід є системною формою професійної підтримки педагогів, яка забезпечує безперервний професійний розвиток, удосконалення педагогічної майстерності, розвиток готовності до інноваційної діяльності та підвищення якості освітнього процесу. Визначено, що компетентність вихователя є інтегральною характеристикою його професійної діяльності, яка охоплює систему знань, умінь, навичок, професійного досвіду, здатність до творчого пошуку та впровадження сучасних освітніх технологій.

Особливу увагу приділено характеристиці інноваційних технологій сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Розглянуто традиційні авторські педагогічні системи та сучасні інноваційні технології, що використовуються в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Проаналізовано міжнародний досвід використання STEM-освіти, цифрових технологій, технологій доповненої реальності, дослідницького та проєктного навчання як ефективних засобів розвитку сенсорної культури й пізнавальної активності дошкільників.

Доведено, що ефективність упровадження інновацій значною мірою залежить від якості методичного супроводу педагогів, який має здійснюватися на засадах партнерства, наставництва, консультативної підтримки, індивідуалізації професійного розвитку та постійного моніторингу професійних потреб вихователів. Визначено основні напрями вдосконалення системи методичного супроводу педагогів ЗДО відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти.

Ключові слова: *методичний супровід, заклад дошкільної освіти, вихователь, професійна компетентність, інноваційні технології, сенсорно-пізнавальний розвиток, дошкільний вік, професійний розвиток.*

The article is devoted to one of the urgent issues of modern preschool education – methodological support for preschool teachers as an important factor in the effective implementation of innovative technologies in the sensory and cognitive development of preschool children. Modern educational transformations require preschool teachers to continuously improve their professional competence, developmental educational environment.

The paper presents a theoretical analysis of the main concepts of the study, including methodological support, innovation, novelty, retro-innovation, sensory and cognitive development, and teacher competence. Methodological support is interpreted as a systematic form of professional assistance aimed at improving teachers` professional skills, developing innovative competence, and ensuring continuous professional growth. Teacher competence is considered an integrated characteristic that combines professional knowledge, practical skills, pedagogical experience, creativity, and the ability to implement innovative educational technologies.

Particular attention is paid to innovative technologies for the sensory and cognitive development of preschool children. Traditional educational systems and contemporary innovative approaches used in preschool education are analyzed. International experience interactive educational tools, effective means of developing children`s sensory experience, cognitive activity, creativity, and intellectual abilities.

The study substantiates that the effectiveness of implementing innovations in preschool education largely depends on the quality of methodological support provided to teachers. Such support should be based on partnership, mentoring, professional consultation, individualization of teachers` professional development, and systematic monitoring of their educational needs. The article identifies the main directions for improving the methodological support system in preschool education institutions in accordance with modern educational trends and emphasizes its importance for improving the quality of preschool education.

Key words: *methodological support, preschool education institution, preschool teacher, professional competence, innovative technologies, sensory and cognitive development, preschool child, professional development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти в Україні активно оновлюється зміст освіти, впроваджується компетентнісний підхід, здійснюється цифровізація освітнього процесу, а також шукаються ефективні шляхи професійного розвитку педагогів. Реалізація положень Державного стандарту дошкільної освіти (БКДО) потребує від вихователя не тільки високої професійної підготовки, але й готовності до використання сучасних інноваційних технологій для забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини [1; 10].

Одним із ключових напрямів розвитку дошкільників є їх сенсорно-пізнавальний розвиток, що є основою для формування мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви та інших психічних процесів [2]. У дошкільному віці закладаються передумови інтелектуального розвитку особистості, формується здатність сприймати навколишній світ, аналізувати властивості предметів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, узагальнювати й робити елементарні висновки. Проведений нами теоретичний аналіз підтверджує, що сенсорно-пізнавальний розвиток є основою для подальшого особистісного й інтелектуального становлення дитини, а професійна компетентність вихователя визначає результативність цього процесу.

Ефективне використання сучасних інноваційних технологій у практиці закладів дошкільної освіти неможливе без належного методичного супроводу педагогів. Сьогодні методичний супровід розглядають не як традиційну методичну роботу, а як систему професійної підтримки, консультування, наставництва, діагностування професійних потреб вихователів та створення умов для їх постійного професійного розвитку [7]. Такий підхід сприяє готовності педагогів до інноваційної діяльності, підвищенню якості освітнього процесу та впровадженню сучасних педагогічних технологій у роботу закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методичної підтримки педагогів у закладах дошкільної освіти є важливим аспектом досліджень багатьох українських науковців. Це питання тісно пов'язане з підвищенням якості дошкільної освіти, професійним розвитком вихователів та впровадженням сучасних педагогічних інновацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури показує поступовий перехід від традиційного підходу в методичній роботі до сучасного підходу, що базується на принципах співпраці, індивідуальної підтримки, наставництва та консультування педагогів. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти і сприяє створенню умов для безперервного професійного зростання фахівців [3].

У теоретичному аналізі висвітлені дисертаційні дослідження, монографії, навчально-методичні посібники, підручники та наукові статті, опрацьовані нами, що стосуються організації методичного супроводу педагогів у закладах дошкільної освіти. Такі автори, як: Н. Дудніченко, А. Єрмола, Л. Калініченко, Н. Комаренко, В. Пікельна, О. Повідайчик, О. Сидоренко та ін. зосереджуються на сутності методичної роботи, її функціях, принципах, формах організації та умовах для покращення професійної компетентності педагогічних працівників. В працях таких авторів, як: А. Богуш, В. Хрипун, Т. Шинкар та ін. методичний супровід розглядається як системна діяльність, спрямована на професійний розвиток педагогів. Особлива увага приділяється діагностиці професійних потреб педагогів, вибору ефективних форм методичної підтримки та створенню інноваційного освітнього середовища [12].

Науково-педагогічні працівники кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка здійснили значний внесок у дослідження питань методичного супроводу і професійного розвитку вихователів. У своїх працях Т. Шинкар розглядає професійний розвиток педагогів в контексті методичного супроводу, О. Коваленко акцентує увагу на діагностуванні педагогів к основній засаді організації методичного супроводу освітнього процесу, В. Вертугіна розкриває структуру сучасного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, а О. Половіна та І. Кондратець висвітлюють окремі аспекти організації методичного супроводу освітнього процесу.

Питання впровадження інноваційних педагогічних технологій у дошкільній освіті були і є предметом дослідження І. Беха, Н. Гавриш, І. Дичківської, К. Крутій, Л. Козак, І. Підласого, Т. Піроженко, Т. Поніманської О. Рейпольської, С. Сисоєвої та ін. Аналіз їхніх праць свідчить, що сучасні освітні технології спрямовані на формування креативності й самостійності дитини, а також її пізнавальної активності, дослідницьких умінь і сенсорного досвіду. Дисертаційні дослідження Л. Артемової, О. Кононко, М. Лах, Н. Лисенко та ін. також висвітлюють інноваційну діяльність педагогів та її вплив на всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

Окреме місце займають дослідження міжнародного досвіду застосування інноваційних технологій у дошкільній освіті. Аналіз доступних матеріалів показує, що на міжнародній арені набули популярності такі методи як STEM-освіта, цифрові технології, інтерактивне технології доповненої і віртуальної реальності тощо [11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, які розглядають методичний супровід педагогів та впровадження інноваційних технологій в дошкільній освіті, питання їх комплексного поєднання у контексті сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку залишається недостатньо вивченим. Більшість

наукових досліджень зосереджуються або на професійному розвитку педагогів, або на інноваційних технологіях, або на особливостях сенсорного розвитку дітей.

Необхідне подальше наукове обґрунтування змісту, структури та організаційно-педагогічних умов методичного супроводу вихователів щодо інтеграції сучасних інноваційних технологій у сенсорно-пізнавальний розвиток дошкільників. Питання об'єднання традиційних педагогічних систем із новітніми цифровими технологіями, організації індивідуальної траєкторії професійного розвитку вихователів, а також використання міжнародного досвіду в українських закладах дошкільної освіти залишаються недостатньо висвітленими.

Мета статті –теоретичне обґрунтування значущості методичного супроводу педагогів як ключового фактору ефективного впровадження інноваційних технологій у сенсорно-пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку. Це включає узагальнення сучасних наукових підходів до організації професійної підтримки вихователів, аналіз інноваційних педагогічних технологій та визначення перспектив удосконалення системи методичного супроводу в умовах модернізації дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні трансформації в галузі дошкільної освіти викликають потребу в переосмисленні традиційних підходів до організації професійного діяльності педагогів. Одним із ключових факторів покращення якості освітнього процесу є забезпечення ефективного методичного супроводу вихователів. Цей супровід має на меті не лише вдосконалення їхньої професійної компетентності, але й підготовку до впровадження інноваційних педагогічних технологій [5].

Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу уточнити значення базових понять дослідження. Виявлено, що «методичний супровід» розглядається як систематична діяльність, спрямована на професійну підтримку педагогів, розвиток їхньої педагогічної майстерності, створення умов для самоосвіти, саморозвитку та успішного впровадження сучасних освітніх технологій [6]. Відмінністю від традиційної «методичної роботи» є те, що методичний супровід включає партнерське співробітництво між педагогом і вихователем-методистом, індивідуалізацію професійного розвитку, консультування, наставництво, педагогічний коучинг тощо на засадах діагностування професійних потреб вихователя.

Аналіз також показав, що важливими компонентами теоретичної бази дослідження є поняття «інновація», «новація», «ретроінновація», «сенсорно-пізнавальний розвиток» і «професійна компетентність вихователя». Інновації бачаться як процес створення, упровадження та поширення нових педагогічних технологій, методів і форм організації освітнього процесу. Новації ж характеризують окремі нововведення, які можуть стати основою подальших інноваційних змін. Ретроінновації означають творче переосмислення та адаптація до сучасних освітніх потреб педагогічних ідей, методів і технологій, ефективність яких підтверджена багаторічною практикою. Сенсорно-пізнавальний розвиток визначено як цілеспрямований процес формування у дітей уявлень про властивості об'єктів і явищ навколишнього світу через розвиток органів чуття, сприйняття, мислення, пам'яті та пізнавальної активності. Професійна компетентність вихователя включає систему знань, умінь, навичок, практичного досвіду та готовність до впровадження інноваційних технологій у професійній діяльності, що безпосередньо впливає на результативність сенсорно-пізнавального розвитку дітей [8].

Аналіз наукових джерел показав, що сенсорно-пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку значною мірою залежить від професійної готовності вихователя до впровадження сучасних педагогічних технологій [13]. Тому методичний супровід розглядається не лише як форма організації методичної роботи, а як цілісна система професійної підтримки педагога, яка сприяє розвитку його інноваційної компетентності, професійної мобільності та готовності до постійного самовдосконалення. Такий підхід відповідає сучасним вимогам реформування дошкільної освіти та забезпечує безперервність професійного розвитку педагогічних працівників [15].

Аналіз інноваційних технологій сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку виявив, що сучасний освітній процес характеризується широким спектром педагогічних технологій, які спрямовані на всебічний розвиток дитини. Вони сприяють формуванню сенсорного досвіду, розвитку пізнавальної активності, основ логічного мислення, дослідницьких умінь, творчої уяви та здатності до самостійного здобуття знань [13]. Інноваційні технології акцентують увагу на активній взаємодії дитини з предметним середовищем, організації експериментальної діяльності, застосуванні інтерактивних засобів навчання та створенні умов для індивідуалізації освітнього процесу [14].

Особливе значення серед сучасних інноваційних технологій мають педагогічні системи, що базуються на принципах природовідповідності, активності дитини та розвитку її самостійності. Важливими є методика М. Монтессорі, система Ф. Фребеля, ідеї С. Френе, вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, технології ТРВЗ, LEGO-конструювання, метод проєктів, дослідницька діяльність, інтегроване навчання та ігрові технології. Їх застосування створює оптимальні умови для формування уявлень у дітей про сенсорні

еталони, розвиток дрібної моторики, просторового мислення, мовлення, уваги та пам'яті [4].

У дослідженні наголошується, що ефективність впровадження цих технологій визначається не лише їх педагогічним потенціалом, але й рівнем професійної компетентності вихователя. Педагог обирає технології відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, комбінує різні методичні підходи, організовує предметно-розвивальне середовище та забезпечує педагогічний супровід кожної дитини. Тому методичний супровід є важливим механізмом підготовки педагогів до використання сучасних інноваційних технологій [3].

Дослідження акцентує увагу на міжнародному досвіді в організації сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Аналіз іноземних практик свідчить, що багато країн ЄС, а також США, Канада, Японія, Південна Корея, Сінгапур, Фінляндія та ін. активно застосовують інноваційні підходи, які поєднують традиційні педагогічні методики з сучасними цифровими технологіями. Головні напрямки включають STEM-освіту, STREAM-підхід, робототехніку, інтерактивні цифрові лабораторії, технології доповненої та віртуальної реальності, цифрові сенсорні комплекси, використання інтерактивних панелей і освітніх платформ [11].

В європейських країнах значна увага приділяється створенню розвивального середовища розвитку, де дитина є активним учасником освітнього процесу. Педагог виступає фасилітатором, консультантом і партнером, який створює умови для самостійної дослідницької діяльності дітей. Використання цифрових технологій не замінює традиційну гру, а органічного інтегрується в неї, дозволяючи розширити сенсорний досвід, розвивати критичне мислення, просторову уяву, дослідницькі уміння та творчість. Саме такий підхід дедалі активніше запроваджується у вітчизняній системі дошкільної освіти.

На основі теоретичного аналізу визначено основні напрями організації методичного супроводу педагогів у впровадженні інновацій для сенсорно-пізнавального розвитку дітей. Це передусім систематичне підвищення кваліфікації педагогів, організація семінарів-практикумів, педагогічних тренінгів, майстер-класів, вебінарів, професійних спільнот та консультаційної діяльності. Важливими компонентами є наставництво для новопризначених педагогів, професійний коучинг, взаємовідвідування, аналіз педагогічних ситуацій, професійна рефлексія та обмін інноваційним досвідом серед вихователів [12].

Не менш важливим є створення в закладі дошкільної освіти інноваційного освітнього середовища, що стимулює творчий пошук педагогів і їхній професійний саморозвиток. Таке середовище має забезпечити доступ до сучасних методичних матеріалів, цифрових ресурсів, електронних платформ, професійних спільнот та результатів педагогічних досліджень. Ефективність методичного супроводу значною мірою залежить від регулярного моніторингу професійних потреб педагогів, визначення їхньої готовності до інноваційної діяльності та формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку [5].

Ми цілком погоджуємось з Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Рейпольською та ін. у необхідності оцінки якості, експертної оцінки, відбору тих інновацій, які починають використовувати у освітній взаємодії з дітьми вихователі. Звичайно, є інновації, а є міфи про інновації, т. т. профанації, серед яких головне – не «загубити» власне дитину і мету дошкільної освіти.

Отже, методичний супровід слід розглядати як багатовимірну систему, що об'єднує діагностичний, організаційний, інформаційно-методичний, консультативний, мотиваційний та рефлексивний компоненти. Їхній взаємозв'язок формує готовність педагогів до застосування інноваційних технологій, підвищує якість освітнього процесу та створює умови для гармонійного сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки та подальші перспективи у цьому напрямку. Проведений теоретичний аналіз показав, що методичний супровід педагогів у закладах дошкільної освіти є ключовим фактором для ефективного впровадження інноваційних технологій у сенсорно-пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку. Сучасний методичний супровід відрізняється від традиційної методичної роботи та зосереджений на партнерській взаємодії, індивідуальному професійному розвитку, педагогічному консультуванні, наставництві, професійну рефлексію, постійному вдосконаленні професійної компетентності вихователів на засадах діагностування [15].

Дослідження показали, що сучасні інноваційні технології, такі як STEM-освіта, LEGO-технології, проєктна діяльність, дослідницьке навчання, цифрові освітні ресурси, інтерактивне обладнання, технології доповненої реальності та інші інноваційні підходи, мають значний потенціал для розвитку сенсорної культури, пізнавальної активності, творчого мислення та дослідницьких умінь дітей дошкільного віку. Водночас їх ефективність їх використання залежить від рівня професійної компетенції педагога та якості організації його методичного супроводу [2; 9].

Аналіз міжнародного досвіду підтвердив доцільність упровадження комплексної системи методичного супроводу, яка інтегрує традиційні та новітні форми професійного розвитку педагогів. Це сприяє формуванню їхньої готовності до інноваційної діяльності і забезпечує модернізацію освітнього процесу у відповідність до сучасних вимог дошкільної освіти.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на створення та тестування моделі методичного супроводу педагогів у закладах дошкільної освіти для запровадження інноваційних технологій сенсорно-пізнавального розвитку дітей, а також на визначення критеріїв оцінки її ефективності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) Наказ МОН №33 від 12.01.2021 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 20.07.2026).

2. Брежнєва О., Машовець М. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі: акценти для педагогів-практиків. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2021. № 9. С. 4–9.

3. Богуш А. Методична робота в закладах дошкільної освіти : навч. посіб./ Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022. 200 с.

4. Вертугіна В. М., Ковальчук М.В. Формування пізнавальної активності дітей п'ятого року життя засобом LEGO. *Наукові інновації та передові технології* №14(28). 2023. С. 913-923.

5. Волинець Ю. О., Стаднік Н. В., Панченко Т. Л. Методичний супровід впровадження інновацій у заклад дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 1(61), 2023, С. 233-239.

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посібн. К.: Академвидав. 2004. 218 с.

7. Коваленко О. В., Кирилова І. Методичний супровід педагогів як засіб підвищення якості сенсорно-пізнавального розвитку дітей у ЗДО. Молодий вчений, №7 (83), 2020, С. 35-39.

8. Педагогічна інноватика: термінологічний словник авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2019. 384 с.

9. Пірунова Г.О., Курінна А.Ф., Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій, 2024. Запоріжжя. Вип. 95. С. 30-34.

10. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 р. №3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 20.07.2026).

11. Смолюк С. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volyniense*s, № 3, 2022. С. 3-8.

12. Танько Т. П., Григоренко В. Л. Компоненти сучасної системи науково-методичного забезпечення й дидактико-методичного супроводу дошкільної освіти як основа підвищення якості освітньої діяльності вихователів ЗДО. Харків 2023. С. 251-257.

13. Цісар І. В. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Кафедра дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 3 від 26 жовтня 2021 року) , 2021. С.297-303.

14. Шахіна І. Ю. Садова Д. В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки" №1, 2020. С. 236-240.

15. Шинкар Т. Ю. Методична робота в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 4 (28). С. 252-257.

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

DIDACTIC CONDITIONS FOR THE USE OF MODERN DIGITAL ASSESSMENT TECHNOLOGIES TO EVALUATE THE LEARNING OUTCOMES OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

УДК 373.3.091.33-027.22:004:37.091.26
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.46
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Кічук Н.В.,
orcid.org/0000-0002-5963-7802
докт. пед. наук, професор,
декан педагогічного факультету
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

У статті досліджено дидактичні умови використання сучасних цифрових технологій оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти в умовах реалізації компетентнісної моделі освіти. Обґрунтовано актуальність упровадження цифрових технологій оцінювання як одного із засобів підвищення об'єктивності, оперативності та індивідуалізації освітнього процесу. На основі аналізу наукових джерел обґрунтовано поняття «цифрові технології оцінювання» та «дидактичні умови», визначено їхню роль у забезпеченні ефективного формувального оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти.

Доведено, що результативність використання цифрових технологій визначається не стільки технічними можливостями цифрових сервісів, скільки педагогічно обґрунтованою організацією процесу оцінювання. Визначено комплекс взаємопов'язаних дидактичних умов, які забезпечують ефективність використання сучасних цифрових технологій оцінювання: орієнтацію оцінювання на компетентнісні результати навчання; інтеграцію цифрових інструментів із технологіями формувального оцінювання; індивідуалізацію та персоналізацію освітнього процесу на основі цифрового оцінювання навчальних досягнень; забезпечення оперативного й змістовного зворотного зв'язку між учителем і здобувачами освіти; розвиток цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу та формування спільних правил цифрової етики.

Обґрунтовано, що використання цифрових технологій оцінювання сприяє підвищенню навчальної мотивації здобувачів початкової освіти, розвитку навичок самооцінювання, рефлексії та відповідальності за результати власного навчання. Водночас ефективність цифрового оцінювання забезпечується дотриманням дидактичних умов, урахуванням вікових особливостей молодших школярів і педагогічною доцільністю використання цифрових ресурсів.

Ключові слова: *цифрові технології, цифрове оцінювання, результати навчання, формувальне оцінювання, початкова освіта, дидактичні умови, компетентнісний підхід, цифрова компетентність.*

The article examines the didactic conditions for the use of modern digital assessment technologies in evaluating the learning outcomes of primary education students within the framework of a competency-based educational model. The relevance of implementing digital assessment technologies is substantiated as a means of enhancing the objectivity, efficiency, and individualization of the educational process. Based on an analysis of contemporary scholarly literature, the concepts of digital assessment technologies and didactic conditions are clarified, and their role in ensuring effective formative assessment of primary education students' learning outcomes is determined.

The study demonstrates that the effectiveness of digital assessment technologies depends not so much on the technical capabilities of digital tools as on the pedagogically sound organization of the assessment process. A comprehensive system of interrelated didactic conditions that ensures the effective use of modern digital assessment technologies is identified. These conditions include: aligning assessment with competency-based learning outcomes; integrating digital tools with formative assessment practices; individualizing and personalizing the educational process through digital assessment of learning achievements; providing timely and meaningful feedback between teachers and students; fostering the digital competence of all participants in the educational process; and establishing shared principles of digital ethics.

It is substantiated that the use of digital assessment technologies contributes to increasing the learning motivation of primary education students, developing their self-assessment and reflective skills, and strengthening their responsibility for personal learning outcomes. At the same time, the effectiveness of digital assessment is ensured through compliance with appropriate didactic conditions, consideration of the developmental characteristics of primary school learners, and the pedagogically justified use of digital resources.

Key words: *digital technologies, digital assessment, learning outcomes, formative assessment, primary education, didactic conditions, competency-based approach, digital competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Цифрова трансформація освіти є однією з провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства, що зумовлює переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу, його змісту та системи оцінювання результатів навчання. В умовах реалізації Концепції Нової української школи особливого значення набуває формування компетентностей, необхідних для успішної соціалізації особистості, здатної навчатися впродовж життя,

критично мислити, ефективно працювати з інформацією та використовувати цифрові технології.

Відповідно змінюється й система оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти. Сучасні підходи розглядають оцінювання не як інструмент підсумкового контролю, а як важливий механізм підтримки індивідуального навчального поступу кожної дитини. Особливого значення набуває формувальне оцінювання, яке забезпечує своєчасний і змістовний зворотний зв'язок, дає змогу виявляти навчальні труднощі, визначати індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти та своєчасно коригувати подальшу освітню діяльність.

Модернізація оцінювальної діяльності пов'язана не лише зі зміною її мети, принципів, змісту й процедур, а й із активним упровадженням сучасних цифрових технологій. Використання цифрових платформ, інтерактивних сервісів, онлайн-тестування, електронних освітніх ресурсів і автоматизованих систем аналізу результатів навчання відкриває нові можливості для організації оцінювання. Такі технології забезпечують оперативне отримання результатів, автоматизоване опрацювання відповідей, накопичення статистичних даних, візуалізацію навчального поступу, побудову індивідуальних освітніх траєкторій та активне залучення здобувачів освіти до самооцінювання і взаємооцінювання.

Водночас практика функціонування закладів загальної середньої освіти засвідчує, що використання цифрових технологій не завжди забезпечує підвищення якості оцінювання. У багатьох випадках цифрові інструменти застосовуються лише як технічна альтернатива паперовим тестам без зміни дидактичної сутності оцінювальної діяльності. Формальне використання цифрових сервісів не сприяє розвитку навчальної мотивації, формуванню рефлексійної позиції здобувача освіти та набуттю ним ключових компетентностей.

У зв'язку з цим актуалізується проблема визначення саме тих дидактичних умов, за яких цифрові технології стають не лише засобом автоматизації контролю, а й ефективним педагогічним інструментом підтримки навчання. Такі умови мають враховувати закономірності освітнього процесу, психолого-педагогічні особливості здобувачів початкової освіти, вимоги компетентнісного підходу та можливості сучасного цифрового освітнього середовища.

Потреба в науковому обґрунтуванні дидактичних умов використання цифрових технологій оцінювання зумовлена також стрімким розвитком цифрових ресурсів, появою нових сервісів для організації оцінювання, поширенням дистанційного та змішаного навчання, а також необхідністю розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти й педагогічних працівників, що відповідає сучасним законодавчим вимогам та європейському вектору розвитку загальної середньої освіти в Україні. За таких умов цифрові технології доцільно розглядати не як автономний педагогічний засіб, а як складову сучасної дидактичної системи, спрямованої на забезпечення якісної початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досягнення ефективного впливу педагогічних явищ на особистісний розвиток здобувачів освіти потребує створення відповідних дидактичних умов їх реалізації в освітньому процесі. У сучасній педагогічній науці поняття **«дидактичні умови»** трактується як сукупність спеціально змодельованих чинників, що забезпечують результативність навчання. Так, дослідники, зокрема Ю. Баруліна, М. Моісеєнко, І. Рожі, визначають їх як «спеціально змодельовані навчальні процедури, що є результатом цілеспрямованого добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів і організаційних форм навчання» [16, с. 97]; «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчального процесу, форм, методів, прийомів і засобів його організації» [5, с. 9]; «комплекс педагогічних стимулювальних чинників», які забезпечують успішність освітньої діяльності [22].

Спільною ознакою наведених дефініцій є розуміння дидактичних умов як системи взаємопов'язаних компонентів освітнього процесу, що забезпечують досягнення визначених педагогічних результатів. При цьому дослідники наголошують на їх комплексному характері та взаємозумовленості, які є важливою передумовою ефективності. Водночас динамічність сучасного освітнього процесу потребує достатньої гнучкості й адаптивності у практичній реалізації дидактичних умов за збереження їх концептуальної цілісності.

У контексті нашого дослідження це дає підстави розглядати дидактичні умови як основу педагогічно доцільного використання сучасних цифрових технологій оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти.

Проблематика оцінювання результатів навчання традиційно посідає важливе місце в педагогічній науці, оскільки якість оцінювальної діяльності безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу та розвиток особистості здобувача освіти. Теоретичні засади компетентнісно орієнтованого навчання й оцінювання в початковій школі ґрунтовно висвітлено в працях українських учених (О. Башманівський, І. Башманівська, Н. Кічук та ін.), присвячених модернізації освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи. У цих дослідженнях обґрунтовано необхідність переходу від контролю засвоєння знань до оцінювання індивідуального навчального поступу учнів, розвитку їхньої навчальної самостійності та здатності до рефлексії [6; 10].

Окремий напрям сучасних досліджень становить проблема формувального оцінювання як провідна технологія підтримки навчального поступу здобувачів початкової освіти. У працях українських (Н. Бакуліна, М. Костюк, С. Покрова, І. Унгурян, О. Фідкевич, І. Хворостяний та ін.) і зарубіжних (P. Antoniou, M. Heritage, M. James, C. Wylie et al.) учених доведено, що систематичний зворотний зв'язок, залучення учнів до самооцінювання й взаємооцінювання, використання критеріїв успішності та рефлексійних методик позитивно впливають на навчальну мотивацію, формування відповідальності за результати власного навчання та підвищення якості навчальних досягнень [11; 19; 23; 26; 27].

Останніми роками значно посилився науковий інтерес дослідників (О. Крупський, О. Лаврентьєва, С. Литвинова, О. Соколюк, О. Юденкова та ін.) до проблем інтеграції цифрових технологій в освітній процес [12; 14; 25]. Наукові розвідки Р. Гуревич, С. Мироненко, О. Перезви та ін. розкривають питання створення цифрового освітнього середовища, визначення його дидактично доцільних характеристик [7; 15]. Окремий пласт досліджень, присвячений проблемам формування цифрової компетентності педагогів (Н. Духаніна, Г. Лесик та ін), здобувачів освіти (Л. Красюк, Р. Мотик, О. Муковіз та ін.) [9; 17]. Актуальними для розв'язання проблеми створення безпечного освітнього середовища в умовах російсько-української війни є праці вчених (О. Даниско, С. Литвинова, О. Соколюк та ін.) щодо підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності в дистанційному та змішаному форматах навчання [8; 14].

Відчутне місце в сучасних дослідженнях займає й проблема оцінювання результатів навчання в цифровому освітньому середовищі. Зокрема, дослідники Г. Афузова, В. Кротенко, І. Мартиненко, О. Радкевич, І. Хижняк та ін. розглядають цифрові технології як ефективний інструмент удосконалення системи оцінювання [3; 21], Л. Пашко, С. Помирча, І. Рябініна І. Хутченко, J. Faber, H. Luyten, A. Visscher та ін. – як засіб розширення можливостей формувального оцінювання і розвитку навчальної мотивації та пізнавальної активності [18; 24; 29], С. Алєксєва, Ю. Лавриш та ін. – як засіб індивідуалізації освітнього процесу [2; 13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність широкого кола наукових джерел щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі, здійснена розвідка засвідчує, що проблематика цифрового оцінювання поки що представлена значно меншою мірою, ніж дослідження цифрового освітнього середовища загалом. Переважна більшість наукових праць присвячена характеристиці окремих цифрових сервісів, аналізу їхніх функціональних можливостей або методиці використання під час викладання конкретних навчальних предметів.

Натомість недостатньо розробленими залишаються питання комплексного визначення дидактичних умов, що забезпечують педагогічно доцільне використання сучасних цифрових технологій оцінювання саме в початковій школі. Потребують подальшого наукового обґрунтування взаємозв'язок можливостей цифрових технологій із дидактичними цілями формувального оцінювання, механізми їх інтеграції у компетентнісно орієнтований освітній процес та дидактичні умови позитивного впливу цифрового оцінювання на результати навчання здобувачів початкової освіти.

Саме це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на теоретичне обґрунтування системи дидактичних умов використання сучасних цифрових технологій оцінювання результатів навчання в початковій школі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичних умов використання сучасних цифрових технологій оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти та визначення їхнього потенціалу щодо підвищення ефективності формувального оцінювання, індивідуалізації освітнього процесу й розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісна модернізація початкової освіти в поєднанні з цифровою трансформацією освітнього середовища відкрила нові можливості для організації навчальної діяльності здобувачів освіти та формування в них ключових компетентностей. Водночас цифровізація суттєво змінила характер педагогічної взаємодії: трансформувалися відносини між учителем і учнем, між самими учнями, а також способи взаємодії здобувачів освіти з навчальним середовищем у процесі набуття навчального досвіду.

Важливим чинником забезпечення результативності цієї взаємодії виступає оцінювання результатів навчання. Із запровадженням Концепції Нової української школи оцінювання набуло формувального характеру й орієнтується передусім на підтримку особистісного розвитку дитини, формування навчальної мотивації, здатності до самооцінювання, рефлексії та усвідомлення власного навчального поступу. У цьому контексті оцінювання розглядається як безперервний процес отримання, аналізу та інтерпретації інформації про результати навчання, необхідної для прийняття педагогічних рішень і вдосконалення освітньої діяльності.

Визначення дидактичних умов, за яких сучасні цифрові технології максимально реалізують свій потенціал у процесі оцінювання, потребує аналізу їхнього впливу на модернізацію освітнього процесу та трансформацію його дидактичних засад.

На основі узагальнення пояснень сутності поняття цифрові освітні технології українськими

науковцями (І. Бабійчук, О. Косовець, С. Литвинова, С. Мироненко та ін.) у цьому дослідженні трактуємо його як інтегрований у цифрове освітнє середовище комплекс засобів організації цифрового опрацювання навчальної інформації всіма суб'єктами освітнього процесу, що забезпечує персоналізоване управління навчанням через ефективну віртуальну взаємодію його учасників [4; 14; 15].

Залежно від провідної дидактичної функції доцільно виокремлювати цифрові технології оцінювання результатів навчання, оскільки саме вони забезпечують отримання інформації про навчальний поступ здобувачів освіти та створюють інформаційну основу для проєктування індивідуальної освітньої траєкторії. Таким чином, результати цифрового оцінювання виступають одним із ключових елементів управління освітнім процесом.

Під **цифровими технологіями оцінювання** результатів навчання пропонуємо розуміти сукупність цифрових інструментів, програмних засобів і онлайн-сервісів, що забезпечують планування, організацію, проведення, аналіз та інтерпретацію результатів оцінювання з метою підвищення ефективності освітнього процесу. Порівняно з традиційними засобами контролю вони забезпечують автоматизоване опрацювання результатів, накопичення статистичних даних, оперативний зворотний зв'язок, адаптацію навчальних завдань до індивідуальних особливостей здобувачів освіти та візуалізацію їхнього навчального поступу.

Водночас ефективність цифрових технологій не визначається самим фактом використання цифрових платформ або онлайн-сервісів. Практика діяльності закладів загальної середньої освіти переконливо засвідчує, що навіть сучасні цифрові інструменти можуть залишатися лише технічним аналогом традиційного контролю знань. За відсутності педагогічно обґрунтованої організації оцінювання вони не забезпечують розвитку рефлексії, навчальної мотивації чи формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Саме тому визначальним чинником результативності цифрового оцінювання виступають відповідні дидактичні умови.

У сучасній педагогічній науці дидактичні умови розглядають як сукупність спеціально створених педагогічних обставин, що забезпечують досягнення визначених цілей навчання та результативність освітнього процесу. У контексті нашого дослідження дидактичні умови використання сучасних цифрових технологій оцінювання доцільно визначити як систему взаємопов'язаних педагогічних, організаційних і методичних чинників, які забезпечують ефективне використання цифрових інструментів для досягнення очікуваних результатів навчання здобувачів початкової освіти.

Інтеграція цифрових технологій в освітній процес трансформує взаємодію його учасників, модифікує навчальні стратегії, зумовлює розвиток цифрової соціалізації та цифрової мобільності, забезпечує інтерактивність, динамічність і діалогічність навчальної діяльності. У зв'язку з цим визначення дидактичних умов використання цифрових технологій оцінювання потребує врахування трансформації загальнодидактичних вимог до проєктування освітнього процесу в умовах цифровізації освіти.

Одним із результатів такої трансформації стало формування цифрової дидактики як нового напряму педагогічної науки. Цифрова дидактика інтерпретує класичні дидактичні категорії крізь призму цифрового освітнього середовища, що обґрунтовано в роботах С. Алєєксєвої, О. Крупського, О. Лаврентьєвої, О. Юденкової та ін. [12; 25]. Саме тому під час визначення дидактичних умов доцільно спиратися на сучасні принципи цифрової дидактики, у яких уже враховано специфіку навчальної взаємодії із застосуванням цифрових технологій.

Серед них визначальне значення має **принцип включеного оцінювання**, що забезпечує безперервний і оперативний зворотний зв'язок під час роботи в цифровому середовищі та створює умови для своєчасного коригування навчальних цілей і педагогічних рішень [2]. Його логічно доповнює принцип гнучкості й адаптивності, який забезпечує варіативність змісту, темпу, методів і форм навчальної діяльності відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти. Принципи персоніфікації навчання та цифрової інклюзії спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу й забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Водночас принцип гейміфікації сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації шляхом використання ігрових механізмів у процесі оцінювання, а принцип полімодальності забезпечує використання різних способів подання інформації відповідно до особливостей її сприйняття молодшими школярами. Важливо, що сучасні дослідники (О. Азюковський, С. Алєксєва, М. Трегуб та ін.) розглядають принципи цифрової дидактики як відкриту, динамічну та взаємодоповнювальну систему, здатну адаптуватися до розвитку цифрових технологій і змін освітнього середовища [1; 2].

Саме на основі аналізу нормативних документів, сучасних наукових досліджень і практики функціонування початкової школи можна виокремити п'ять взаємопов'язаних дидактичних умов, реалізація яких забезпечує педагогічно доцільне використання сучасних цифрових технологій оцінювання.

1. Орієнтація цифрового оцінювання на компетентнісні результати навчання

Першою й концептуально визначальною дидактичною умовою є узгодження цифрового оцінювання з компетентнісною моделлю початкової освіти.

Зазначена умова узгоджується із сучасним розумінням формувального оцінювання як «інтегрувального механізму», що поєднує нормативні вимоги Державного стандарту початкової освіти, організацію освітнього процесу та особистісний розвиток здобувача освіти [10]. Відповідно до вимог Державного стандарту об'єктом оцінювання мають бути не лише предметні знання, уміння й навички, а й процес їх формування, здатність застосовувати набутий досвід у різних навчальних ситуаціях, співпрацювати, розв'язувати проблеми, аналізувати інформацію та здійснювати самооцінювання і взаємооцінювання навчальної діяльності.

Використання цифрових технологій повинно бути підпорядковане саме оцінюванню сформованості компетентностей. Це означає, що цифрові інструменти мають забезпечувати виконання практико-орієнтованих і компетентнісних завдань, аналіз навчальних ситуацій, інтегровану діяльність із використанням різних способів подання інформації, а не обмежуватися перевіркою відтворення окремих фактів.

Особливого значення набуває поєднання різних форматів цифрової діяльності: інтерактивних вправ, мультимедійних матеріалів, віртуальних моделей, електронних портфоліо, цифрових проєктів та інших видів навчальної активності. Це забезпечує комплексне оцінювання сформованості ключових компетентностей і наближає оцінювання до реальних освітніх ситуацій.

Отже, компетентнісна спрямованість цифрового оцінювання забезпечує його відповідність стратегічним цілям сучасної початкової освіти та створює передумови для переходу від контролю засвоєння знань до оцінювання індивідуального навчального поступу кожного здобувача освіти.

2. Інтеграція цифрових технологій із формувальним оцінюванням

Другою дидактичною умовою є використання цифрових технологій як інструменту реалізації формувального оцінювання.

Формувальне оцінювання передбачає систематичне отримання інформації про навчальний поступ здобувачів освіти та використання результатів оцінювання для вдосконалення освітнього процесу. Його визначальною особливістю є орієнтація не на фіксацію підсумкового результату, а на підтримку навчальної діяльності кожної дитини.

Сучасні цифрові технології істотно розширюють можливості реалізації цієї функції. Автоматизоване опрацювання відповідей забезпечує здобувачам освіти практично миттєве отримання інформації про результати виконання завдань, а вчителю – оперативний аналіз типових помилок як окремих учнів, так і класу загалом. Це створює умови для своєчасного коригування змісту навчання, добору додаткових вправ, організації індивідуальної підтримки або повторного опрацювання складних тем.

Важливою перевагою цифрового оцінювання є забезпечення безперервного зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу. Учні отримують можливість аналізувати власні результати, відстежувати особистий навчальний поступ і порівнювати свої досягнення насамперед із власною індивідуальною динамікою розвитку, а не з результатами інших дітей.

Використання цифрових технологій створює передумови для моделювання персоналізованого освітнього середовища, що відповідає сучасним засадам формувального оцінювання та сприяє розвитку самостійності, відповідальності й автономності здобувачів освіти.

Крім того, цифрові інструменти забезпечують ефективну організацію самооцінювання та взаємооцінювання. Використання електронних чеклистів, інтерактивних рубрик, цифрових портфоліо й чітко визначених критеріїв оцінювання поступово формує у здобувачів початкової освіти навички рефлексії, самоаналізу та критичного осмислення результатів власної діяльності.

3. Індивідуалізація й персоналізація навчальної діяльності на основі цифрового оцінювання

Третьою дидактичною умовою є забезпечення індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу на основі систематичного цифрового оцінювання навчальних досягнень.

Індивідуалізація передбачає педагогічний супровід навчання кожної дитини з урахуванням її освітніх потреб, рівня підготовленості, здібностей та інтересів. Персоналізація, своєю чергою, орієнтує освітній процес на самоініційовану активність здобувача освіти у визначенні цілей, виборі способів навчання та побудові власної освітньої траєкторії [13].

Сучасна початкова освіта ґрунтується на визнанні унікальності індивідуального навчального поступу кожної дитини. Відмінності в темпі засвоєння навчального матеріалу, розвитку пізнавальних процесів, навчальній мотивації та сформованості компетентностей зумовлюють необхідність використання прийомів індивідуалізації чи персоніфікації навчальної діяльності, ефективність яких посилюється з використанням цифрових технологій.

Цифрові технології забезпечують накопичення, систематизацію та аналіз інформації про навчальний поступ кожного учня протягом тривалого часу. Це дає можливість простежувати динаміку розвитку навчальних досягнень, своєчасно виявляти труднощі, визначати прогалини в засвоєнні навчального матеріалу та організовувати адресну педагогічну підтримку.

Важливою перевагою цифрового оцінювання є можливість використання його результатів для

диференціації навчальних завдань. На основі аналізу цифрових даних учитель може добирати завдання різного рівня складності, організовувати індивідуальне консультування, роботу в малих групах або пропонувати додаткові вправи окремим здобувачам освіти. У такий спосіб учитель застосовує прийоми індивідуалізації навчальної діяльності учня, керуючи його поступом за результатами оцінювання. Коли ж до цілевизначення, вибору змісту і форм, темпу навчальної діяльності залучають учня, освітній процес характеризує персоналізоване навчання, де власним поступом керує здобувач освіти. Ураховуючи вікові особливості здобувачів початкової освіти, вибір підходів до організації навчальної взаємодії під час оцінювання: індивідуалізація чи персоналізація, – залежить від готовності учня до самонавчання та рівня володіння предметним знанням, яке є об'єктом навчального завдання, проте з урахуванням перспективи навчальної діяльності в персоналізованому освітньому середовищі.

Таким чином, цифрове оцінювання забезпечує індивідуалізацію / персоналізацію навчальної діяльності здобувачів початкової освіти й стає дієвим інструментом реалізації особистісно орієнтованого підходу, створюючи умови для максимально повного розвитку потенціалу кожної дитини.

4. Забезпечення оперативного та змістовного зворотного зв'язку

Четвертою дидактичною умовою є організація своєчасного, змістовного й педагогічно доцільного зворотного зв'язку між учителем і здобувачами освіти.

У сучасній педагогічній науці саме якісний зворотний зв'язок визнається одним із найефективніших механізмів підтримки навчання. Його призначення полягає не лише в повідомленні про правильність виконання завдання, а насамперед у наданні учневі рекомендацій щодо подальшого вдосконалення навчальної діяльності.

Використання цифрових технологій значно розширює можливості реалізації цієї функції. Автоматизоване опрацювання результатів забезпечує оперативне отримання інформації про виконання навчальних завдань, а також її візуалізацію у вигляді діаграм, графіків, індивідуальних звітів або шкал навчального поступу. Такий формат подання результатів робить їх зрозумілими як для здобувачів освіти, так і для їхніх батьків.

Водночас цифровий зворотний зв'язок не може обмежуватися автоматично сформованими повідомленнями. Провідна роль належить учителю, який здійснює педагогічну інтерпретацію результатів оцінювання, допомагає учневі усвідомити причини труднощів, визначає напрями подальшого розвитку та підтримує позитивну навчальну мотивацію.

Ефективність цифрового зворотного зв'язку визначається його своєчасністю, конкретністю, зрозумілістю та спрямованістю на подальший розвиток особистості здобувача освіти. Саме тому цифрові технології мають розглядатися як засіб посилення педагогічної взаємодії, а не як альтернатива професійній діяльності вчителя.

5. Розвиток цифрової компетентності учасників освітнього процесу

П'ятою дидактичною умовою є розвиток цифрової компетентності педагогів, здобувачів освіти та батьків, а також формування спільних засад цифрової етики.

Ефективне використання цифрових технологій оцінювання можливе лише за умови достатнього рівня цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу. Учитель має не лише володіти сучасними цифровими інструментами, а й уміти педагогічно доцільно інтегрувати їх в освітній процес, добирати цифрові ресурси відповідно до дидактичної мети, аналізувати результати цифрового оцінювання та використовувати їх для подальшого планування навчання.

Для молодших школярів цифрова компетентність проявляється насамперед у відповідальному використанні цифрових ресурсів, умінні працювати з електронними навчальними матеріалами, виконувати інтерактивні завдання, аналізувати власні результати навчання та дотримуватися правил безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Важливою складовою цифрового оцінювання є також активне залучення батьків. Ознайомлення їх із результатами навчального поступу дитини, спільний аналіз досягнень і труднощів сприяють розвитку педагогічного партнерства між школою та сім'єю.

Взаємодія учасників освітнього процесу в цифровому середовищі потребує дотримання спільних норм «цифрової етики», спрямованих на гуманізацію мережевої комунікації, забезпечення взаємної поваги, безпеки та відповідального використання цифрових ресурсів [20].

Отже, розвиток цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу є необхідною передумовою ефективного використання цифрових технологій оцінювання та забезпечення їх позитивного впливу на якість початкової освіти.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що визначені дидактичні умови утворюють цілісну взаємопов'язану систему. Кожна з них виконує самостійну функцію, однак максимальна педагогічна ефективність досягається лише за їх комплексної реалізації: компетентнісна спрямованість цифрового оцінювання визначає зміст оцінювальної діяльності; інтеграція цифрових технологій із формувальним оцінюванням забезпечує підтримку навчальної мотивації; індивідуалізація та персоналізація сприяють побудові

індивідуальних освітніх траєкторій; оперативний зворотний зв'язок забезпечує своєчасне коригування освітнього процесу; розвиток цифрової компетентності створює передумови для педагогічно доцільного використання цифрових ресурсів.

Отже, сучасні цифрові технології доцільно розглядати не як самостійну педагогічну інновацію, а як ефективний інструмент реалізації сучасної дидактичної концепції оцінювання, що ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному й особистісно орієнтованому підходах.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що використання сучасних цифрових технологій оцінювання результатів навчання є одним із перспективних напрямів розвитку початкової освіти в умовах цифрової трансформації суспільства та реалізації Концепції Нової української школи.

Установлено, що цифрові технології істотно розширюють можливості організації формувального оцінювання, забезпечують оперативне отримання й аналіз результатів навчання, сприяють підвищенню об'єктивності оцінювання, індивідуалізації освітнього процесу та розвитку навчальної мотивації здобувачів початкової освіти.

Доведено, що ефективність цифрового оцінювання визначається не технічними характеристиками цифрових сервісів, а насамперед створенням комплексу взаємопов'язаних дидактичних умов. До них належать: орієнтація цифрового оцінювання на компетентнісні результати навчання; інтеграція цифрових технологій із формувальним оцінюванням; індивідуалізація та персоналізація навчання на основі результатів цифрового оцінювання; забезпечення оперативного й змістовного зворотного зв'язку; розвиток цифрової компетентності педагогів, здобувачів освіти та батьків, а також формування спільних засад цифрової етики.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання визначених дидактичних умов під час розроблення методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо організації цифрового оцінювання результатів навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої системи дидактичних умов і розробленням методики їх реалізації в умовах змішаного та дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азюковський О.О., Трегуб М.М., Пащенко О.А., Медведовська Т.П. Основні положення дидактичних принципів цифрового освітнього процесу. *Теоретичні та практичні аспекти сучасних наукових досліджень.* Міжнар. конф. з питань науки та практики. Сеул, Південна Корея. 28 квітня 2023 р. С. 197–199. DOI: https://doi.org/10.36074/logos – 28.04.2023. 60

2. Алєксєєва С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. 2021. № 4. Ч. 1. С. 25–30. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4

3. Афузова Г., Кротенко В., Мартиненко І., Хижняк І. *Надолуження освітніх втрат із читання і розвитку мовлення та психосоціальна підтримка учнів початкової школи засобами цифрового додатка eKidz.eu: навчально-методичний посібник*. Київ : ГО «Українська посмішка», 2024. 192 с.

4. Бабійчук І., Косовець О., Соя О. Огляд дефініцій понять «цифрові технології» та «інформаційне освітнє середовище». *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського.* 2022. № 1 (132). С. 13–18.

5. Баруліна Ю.О. Дидактичні умови формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення предметів математичної освітньої галузі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2017. 261 с.

6. Башманівський О. Л., Башманівська І. М. Компетентнісний підхід до критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Методичний пошук.* 2014. Т. 12, № 1. С. 131–137.

7. Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Костенко Н. Цифрова компетентність педагогів в умовах інформатизації освіти. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2023. № 74. С. 7–13. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-7-13

8. Даниско О. Дидактичний потенціал формувального оцінювання як інструменту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Витоки педагогічної майстерності: журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.* 2022. № 29. С. 106–112.

9. Духаніна Н. М., Лесик, Г. В. Цифровізація освітнього процесу: проблеми та перспективи. *The 12th International scientific and practical conference "Modern directions of scientific research development"* Chicago, USA, May 18-20, 2022. Chicago : BoScience Publisher. 2022. С. 406-409. DOI: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/49235

10. Кічук Н. В. Концептуальні засади формувального оцінювання в Державному стандарті початкової освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 11 (39). С. 2008–2024. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11(39)-2008-2024

11. Костюк М., Хворостяний І., Унгурян І. Українська для всіх: як навчати тих, для кого українська мова не є рідною. Київ.: ТОВ "Видавництво "ЮСТОН", 2021. 252 с.

12. Лаврентьєва О.О., Крупський О.П. Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 2 (28). С. 37–49. DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2024-2-28-4

13. Лавриш Ю. Індивідуалізація навчання іноземних мов: дидактична модель та експериментальне впровадження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 3–4 (97–98). С. 66–76. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/066-076

14. Литвинова С. Г. (наук. ред.) Проєктування освітнього середовища з використанням засобів

доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 219 с.

15. Мироненко С.В., Перезва О.В, Банарь Д.В. Використання цифрових технологій у викладанні комп'ютерних дисциплін під час навчання в закладах фахової передвищої освіти. *Scientific practice: modern and classical research methods.* Section 20. Pedagogy and education. 2024. С. 216–224. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.041

16. Моісенко М.В. Дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів у процесі вивчення інформатичних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг. 2021. 305 с.

17. Муковіз О., Красюк Л., Моцик Р. Педагогічні умови формування інформаційно-цифрової компетентності в молодших школярів на уроках інформатики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. № 1. С. 17–26. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276928

18. Пашко Л., Рябініна І., Помирча С. Застосування цифрових освітніх технологій як інструменту формувального оцінювання для отримання зворотного зв'язку на заняттях з сучасної української мови у виші. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2021. № 16. 49–60. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.16.2021.246274

19. Покрова С. Інноваційні технології оцінювання навчальних досягнень учнів Нової української початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр.* Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський. 2018. № 25. Ч. 1. С. 143–148. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-143-148

20. Проценко О., Чубіна Т., Дмитренко М. Етика та інформаційна етика у комунікативному просторі сучасного суспільства. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії.* 202). № 44. С. 98–104. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2022.44.11

21. Радкевич О. Електронне оцінювання результатів навчання здобувачів освіти *Професійна педагогіка.* 2022. № 1 (24). С. 323–327 DOI: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.323-327

22. Рожі І.Г. Дослідження дидактичних умов творчого розвитку студентів у процесі вивчення предметів природничого циклу. *Modern engineering and innovative technologies.* 2022. № 21. Ч. 3. С. 71–81. DOI: https://doi.org/10.30890/2567-5273.2022-21-03-049

23. Фідкевич О. Л., Бакуліна Н. В. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа : теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза, 2019. 64 с.

24. Хутченко І. Сучасні цифрові технології для реалізації формувального оцінювання на уроках математики. *Digital technologies in mathematics teaching.* (2024). № 2. С. 82–94. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-82-94

25. Юденкова О.П. Проєктування освітнього процесу в умовах цифрової дидактики. *Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників на засадах цифрової дидактики*: збірник матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару (23 березня 2023 р.). БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. Біла Церква, 2023. С. 192–203.

26. Antoniou P., James M. Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2014. № 26 (2). P. 153–176. DOI: https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4

27. Heritage M., Wylie C. Reaping the benefits of assessment for learning: *Achievement, identity, and equity. ZDM*. 2018. № 50 (4). P. 729–741. DOI: https://doi.org/10.1007/s11858-018-0943-3

28. Faber, J. M., Luyten, H., & Visscher, A. J. The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. Computers & Education, 2017. № 106. P. 83–96. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ MOODLE У ПРАКТИКУ ПРОЄКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ КУРСІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING MOODLE INTO DIGITAL COURSE DESIGN BY ACADEMIC STAFF

УДК 378:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.47
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Кротких В.Д.,
orcid.org/0009-0007-3570-6061
аспірант кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Семенов М.А.,
orcid.org/0000-0003-4989-8109
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних технологій та систем
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У дослідженні проведено аналіз особливостей використання системи управління навчанням Moodle науково-педагогічними працівниками Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та оцінено рівень їхньої професійної цифрової компетентності щодо здатності проєктувати цифрові курси. Дослідницьку базу становить онлайн-опитування 34 викладачів, проведене у грудні 2025 року за допомогою інструментарію LimeSurvey. Результати демонструють, що попри значний досвід роботи з платформою (понад 5 років у 73,53% респондентів) та активну самоосвіту як основний шлях розвитку навичок (70,59%), практика використання системи залишається консервативною. Усі опитані впевнено застосовують базові інструменти («Файл», «Завдання») та текстові ресурси, тоді як потенціал мультимедійного контенту залишається недостатньо задіяним. Більш складні колаборативні й інтерактивні елементи («Семінар», «Вікі», H5P) майже ігноруються викладачами через невпевненість у володінні цим функціоналом. Зіставлення задекларованих викладачами педагогічних моделей із їхнім фактичним застосуванням інструментів виявило суттєву суперечність: хоча 67,65% респондентів декларують використання змішаного навчання, 44,12% застосовують платформу лише як традиційний файловий репозиторій, що вказує на спрощене тлумачення гібридних форматів освіти.

Теоретичним підґрунтям для оцінювання професійної підготовленості викладачів слугували адаптовані критерії європейських рамок цифрових компетентностей. Результати оцінювання за чотирма категоріями компетентностей (інформаційно-когнітивні, технологічні, методологічні, компетентності оцінювання) вказують на те, що більший стаж роботи та тривалішій досвід використання платформи позитивно впливають на розширення спектру застосовуваних функцій LMS Moodle при проєктуванні цифрових курсів, однак жодна з категорій викладачів не досягла високого рівня зазначених компетентностей.

Зроблено висновок, що ключовою умовою для переходу до повноцінного проєктування цифрових курсів є не стільки тривалість попереднього досвіду чи накопичення практики, скільки потреба у посиленні цілеспрямованого методичного супроводу та створенні дієвих інституційних стимулів.

Ключові слова: *професійна цифрова компетентність, проєктування цифрових курсів, система управління навчанням, змішане навчання, дистанційна освіта.*

The study examines the patterns of LMS Moodle use among academic staff of Luhansk Taras Shevchenko National University and assesses their professional digital competence in digital course design. The research basis of the study is an online survey of 34 scientific-pedagogical staff members conducted in December 2025 using the LimeSurvey platform. It was established that despite considerable platform experience – over five years for 73.53% of respondents – and self-directed learning as the predominant mode of professional development (70.59%), actual engagement with the system remains narrow in scope. Basic tools such as File and Assignment are used universally, and text-based resources predominate; multimedia content is drawn upon selectively, while collaborative and interactive elements – Workshop, Wiki, H5P – remain marginal in practice, with low self-assessed confidence as the primary reported reason. A comparison between the pedagogical models reported by respondents and the activity elements actually integrated into digital courses revealed a notable discrepancy: although 67.65% of respondents identify blended learning as their operative model, 44.12% use the platform exclusively as a file repository, which points to a reductive understanding of what hybrid course organisation entails in practice.

The assessment results across four competence categories (informational-cognitive, technological, methodological, and assessment) indicate that greater teaching seniority and longer platform experience increase the range of LMS Moodle functions used in digital course design; however, no category of academic staff achieved an advanced level in the specified competencies.

The study concludes that the key prerequisite for a transition toward full-scale digital course design is not the accumulation of platform experience alone, but the provision of structured methodological support and the introduction of institutional mechanisms that recognise and incentivise this form of academic work.

Key words: *professional digital competence, digital course design, learning management system, blended learning, distance learning.*

Постановка проблеми. Інтеграція систем управління навчанням (LMS) у практику вищої школи набула системного характеру протягом останніх двох десятиліть. Однією з домінуючих платформ є Moodle – проєктування та супровід цифрових курсів на її базі стали складовою професійної діяльності науково-педагогічних працівників українських ЗВО. Водночас використання Moodle викладачами залишається нерівномірним, оскільки швидке впровадження інструментів випереджає формування необхідних цифрових компетентностей. Як наслідок, платформа здебільшого слугує лише сховищем матеріалів, тоді як її потенціал для інтерактивних та колаборативних форм навчальної діяльності майже не реалізується. Це ускладнює розробку ефективних заходів із підвищення кваліфікації та потребує дослідження того, які саме функції ігноруються, де проходить межа між низьким і високим рівнями володіння системою та яка частина викладачів в повній мірі реалізує наявний функціонал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційно-педагогічні аспекти функціонування платформи Moodle, а також особливості формування готовності науково-педагогічних працівників до розробки цифрових курсів розглянуто у працях О. Спіріна, К. Колос, Л. Ткаченко, Р. Сторонського [1, 2, 3]. Порівняльний аналіз функціоналу різних LMS, здійснений О. Романовським та ін. [4], дозволив ідентифікувати Moodle як одне з найбільш ефективних середовищ для реалізації дистанційного навчання. Окрема увага приділяється комунікативному компоненту професійної компетентності викладачів: В. Кухаренко обґрунтовує необхідність цілеспрямованого розвитку навичок роботи із синхронними та асинхронними засобами взаємодії (форумами, чатами тощо) як умови повноцінної педагогічної діяльності в цифровому освітньому середовищі [5].

Проблеми розвитку професійної цифрової компетентності педагогів та впровадження інноваційних методів розглядають Н. Морзе, Т. Терлецька та Л. Варченко-Троценко [6]. Автори акцентують увагу на тому, що викладачі часто обмежуються базовими інструментами (Завдання, Тест) і потребують додаткового навчання для повноцінного використання інтерактивних та колаборативних елементів Moodle (Форум, Семінар, Вікі) у межах проєктного навчання та формативного оцінювання. В. Биков, О. Овчарук, І. Іванюк та ін. [7] провели масштабне дослідження із самооцінювання цифрової компетентності педагогів на основі європейських рамок DigComp 2.1 та DigCompEdu. Результати виявили недостатню спроможність більшості вчителів створювати власні освітні ресурси (їх використовують менше 1% опитаних) і гостру потребу викладачів у практичній допомозі зі створення цифрового контенту, що потребує системної підтримки. У контексті цих викликів Ю. Цехмістер, О. Яковенко та ін. [8] розглядали питання ефективності змішаного навчання та безпосередній вплив онлайн-освіти на ефективність використання робочого часу викладачами.

Використання Moodle у вищій освіті на прикладі Криворізького державного педагогічного університету проаналізовано в роботі І. С. Мінтій [9]. Авторка досліджує динаміку впровадження системи, виявляючи, що попри високий відсоток охоплення (понад 75%), існує нагальна потреба в інтенсифікації використання системи не лише для тестування, але й для лекційних та практичних занять. У дослідженні А. Бєкірова, І. Марчука та О. Івашиної середовище Moodle розглядається як ключова складова дистанційного навчання, яка дозволяє реалізовувати сучасні дидактичні інновації та проєктні формати, проте автори вказують на необхідність подолання функціональних та технічних бар'єрів для досягнення максимальної ефективності [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічного дискурсу щодо інтеграції Moodle у вищу школу дозволив виявити такі закономірності:

– превалювання у практичній діяльності викладачів текстових ресурсів та інструментів контролю й оцінювання (зокрема, елементів «Завдання» та «Тест») [6, 9, 10, 11];

– суттєве недовикористання потенціалу аудіо- та відеоконтенту [8, 10];

– недостатня інтегрованість інтерактивних та колаборативних інструментів у структурі професійної діяльності більшості освітян [6, 10, 11];

– обмеженість наявного інструктивно-методичного забезпечення переважно базовими технічними вказівками без належних педагогічних рекомендацій [12].

Попри виявлені закономірності, недостатньо дослідженим залишається зв'язок між самооцінкою рівня компетентності та реальною реалізацією педагогічних моделей: зокрема, чи відрізняються патерни використання діяльнісних інструментів у викладачів, які декларують використання змішаного та інших форм навчання, порівняно з тими, хто фактично обмежується використанням Moodle як репозиторія. Також потребує уточнення питання про те, чи конвертується тривалий досвід роботи з платформою у ширший функціональний профіль, або ж практика використання залишається сталою незалежно від кількості років взаємодії з системою.

Мета дослідження полягає в проведенні аналізу особливостей використання LMS Moodle науково-педагогічними працівниками та оцінка рівня їхньої професійної цифрової компетентності щодо здатності проєктувати цифрові курси.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Встановити тривалість і шляхи розвитку компетентності науково-педагогічних працівників щодо роботи з Moodle, а також частоту й типи цифрових ресурсів, що використовуються.

2. Визначити конкретні діяльнісні елементи, що застосовуються у цифрових курсах, зіставити їх із самооцінкою компетентності та з декларованими педагогічними моделями.

3. Створити профілі респондентів за стажем науково-педагогічної роботи та досвідом використання Moodle і порівняти їх за рівнем сформованості інформаційно-когнітивних, технологічних, методологічних компетентностей та компетентностей оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепт професійної цифрової компетентності викладача відіграє провідну роль у європейській освітній політиці протягом останнього десятиліття. Рамковий документ DigCompEdu [13] надає структуровані дескриптори за різними сферами компетентності – від створення цифрового контенту та комунікації до оцінювання, підтримки здобувачів освіти та професійного розвитку. Однак ці рамки не набувають повного практичного застосування на рівні університетів, особливо тих, що функціонують в умовах дефіциту ресурсів або значної адміністративної реорганізації.

Для проведення анкетування серед науково-педагогічного складу ЛНУ імені Тараса Шевченка щодо методичних аспектів використання платформи Moodle в навчальній діяльності було розроблено опитування у середовищі LimeSurvey, яке було поширено через внутрішні канали комунікації. Анкетування тривало з 1 грудня до 15 грудня 2025 року. В опитуванні взяли участь 34 науково-педагогічних працівники.

Перший блок опитувальника охоплював демографічні та професійні характеристики респондентів: вікову категорію, стать, стаж науково-педагогічної роботи, науковий ступінь та дисциплінарну галузь. Другий блок стосувався патернів використання платформи: тривалості досвіду роботи з Moodle, основних шляхів розвитку компетентності, частоти використання у різних формах навчальної діяльності, типів задіяних цифрових ресурсів, конкретних діяльнісних елементів та ресурсів у цифрових курсах, рівня самооцінки компетентності щодо окремих елементів, а також задекларованих педагогічних моделей. Для закритих питань розподіл фіксується за допомогою абсолютних показників та відсоткових значень.

Результати збору демографічних показників, показані в таблиці 1, демонструють, що віковий розподіл когорти респондентів виявляє концентрацію на середньому та старшому етапах кар'єри: респонденти віком 50–59 років становлять найбільшу групу (32,35%), за якою йде категорія 40–49 років (29,41%). Респонденти віком 60 років і старше складають 20,59%, тоді як когорта 30–39 років охоплює 14,71%. Лише один респондент (2,94%) має вік до 30 років. Таким чином, професійна формація більшості респондентів відбувалася до періоду масового впровадження Moodle.

Вибірка є переважно жіночою (85,29%), з великим педагогічним стажем (понад 85% мають стаж понад 10 років) і високим рівнем наукової кваліфікації (76,47% – кандидати наук / доктори філософії). Дисциплінарно домінують гуманітарні та соціальні науки (79,41%), що типово для профілю університету.

Більшість респондентів, відповідаючи на запитання про те, як довго вони активно використовують Moodle у своїй викладацькій діяльності, вказали період понад п'ять років – кількість таких відповідей склала 73,53%. Сукупно 23,52% респондентів мають від одного до п'яти років досвіду роботи з Moodle. Лише один респондент (2,94%) зазначив менше року активного використання.

Таблиця 1

Демографічно-соціальний профіль респондентів

Характеристика	Категорія	Кількість	Відсоток
Вік	до 30 років	1	2.94%
	30–39 років	5	14.71%
	40–49 років	10	29.41%
	50–59 років	11	32.35%
	60+ років	7	20.59%
Стать	Жіноча	29	85.29%
	Чоловіча	5	14.71%
Стаж науково-педагогічної роботи	До 5 років	4	11.76%
	5–9 років	1	2.94%
	10–20 років	10	29.41%
	понад 20 років	19	55.88%
Науковий ступінь	Без наукового ступеня	6	17.65%
	Кандидат наук / Доктор філософії / Доктор мистецтва	26	76.47%
	Доктор наук	2	5.88%
Галузь знань	Гуманітарні та суспільні науки	27	79.41%
	Природничі та точні науки	4	11.76%
	Інженерні та технічні науки	3	8.82%
	Мистецтво та культура	0	0.00%

Питання щодо основних шляхів, за допомогою яких респонденти розвивають свою компетентність у роботі з Moodle, дало розподіл, показаний в таблиці 2 (допускався вибір кількох варіантів відповіді).

Таблиця 2

Основні шляхи розвитку компетентності в роботі з Moodle

Форма діяльності	Кількість	Відсоток
Самоосвіта	24	70.59%
Консультації з колегами	18	52.94%
Консультації зі службою підтримки Освітнього порталу	16	47.06%
Курси підвищення кваліфікації / семінари від університету	15	44.12%

Самоосвіта – під якою розуміється звернення до офіційної документації, участь у тематичних форумах та перегляд навчальних відеоматеріалів – виявилася найчастішою відповіддю: її обрали 70,59%. Неформальні консультації з колегами обрали 52,94%, а звернення до служби підтримки Освітнього порталу – 47,06%. Участь в організованих університетом курсах підвищення кваліфікації та семінарах відзначили 44,12%. Зовнішні вебінари та онлайн-курси склали 20,59%.

Респондентам також було запропоновано вказати, наскільки часто вони використовують Moodle у різних видах навчальної діяльності. Відповіді фіксувалися за такою шкалою частотності: Ніколи / Рідко / Іноді / Часто / Завжди. Розподіл відповідей респондентів на ці запитання представлено в таблиці 3.

Для лекцій, практичних/семінарських занять, самостійної роботи та поточного й підсумкового контролю переважна більшість респондентів обирають варіанти «завжди» або «часто» (від 73% до 100% сукупно), що свідчить про стійку інтеграцію Moodle в основні форми навчальної діяльності. Винятком є лабораторні роботи: 52,94% ніколи не використовують платформу з цією метою, що пояснюється дисциплінарним складом вибірки (переважання гуманітарних і соціальних наук, де лабораторний формат рідкісний), а не уникненням платформи як такої.

Щодо типів цифрових ресурсів, які застосовуються в курсах, спостерігається картина стійкого домінування текстових форматів, відображена в таблиці 4.

Результати опитування щодо форматів навчальних матеріалів демонструють прихильність викладачів до традиційних текстових носіїв інформації, які залишаються базовим елементом дистанційного навчання. Так, текстові файли (зокрема у форматах PDF та DOCX) завжди використовують 67,65% респондентів, а ще 29,41% звертаються до них часто. У сукупності це дає надзвичайно високий показник частотності на рівні 97,06%, що свідчить про універсальність та безальтернативність таких матеріалів для передачі теоретичної бази. Презентації (переважно формату PPTX) займають проміжну позицію: варіанти «завжди» і «часто» обрали по 29,41% опитаних, тоді як «іноді» презентаціями послуговуються 26,47%. При цьому меншість вказує варіанти

Таблиця 3

Частота використання Moodle для реалізації різних форм навчальної діяльності

Форма діяльності	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
Лекції, розміщення теоретичних матеріалів, презентацій тощо	2.94%	0.00%	2.94%	5.88%	88.24%
Практичні / семінарські заняття	0.00%	0.00%	0.00%	11.76%	88.24%
Лабораторні роботи	52.94%	8.82%	0.00%	5.88%	32.35%
Організація самостійної роботи здобувачів освіти	0.00%	8.82%	5.88%	5.88%	79.41%
Проведення поточного / модульного контролю (тести)	5.88%	5.88%	0.00%	14.71%	73.53%
Проведення підсумкового контролю (іспити, заліки)	8.82%	5.88%	5.88%	14.71%	64.71%

Таблиця 4

Типи електронних ресурсів, які використовуються викладачами в цифрових курсах

Тип електронного ресурсу	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
Текстові файли (PDF, DOCX)	0.00%	0.00%	2.94%	29.41%	67.65%
Презентації (PPTX)	8.82%	5.88%	26.47%	29.41%	29.41%
Зображення	11.76%	23.53%	26.47%	26.47%	11.76%
Відеоресурси (власні або на Youtube)	26.47%	23.53%	14.71%	26.47%	8.82%
Аудіоресурси (подкасти, лекції, аудіовправи)	55.88%	20.59%	5.88%	14.71%	2.94%

«ніколи» (8,82%) або «рідко» (5,88%), що може бути зумовлено специфікою викладання певних навчальних дисциплін або ж індивідуальними методичними вподобаннями.

Відеоресурси – незалежно від того, чи є вони продуктом власного виробництва, чи запозичені з YouTube, – ніколи не використовують 26,47% респондентів, а ще 23,53% використовують їх рідко. Лише 8,82% зазначили, що завжди застосовують відеоматеріали. Аудіоресурси (подкасти, записані лекції, аудіовправи) демонструють ще більш обмежений профіль: 55,88% ніколи їх не використовують, а 20,59% – рідко. Ці патерни в значній мірі відтворюють результати дослідження І. Мінтій [9], в якому аудіо- та відеоресурси так само були визначені як категорії, що недостатньо використовуються і потребують цілеспрямованої популяризації. Проте подібна тенденція з боку викладачів іде врозріз із реальними потребами студентів – як зазначається в дослідженнях [11, 14], ігнорування відеоконтенту під час проєктування курсів не повною мірою відповідає очікуванням студентської аудиторії, яка вбачає у ньому вагомий інструмент для ефективного засвоєння матеріалу та покращення якості навчання.

У наступному запитанні анкети респондентам було запропоновано вказати, які саме діяльнісні елементи та ресурси, доступні в Moodle, вони фактично застосовують у своїх цифрових курсах (запитання з множинним вибором та можливістю кількох відповідей). Результати представлено в таблиці 5.

Завантаження файлів та елемент «Завдання» використовуються кожним без винятку респондентом у вибірці (100,00%), що свідчить про необхідність цих елементів у будь-якому цифровому курсі. Елемент «Тест» використовують 76,47%, що відображає усталену практику щодо наявності принаймні одного компонента тестування в цифрових курсах. Поза межами цих трьох базових елементів рівень використання різко падає. Ресурси «Сторінка» та «URL-посилання» застосовують 58,82%, що репрезентує більш методологічно орієнтовану частину викладачів, які структурують матеріали курсу, а не просто розміщують файли. Використання елементів «Глосарій» на рівні 29,41% та «Лекція» на рівні 20,59% позначає певну градацію складності. «Семінар» застосовують лише чотири респонденти (11,76%), а «Вікі» – два (5,88%). Інтерактивний контент H5P не використовує жоден респондент (0,00%).

Результати самооцінки рівня володіння цими інструментами (за шкалою від «Не використовую» до «Експерт») наведено в таблиці 6.

Базові елементи («Завдання», «Тест») мають найвищий рівень самооцінки компетентності (64–76% на рівні «компетентний користувач» або «експерт»), що пояснюється їхньою простою педагогічною функцією та мінімальними технічними вимогами. Натомість складніші елементи – «Форум», «Семінар», «Вікі», H5P – демонструють протилежну картину: 38–65% респондентів взагалі не використовують ці інструменти (див. табл. 6). Особливо показовим є випадок H5P: попри нульове практичне використання, 23,53% опитаних усе ж оцінили свій рівень володіння ним як «початківець» або «компетентний користувач», що вказує на фрагментарне, нестійке знайомство з інструментом без переходу в реальну практику.

Аналіз самооцінки рівня володіння елементами діяльності Moodle вказує на прямі педагогічні наслідки недостатнього рівня компетентності у роботі з «Форумом», «Семінаром», «Wiki» та H5P: інтерактивні та колаборативні навчальні активності, а також взаємне оцінювання залишаються структурно недоступними незалежно від педагогічних намірів викладача. Ігнорування модулів спільної роботи та взаємного оцінювання позбавляє студентів цінного досвіду взаємодії, що є критично необхідним для розвитку soft skills, зокрема уміння працювати в команді, аргументувати свій вибір та критично аналізувати інформацію [10].

У наступному запитанні респонденти мали обрати педагогічні моделі, які вони застосовують у викладацькій практиці (допускався вибір кількох

Таблиця 5

Елементи діяльності та ресурси, що використовуються в Moodle

Елемент / Ресурс	Кількість	Відсоток
Файл	34	100.00%
Завдання	34	100.00%
Тест	26	76.47%
Сторінка	20	58.82%
URL (вебпосилання)	20	58.82%
Глосарій	10	29.41%
Урок	7	20.59%
Семінар	4	11.76%
Вікі	2	5.88%
Інтерактивний контент H5P	0	0.00%
Інше	2	5.88%

Таблиця 6

Самооцінка рівня володіння елементами діяльності Moodle

Елемент	Не використовується	Початківець	Компетентний користувач	Експерт
Завдання	0.00%	23.53%	55.88%	20.59%
Тест	11.76%	23.53%	47.06%	17.65%
Урок	38.24%	29.41%	23.53%	8.82%
Форум	38.24%	38.24%	20.59%	2.94%
Семінар	47.06%	32.35%	17.65%	2.94%
Глосарій	47.06%	23.53%	20.59%	8.82%
Вікі	64.71%	23.53%	11.76%	0.00%
H5P	76.47%	20.59%	2.94%	0.00%

варіантів відповіді). Результати в таблиці 7 демонструють протиріччя між задекларованими практиками та реальним набором використовуваних інструментів.

Таблиця 7

Використання Moodle для підтримки різних педагогічних моделей

Педагогічна модель	Кількість	Відсоток
Традиційна модель (Moodle використовується тільки як репозиторій файлів)	15	44.12%
Повністю дистанційне (асинхронне) навчання	14	41.18%
Змішане навчання (Blended Learning)	23	67.65%
Перевернутий клас (Flipped Classroom)	4	11.76%
Проєктне навчання	3	8.82%
Інше	0	0.00%

Згідно з даними в таблиці 7, змішане навчання є найбільш поширеною моделлю, яку зазначили 67,65% опитуваних. Водночас 44,12% визнали, що в їхній практиці Moodle функціонує як сховище файлів, що відповідає традиційній моделі репозиторію. Повністю асинхронне дистанційне навчання застосовують 41,18%. Модель «Перевернутий клас» практикують лише 11,76%, проєктне навчання – 8,82%.

Одночасний вибір змішаного навчання та моделі репозиторію файлів частиною респондентів свідчить про те, що для певної їх частки поняття «змішане навчання» тлумачиться як поєднання очного викладання з онлайн-доступом до матеріалів курсу, а не як педагогічно інтегрований гібрид, де цифрове середовище підтримує самостійні та інтерактивні навчальні активності.

Для інтерпретації результатів опитування в контексті формування професійних цифрових компетентностей з проєктування цифрових курсів було використано узагальнену структуру з шести категорій компетентностей, представлену в роботі [15, с. 296]. Зіставлення з такою класифікацією обрано з огляду на те, що вона синтезує положення міжнародних фреймворків DigCompEdu, ICT-CFT та ISTE Standards for Educators і водночас враховує специфіку проєктування цифрових курсів. У межах нашого дослідження аналіз зосереджено на чотирьох категоріях компетентностей: інформаційно-когнітивних (С1), технологічних (С2), методологічних (С3) та компетентностях оцінювання (С4). Для проведення аналізу кожна категорія була співвіднесена зі специфічними показниками роботи в Moodle:

– С1: частота використання різних типів ресурсів – текстів, відео, мультимедіа;

– С2: спектр використовуваних елементів діяльності та самооцінка їх опанування;

– С3: застосування різних форм діяльності та педагогічних моделей (змішаного, перевернутого або проєктного навчання);

– С4: використання завдань, тестів, семінарів.

Оцінювання здійснювалося на основі середніх значень за відповідними субшкалами анкети та конвертувалося у шкалу за трьома рівнями: «Базовий» (M < 0,80), «Достатній» (M = 0,80–1,49) та «Високий» (M ≥ 1,50), де M – середнє арифметичне відповідей респондентів у групі за певною субшкалою. Результати профілювання за стажем науково-педагогічної роботи та безпосереднім досвідом використання Moodle зведено в таблиці 8.

Аналіз даних таблиці 8 свідчить, що рівень інформаційно-когнітивних (С1) та компетентностей оцінювання (С4) є достатнім у всіх групах, що відображає усталену практику роботи з текстовим контентом і стандартними інструментами тестування платформи. Водночас спостерігається суттєва диференціація за технологічними (С2) та методологічними (С3) компетентностями.

Групи з найменшим стажем викладання (до 10 років) та малим досвідом роботи в Moodle (до 5 років) мають лише базовий рівень технологічної компетентності (С2), оскільки в них виявлено низький рівень використання просунутих

Таблиця 8

Профілі рівня сформованості професійних цифрових компетентностей науково-педагогічних працівників

Критерій профілювання	Група	С1 Інформаційно-когнітивні	С2 Технологічні	С3 Методологічні	С4 Оцінювання
Стаж науково-педагогічної роботи	До 10 років	Достатній	Базовий	Базовий	Достатній
	10–20 років	Достатній	Базовий	Достатній	Достатній
	Понад 20 років	Достатній	Достатній	Достатній	Достатній
Досвід використання Moodle	До 5 років	Достатній	Базовий	Достатній	Достатній
	Понад 5 років	Достатній	Достатній	Достатній	Достатній

елементів («Семінар», «Вікі», H5P) через невпевненість у володінні функціоналом. Зі зростанням педагогічного стажу (10–20 років) підвищується рівень методологічної компетентності (СЗ), однак технологічні навички залишаються на базовому рівні. При цьому спостерігається суперечність: хоча викладачі заявляють про застосування змішаного навчання, більшість із них продовжує використовувати Moodle переважно як репозиторій файлів.

Достатній рівень за всіма чотирма категоріями демонструють лише викладачі з педагогічним стажем понад 20 років та досвідом активної роботи в Moodle понад 5 років. Саме вони мають найширший функціональний профіль, найменше використовують платформу як звичайне сховище (32%–40%) і демонструють дидактично зріліший підхід до проєктування цифрових курсів.

Порівняння критеріїв показує, що і тривалість педагогічного стажу, і безпосередній досвід роботи з платформою мають схожий позитивний вплив на компетентності. Проте жодна з цих змінних не є достатньою умовою для набуття високого рівня (M ≥ 1,50). Стримуючим фактором виступає не брак практичного досвіду, а зовнішні чинники, зокрема недостатній методичний супровід та структурна демотивація, що і зумовлює консервативний характер використання системи.

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити, що попри значний досвід роботи з LMS Moodle, який у більшості викладачів перевищує п'ять років, та використання самоосвіти як основного шляху розвитку навичок, загальна практика використання платформи залишається консервативною. Науково-педагогічні працівники переважно застосовують систему для розміщення матеріалів до лекцій, практичних занять та для проведення контролю, при цьому в цифрових курсах переважають текстові ресурси та презентації, тоді як мультимедійний контент недостатньо використовується. Аналіз використання елементів діяльності показав, що викладачі впевнено працюють з базовими інструментами (файли, завдання, тести), проте колаборативні та інтерактивні елементи, такі як форуми, семінари, вікі та H5P, майже не використовуються через невпевненість у володінні цим функціоналом.

Зіставлення задекларованих викладачами педагогічних моделей із фактичним застосуванням ними цифрових інструментів виявило суттєву суперечність: хоча більшість опитуваних стверджує, що реалізує змішане навчання, серед них спостерігається тенденція до використання Moodle як звичайного репозиторію файлів, що вказує на спрощене тлумачення гібридних форматів освіти. Результати оцінювання компетентностей за чотирма категоріями (інформаційно-когнітивні, технологічні, методологічні, оцінювання) вказують на те, що більший стаж роботи та триваліший досвід використання платформи позитивно впливають на розширення спектру застосовуваних функцій, однак жодна з категорій респондентів не досягає високого рівня технологічних чи методологічних компетентностей. Отже, ключовою умовою для формування професійної компетентності щодо здатності проєктувати цифрові курси є посилення методичної підтримки та створення дієвих інституційних стимулів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Building a technology for mass organisation of distance learning for students in quarantine based on the Moodle platform / O. M. Spirin et al. *CTE Workshop Proceedings*. 2024. URL: https://doi.org/10.55056/cte.683

2. Ткаченко Л. П., Плетеницька Л. С., Алексєєва О. Р. Роль цифрових технологій у формуванні компетентностей майбутніх педагогів в умовах Нової української школи. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. Вип. 7. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.12592609

3. Сторонський Р. Р., Дороніна О. В., Паламарчук О. І. Формування цифрових компетентностей викладачів вищої освіти України в контексті глобалізації освітнього простору. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 17. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15277657

4. Romanovskyi O. H., Kaydalova L. H., Romanovska O. O., Naumenko N. V. Digital educational technologies in training of future higher school teachers under quarantine conditions. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 87, № 1. С. 255–277. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4583

5. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. Харків : Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

6. Morze N., Terletska T., Varchenko-Trotsenko L. Implementing innovative teaching methods for asynchronous learning using Moodle LMS. *CEUR Workshop Proceedings*. 2024. URL: https://ceur-ws.org/Vol-3679/

7. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування 2022 / В. Ю. Биков та ін. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Т. 90, № 4. С. 1–18. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.5036

8. The Effect of Online Education on the Teachers' Working Time Efficiency / Y. Tsekhmister et al. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, no. 6. P. 44. URL: https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p44

9. Mintii I. S. Using Learning Content Management System Moodle in Kryvyi Rih State Pedagogical University educational process. *CTE Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 7. P. 293–305. URL: https://doi.org/10.55056/cte.361

10. Бєкіров А. Ш., Марчук І. А., Івашина О. В. Інформаційно-освітня система Moodle як складова дистанційного навчання в університеті. *Системи обробки інформації*. 2025. Вип. 1 (180). С. 7–13. URL: https://doi.org/10.30748/ soi.2025.180.01

11. Семенов М. Забезпечення якості дистанційного (цифрового) навчання в університеті з погляду здобувачів вищої освіти переміщеного університету. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : Зб. матеріалів V Міжнар. наук. конф. Укр. асоц. дослідників освіти, 24 черв. 2021 р. Дрогобич, 2021. С. 133–139. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/ Inshi75/0056112.pdf#page=134

12. Al-Naabi I. Exploring Moodle Usage in Higher Education in the Post-pandemic Era: An Activity-theoretical Investigation of Systemic Contradictions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2023. Vol. 22, no. 10. P. 190–208. URL: https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.11

13. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 93 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770

14. Martin F., Bolliger D. U., Flowers C. Design Matters: Development and Validation of the Online Course Design Elements (OCDE) Instrument. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2021. Vol. 22, no. 2. P. 46–71. URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5187

15. Кротких В. Аналіз фреймворків професійних цифрових компетентностей як основи фахової підготовки майбутніх учителів до проєктування цифрових курсів. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. С. 292–298. URL: https://doi.org/10.32782/ip/88.54

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ЕКОСИСТЕМА GOOGLE GEMINI ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ STEM-ДИСЦИПЛІН

GOOGLE GEMINI ECOSYSTEM AS A TOOL FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STEM TEACHERS

УДК 378.147:004.8:5/6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.48
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Мар'єнко М.В.,
orcid.org/0000-0002-8087-962X
докт. пед. наук, с.д.,
п.н.с. відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України,
п.н.с.
Криворізького державного педагогічного університету

Млінцова І.Ю.,
orcid.org/0000-0002-2096-9666
вчитель інформатики
Криворізької гімназії № 37
Криворізької міської ради

У статті представлено методику використання екосистеми Google Gemini для розвитку професійної компетентності вчителів STEM. У межах дослідження екосистему Google Gemini представлено не як сукупність окремих сервісів, а як цілісний мультимодальний професійний простір вчителя, що інтегрує сімейство моделей (Flash, Pro, Deep Research, Thinking Mode), кожна з яких оптимізована для вирішення конкретних типів дидактичних завдань. Розкрито функціональний потенціал моделі Flash для автоматизації рутинних завдань, а також моделі Pro, що виступає в ролі «креативного тьютора» для проєктування сценаріїв занять. Особливу увагу приділено режиму Deep Research, який забезпечує академічну строгість дослідницької діяльності через критичне порівняння джерел та автоматизоване формування наукових гіпотез в окремому діалоговому середовищі. Методичний аспект дослідження базується на формуванні навичок професійного промпт-інжинірингу, що складається з п'яти компонентів: роль ШІ, цільова аудиторія, методологія викладання, конкретне завдання та формат виведення результату. Представлено використання інструментів Storybook та Imagen3, які дозволяють вчителю створювати інтерактивні ілюстровані книги, складні візуалізації природничих процесів та аудіальний супровід, задіюючи різні канали сприйняття учнів. Особлива увага надається використанню середовища Canvas як професійного «робочого столу» в чаті. Інструментарій Canvas дозволяє вчителям природничо-математичних предметів створювати цифрові освітні продукти без стороннього програмного забезпечення: від дизайнерських веб-презентацій до функціональних інтерактивних симуляторів. Запропонований підхід трансформує роль вчителя: він перетворюється з користувача готового контенту на менеджера дидактичного матеріалу. Практична значущість роботи полягає у наданні вчителям STEM готового методичного алгоритму створення автономних інтерактивних ресурсів, що підвищують якість STEM-освіти в умовах сучасних викликів.
Ключові слова: *Google Gemini, штучний інтелект, STEM-освіта, цифрова компетентність учителя, Deep Research, Canvas, інтерактивні симуляції.*

The article presents a methodology for using the Google Gemini ecosystem to develop the professional competence of STEM teachers. Within the study, the Google Gemini ecosystem is presented not as a set of individual services, but as a holistic multimodal professional teacher's space that integrates a family of models (Flash, Pro, Deep Research, Thinking Mode), each of which is optimized for solving specific types of didactic tasks. The functional potential of the Flash model for automating routine tasks is revealed, along with the Pro model, which acts as a "creative tutor" for designing lesson scenarios. Particular attention is paid to the Deep Research mode, which ensures the academic rigor of research activities through critical source comparison and automated formation of scientific hypotheses within an isolated dialogue environment.
The methodological aspect of the research is based on the development of professional prompt engineering skills, consisting of five components: the role of AI, target audience, teaching methodology, specific task, and output format. The use of Storybook and Imagen3 tools is presented, allowing the teacher to create interactive illustrated books, complex visualizations of natural processes, and audio accompaniment, engaging various channels of student perception in a multisensory learning approach. Particular attention is given to the use of the Canvas environment as a professional "desktop" within the chat. The Canvas toolkit allows teachers of science and mathematics to create digital educational products without third-party software: from designer web presentations to functional interactive simulators. The proposed approach transforms the teacher's role: they transition from a user of ready-made content into a manager of didactic material. The practical significance of the work lies in providing STEM teachers with a ready-made methodological algorithm for creating autonomous interactive resources that enhance the quality of STEM education amidst modern challenges.
Key words: *Google Gemini, artificial intelligence, STEM education, teacher's digital competence, Deep Research, Canvas, interactive simulations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміна сучасної освітньої парадигми під впливом штучного інтелекту (ШІ) вимагає нових підходів у галузі STEM-освіти. Сьогодні сервіси ШІ перетворюються на цілісну професійну екосистему, яка дозволяє не лише генерувати тексти, а й проєктувати навчальні середовища. Google Gemini змінює спосіб взаємодії між учасниками освітнього процесу та підходи до виконання професійних завдань вчителя. Проблема полягає у необхідності переходу вчителя від ролі користувача до ролі менеджера сервісів ШІ, здатного критично оцінювати та структурувати дані для STEM-проєктів. Одним із найпоширеніших у використанні постає екосистема Google Gemini. Вона об'єднує сімейство оптимізованих моделей (Flash, Pro, Deep Research, Thinking Mode), що дозволяє вчителю диференціювати завдання залежно від їхньої складності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому просторі активно досліджуються різні аспекти цифровізації освіти та інтеграції інструментів ШІ, які включають тематику розвитку професійної компетентності вчителів

STEM-предметів у середовищі Google Gemini. Дослідження О. М. Спіріна, А. М. Коломієць та О. І. Кушніра [5] присвячене аналізу сутності та практичного функціоналу інструменту Deep Research AI у педагогічній та науковій діяльності. Показано інструменти для структурування та аналізу наукової інформації, що підтверджує академічний потенціал режиму Deep Research в екосистемі Gemini. Н. В. Морзе, М. А. Бойко, О. В. Струтинська та Є. М. Смирнова-Трибульська [2] детально досліджують структуру цифрової компетентності вчителів у галузі ШІ, зосереджуючи увагу на його практичному застосуванні. Отримані висновки про недостатню готовність вчителів до використання ШІ підкреслюють необхідність детального вивчення промпт-інжинірингу педагогами. У праці О. І. Шапран та Н. С. Калюжки [7] теоретично обґрунтовано еволюцію цифрової й комунікативної компетентностей педагога в єдиний інтегрований конструкт. Ця концепція є основою успішного застосування інтерактивного середовища Canvas для створення дидактичного матеріалу. Н. В. Сороко [4] представляє моніторингову модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища, спрямовану на відстеження якості впровадження цифрових технологій. Зазначену модель можна взяти за основу для оцінювання розроблених у Gemini інтерактивних симуляцій та веб-презентацій. Дослідження Л. Б. Лук'янової, К. В. Котуна та К. В. Годлевської [1] зосереджене на вивченні ставлення викладачів та студентів до інтеграції технологій ШІ в освітній процес. Сформульовані авторами застереження щодо зміни ролі вчителя підтверджують необхідність його переходу до статусу менеджера ШІ. О. В. Семенихіна, М. Г. Друшляк та І. В. Шишенко [3] пропонують методику формування навичок комп'ютерного моделювання у майбутніх учителів за допомогою STEM-проєктів. Описаний авторами досвід використання GeoGebra та спеціалізованого програмного забезпечення створює дидактичну базу для створення симуляторів у Canvas. У роботі П. П. Хоми [6] проаналізовано практичний потенціал генеративних моделей ШІ для оптимізації професійної діяльності та підвищення цифрової компетентності педагогів. Запропоновані автором сценарії персоналізації навчання підтверджують ефективність використання моделей Flash та Pro для розробки креативного дизайну уроків.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Фрагментарне використання окремих сервісів ШІ для вирішення окремих завдань поступово втрачає актуальність, натомість поступаючись місцем цілісним ШІ-екосистемам. Попри широке вивчення науковцями інструментів генеративного ШІ, методичні аспекти використання інтегрованих середовищ (наприклад, Canvas) для створення авторського інтерактивного контенту вчителями STEM-дисциплін залишаються недостатньо висвітленими. Існує розрив між теоретичними можливостями великих мовних моделей та відсутністю навичок вчителів створювати за їх допомогою освітні ресурси, такі як симулятори чи динамічні веб-презентації.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та представити методику використання екосистеми Google Gemini для розвитку професійної компетентності вчителів STEM.

Виклад основного матеріалу. Розвиток компетентності вчителя STEM-дисциплін в екосистемі Google Gemini базується на розумінні функціонального призначення його наявних моделей. Кожна модель оптимізована під конкретні типи завдань (табл. 1):

Flash – забезпечує високу швидкість для виконання рутинних операцій.

Pro – виступає «креативним тьютором» для розробки сценаріїв уроків та нестандартних підходів.

Thinking Mode – застосовується у випадках, де необхідна чітка логіка, зокрема при написанні коду чи розв'язанні складних математичних задач.

Deep Research – режим для наукової діяльності, що самостійно здійснює пошук в інтернеті, порівнює джерела та формулює висновки, створюючи окреме діалогове середовище для представлення результатів звіту.

Методичний аспект професійного промпт-інжинірингу. Основою ефективної взаємодії з екосистемою є професійний промпт, який повинен містити 5 обов'язкових компонентів: роль (наприклад, науковець-дослідник), цільова аудиторія, методологія викладання, конкретне завдання та формат виведення.

Окрім структури окремого запиту, критично важливим є дотримання методичної послідовності у межах промпт-ланцюжка (Prompt Chaining), що дозволяє трансформувати складну педагогічну ідею у цілісний освітній продукт. Методично виправданим є поетапний цикл взаємодії з Gemini:

1. Аналітичний етап (використання Deep Research для збору наукової бази та формування гіпотез).

2. Креативно-трансформаційний етап (застосування моделі Pro та інструментів Storybook для перекладу академічних знань у мультисенсорний формат: візуалізації Imagen3);

3. Етап конструктивного синтезу (використання Canvas для програмування інтерактивних симуляторів або веб-презентацій).

Такий порядок забезпечує поступовий перехід від наукової точності до дидактичної інтерактивності. Це дозволяє уникати загальних відповідей і отримувати дидактично виважені навчальні продукти. Створені дидактичні матеріали відповідають вимогам окремого природничо-математичного предмету та методиці його викладання.

Мультисенсорне навчання та візуалізація. Gemini інтегрує можливості Imagen3 для генерації ілюстрацій до уроків природничого циклу та функцію Storybook для створення повноцінних інтерактивних книг. Це дозволяє вчителю перетворити абстрактну концепцію на ілюстровану історію з музичним супроводом, що задіює різні канали сприйняття учнів.

Використання Canvas як робочого столу вчителя. Середовище Canvas дозволяє працювати з кодом та текстом у реальному часі безпосередньо в чаті. Важливим методичним елементом є використання функції Preview, яка дозволяє педагогу виступати у ролі тестувальника власного дидактичного матеріалу, коригуючи складність інтерфейсу або точність візуалізації фізико-хімічних процесів. Для вчителів STEM це шлях до створення:

– Веб-презентацій дизайнерського рівня: генерація HTML-файлів (1280x720px) з використанням Google Fonts та сучасних градієнтів без використання додаткових інструментів дизайну чи програмування.

– Інтерактивних тестів: з можливістю повноцінного тестування в режимі «Preview».

– Динамічних симуляторів: методика передбачає створення симуляцій на базі HTML/JS з елементами керування інтерфейсом (повзунки, кнопки), де графіки чи фізичні/хімічні процеси змінюються залежно від дій користувача. Отримані продукти є автономними веб-сторінками, що працюють без інтернету.

Поєднання інструментів Storybook та Imagen3 забезпечує реалізацію концепції мультисенсорного навчання через інтеграцію візуального контенту та аудіального супроводу в єдиний навчальний продукт.

Використання інструментів Gemini вимагає системного розвитку цифрової компетентності вчителя. Основою такої компетентності стає промпт-інжиніринг – конструювання точних вхідних запитів, що складається з п'яти обов'язкових елементів: ролі ШІ, цільової аудиторії, методології викладання, конкретного завдання та формату виведення результату. Це дозволяє уникнути генерації поверхневих відповідей і створювати дидактично придатні продукти для мультисенсорного навчання за допомогою інструментів Storybook та Imagen3. Проте існує певне протиріччя між реальними навичками педагогів використання сервісів ШІ та широким впровадженням цих технологій які мають значний педагогічний та технологічний потенціал. Це обумовлює зміну професійної ролі вчителя: він перетворюється з користувача готового контенту на менеджера синтезованого дидактичного матеріалу.

Основна ідея Gemini полягає у створенні моделей, здатних обробляти інформацію в різних форматах та працювати на широкому спектрі пристроїв. Це відкриває можливості для вчителів

Таблиця 1

Класифікація інструментарію Gemini для вирішення професійних завдань вчителя

Версія / Модель	Ключові можливості	Приклади використання
Gemini Flash	Висока швидкість обробки інформації для щоденної роботи.	Автоматизація простих завдань, швидке створення текстів.
Gemini Pro	Виступає як «креативний тьютор», здатний до складних роздумів. Мультимодальність, інтеграція в чат-боти та смартфони, висока точність відповідей.	Написання сценаріїв, розробка концепцій уроків, творче письмо. Написання коду, глибоке розуміння природної мови, використання в інтелектуальних помічниках.
Gemini Deep Research	Автономний пошук в інтернеті, порівняння джерел, формулювання гіпотез та висновків.	Пошук наукових статей.
Gemini Nano	Робота на девайсі для забезпечення конфіденційності та швидкості. Функції Summarize у Recorder та Smart Reply у Gboard.	Робота в умовах обмеженого зв'язку, швидкі відповіді в месенджерах. Швидка відповідь у месенджерах, створення коротких переказів аудіозаписів на телефоні.
Gemini Thinking Mode	Застосування чіткої логіки для аналізу складних проблем.	Написання та налагодження коду, розв'язання математичних/фізичних/хімічних завдань.
Imagen3 (в екосистемі Gemini)	Створення високоякісних ілюстрацій та естетичних зображень.	Створення ілюстрацій для уроків.
Canvas (інтерфейс Gemini)	Робота з кодом, візуалізація веб-додатків та презентацій у реальному часі	Створення інтерактивних веб-тестів та дизайнерських слайдів у форматі HTML.
Gemini Ultra / 1.5	Розширене контекстне розуміння, обробка великих обсягів інформації, висока точність.	Проведення глибоких наукових досліджень, аналіз складних звітів, розв'язання багаторівневих проблем.
Gemini Flash (Inferred)	Висока швидкість обробки.	Миттєва генерація ідей для уроків, швидкі відповіді в освітніх додатках.
Deep Research / Imagen3 (Inferred)	Генерація високоякісних ілюстрацій, синтез інформації з багатьох джерел.	Створення ілюстрацій до навчальних матеріалів, проведення комплексних кабінетних досліджень.

інтегрувати ШІ з іншими сервісами Google для підвищення продуктивності. Особливе місце у розвитку цифрової компетентності посідає здатність вчителя до критичної верифікації згенерованих відповідей. Роль вчителя трансформується у роль «експерта», який оцінює згенеровані тексти. Це вимагає від педагога глибокого знання предметної галузі для виявлення можливих невідповідностей на етапі переходу від наукового звіту до створення навчального Storybook.

Висновки. В умовах цифрової трансформації освіти перевага сучасного вчителя полягає не лише у володінні фактами, а у здатності ефективно керувати ШІ, який ці факти синтезує. На заміну фрагментарному використанню нейромереж приходить цілісна професійна екосистема – Google Gemini, де вчитель виступає архітектором навчального середовища.

Розвиток професійної компетентності вимагає чіткого розмежування функцій моделей Gemini: Flash для автоматизації професійних повсякденних завдань, Pro для реалізації креативних стратегій, Thinking Mode для вирішення логіко-математичних задач та Deep Research для забезпечення академічної строгості наукової діяльності. Особливо важливою для STEM-освіти є функція Deep Research, яка через ізоляцію діалогів дозволяє глибоко досліджувати тему, уникаючи змішування наукових даних із технічними запитами. Диференціація ШІ-інструментів (Flash для виконання повсякденних завдань, Pro – для сценаріїв, Thinking Mode – для кодування та Deep Research для проведення досліджень) забезпечує високу якість створених дидактичних продуктів та знижує навантаження на вчителя.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці спеціалізованих Gems (персоналізованих ШІ-асистентів) для автоматизації зворотного зв'язку в процесі виконання дослідницьких STEM-проєктів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лук'янова Л. Б., Котун К. В., Годлевська К. В. Ставлення студентів і викладачів до використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти : проблеми та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 110, № 6. С. 182–204. DOI : 10.33407/itlt.v110i6.6163.

2. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2024. Вип. 16. С. 76–91. DOI : 10.28925/2414-0325.2024.166.

3. Семенихіна О. В., Друшляк М. Г., Шишенко І. В. STEM-проєкт як засіб навчання моделювання майбутніх учителів математики та інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. С. 46–56. DOI : 10.33407/itlt.v90i4.4946.

4. Сороко Н. В. Моніторингова модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 108, № 4. С. 244–262. DOI : 10.33407/itlt.v108i4.6087.

5. Спірін О. М., Коломієць А. М., Кушнір О. І. Використання інструменту Deep Research AI в педагогічній і науково-педагогічній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 110, № 6. С. 271–293. DOI : 10.33407/itlt.v110i6.6240.

6. Хома П. П. Цифрова компетентність майбутніх учителів початкових класів: потенціал інструментів на основі штучного інтелекту. *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2025. Вип. 20. DOI : 10.5281/zenodo.15847033.

7. Шапран О. І., Калюжка Н. С. Комунікативно-цифрова компетентність педагога: еволюція концепцій та тенденції конвергенції в педагогічній освіті. *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2026. Вип. 30. DOI : 10.5281/zenodo.20405089.

Дата першого надходження статті до видання: 24.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

АДАПТАЦІЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДО ВИМОГ WCAG ЯК ЧИННИК ПОБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЦИФРОВОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

ADAPTING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES TO WCAG GUIDELINES AS A FACTOR IN CREATING AN INCLUSIVE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

УДК 378.147:004.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.49
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Сафонов М.С.,
orcid.org/0000-0002-2685-3779
канд. техн. наук,
голова циклової комісії комп'ютерної інженерії
Відокремленого структурного підрозділу «Херсонський політехнічний фаховий коледж Національного університету «Одеська політехніка»

Головачов І.Є.,
orcid.org/0009-0009-5727-7266
викладач
Відокремленого структурного підрозділу «Херсонський політехнічний фаховий коледж Національного університету «Одеська політехніка»

У статті проведено комплексне дослідження проблеми створення безбар'єрного цифрового освітнього середовища через адаптацію електронних ресурсів до міжнародних стандартів доступності. Актуальність теми зумовлена стрімкою цифровізацією вищої освіти, яка часто створює ілюзію доступності: формальна наявність матеріалів в онлайн-просторі не гарантує можливості їх використання студентами з особливими освітніми потребами. У роботі обґрунтовано, що завантаження підручників у форматі відсканованих зображень або некоректна структура систем управління навчанням (LMS) стають цифровими бар'єрами, аналогічними відсутності пандусів на вході в будівлю. Цифрова доступність визначена, як можливість використання сервісів найширшим колом користувачів, зокрема людьми з порушеннями зору, слуху, моторики чи когнітивними розладами. Детально проаналізовано фундаментальний стандарт WCAG 2.1 та його чотири принципи POUR: сприйнятність, керованість, зрозумілість та надійність. Розкрито механізми взаємодії маломобільних груп із контентом за допомогою допоміжних технологій, як програми зчитування та збільшення екрана. Особливу увагу приділено тому, як семантична структура документа та використання альтернативного тексту для зображень забезпечують рівний доступ до знань. У статті наголошується на соціальній відповідальності освітніх установ та важливості впровадження принципів універсального дизайну навчання. Виявлено, що цифрова доступність є не лише технічною вимогою, а й важливою складовою педагогічної стратегії. Запропоновано практичні кроки з трансформації стандартного навчального контенту в інклюзивний. Стверджується, що сучасна цифрова грамотність викладача має обов'язково включати навички створення доступного контенту, що є необхідною умовою забезпечення права кожного студента на якісну та самостійну освіту. Матеріали статті мають практичне значення для викладачів та розробників освітнього контенту закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти, які працюють над створенням інклюзивної інфраструктури.
Ключові слова: *цифрова доступність, інклюзивна освіта, універсальний дизайн навчання, електронні освітні ресурси, безбар'єрне середовище.*

The article conducts a comprehensive study on the issue of creating a barrier-free digital educational environment by adapting electronic resources to international accessibility standards. The relevance of the topic is driven by the rapid digitalization of higher education, which often creates an illusion of accessibility: the formal availability of materials online does not guarantee that students with special educational needs can actually use them. The study substantiates that uploading textbooks as scanned images or using an incorrect structure in learning management systems (LMS) creates digital barriers equivalent to the absence of architectural ramps in physical spaces. Digital accessibility is defined as the ability of services to be used by the widest possible range of users, including individuals with visual, hearing, motor, or cognitive impairments. The paper provides a detailed analysis of the foundational WCAG 2.1 standard and its four POUR principles: perceivable, operable, understandable, and robust. It reveals the mechanisms through which persons with reduced mobility interact with content using assistive technologies, such as screen readers and magnifiers. Particular attention is paid to how the semantic structure of a document and the use of alternative text for images ensure equal access to knowledge. The article emphasizes the social responsibility of educational institutions and the importance of implementing Universal Design for Learning principles. It is established that digital accessibility is not merely a technical requirement but a vital component of pedagogical strategy. Practical steps for transforming standard educational content into inclusive content are proposed. The study argues that modern digital literacy of an educator must include skills in creating accessible content, which is a necessary condition for ensuring every student's right to a quality and independent education. The materials of this article hold practical value for educators and educational content developers in professional, professional pre-higher and higher education institutions who work on building an inclusive infrastructure.
Key words: *digital accessibility, inclusive education, universal design for learning, electronic educational resources, barrier-free environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімка цифровізація освіти, особливо в умовах дистанційного навчання, створила хибне враження повної доступності знань. Проте надання студентам планшетів та посилань на ресурси не означає автоматичного забезпечення доступу до навчання. Презентація, що некоректно відображається на смартфоні, або тест, у якому неможлива навігація за допомогою клавіатури без використання мишки, стають такими ж непереборними бар'єрами для студентів, як відсутність пандуса на вході. Навчальні матеріали мають розглядатися як цифровий продукт, що повинен відповідати міжнародним стандартам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У праці [1] наголошується, що інклюзивна освіта у цифровому університеті починається не з технологій, а з особистості викладача. Автори

стверджують, що емпатія та емоційний інтелект є ключовими компетенціями, які дозволяють викладачу розуміти потреби студента в опосередкованому цифровому середовищі. Цю думку поглиблює дослідження [2], де емоційний інтелект розглядається як фундаментальний чинник психологічного благополуччя педагогів. В умовах інклюзії емоційний інтелект допомагає: створювати атмосферу довіри та уникати конфліктів у цифровій комунікації, забезпечувати гнучкість у виборі методів навчання та адаптації контенту, зберігати гуманістичний підхід, де технології лише підсилюють роль викладача як провідника. В посібнику [3] автор вносить необхідну практичну конкретику, визначаючи цифрову доступність як можливість використання ресурсів найширшим колом користувачів. Автор руйнує стереотип, що доступність потрібна лише людям із інвалідністю, зазначаючи, що маломобільними є також люди похилого віку. Звіт UNESCO [4] та стаття [7] розглядають штучний інтелект (ШІ) як інструмент для формування індивідуальної траєкторії навчання та «цифрового асистента», який допомагає викладачу довести інформацію до студентів, що потребують додаткової підтримки. Ці напрацювання доповнюються дослідженням [5], які акцентують увагу на викликах і перспективах побудови цифрової доступності, розглядаючи її як інструмент подолання бар'єрів у навчанні. У контексті технічної реалізації інклюзивних інтерфейсів вагомими є результати, висвітлені в статті [6]. Автори пропонують методи аналізу інтерфейсів веб-застосунків, що дозволяють підвищити їхню інтерактивність та зручність для різних груп користувачів, що корелює з вимогами стандартів WCAG 2.1.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Сучасні наукові дослідження переважно зосереджені на ідентифікації бар'єрів у навчальних ресурсах для осіб з особливими освітніми потребами. Проте прикладний аспект щодо створення алгоритмізованих рекомендацій для самостійної трансформації викладачами стандартного контенту в інклюзивний цифровий продукт залишається недостатньо розробленим. Така адаптація має базуватися на принципах універсального дизайну навчання та вимогах WCAG 2.1 для забезпечення реальної безбар'єрності освітнього середовища.

Мета та завдання статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі адаптації електронних освітніх ресурсів до стандартів WCAG, як необхідної умови розбудови інклюзивного цифрового навчального середовища,. Для її досягнення необхідно розкрити сутність цифрової доступності через принципи POUR та проаналізувати роль психологічної готовності викладача у забезпеченні безбар'єрності. Важливим завданням є розробка практичних рекомендацій щодо трансформації стандартних навчальних матеріалів (текстів, зображень, структури) в інклюзивний цифровий продукт. Також передбачено дослідити потенціал цифрової інфраструктури у персоналізації освітнього процесу для здобувачів із особливими освітніми потребами. Завершальним етапом є проведення трансформації навчальних матеріалів для демонстрації ефективності запропонованих методів адаптації контенту.

Виклад основного матеріалу.

1. Психологічні та концептуальні засади інклюзії. Справжня інклюзивна освіта починається не з передових цифрових інструментів чи новітніх платформ, а з психологічної готовності самого викладача. Технології слугують лише допоміжним засобом, тоді як фундаментом якісного та рівноправного навчального процесу залишається глибинна гуманістична позиція педагога [1; 2]. У дистанційному середовищі надважливу роль відіграють емпатія та розвинений емоційний інтелект [1; 3]. Саме вони дозволяють викладачу тонко відчувати й розуміти різноманітні потреби студентів, вчасно розпізнавати невидимі психологічні бар'єри та ефективно підтримувати навчальну мотивацію через екран. Мета викладача – розумно й гармонійно інтегрувати сучасні цифрові рішення в курс, зберігаючи в центрі уваги особистість студента, живий людський контакт і цінності взаємоповаги [3].

Концептуальною та методологічною основою такої трансформації виступає універсальний дизайн навчання (УДН). Ця система передбачає проєктування гнучкого освітнього середовища з самого початку розробки дисципліни, уникаючи ситуативних адоптацій. УДН спирається на два ключові блоки:

– Множинні способи представлення інформації: комбінування текстових, аудіальних та візуальних матеріалів для охоплення різних типів сприйняття;

– Множинні методи залучення та вираження: створення варіативних умов для активної взаємодії студентів і надання їм свободи у виборі форматів демонстрації знань.

Поєднання психологічної готовності, емпатії викладача та системних принципів УДН створює простір, де кожен студент відчуває підтримку та має рівні можливості для досягнення успіху.

2. Стандарти та технологічний фундамент цифрової доступності. Цифрова доступність сучасного освітнього середовища спирається на міжнародний стандарт WCAG 2.1, який визначає вимоги до вебконтенту через чотири фундаментальні принципи POUR [5]:

– Сприйнятність: Навчальна інформація та елементи інтерфейсу мають подаватися у форматах, доступних для сприйняття органами чуття

(наприклад, текстовий опис графіки, альтернативний текст чи субтитри для відео).

– Керованість: Навігація та будь-яка взаємодія з освітніми ресурсами мають здійснюватися зручно й безперешкодно різними способами (зокрема без використання миші).

– Зрозумілість: Контент, структура сторінок та елементи управління повинні бути логічними, передбачуваними й простими для засвоєння.

– Надійність: Матеріали мають коректно відображатися на різних пристроях і залишатися сумісними із сучасними допоміжними технологіями.

Студенти з особливими освітніми потребами взаємодіють із цифровим контентом за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та апаратних рішень [5]:

– Скрінрідери: Зчитують текст і структуру сторінки вголос або виводять їх на дисплей Брайля, що дозволяє незрячим студентам та людям із порушеннями зору повноцінно навчатися. Серед безкоштовних можна назвати NVDA, JAWS та VoiceOver.

– Керування лише клавіатурою: Дозволяє користувачам із порушеннями моторики повністю здійснювати навігацію ресурсом за допомогою клавіш Tab, Enter та стрілок.

– Екранні збільшувачі: Допомагають слабозорим студентам довільно масштабувати текст і візуальні елементи без втрати їхньої чіткості.

Дотримання цих стандартів перетворює навчальні ресурси на дійсно відкритий та рівноправний простір для кожного здобувача освіти.

3. Методика створення інклюзивного цифрового контенту. Створення доступного навчального контенту вимагає від викладача переходу від суто зовнішнього оформлення матеріалів до їхньої глибинної цифрової структуризації. Головний принцип полягає в тому, що будь-який навчальний елемент повинен легко зчитуватися як людським оком, так і спеціалізованими допоміжними програмами.

Поширеною помилкою в дистанційній освіті є використання скріншотів із підручників, таблиць чи завдань замість їх набору. Для скрінрідера така картинка залишається «сліпою плямою» – програма розпізнає лише факт наявності зображення, але не може прочитати його вміст. У результаті студент із порушеннями зору втрачає доступ до навчального блоку. Збереження матеріалу у вигляді повноцінного живого тексту дає змогу синтезаторам мовлення вільно озвучувати його, а користувачам – змінювати масштаб, копіювати фрагменти та здійснювати пошук у документі [6].

Звичайне збільшення розміру шрифту чи його виділення жирним не робить рядок заголовком для асистентських технологій. Щоб створити логічний документ у MS Word чи Google Docs, необхідно використовувати офіційні стилі заголовків. Це будує приховану електронну карту документа, завдяки якій незрячий студент може миттєво переміщатися між розділами за допомогою гарячих клавіш, не витрачаючи час на лінійне прослуховування всього тексту від першого до останнього слова.

Наочні матеріали, такі як діаграми, графіки та схеми, не повинні ставати інформаційним бар'єром. Кожне змістовне зображення має супроводжуватися альтернативним текстом, який інтегрується в властивості файлу. Ефективний альтернативний текст не просто описує зовнішній вигляд картинки, а фокусується на її освітньому змісті: чітко пояснює висновки з графіку, тенденції чи ключові взаємозв'язки у схемі, гарантуючи рівний обсяг знань для всіх [5; 6].

Візуальне оформлення суттєво впливає на сприйняття матеріалу людьми з дислексією або зниженим зором. Декоративні шрифти та шрифти із засічками часто спричиняють оптичні спотворення, через які літери візуально зливаються між собою. Використання чітких шрифтів без засічок (Arial, Calibri, Verdana) значно полегшує процес читання. Окрім цього, критично важливо дотримуватися високого колірного контрасту між текстом і фоном, адже бліді або сірі написи на світлому фоні викликають швидку втому очей та ускладнюють довготривалу роботу з матеріалом [5; 6].

4. Трансформація вже розроблених матеріалів для навчання. Перед внесенням змін потрібно провести перевірку матеріалів за п’ятьма ключовими параметрами цифрової доступності [6]. Схему послідовності перевірки матеріалів на предмет цифрової доступності представлено на рисунку 1.

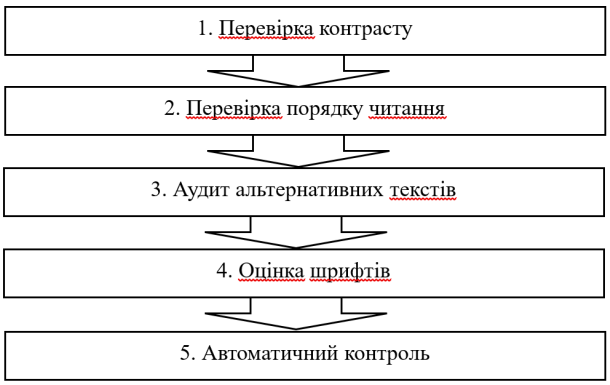


Рис. 1. Послідовність перевірки матеріалів на предмет цифрової доступності

На початковому етапі потрібно забезпечити високий колірний контраст між текстом і фоном (наприклад, уникати сірих написів на світлому фоні), що критично важливо для людей зі зниженим зором чи дислексією.

Замість простого виділення тексту жирним чи великим шрифтом слід використовувати офіційні стилі заголовків («Заголовок 1», «Заголовок 2»

тощо) у MS Word або Google Docs. Це створює «електронну карту документа», яка дозволяє незрячим студентам миттєво переміщатися між розділами за допомогою гарячих клавіш.

Інтерактивні тести з механікою перетягування елементів, що вимагають обов'язкового використання миші, слід переробити на класичні питання з вибором відповіді. Тести та інтерфейси мають бути налаштовані так, щоб студент міг пройти їх повністю за допомогою лише клавіатури з використанням клавіш Tab та Enter.

На наступному етапі до будь-яких відсканованих фрагментів підручників або скріншотів потрібно додати повноцінний набраний текст. Кожне змістовне зображення, графік чи діаграма повинні мати альтернативний текст, інтегрований у властивості файлу. Ефективний підпис не просто описує картинку, а розкриває її освітній зміст.

Далі замінюємо всі декоративні шрифти та шрифти із засічками, які спричиняють оптичні спотворення. Рекомендується використовувати чіткі шрифти, такі як Arial, Calibri або Verdana.

Варто застосовувати вбудовані інструменти для автоматичного виявлення помилок доступності. Для відеоматеріалів слід використовувати інструменти ШІ для автоматичного створення субтитрів та розпізнавання мовлення, що робить контент доступним для студентів із порушеннями слуху [4; 7].

Висновки. Дослідження підтверджує, що адаптація електронних освітніх ресурсів до міжнародних стандартів WCAG 2.1 є не просто технічним завданням, а стратегічним чинником побудови інклюзивного освітнього середовища, що базується на принципах універсального дизайну навчання.

Створення безбар'єрного середовища починається з психологічної готовності та емпатії викладача, чия цифрова грамотність тепер має обов'язково охоплювати навички розробки доступного контенту.

На основі фундаментальних принципів POUR – сприйнятності, керованості, зрозумілості та надійності – у роботі обґрунтовано конкретний алгоритм трансформації матеріалів, який включає використання семантичної структури заголовків, забезпечення колірного контрасту, впровадження альтернативних текстів для візуальних елементів та адаптацію для навігації лише за допомогою клавіатури. Практичне впровадження таких методів дозволяє перетворити стандартні ресурси на інклюзивний цифровий продукт, що гарантує кожному студенту право на якісну та самостійну освіту незалежно від фізичних обмежень чи використовуваних допоміжних технологій. Подальші наукові пошуки у цьому напрямку доцільно зосередити на інтеграції інструментів штучного інтелекту для автоматизації створення інклюзивного контенту, зокрема автоматичного субтитрування та розпізнавання мовлення, а також на розробці системних програм підвищення кваліфікації педагогів щодо впровадження принципів цифрової безбар'єрності у вищій та фаховій передвищій освіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лисюк Г. П., Максимов М. В., Беглов К. В., Грішин М. В. Інклюзивна освіта: Психологічні аспекти та інформаційно-комунікаційні технології. Інноваційна педагогіка. 2026. Вип. 93. Т. 2. С. 280-284.

2. Вітюк Н. Р. Емоційний інтелект як чинник психологічного благополуччя педагогічних працівників системи інклюзивної освіти. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2025. Вип. 3. С.116 – 120. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2025.3.21

3. Попов Д. Цифрова доступність: що це і для кого. Короткий посібник з цифрової доступності : навч. посіб. 2023. 24 с. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/korotkiy_posibnik_z_cifrovoi_dostupnosti_-_ukr.pdf (дата звернення: 10.07.2026)

4. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Paris: UNESCO, 2022. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380516

5. Дембіцька М., Сіверт І. Цифрова доступність в освіті: виклики та перспективи. Педагогіка безпеки. 2024. Том 9 № 2. С. 57-63. DOI: 10.31649/2524-1079-2024-9-2-057-063

6. Царик В.Ю., Гнатушенко В., Селівьорстова Т. В. Методи аналізу інтерфейсів веб-застосунків для підвищення інтерактивності. Системні технології. 2025. Вип. 2 (157). DOI: 10.34185/1562-9945-2-157-2025-15

7. Воротникова І., Дзябенко О., Морзе Н. Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті. Інформаційні технології і засоби навчання, Вип. 105(1), С. 144-157. DOI: 10.33407/itlt.v105i1.5893

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODOLOGICAL TOOLS FOR SHAPING THE ACTIVE CITIZENSHIP OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE DIGITAL SPACE

УДК 373.5.017.4:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.50
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Трейтяк Д.В.,
orcid.org/0000-0003-3909-5062
докт. філос. (PhD),
ст. науковий співробітник відділу національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

У статті теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов та систематизовано дієвий методичний інструментарій формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому просторі. Доведено, що цифровізація суспільства трансформує середовище соціалізації молоді, створюючи нові можливості для громадянської участі, але водночас зумовлюючи такі ризики, як поширення дезінформації, маніпулятивні впливи та кібербулінг. Уточнено сутність поняття «активна громадянська позиція старшокласника в цифровому просторі» як інтегрованої особистісної якості, що виявляється в усвідомленні соціальної відповідальності, здатності критично оцінювати інформацію та реалізовувати громадянські ініціативи в онлайн-середовищі. Сформульовано та деталізовано її структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний. Обґрунтовано систему педагогічних умов, які забезпечують ефективність зазначеного процесу: створення ціннісно орієнтованого цифрового освітнього середовища; інтеграція громадянської освіти з цифровою та медіаосвітою; застосування інтерактивних і діяльнісних педагогічних технологій; розвиток критичного мислення та навичок інформаційної безпеки; педагогічна підтримка залучення учнів до цифрових громадянських практик; підвищення рівня цифрової компетентності педагогів. Також досліджено методичні інструменти реалізації окреслених умов, зокрема використання освітніх онлайн-платформ, проєктного навчання, проведення онлайн-дебатів і кейс-методів, розробку учнівських медіапроєктів, впровадження електронного шкільного самоврядування та застосування потенціалу соціальних мереж для громадянського виховання. Запропоновані підходи сприяють формуванню активної громадянської позиції старшокласників в умовах цифрового простору.
Практичне значення дослідження полягає в тому, що його матеріали можуть бути використані педагогами та науковцями під час організації виховної роботи та в процесі формування активної громадянської позиції учнів старшої школи.
Ключові слова: *активна громадянська позиція, старшокласники, цифровий простір, педагогічні умови, методичні інструменти, цифрова компетентність, медіаграмотність, громадянська освіта.*

The article theoretically substantiates a set of pedagogical conditions and systematizes an effective methodical toolkit for forming the active civic position of high school students in the digital space. It is proven that the digitalization of society transforms the youth socialization environment, creating new opportunities for civic participation while simultaneously giving rise to risks such as the spread of disinformation, manipulative influences, and cyberbullying. The essence of the concept "active civic position of a high school student in the digital space" is clarified as an integrated personal quality manifested in awareness of social responsibility, the ability to critically evaluate information, and the capacity to implement civic initiatives in the online environment. Its structural components – value-motivational, cognitive, activity-practical, and reflective – are formulated and detailed. The system of pedagogical conditions ensuring the effectiveness of the specified process is substantiated: creation of a value-oriented digital educational environment; integration of civic education with digital and media education; application of interactive and action-oriented pedagogical technologies; development of critical thinking and information security skills; pedagogical support for involving students in digital civic practices; and enhancement of teachers' digital competence. Furthermore, methodical tools for implementing the outlined conditions are examined, including the use of educational online platforms, project-based learning, conducting online debates and case methods, developing student media projects, implementing electronic school self-government, and utilizing the potential of social networks for civic education. The proposed approaches contribute to forming the active civic position of high school students within the digital space.
The practical significance of the research lies in the fact that its materials can be used by educators and researchers when organizing educational work and in the process of forming the active civic position of high school students.
Key words: *active civic position, high school students, digital space, pedagogical conditions, methodical tools, digital competence, media literacy, civic education.*

Постановка проблеми. Процеси цифровізації всіх сфер життя перетворюють цифровий простір на повноцінне середовище громадянської активності. Для сучасних старшокласників соціальні мережі, онлайн-платформи та цифрові інструменти стали звичним майданчиком для комунікації, самовираження та участі в суспільному житті. Водночас цифровий простір приховує в собі і низку викликів, серед яких поширення дезінформації, маніпулятивні впливи, утвердження поверхневої онлайн-підтримки, кібербулінг та цифрова поляризація. Це актуалізує потребу в цілеспрямованому формуванні активної громадянської позиції старшокласників, яка поєднувала б традиційні підходи із новими цифровими методиками.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування активної громадянської позиції учнівської молоді в цифровому просторі перебуває на перетині досліджень громадянської освіти, цифрового громадянства, медіа– та інформаційної грамотності, а також педагогічних технологій розвитку соціальної активності здобувачів освіти.

Теоретичні засади виховання особистості в цифровому просторі розкрито в Концепції виховання дітей та молоді у цифровому просторі (В. Кремень, С. Сисоєва, І. Бех та ін.). У ній наголошується про необхідність створення безпечного цифрового освітнього середовища, розвиток відповідальної поведінки дітей та молоді в мережі та формування ціннісних орієнтирів цифрового громадянства. Водночас автори підкреслюють важливість поєднання виховного потенціалу цифрових технологій із розвитком соціальної та громадянської активності здобувачів освіти.

Значний внесок у дослідження цифрового виміру громадянської компетентності здійснено міжнародними організаціями. Зокрема, у «Digital Citizenship Education Handbook» Ради Європи цифрове громадянство розглядається як здатність особистості активно, відповідально та етично брати участь у суспільному житті за допомогою цифрових технологій. Рамка цифрових компетентностей громадян DigComp 2.2 (R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie) визначає компетентності, необхідні для використання цифрових ресурсів, інформаційної безпеки та громадянської участі.

Питання розвитку громадянської компетентності в цифровому освітньому середовищі досліджено в працях О. Гриценчук, де обґрунтовано роль цифрових технологій у становленні відповідального та активного громадянина. Проблематика залучення молоді до демократичних процесів і нових форм громадянської участі висвітлена в аналітичних матеріалах OECD, які розглядають цифрові інструменти як засіб посилення громадянської активності та розвитку культури участі. Окремий напрям досліджень присвячено педагогічним технологіям формування громадянської активності учнів. Праці J. Kahne та E. Middaugh засвідчують наявність взаємозв'язку між освітніми можливостями старшокласників і рівнем їхньої громадянської залученості. Натомість концепція проєктно-орієнтованого навчання, запропонована J. Krajcik та P. Blumenfeld, демонструє ефективність практико орієнтованих методів для розвитку відповідальності та соціальної ініціативності учнів.

Важливими для сучасного розуміння цифрової громадянської освіти є також дослідження M. Ribble, який визначає цифрове громадянство як сукупність норм відповідальної та етичної поведінки в цифровому середовищі, та рекомендації UNESCO щодо громадянської освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить про досить достатній рівень розробленості питань цифрового громадянства, медіаграмотності та громадянської освіти. Водночас недостатньо дослідженими залишаються педагогічні умови та методичний інструментарій формування активної громадянської позиції саме старшокласників у цифровому просторі. Це зумовлює актуальність даного дослідження.

У концепції Нової української школи та Концепції розвитку громадянської освіти наголошується на важливості виховання відповідального, ініціативного громадянина, який здатен критично мислити, конструктивно діяти в інформаційному просторі та захищати демократичні цінності. Однак практика засвідчує, що ЗЗСО зіштовхуються з дефіцитом дієвого методичного інструментарію для формування активної громадянської позиції саме в цифровому вимірі. Залишаються недостатньо вивченими питання інтеграції цифрових інструментів у виховний процес, добору ефективних форм і методів розвитку активної громадянської позиції на перетині реального та віртуального світів.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов та визначення методичних інструментів формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому просторі, придатних для впровадження в освітньо-виховний процес ЗЗСО.

Відповідно до мети, було сформовано наступні завдання:

– уточнити сутність і структурні компоненти поняття «активна громадянська позиція старшокласника» з урахуванням специфіки цифрового простору;

– визначити та обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню активної громадянської позиції в цифровому просторі;

– систематизувати методичні інструменти (цифрові сервіси, інтерактивні форми та методи) і запропонувати способи їх інтеграції в роботу зі старшокласниками.

Виклад основного матеріалу. Сучасний цифровий простір суттєво трансформує процес соціалізації учнівської молоді. Він створює нові можливості для громадянської активності, самовираження та участі у суспільному житті. Соціальні мережі, онлайн-платформи, цифрові медіа та інтерактивні сервіси стають середовищем формування цінностей, громадянських орієнтирів і моделей поведінки старшокласників. У зв’язку з цим проблема формування активної громадянської позиції учнів старшої школи набуває особливої актуальності в контексті цифровізації освіти та суспільства.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях громадянська позиція розглядається як

інтегративна характеристика особистості. Вона виявляється у системі цінностей, переконань, відповідальному ставленні до суспільства та готовності до активної участі в громадському житті. Зокрема, у «Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі» зазначено, що цифрове середовище істотно впливає на формування світогляду молоді, її соціальної активності та громадянської поведінки, оскільки цифровий простір став важливим чинником соціалізації дітей та молоді [11, с. 2].

У межах даного дослідження активну громадянську позицію старшокласника доцільно трактувати як інтегровану особистісну якість, яка характеризується усвідомленням власної соціальної відповідальності, готовністю до участі у громадському житті, здатністю критично оцінювати інформацію та реалізовувати громадянські ініціативи у реальному та в цифровому середовищі. Особливістю сучасного етапу розвитку людства є те, що громадянська активність дедалі частіше реалізується саме через цифрові форми взаємодії або з їх допомогою: онлайн-обговорення, електронні петиції, соціальні проєкти, волонтерські ініціативи, інформаційні кампанії тощо.

Аналіз наукових джерел надає підстави виокремити основні структурні компоненти активної громадянської позиції старшокласника в умовах цифрового простору:

– ціннісно-мотиваційний компонент, який відображає систему громадянських цінностей, патріотичних орієнтацій, соціальної відповідальності та мотивації до суспільно корисної діяльності;

– когнітивний компонент, який охоплює знання про громадянські права та обов'язки, демократичні процеси, цифрову безпеку, медіаграмотність та механізми громадянської участі;

– діяльнісно-практичний компонент, який проявляється у здатності брати участь у громадських ініціативах, використовувати цифрові інструменти для соціальної взаємодії та реалізації громадянської активності;

– рефлексивний компонент, який передбачає критичне мислення, самооцінку власної громадянської поведінки, відповідальність за власну цифрову діяльність і здатність протидіяти деструктивним інформаційним впливам.

В умовах цифровізації суспільства важливою складовою громадянської позиції стає цифрова компетентність. Сучасний учень має бути здатним безпечно, відповідально та критично взаємодіяти з цифровим середовищем [9, с. 31]. Це зумовлює необхідність поєднання громадянського виховання з розвитком медіаграмотності, інформаційної культури та навичок цифрової взаємодії. Крім того, цифровий простір створює як можливості, так і ризики для формування громадянської позиції молоді. Значний обсяг маніпулятивного контенту, поширення дезінформації, інформаційний тиск і явища цифрової залежності потребують педагогічного супроводу та створення відповідних умов для розвитку критичного мислення старшокласників. У цьому контексті громадянська активність учнів має формуватися на засадах відповідальності, етичної цифрової поведінки та усвідомленої участі у суспільних процесах. Таким чином, активна громадянська позиція старшокласника в умовах цифрового простору є особистісним утворенням, яке поєднує громадянські цінності, знання, практичну соціальну активність і цифрову компетентність. Її формування потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, використання сучасних цифрових інструментів та організації освітнього середовища, здатного забезпечити розвиток відповідального і соціально активного громадянина.

Сучасне цифрове середовище докорінно змінює механізми формування громадянської свідомості молоді. Старшокласники щоденно взаємодіють з великим обсягом інформації, соціальними мережами, онлайн-платформами та цифровими спільнотами, все це стає важливими просторами їхньої соціальної активності [5]. В таких умовах формування активної громадянської позиції набуває нових педагогічних вимірів і потребує визначення спеціальних умов, які забезпечують ефективність цього процесу. Громадянська освіта в цифрову епоху повинна виходити за межі традиційного інформування про права та обов'язки громадян і передбачати формування здатності до відповідальної участі в цифровому суспільстві. Як зазначається у документах Ради Європи щодо цифрової громадянськості, цифрова громадянська освіта має на меті надати учням можливість активно, відповідально та безпечно брати участь в онлайн– та офлайн-спільнотах [6].

На основі узагальнення педагогічної теорії та практики спробуємо визначити систему ключових педагогічних умов формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому середовищі.

1. Створення ціннісно орієнтованого цифрового освітнього середовища. Однією з базових умов є формування в закладі освіти цифрового середовища, яке ґрунтується на демократичних цінностях, повазі до прав людини, толерантності. Таке середовище має забезпечувати доступ до цифрових ресурсів та формувати етичні норми поведінки в онлайн-просторі. Цифрове освітнє середовище має сприяти розвитку культури відповідальної комунікації, протидії кібербулінгу, мови ворожнечі та дезінформації. У цьому контексті важливим є інтегрування принципів цифрової етики та медіаграмотності у всі освітні компоненти. Згідно з підходами ЮНЕСКО, медіа- та інформаційна грамотність є основою формування відповідального громадянина цифрового суспільства [7].

2. Інтеграція громадянської освіти з цифровою та медіаосвітою. Ефективне формування активної громадянської позиції неможливе без поєднання громадянської, цифрової та медіаосвіти. У межах концепції DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) підкреслюється важливість розвитку інформаційної та медіаграмотності. Вони виступають складовими цифрової компетентності, що безпосередньо пов'язана з активною громадянською участю [8]. Це означає, що громадянська позиція старшокласника формується через знання та через здатність працювати з інформацією в цифровому середовищі.

3. Використання інтерактивних та діяльнісних педагогічних технологій. Важливою умовою є впровадження інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну участь учнів у моделюванні громадянських ситуацій і прийнятті рішень. До таких технологій належать проєктне навчання, дебати, кейс-методи, рольові ігри, симуляції громадських процесів та цифрові соціальні проєкти. Проєктна діяльність у цифровому середовищі дозволяє учням реалізовувати власні громадянські ініціативи, що сприяє переходу від пасивного сприйняття громадянських знань до їх практичного застосування. Активні методи навчання підвищують рівень залученості учнів та сприяють формуванню відповідальної громадянської поведінки [1].

4. Розвиток критичного мислення та інформаційної безпеки. Цифрове середовище характеризується надлишком інформації, значна частина якої є недостовірною або маніпулятивною, тому формування критичного мислення є ключовою педагогічною умовою розвитку активної громадянської позиції. Старшокласники мають вміти аналізувати джерела інформації, виявляти фейки, оцінювати достовірність контенту та розуміти механізми інформаційного впливу. У цьому контексті важливим є формування навичок цифрової безпеки та інформаційної гігієни. Критичне мислення є основою здатності молоді протистояти дезінформації та брати участь у демократичних процесах [4].

5. Педагогічна підтримка участі учнів у цифрових громадянських практиках. Ще однією важливою умовою є створення можливостей для реальної участі старшокласників у громадянських ініціативах у цифровому просторі. Це включає участь у онлайн-волонтерстві, соціальних кампаніях, шкільному самоврядуванні в цифровому форматі, міжнародних освітніх проєктах. Педагог у цьому процесі виступає наставником, який спрямовує, координує та підтримує учнівські ініціативи. Такий підхід забезпечує формування досвіду реальної громадянської участі, що є ключовим для становлення активної позиції.

6. Підвищення цифрової компетентності педагогів. Реалізація попередніх умов неможлива без належного рівня цифрової компетентності педагогів. Учитель повинен володіти цифровими інструментами та вміти інтегрувати їх у громадянське виховання, створювати безпечне освітнє середовище та формувати у учнів відповідальне ставлення до цифрової взаємодії [10, с. 85].

Таблиця 1

Система педагогічних умов формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому просторі

Педагогічна умова	Ключовий акцент	Цифрові інструменти / форми роботи	Очікуваний результат
Ціннісно-орієнтоване цифрове середовище	Етичні норми, академічна доброчесність, толерантність	Шкільні онлайн-платформи з правилами комунікації, антибулінгові політики, цифрові кодекси честі	Безпечна поведінка, культура відповідальної комунікації
Інтеграція громадянської, цифрової та медіаосвіти	Інформаційна та медіаграмотність	Аналіз медіатекстів, цифрові уроки-дискусії, фактчекінгові платформи	Участь у суспільних дискусіях, розпізнавання маніпуляцій
Інтерактивні та діяльнісні технології	Практичне застосування громадянських знань	Онлайн-дебати, цифрові симуляції, проєктна діяльність, рольові ігри	Перехід від пасивних знань до активної громадянської поведінки
Критичне мислення та інформаційна безпека	Інформаційна гігієна, стійкість до фейків, критичне оцінювання контенту	Тренінги з кібербезпеки, аналіз цифрових джерел, ігри на виявлення дезінформації	Здатність протидіяти маніпуляціям та брати участь у демократичних процесах
Підтримка цифрових громадянських практик	Досвід реальної громадянської участі	Онлайн-волонтерство, шкільне самоврядування в соцмережах, міжнародні е-проєкти	Сформована активна позиція через власний досвід
Цифрова компетентність педагогів	Роль учителя як фасилітатора	Інтеграція цифрових інструментів у виховний процес, створення безпечного онлайн-середовища	Якісна реалізація всіх перелічених вище умов

Джерело: створено автором.

Отже, педагогічні умови формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому середовищі є системою взаємопов'язаних факторів. Вони охоплюють ціннісні, змістові, технологічні та організаційні аспекти освітнього процесу. Їх реалізація забезпечує перехід від традиційного інформування до практико-орієнтованого громадянського виховання, у якому учень виступає активним учасником цифрового суспільства.

Ефективне формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому середовищі неможливе без використання комплексу методичних інструментів, які поєднують традиційні виховні підходи з використанням цифрового простору. Якщо педагогічні умови визначають загальну рамку процесу, то методичні інструменти забезпечують його практичну реалізацію через конкретні форми, методи, технології та цифрові сервіси. У контексті цифровізації особливої значущості набуває перехід від репродуктивних форм навчання до діяльнісних, інтерактивних та проєктних моделей, які забезпечують реальну участь учнів у соціально значущій діяльності. В рекомендаціях UNESCO зазначається що навчання має бути спрямоване в тому числі на формування здатності до активної участі в цифровому суспільстві [7].

Спробуємо структурувати методичний інструментарій, який є найбільш ефективними для формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому середовищі.

І. Цифрове середовище для взаємодії (Простір)

Використання цифрових освітніх платформ (Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Padlet, Edmodo) дозволяє організовувати громадянську взаємодію учнів. Такі платформи можуть застосовуватися для організації обговорень суспільно важливих проблем у форумах і чатах; створення цифрових проєктів соціальної спрямованості; проведення онлайн-дебатів і дискусій; координації учнівського самоврядування. Завдяки цьому цифрове середовище перетворюється на простір формування активної громадянської позиції. Учні набувають досвіду цифрової демократії, де кожен голос має значення, а аргументація стає ключовим інструментом впливу. Соціальні мережі (Facebook, Instagram, TikTok, Telegram) також можуть використовуватися як інструмент громадянської освіти. У навчальному процесі вони застосовуються для створення просвітницьких сторінок; проведення інформаційних кампаній; організації соціальних флешмобів; поширення результатів учнівських проєктів.

ІІ. Інтерактивні методи навчання (Способи діяльності)

Проєктна діяльність є одним із найбільш ефективних методів формування громадянської позиції. Вона дозволяє інтегрувати знання, навички та цінності в процесі вирішення реальних соціальних проблем. У цифровому середовищі цей метод набуває нових форм, таких як створення соціальних відеокампаній (на платформах YouTube, TikTok освітнього спрямування); розробка інформаційних сайтів громадянської тематики; реалізація онлайн-волонтерських ініціатив; участь у міжнародних eTwinning-проєктах. Діяльнісне навчання забезпечує формування відповідальної громадянської поведінки через досвід реальної участі [2]. Дебати, онлайн-дискусії та метод кейсів сприяють розвитку критичного мислення, аргументації та вміння слухати інші позиції. У цифровому середовищі вони можуть реалізовуватися через онлайн-дебати у відеоформаті (Zoom, Meet); форуми обговорень у класних платформах; соціальні медіа-дискусії з навчальною метою. Метод кейсів дозволяє моделювати реальні громадянські ситуації, які учні аналізують і пропонують рішення. Саме дискусійні методи є ключовими для формування демократичної культури та поваги до різних точок зору [6].

ІІІ. Медіа-діяльність (Робота з інформацією)

Одним із ключових інструментів є створення учнями власного медіаконтенту. Це можуть бути шкільні онлайн-блоги; подкасти на суспільні теми; інформаційні кампанії проти дезінформації; відеоролики з громадянської тематики. Такі види діяльності формують відповідальність за поширювану інформацію, що є важливим елементом громадянської позиції. Важливим є і навчання аналізу медіаконтенту: виявлення фейків, аналіз джерел, розпізнавання маніпуляцій. Це відповідає концепції медіа- та інформаційної грамотності UNESCO, яка розглядає учня як активного й критичного учасника інформаційного простору [3].

IV. Управлінська діяльність (Участь у прийнятті рішень)

Електронне учнівське самоврядування та цифрові громадянські ініціативи. Перспективним напрямом є впровадження електронного учнівського самоврядування, яке функціонує через цифрові платформи, опитування, голосування та онлайн-засідання. Це дозволяє залучати більше учнів до прийняття рішень, підвищувати прозорість шкільного управління та формувати досвід демократичної участі. Учні можуть брати участь у цифрових громадянських ініціативах,. Таких як електронних петиціях, онлайн-кампаніях, соціальних рухах. У таких умовах громадянська активність набуває реального практичного змісту.

Отже, методичні інструменти формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому середовищі становлять багаторівневу систему, яка поєднує цифрові платформи, інтерактивні методи навчання, проєктну діяльність, медіаосвіту та рефлексивні практики. Їх комплексне застосування забезпечує перехід від

пасивного засвоєння громадянських знань до активної участі учнів у цифровому суспільстві.

Висновки. Таким чином, проблема формування активної громадянської позиції старшокласників у цифровому просторі набуває особливої актуальності в умовах цифровізації суспільства та трансформації освітньо-виховного середовища. Активна громадянська позиція старшокласника в цифровому середовищі є інтегрованою особистісною якістю, вона виявляється в усвідомленні соціальної відповідальності, здатності критично оцінювати інформацію та готовності до реалізації громадянських ініціатив у реальному та цифровому просторах.

Ефективність зазначеного процесу забезпечує система педагогічних умов: створення ціннісно-орієнтованого цифрового освітнього середовища; інтеграція громадянської освіти з цифровою та медіаосвітою; використання інтерактивних і діяльнісних педагогічних технологій; розвиток критичного мислення та навичок інформаційної безпеки; педагогічна підтримка залучення учнів до цифрових громадянських практик; підвищення рівня цифрової компетентності педагогів. Системна реалізація зазначених умов сприяє формуванню відповідальної та етичної поведінки старшокласників в інформаційному просторі. Інструментами реалізації окреслених педагогічних умов виступають використання освітніх онлайн-платформи, проєктне навчання, онлайн-дебати та кейс-методи, розробка учнівських медіапроєктів, електронне шкільне самоврядування та застосування потенціалу соціальних мереж для просвітницької діяльності. Комплексне застосування цих інструментів у закладів загальної середньої освіти забезпечить перехід від пасивного засвоєння громадянських знань до практичної реалізації учнівських ініціатив.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у розробці діагностичного інструментарію та критеріїв вимірювання рівнів сформованості активної громадянської позиції старшокласників у цифровому просторі, а також у створенні спеціалізованих методичних рекомендацій для підвищення цифрової компетентності педагогів ЗЗСО.

Фінансування. Наукове дослідження виконане в рамках проекту «Формування активної громадянської позиції старшокласників в умовах цифрового простору» за рахунок коштів гранту Президента України, наданого Національним фондом досліджень України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Kahne J., Middaugh E. Democracy for some: The civic opportunity gap in high school. 2008. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503646.pdf (дата звернення: 10.08.2026).

2. Krajcik J., Blumenfeld P. 19. Project-Based Learning. In The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 317-333). New York: Cambridge University Press. 2006. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020

3. Media and information literate citizens: think critically, click wisely! MIL Curriculum. UNESCO. 2021. 403 c. URL: https://www.unesco.org/mil4teachers/en/curriculum (дата звернення: 10.08.2026).

4. OECD. Innovative Citizen Participation and New Democratic Institutions: Catching the Deliberative Wave, OECD Publishing, Paris, 2020. DOI: https://doi.org/10.1787/339306da-en.

5. Ribble M. Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know (3rd ed.). Washington DC: International Society for Technology in Education. 2025. 220 p.

6. Richardson J., Milovidov E. Council of Europe Education department. Digital Citizenship Education Handbook. 2023. URL: https://www.coe.int/en/web/education/-/digital-citizenship-education-handbook (дата звернення: 10.08.2026).

7. UNESCO. Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development. Paris, 2020. URL: https://www.unesco.org/en/education/education-for-peace-human-rights-and-sustainable-development (дата звернення: 10.08.2026).

8. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: https://doi.org/10.2760/115376

9. Виховання дітей та молоді у цифровому просторі: посібник / [Журба К. О., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В., Харченко Н. В., Федоренко С. В.]. Київ, 2022. 124 с.

10. Гриценчук О. Розвиток громадянської компетентності педагогів у цифровому освітньому сердовищі: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 115 с.

11. Кремень В., Сисоєва С., Бех І., Вознесенська О., Гавриш Н., Гончар Л., … Шахрай В. КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ. *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 2022. № 4(2). С. 1-30. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206

12. Трейтяк Д. Формування громадянської активності старшокласників у цифровому просторі як складової виховання національної солідарності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2024. № 28(2) С. 187-198. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-2-187-198

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026

НОТАТКИ

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

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 99

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *М. Михальченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 36,03. Ум. друк. арк. 34,28.
Замов. № 0926/736. Наклад 100 прим.
Дата розміщення онлайн – 29.09.2026 р.
Дата друку – 06.10.2026 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.