e-ISSN 2710-3986

ЕЛЕКТРОННЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

PROBLEMS OF EDUCATION

2(103)/2025

ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL

DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025
eISSN 2710-3986
https://imzo–journal.org.ua

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА
«ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Категорія «Б»

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 2 (103)

Київ – 2025

DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025
eISSN 2710–3986
УДК 37
П 78

Рекомендовано Вченою радою ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» (протокол № 7 від 29 жовтня 2025 р.)

Засновник: Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»

Адреса редакції: 03035, Київ, вул. Митрополита Василя Липківського 36, каб. 319 б, тел.: (044) 248–25–14, e–mail: p_education@ukr.net

Головний редактор: Пушкарьова Т. О. – д–р пед. наук, професор, член–кореспондент НАПН України

Редакційна колегія:
Бульвінська О.І. – канд. пед. наук, старший науковий співробітник; Малечко Т. А. – канд. пед. наук, доцент (*відповідальний редактор*); Заєць С. В. – канд. екон. наук, доцент; Голіяд І. С. – канд. пед. наук, старший дослідник; Калмиков Г. В. – канд. пед. наук, доцент; Ребрина А. А. – канд. пед. наук, професор; Крюкова Є. С. – канд. пед. наук, доцент; Коломоєць Г. А. – канд. пед. наук, старший дослідник; Мисан І. В. – канд. пед. наук, доцент; Пермінова Л. А. – канд. пед. наук, доцент; Солтик О. О. – д–р. пед. наук, професор; Путров С. Ю. – д–р. філос. наук, професор; Султанова Л. Ю. – д–р. пед. наук; Трима К. А. – канд. політ. наук; Уваркіна О. В. – д–р філос. наук, професор, заслужений працівник освіти України; Sajtos–Zapotocsnaja Natália – доктор філософії (PhD)

П 78 Проблеми освіти: збірник наукових праць. Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2025. Вип. 2 (103). 629 с.

У збірнику наукових праць відображено результати досліджень з теоретичних, методологічних і методичних проблем вищої освіти в контексті євроінтеграції, актуальних питань дошкільної, початкової і середньої освіти на шляху реформування, порівняльного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку професійної освіти, інноваційних форм та методів навчання в системі освіти, розвитку та формування особистості в освітньому процесі.

Для науковців, вчителів, викладачів, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів. За точність викладеного матеріалу відповідальність покладено на авторів. Рукописи рецензуються редакційною колегією та перевіряються у системі унікальності текстів. У разі передруку матеріалів посилання на збірник обов'язкове.

©Державна наукова установа
«Інститут модернізації змісту освіти», 2025
© Автори статей

ЗМІСТ
ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

1. Євген БАЖЕНКОВ, Мирослав ДУТЧАК
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ……...8

2. Оксана ГЛУШКО
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ДОСВІД ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС ТА УКРАЇНИ ……..…..20

3. Тетяна ЗЕНЧЕНКО
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ТА МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС……...42

4. Любомира ІЛІЙЧУК
ФУНКЦІЇ МОНІТОРИНГУ У ВНУТРІШНІЙ СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ……61

5. Інна НІКОЛАЄСКУ
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СТАЛОГО РОЗВИТКУ…….……..77

6. Лідія СЛІПЧИШИН
ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ КЛАСТЕР ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ……...91

ДОШКІЛЬНА, ПОЧАТКОВА І СЕРЕДНЯ ОСВІТА НА ШЛЯХУ РЕФОРМУВАННЯ

7. Вікторія БОНДАР
ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....107

8. Галина БУТЕНКО
АКТИВНИЙ ТУРИЗМ ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОЇ РЕКРЕАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ……..……...122

9. Василь ВАСЕНКО
ОСВІТНІЙ КЛАСТЕР ЯК ІНТЕГРАЦІЯ НАКОПИЧЕНОГО ДОСВІДУ СПІВПРАЦІ ТА СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ…….133

10. Юлія ГЕРАСИМЕНКО
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……..……153

11. Василь ЗАПЛАТИНСЬКИЙ
УНІФІКАЦІЯ ТЕРМІНІВ ЩОДО НАДАННЯ ДОПОМОГИ: ОСВІТНІЙ ТА ПРАВОВИЙ КОНТЕКСТ……..169

12. Світлана КУШНІР
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ БАТЬКІВ ПРО ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……..……..192

13. Наталія ЛАЗАРЕНКО, Оксана ВОЛОШИНА, Інна ЗАБУЖАНСЬКА
ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ……208

14. Тетяна ЛЕСІНА, Олександр ЛУЖАНСЬКИЙ
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-МЕДІАЦІЙНИХ НАВИЧОК УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ……..……...222

15. Оксана МОНДИЧ, Інна ЛИСЕНКО
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ……...…….238

16. Анатолій РЕБРИНА
ОСОБЛИВОСТІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПОЖЕЖОГАСІННЯ ЯК ОСНОВА ВІТЧИЗНЯНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ППФК ДІТЕЙ І МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ПОЖЕЖНО-ПРИКЛАДНОГО СПОРТУ……...252

17. Василь СИНІГОВЕЦЬ, Лариса СИНІГОВЕЦЬ, Анастасія МИРОНЕНКО
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БАЗОВИХ СТАТИЧНИХ І ДИНАМІЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАНАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ПІЛАТЕСОМ ДІВЧАТ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ…….269

18. Юлія СОЛОВЕЙ
РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……...291

19. СВІТЛАНА ТІТАРЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ……....307

20. Василь ТУТАШИНСЬКИЙ
ПРОБЛЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПРЕДМЕТНОМУ ЦИКЛІ НАВЧАННЯ…….320

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА І ПРАКТИКА

21. Ірина БРЮХОВЕЦЬКА, Ганна ЗАХАРОВА, Юлія СИЛЕНКО
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ……332

22. Наталія ІВАНИШИН
АНАЛІЗ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ……351

23. Ольга КАЙТАНОВСЬКА
МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ – ЗАОХОЧЕННЯ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ……....362

24. Людмила КОРЕНІВСЬКА
ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ - ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ……376

25. Інна ЧЕРВІНСЬКА, Назарій ПІНЧУК
СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ……393

26. Олена ШМИРКО, Тетяна БОДНАРЧУК
ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ……411

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

27. Larysa HOLENOK
BEYOND THE SCREEN: STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND MOTIVATION IN DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS……425

28. Дарія ВОЗНОСИМЕНКО, Любов ТІТОВА
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ……...436

29. Максим ГОНЧАРЕНКО, Тетяна СОБЧЕНКО
КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПРОЄКТІВ У БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ……...451

30. Ігор КОВАЛЬ, Юрій СУДНІЦИН
ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУСПІЛЬСТВА……...……463

31. Інна КОВТАНЮК, Олександр ПІДГОРНИЙ, Максим КОВТАНЮК
РОЛЬ ОНЛАЙНОВОГО СЕРВІСУ CANVA У СВІТІ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ……...……..474

32. Михайло КОПЕЛЬЧАК, Володимир ШЕВЧЕНКО, Руслан ГОЛІЯД
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО КЛАСТЕРА……..…… 488

33. Ольга КОТОВА, Лінда СТРАУТМАН, Стелла МУНТЯН
ІНСТРУМЕНТИ ШІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ ПРОЄКТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ……..505

34. Олена СТОЛЯРЕНКО, ОКСАНА СТОЛЯРЕНКО, Ольга ПІНАЄВА
ІНТЕГРАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ…….523

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

35. Катерина ЖУРБА, Світлана ФЕДОРЕНКО, Ірина ШКІЛЬНА
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЛІДАРНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ТРЕНІНГОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ……...538

36. Олена ІОНОВА, Світлана ЛУПАРЕНКО
ІНДИВІДУАЛЬНО-СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМАЛЬНОГО ТА НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ……..…553

37. Галина КОЛОМОЄЦЬ, Тетяна МАЛЕЧКО
ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЛІДАРНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ….……573

38. Юрій ОСИП
БІОХІМІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СТОМАТОЛОГІВ…….……..…….583

39. Андрій РЕБРИНА
ТОВАРИСТВО «СОКІЛ» ЯК ФЕНОМЕН УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ…….....594

40. Оксана СОРОЧИНСЬКА, Світлана КАБАН
ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ТРАЄКТОРІЇ, ПІДТРИМКИ, РИЗИКИ……606

41. Наталія ХАРЧЕНКО
ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД……618

ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

УДК 378.018.43:796
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.01

Євген БАЖЕНКОВ
доктор економічних наук, доцент,
директор Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ, Україна
ORCID https://orcid.org/0000-0003-0117-294X

Мирослав ДУТЧАК,
доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор
професор кафедри оздоровчо-рекреаційної рухової активності
Національного університету фізичного виховання і спорту України
м. Київ, Україна
ORCID https://orcid.org/0000-0001-6823-272X

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У статті визначено сучасні тенденції, виклики та стратегії формування компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту в умовах динамічних суспільних трансформацій. Визначено, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту є багаторівневим процесом, який охоплює інтеграцію когнітивних, мотиваційних, діяльнісних і ціннісних компонентів, поєднує теоретичну, практичну та інноваційну складові підготовки.

Описано ключові тенденції трансформації системи підготовки фахівців: компетентнісна орієнтація освіти, диджиталізація освітнього процесу, інтернаціоналізація та мультидисциплінарність освіти. Визначено основні виклики у підготовці майбутніх фахівців, серед яких: висока динаміка наукових та технологічних інновацій, недостатнє фінансування, низька готовність до інновацій.

Обґрунтовано напрями модернізації професійної підготовки, що передбачають модернізацію освітніх програм та способів їх реалізації, інвестиції в інфраструктуру та розвиток персоналу, стимулювання наукових досліджень і практичних впроваджень, поглиблення міжнародної взаємодії.

Підкреслено, що успішне формування компетентностей майбутніх фахівців можливе лише за умови системного оновлення освітнього процесу,

упровадження інноваційних технологій і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: *професійні компетентності, фізична культура і спорт, майбутні фахівці, освіта, професійна підготовка.*

Постановка дослідницької проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Сучасні суспільні трансформації, глобальні виклики безпеки та зростання значення людського капіталу зумовлюють нове бачення ролі фізичної культури і спорту в системі національних пріоритетів як важливих чинників підвищення обороноздатності держави, зміцнення фізичного й психічного здоров’я населення, консолідації нації. За таких умов фізична культура і спорт виконують інтегративну функцію, поєднуючи освітній, соціальний, культурний і патріотичний виміри.

Відповідно, система підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту має реагувати на виклики часу, орієнтуючись на формування конкурентоспроможних кадрів, здатних ефективно працювати у швидкозмінному освітньому та професійному середовищі, що актуалізує необхідність розвитку ключових компетентностей, які забезпечують професійну мобільність, здатність до інновацій, комунікації, лідерства тощо.

Цілісний підхід до формування компетентностей передбачає інтеграцію фахової, методичної, психологічної, цифрової, комунікативної та аксіологічної складових, забезпечує поєднання професійної компетентності з гуманістичними цінностями, здатністю до рефлексії та саморозвитку, сприяє становленню фахівця нового типу, здатного працювати в умовах підвищеної соціальної відповідальності.

Аналіз відповідних досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що вітчизняна та зарубіжна наука розглядає компетентнісний підхід як стратегічну основу професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичної культури та спорту. Так, Є. Павлюк розглядає професійну компетентність як інтегративну характеристику особистості, що охоплює

когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та комунікативні складові [10]. Українські дослідники наголошують на необхідності системного формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання, важливості інтеграції теоретичних знань із практичними вміннями, розвитку автономії, рефлексії та здатності до навчання впродовж життя [6; 8; 12].

У свою чергу, М. Данилевич, Є. Приступа акцентують увагу на структурних компонентах готовності майбутніх фахівців до роботи у сфері фізичної рекреації, наголошуючи на взаємозв'язку когнітивного, мотиваційного та діяльнісного аспектів [11].

Аналізуючи британський досвід післядипломної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту, В. Третько і Н. Бідюк відзначають орієнтацію на безперервність професійного розвитку, тісну інтеграцію теорії і практики та компетентнісний підхід як основу підвищення якості освіти [12].

Ефективність формування загальних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури визначається реалізацією відповідних структурних складових освітньо-професійних програм, що поєднують теоретичний і практичний компоненти та базуються на міждисциплінарності та інноваційності [8; 9].

Ю. Дутчак підкреслює значення педагогічної діагностики як засобу оцінювання рівня сформованості професійної компетентності магістрів фізичної культури, акцентуючи увагу на взаємозв'язку між теоретичною підготовкою та практичними результатами [7].

Зарубіжні дослідження також підтверджують актуальність та своєчасність компетентнісної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури та спорту. Так, М. Баумгартнер пропонує концептуальну модель професійної компетентності викладача фізичної культури (Compe-PET), що поєднує знання, педагогічну рефлексію, здатність до прийняття рішень і професійну ідентичність [2]. А. Сесінандо, Ж. Сегі, М. Тейшейра, досліджуючи розвиток компетентностей управлінців у сфері спорту, виокремлюють наступні ключові навички: стратегічне мислення, ефективна комунікація та цифрова

грамотність [5]. Суголосними є погляди Р. Охеда-Науелькура, Б. Картер, В. Лопес, які доводять, що загальні компетентності (критичне мислення, комунікація, командна взаємодія) суттєво впливають на ефективність діяльності фахівців у сфері фізичної культури і спорту, незалежно від їх спеціалізації [4].

Аналізуючи рівень підготовленості студентів у сфері фізичної культури і спорту Дж. ДеЛука, П. Батіста наголошують на необхідності адаптації навчальних планів до реальних потреб галузі, зокрема щодо розвитку управлінських, комунікативних і технологічних компетентностей майбутніх фахівців, що свідчить про потребу в гнучких освітніх програмах [1; 3].

Таким чином, формування компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту розглядається як інтегративний процес, який поєднує теоретичну, практичну, мотиваційну, ціннісну та інноваційну складові. Наукові пошуки зосереджені переважно на педагогічних умовах, методиках, змісті підготовки, управлінні професійним розвитком та взаємозв'язку освіти з потребами ринку праці. Така сукупність підходів створює основу для розроблення сучасної цілісної системи компетентнісної підготовки фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах підвищених соціальних очікувань до ролі фізичної культури і спорту.

Мета статті. Метою статті є комплексний аналіз сучасних тенденцій і викликів у формуванні компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту, визначення стратегічних напрямів оновлення системи їхньої професійної підготовки відповідно до вимог інноваційного, цифрового та міжнародного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентності майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту визначаються через єдність теоретичної підготовки, практичної діяльності та вимог ринку праці, а саме:

- *дескрипторами Національної рамки кваліфікацій (НРК),* які окреслюють очікувані результати навчання за такими параметрами, як знання, уміння, комунікація, відповідальність і автономія. Зазначені дескриптори

відображають поступ від накопичення знань до розвитку комплексних здатностей діяти у професійному та соціальному середовищі, ухвалювати рішення, виявляти ініціативу, творчість і критичне мислення;

- *змістом трудових функцій та трудових дій,* які відображають практичну спрямованість професійної підготовки; компетентності фахівця повинні відповідати сучасним реаліям, а трудові функції стають основою для визначення конкретних професійних навичок;
- *професійними стандартами,* які встановлюють чіткі вимоги до компетентностей у межах конкретних професій, визначають перелік знань і вмінь, критерії оцінювання результативності діяльності, рівень автономності, відповідальності та професійної етики тощо. Професійні стандарти є базою для розроблення освітніх програм, які забезпечують узгодженість між підготовкою випускників і запитами роботодавців у сфері фізичної культури і спорту;
- *стандартами вищої освіти,* що задають рамку для формування змісту, структури, обсягу навчальних програм, очікуваних результатів навчання та засобів їхнього оцінювання, забезпечують відповідність освітніх програм сучасним тенденціям розвитку галузі;
- *закладами вищої освіти,* які конкретизують компетентнісний зміст підготовки майбутніх фахівців у освітніх програмах, спираючись на НРК, стандарти освіти, потреби ринку праці тощо.

Система підготовки функціонує як динамічна модель, у якій нормативно-правові засади, освітні стандарти та їх практична реалізація перебувають у постійній взаємодії, що актуалізує аналіз *сучасних тенденцій формування компетентностей майбутніх фахівців* сфери фізичної культури і спорту:

- *компетентнісно орієнтована освіта:* перехід від «знання заради знань» до їх цілеспрямованого практичного застосування; проєктне та групове навчання; оцінювання процесу, а не тільки результату;
- *диджиталізація освітнього процесу:* онлайн-платформи та застосунки, штучний інтелект (AI), віртуальна реальність (VR); використання

інформаційних технологій у спорті, залученні різних груп населення до оздоровчо-рекреаційної рухової активності;

- *інтернаціоналізація освіти:* впровадження передових світових практик з фізичного виховання, рухової активності та спорту; міжнародні конференції, спільні проєкти; мультикультурна взаємодія та вивчення мов;
- *мультидисциплінарність освіти:* міждисциплінарні освітні програми; комплексний підхід до фізичного виховання, спортивної підготовки та оздоровлення населення шляхом залучення до рухової активності під час дозвілля.

Розглянуті тенденції засвідчують, що система підготовки фахівців сфери фізичної культури і спорту перебуває у стані активної трансформації, орієнтованої на інноваційність, практичну спрямованість і міждисциплінарність. Проте реалізація цих тенденцій стикається з низкою об'єктивних і суб'єктивних труднощів, пов'язаних із темпами технологічного розвитку, ресурсним забезпеченням, управлінськими обмеженнями тощо. Саме тому постає потреба окреслити *основні виклики,* що впливають на якість підготовки майбутніх фахівців, а також визначити напрями їх подолання в контексті модернізації освітнього процесу та підвищення його ефективності.

Основними викликами у підготовці майбутніх фахівців визначимо наступні:

- *висока динаміка наукових та технологічних інновацій:* потрібна швидка адаптація освітніх програм; відсутність сучасної матеріально-технічної бази у вітчизняних закладах вищої освіти;
- *недостатнє фінансування:* брак коштів на оновлення обладнання; відсутність належної матеріальної мотивації вчителів, спортивних тренерів, інструкторів; відтік кадрів з університетів і наукових установ; відсутність стипендій та грантових програм для стимулювання студентської й викладацької мобільності;
- *низька готовність до інновацій:* прихильність до традиційних підходів; брак цифрових навичок у викладачів; відсутність заохочень до

впровадження нових технологій у закладах освіти та суб'єктах сфери фізичної культури і спорту.

Окреслені виклики засвідчують, що система підготовки фахівців потребує модернізації, орієнтованої на інноваційний, гнучкий та інтегративний характер навчання. Подолання наявних проблем можливе лише за умови системної взаємодії державних інституцій, закладів освіти, бізнесу та наукової спільноти. Саме тому доцільно окреслити *ключові напрями і шляхи подолання* викликів, які здатні забезпечити якісні зміни у формуванні компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту:

- *модернізація освітніх програм та їх реалізації:* індивідуальна освітня траєкторія; впровадження нових навчальних дисциплін, використання інтерактивних методів навчання; проєктно-орієнтоване та проблемне навчання; використання неформальної освіти, сертифікаційних курсів з вузькоспеціалізованих напрямів;
- *інвестиції в інфраструктуру та розвиток персоналу:* залучення бізнесу та створення державно-приватних партнерств; оновлення матеріально-технічної бази, передусім лабораторного обладнання, інформаційних ресурсів; підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; сприятливе академічне середовище;
- *стимулювання наукових досліджень і практичних впроваджень:* спільні науково-дослідні проєкти; розвиток студентської науки; популяризація інновацій; стимулювання суб'єктів сфери фізичної культури і спорту до впроваджень результатів наукових досліджень у практику фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності;
- *поглиблення міжнародної взаємодії:* програми академічної мобільності; запрошення гостьових лекторів; спільні наукові та освітні проєкти із зарубіжними партнерами; проведення спільних наукових конференцій та інших заходів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес формування компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту є

складним, багаторівневим і взаємозалежним із соціально-економічними, технологічними та культурними змінами, які відбуваються в суспільстві. Виявлені тенденції й виклики свідчать про потребу в оновленні підходів до підготовки майбутніх фахівців, зокрема в її модернізації, цифровізації, інтернаціоналізації та зміцненні міждисциплінарних зв'язків, оскільки формування компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту відбувається в умовах динамічних змін в освіті, науці, технологіях та суспільстві. Ці процеси зумовлюють необхідність гнучкості, адаптивності та постійного оновлення змісту професійної підготовки, що має відповідати як національним, так і міжнародним вимогам до якості освіти.

Разом з тим, сучасні тенденції у формуванні компетентностей відкривають широкі можливості для модернізації підготовки фахівців та сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. Виклики, з якими стикається система професійної підготовки (технологічні, фінансові, організаційні, психологічні), можуть бути подолані шляхом комплексної модернізації освітнього процесу, активного впровадження наукових досліджень у практику, розвитку партнерських зв'язків між університетами, науковими установами, органами влади, бізнесом і спортивними організаціями. Такий підхід забезпечить стійкість освітньої системи до зовнішніх змін і підвищить її інноваційний потенціал.

Загалом, розвиток та вдосконалення системи фахової вищої освіти є стратегічним напрямом забезпечення сфери фізичної культури і спорту компетентними, високомотивованими та соціально відповідальними фахівцями.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Подальші наукові пошуки мають бути зосереджені на розробленні практичних рекомендацій для удосконалення змісту освітніх програм, упровадженні елементів дуальної освіти, формуванні професійних спільнот і підтримці педагогів у розвитку їхньої цифрової, дослідницької та комунікативної компетентностей. Такі дослідження сприятимуть створенню інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних відповідати на

виклики сучасності та забезпечувати сталий розвиток фізичної культури і спорту в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Batista P., Joaquim B., Carvalho M. The perception of competencies of sports managers as a function of professional experience. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* 2016. Vol. 38, no. 1. P. 50-57. DOI: 10.1016/j.rbce.2015.10.017.

2. Baumgartner M. Professional competence(s) of physical education teachers: terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research.* 2022. Vol. 52. P. 550-557. DOI: 10.1007/s12662-022-00840-z.

3. DeLuca J., Braunstein-Minkove J. An evaluation of sport management student preparedness: recommendations for adapting curriculum to meet industry needs. *Sport Management Education Journal.* 2016. Vol. 10, no. 1. P. 1-12. DOI: 10.1123/SMEJ.2014-0027.

4. Ojeda-Nahuelcura R., Carter-Thuillier B., López-Pastor V., Fuentes-Nieto T. Impact of generic or transversal competences on the performance of specialists in physical education and sports sciences: a systematic review. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education.* 2023. Vol. 32. DOI: 10.1016/j.jhlste.2023.100418.

5. Sesinando A. D., Seguí-Urbaneja J., Teixeira M. C. Professional development, skills, and competences in sports: a survey in the field of sport management among public managers. *Journal of Physical Education and Sport (JPES).* 2022. Vol. 22, issue 11, Art. 355. P. 2800-2809. DOI: 10.7752/jpes.2022.11355.

6. Авшенюк Н. М. та ін. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

7. Дутчак Ю. В. Педагогічна діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2020. Вип. 74. С. 31-34.

8. Міхеєнко О. І. Підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: монографія. Суми : Університетська книга, 2017. 316 с.

9. Огнистий А. В., Ладика П. І., Наумчук В. І. Формування загальних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури через компоненти освітньо-професійної програми. *Інноваційні підходи до фізичного виховання і спорту учнівської та студентської молоді : матеріали Всеукр. наук.конф.* Тернопіль, 2022. С. 133-138.

10. Павлюк Є. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. *Зб. наук. пр. Педагогічні та психологічні науки:* Хмельницький, 2014. Вип. №2. С. 109-117.

11. Приступа Є. Н., Данилевич М. В. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до роботи у сфері фізичної рекреації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота* / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород. 2018. Вип. 1(42). С. 359-363.

12. Третько В. В., Бідюк Н. М. Зміст підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти Великої Британії. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. Вип. 5(109). С. 56-68.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2025 р.

Yevhen BAZHENKOV, Myroslav DUTCHAK. Modern trends and challenges in the formation of competencies of future specialists in physical culture and sports.

The article identifies modern trends, challenges, and strategies for the formation of competencies of future specialists in the field of physical culture and sports in the context of dynamic social transformations. It is determined that the formation of professional competence among future specialists in physical culture and sports is a multilevel process that involves the integration of cognitive, motivational, activity-based, and value components, combining theoretical, practical, and innovative aspects of professional training.

The key trends in the transformation of the training system are described: competence-oriented education, digitalization of the educational process, internationalization, and multidisciplinarity of education. The main challenges in the training of future professionals are defined, including the rapid pace of scientific and technological innovation, insufficient funding, and low readiness for innovation.

The directions for modernizing professional training are substantiated, which include updating educational programs and methods of their implementation, investing in infrastructure and personnel development, stimulating scientific research and practical implementation, and deepening international cooperation.

It is emphasized that the successful formation of competencies in future specialists is possible only under the condition of a systematic renewal of the educational process, the introduction of innovative technologies, and the improvement of teachers' qualifications.

Key words: *professional competencies, physical culture and sports, future specialists, education, professional training.*

REFERENCES

1. Batista, P., Joaquim, B., & Carvalho, M. (2016). The perception of competencies of sports managers as a function of professional experience. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 38(1), 50-57. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.017

2. Baumgartner, M. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: Terms, traditions, modelling and perspectives. German Journal of Exercise and Sport Research, 52, 550-557. https://doi.org/10.1007/s12662-022-00840-z

3. DeLuca, J., & Braunstein-Minkove, J. (2016). An evaluation of sport management student preparedness: Recommendations for adapting curriculum to meet industry needs. Sport Management Education Journal, 10(1), 1-12. https://doi.org/10.1123/SMEJ.2014-0027

4. Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Fuentes-Nieto, T. (2023). Impact of generic or transversal competences on the performance of specialists in physical education and sports sciences: A systematic review. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 32. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100418

5. Sesinando, A. D., Seguí-Urbaneja, J., & Teixeira, M. C. (2022). Professional development, skills, and competences in sports: A survey in the field of sport management among public managers. Journal of Physical Education and Sport (JPES), 22(11), Art. 355, 2800-2809. https://doi.org/10.7752/jpes.2022.11355

6. Avsheniuk, N. M., et al. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia i praktyka [Competence-based approach to teacher training in foreign countries: Theory and practice]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

7. Dutchak, Yu. V. (2020). Pedahohichna diahnostyka sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv serednoi osvity z fizychnoi kultury [Pedagogical diagnostics of professional competence formation of future masters of secondary education in physical culture]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, (74), 31-34.

8. Mikheienko, O. I. (2017). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv zi zdorovia liudyny do zastosuvannia zdorov'iazmitsniuvalnykh tekhnolohii [Training future human health professionals to apply health-improving technologies]. Sumy: Universytetska knyha.

9. Ohnystyi, A. V., Ladyka, P. I., & Naumchuk, V. I. (2022). Formuvannia zahalnykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury cherez komponenty osvitno-profesiinoi prohramy [Formation of general competences of the future physical education teacher through components of the educational-professional program]. In Innovatsiini pidkhody do fizychnoho vykhovannia i sportu uchnivskoi ta studentskoi molodi: Materialy Vseukrainskoi naukovoi konferentsii (pp. 133-138). Ternopil.

10. Pavliuk, Ye. (2014). Profesiina kompetentnist yak skladova profesiinoi diialnosti maibutnikh treneriv-vykladachiv [Professional competence as a component of the professional activity of future coach-lecturers]. Pedahohichni ta psykholohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats, (2), 109-117. Khmelnytskyi.

11. Prystupa, Ye. N., & Danylevych, M. V. (2018). Strukturni komponenty hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu do roboty u sferi fizychnoi rekreatsii [Structural components of readiness of future physical education and sports professionals to work in the field of physical recreation].

Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota», 1(42), 359-363.

12. Tretko, V. V., & Bidiuk, N. M. (2021). Zmist pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu v systemi pisliadyplomnoi osvity Velykoi Brytanii [Content of training of future specialists in physical education and sports in the system of postgraduate education in Great Britain]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 5(109), 56-68.

УДК 378.046.4(4) : 378.046.4(477)
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.02

Оксана Глушко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-0101-9910

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ДОСВІД ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС ТА УКРАЇНИ

У статті здійснено порівняльний аналіз національних систем безперервного професійного розвитку педагогів (ППР) у провідних країнах Європейського Союзу та Україні. Обґрунтовано, що в умовах стрімких глобальних змін ППР є не лише внутрішньою потребою, а й ключовим стратегічним чинником євроінтеграції, оскільки успіх освітніх реформ критично залежить від здатності педагогів впроваджувати інноваційні, цифрові та інклюзивні підходи, гармонізовані з вимогами Європейського освітнього простору (ЄОП).

Аналіз національних систем безперервної освіти вчителів у країнах ЄС виявив їхню спрямованість на якість, інновації та інклюзивність. Відзначено, що, попри національні відмінності, програми професійного розвитку для вчителів мають спільні ключові характеристики, які сприяють підвищенню загальної якості освіти та кар'єрним успіхам. До таких характеристик належать: варіативність і гнучкість, пріоритетність державного фінансування, актуальність навчальних тем, фокус на практичні навички, а також міжнародна співпраця і мобільність. Ці принципи є орієнтиром для трансформації української системи.

Висвітлено нормативно-законодавчу базу України, що регулює перехід до гнучкої, децентралізованої моделі ППР. Виокремлено ключові спільності та відмінності української системи в порівнянні з ЄС, зокрема успішний перехід до моделі «кошти йдуть за вчителем» та використання сертифікації як механізму незалежного оцінювання компетентностей.

Акцентовано, що фінансова мотивація та чіткі кар'єрні перспективи є вирішальними для залучення та утримання педагогічних кадрів. Надано рекомендації щодо подальшого вдосконалення української системи, включаючи запровадження надбавок за мікрокваліфікації, реалізацію ваучерних програм та посилення міжнародної мобільності через ініціативи Erasmus+ та eTwinning.

Зроблено висновок, що успішна реалізація освітніх реформ і євроінтеграційних процесів критично залежить від здатності педагогів впроваджувати інноваційні та інклюзивні підходи. Стаття пропонує

рекомендації для удосконалення української системи професійного розвитку, зокрема через фінансові стимули та активізацію міжнародної співпраці.

Ключові слова: *безперервний професійний розвиток, вчитель, євроінтеграція, країни ЄС, підвищення кваліфікації вчителів, Європейський освітній простір, Україна.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в Європейський освітній простір є стратегічним імперативом для підвищення якості національної освіти та поглиблення співпраці з європейськими інституціями. Угода про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014, 2017) заклала міжнародно-правові підвалини для розбудови та поглиблення політичних, економічних та соціокультурних зв'язків. Документ став основою для подальшого розвитку інтеграційних процесів, що дозволило прискорити процеси щодо відповідності європейським стандартам і цінностям в освітній сфері [15].

Наступним важливим кроком на шляху до євроінтеграції стало отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС у 2022 році. Цей статус інтенсифікував європейську інтеграцію національної освіти, прискоривши процес гармонізації освітніх систем та їхню адаптацію до європейських стандартів. Отримання статусу кандидата на членство в ЄС відкрило нові горизонти для національної освіти, створило нові можливості для учнів і вчителів, зокрема щодо обміну досвідом і міжнародних стажувань. Отже, одним із ключових принципів освітньої політики України сьогодні є інтеграція в міжнародний освітній простір, зокрема гармонізація освітньої системи з європейськими стандартами.

Відповідно до стратегічних напрямів, Міністерство освіти і науки України затвердило Дорожню карту європейської інтеграції в сферах освіти і науки до 2027 року. Одна з визначених стратегічних цілей – співпраця з державами-членами ЄС у сферах освіти і науки, орієнтуючись на кращі європейські практики і стандарти. Дорожня карта включає конкретні етапи та заходи, які сприятимуть підвищенню ефективності та безперервності професійного розвитку педагогів, адаптації їхніх кваліфікацій до вимог Європейського освітнього простору [9].

Хоча Україна вже досягла значного прогресу у напрямку інтеграції в Європейський освітній простір (ЄОП), успіх трансформаційних реформ вимагає подальших комплексних зусиль та переосмислень. Інтеграція передбачає не лише адаптацію нормативно-правової бази та оновлення навчальних програм, а й глибинну модернізацію освітньої системи. Ця модернізація безпосередньо залежить від підвищення кваліфікації вчителів, які відіграють ключову роль у реалізації нових педагогічних підходів та інноваційних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті проаналізовано оригінальні джерела, що регулюють освітню політику в країнах Європейського Союзу та в Україні, з акцентом на нормативно-законодавчу базу, яка визначає стандарти професійного розвитку педагогів. Використані джерела включають:

– Офіційні нормативно-правові та стратегічні документи України щодо європейської інтеграції освіти України в міжнародний освітній і науковий простір (Закон України «Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони» (2014); Закон України «Про освіту» (2017); Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020); Концепція Нової української школи (2016); Концепція розвитку педагогічної освіти (2018); Дорожня карта європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року, наказ МОН України від 11 грудня 2023 року № 1501 (2023); Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року; Освіта переможців (2024); Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (від 21.08.2019 № 800 зі змінами); Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (від 28.02.2023. № 170); Наказ МОН України Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (від 29.08.2024 №1225) [4; 7–10; 12–15].

Нормативно-правові та стратегічні документи Європейського Союзу, що визначають сучасні тенденції розвитку освіти та навчання: Рекомендація Ради від 22 травня 2018 року щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018); План дій у сфері цифрової освіти (2021–2027) (Digital Education Action Plan (2021–2027), 2020); Резолюція Ради щодо стратегічної рамки європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) (Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030), 2021) [20–22].

Робочі документи, звіти Європейської Комісії, Еврідіка присвячені оцінці ефективності фінансування та реалізації програм підвищення кваліфікації: «Заробітна плата та надбавки вчителів і директорів шкіл у Європі 2022/2023» (Teachers and school heads salaries and allowances in Europe 2022/2023, 2025); «Освіта та навчання дорослих в Європі: створення інклюзивних шляхів до набуття навичок та кваліфікацій» (Adult education and training in Europe:

Building inclusive pathways to skills and qualifications, 2021); «Вчителі в Європі: кар'єра, розвиток та добробут» (Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being, 2021) [24; 18; 33].

Монографічні та аналітичні дослідження, наукові статті, які розглядають стратегічні завдання інтеграції української освітньої системи в Європейський освітній простір та дослідження досвіду країн ЄС у сфері професійного розвитку вчителів (Д. Вороніна-Пригодій [1], О. Глушко, О. Шпарик [2], Т. Даценко, Т. Головатенко, О. Виговська [3], О. Локшина [6], О. Топузов, О. Локшина, А. Джурило, О. Шпарик [5]).

Освітній ресурс Eurydice Європейської Комісії, де розміщені порівняльні дослідження реформування безперервного професійного розвитку вчителів.

Метою статті є проаналізувати та порівняти особливості професійного розвитку педагогів у шкільній освіті країн Європейського Союзу та України. Це дозволить визначити ключову роль професійного розвитку у євроінтеграційних процесах та сформувати рекомендації для вдосконалення української системи освіти відповідно до європейських стандартів і найкращих практик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роль учителя протягом останніх десятиліть значно зросла. У забезпеченні якості, інклюзивності та інноваційності освіти педагог відіграє центральну роль як носій відповідних компетентностей та навичок. Таким чином, педагогічна освіта є засадничим елементом успішної реалізації освітніх реформ та ефективного функціонування національних систем.

В епоху євроінтеграції та прискорених цифрових і «зелених» переходів, необхідність у висококомпетентних, вмотивованих, відданих своїй професії вчителів стає ключовою. Уряди по всій Європі впроваджують плани, спрямовані на боротьбу з відтоком вчителів, і ці плани часто спрямовані на реорганізацію початкової професійної підготовки вчителів, покращення умов праці, підтримку вчителів початківців, реформування кар'єрних шляхів та модернізацію безперервного професійного розвитку. Євроінтеграція вимагає від учителя розвитку наскрізних компетентностей (критичне мислення, цифрова грамотність, міжкультурна комунікація), які часто не охоплюються традиційними національними програмами підвищення кваліфікації [33]. Успішність реалізації стратегічних документів ЄС, таких як Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, План дій у сфері цифрової освіти (2021–2027) та Стратегічна рамка Європейського освітнього простору (2021–2030), безпосередньо залежить від готовності та здатності педагогів до безперервного, гнучкого та цілеспрямованого професійного зростання. У документах наголошується на

важливості безперервного професійного розвитку й підкреслюється, що вчителі повинні бути не лише експертами у своїй галузі, але й гнучкими лідерами, здатними відповідати на виклики сучасного освітнього середовища, що є важливим для досягнення цілей ЄОП [20–22].

У статті поняття «підвищення кваліфікації вчителів» розглядається як набуття, розширення, поглиблення професійних компетентностей, отримання додаткових кваліфікацій, оволодіння практичними навичками вчителями/освітніми працівниками [19].

Згідно з політикою формування Європейського освітнього простору (ЄОП), якісна підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівників закладів освіти є ключовим фактором успішної реалізації освітніх реформ у країнах ЄС. Бачення професії вчителя в рамках ЄОП полягає у створенні компетентних та високо мотивованих педагогів, які прагнуть постійного вдосконалення власних професійних компетентностей і навичок та активно використовують різноманітні можливості для професійного розвитку протягом усієї своєї кар'єри. Зокрема, у шкільній освіті безперервний професійний розвиток виступає вирішальним чинником забезпечення сучасного викладання. Він дозволяє вчителям поглиблювати компетентності, розширювати кар'єрні можливості, що безпосередньо підвищує загальну якість навчального процесу [22].

Програми професійного розвитку в країнах ЄС є варіативними та мають різноманітні форми. Вони включають як довгострокові курси (що можуть тривати кілька місяців або років), так і короткострокові мікрокредити, які забезпечують можливість швидко здобути нові знання та практичні навички. Ці програми охоплюють широкий спектр актуальної освітньої проблематики: від нових педагогічних методів, технологій та інклюзивної освіти до розвитку цифрових та м'яких навичок, а також психологічної підтримки. Варіативність пропозицій дозволяє кожному фахівцю знайти оптимальний шлях для зростання, обираючи курси, що найкраще відповідають його графіку, стилю навчання, особистим потребам та професійним інтересам. Такий підхід не лише підвищує кваліфікацію педагогів, але й сприяє створенню більш вмотивованого та креативного освітнього середовища.

У багатьох країнах Європейського Союзу діють державні програми фінансування, спрямовані на підтримку професійного розвитку вчителів. На рівні ЄС також реалізується підтримка подібних ініціатив, зокрема через програму Erasmus+, що надає педагогам можливість проходити міжнародне стажування. Крім того, на рівні ЄС функціонує ініціатива eTwinning, яка є онлайн-спільнотою для шкіл та сприяє віртуальній співпраці вчителів і учнів з

різних країн. Країни-члени ЄС активно співпрацюють у межах освітніх ініціатив, забезпечуючи обмін досвідом та найкращими практиками. Зокрема, участь у міжнародних програмах, як-от Erasmus+ та eTwinning, сприяє ефективному обміну професійним досвідом та практиками, посилюючи тим самим інтеграційні процеси в освітньому просторі ЄС [30].

Австрія. Професію вчителя в Австрії здобувають в університетах (*Universitäten*), педагогічних коледжах (*Pädagogische Hochschulen*) та спеціалізованих вищих навчальних закладах (*Hochschulen für Pädagogik,* вищі педагогічні школи). Крім того, окремі спеціалізовані програми можуть пропонуватися у коледжах для професійної освіти (*Fachhochschulen*) та університетах прикладних наук.

Програми безперервного професійного розвитку (БПР) реалізуються у педагогічних коледжах та університетах, а також в інститутах підвищення кваліфікації (*Instituten für Weiterbildung*). Ці установи пропонують різноманітні програми, курси та тренінги, спрямовані на професійний розвиток учителів. Заходи БПР переважно пропонуються 14 педагогічними університетами та координуються на загальнонаціональному рівні. Кожен з цих університетів має свої специфічні програми та курси, спрямовані на вдосконалення професійних навичок вчителів у різних галузях. Інформація про ці пропозиції публікується на вебсайті Міністерства освіти, а реєстрація відбувається через систему «PH-Online» [19].

Програми координуються на загальнонаціональному рівні та можуть бути регіональними, загальнофедеральними або загальнонаціональними. Залежно від цільової групи, програми можуть пропонуватися для окремих шкіл, регіонів, окремих федеральних земель або всіх федеральних земель. Вони організовуються або для вчителів однієї школи (внутрішнє підвищення кваліфікації), або для кількох закладів.

Федеральне міністерство освіти, науки та досліджень Австрії (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) щорічно встановлює стратегічні пріоритети для безперервного професійного розвитку, що безпосередньо актуалізуються з освітньої політики (наприклад, підтримка цифровізації, розвитку мов та читання). За змістовною складовою програми розподіляються на предметно-специфічні та міждисциплінарні. Тематика програм є різноманітною: основна увага зосереджена на загальній педагогіці, предметно-специфічній академічній теорії, дидактиці та особистісному розвитку.

Всі вчителі зобов’язані проходити підвищення кваліфікації – до 15 годин на навчальний рік, поза межами навчального часу (згідно зі змінами до

службового кодексу 2014/2015). В Австрії, у 2021 році було запроваджено Федеральну рамкову систему якості (Bundesqualitätsrahmen für die Lehrerbildung, FQF) для безперервного професійного розвитку вчителів, щоб забезпечити високоякісну пропозицію постійної підтримки та консультацій, орієнтованих на потреби вчителів та керівників шкіл [19].

На сайті Віденського педагогічного університету (*Pädagogische Hochschule Wien*) наприклад, розміщена програма підвищення кваліфікації на зимовий семестр 2025/2026 рр. для вчителів старших класів середньої школи. Серед запропонованих тем, можна визначити такі як:

- Освітнє лідерство та адміністрування.
- Освіта для сталого розвитку.
- Європейський та міжнародний вимір (міжкультурність).
- Компетентнісно-орієнтована оцінка та аналіз успішності.
- Медіа та цифрова базова освіта, інклюзія.
- Діти з особливими соціальними та емоційними потребами.
- Профілактика вигорання та управління конфліктами [32].

Віденський педагогічний університет є частиною глобальної мережі закладів педагогічної освіти, що бере участь у програмах мобільності, міжнародних дослідницьких проєктах. Отже, програми підготовки та безперервного професійного розвитку вчителів в Австрії спрямовані на міждисциплінарну інтеграцію, розвиток компетентностей та поєднання теоретичних знань із практичними навичками. Загалом, система безперервного професійного розвитку в Австрії характеризується обов'язковістю для всіх учителів і централізованою координацією з боку Федерального міністерства освіти. Ця система забезпечує високий стандарт якості через спеціалізовані рамкові програми з актуалізацією на стратегічні освітні пріоритети.

Данія. Система безперервного професійного розвитку (БПР) вчителів у Данії функціонує в умовах високої автономії шкіл та широкої відповідальності муніципалітетів за початкову і середню освіту. Безперервний професійний розвиток для вчителів державних шкіл забезпечується переважно університетськими коледжами, Данською школою освіти та професійними організаціями. Тематика навчання цих програм є різноманітною й актуальною, охоплюючи інноваційні методи викладання, посилення STEM та цифрових навичок вчителів, роботу з дітьми з особливими потребами, забезпечення доступності освіти тощо [23].

Стратегічний імпульс розвитку БПР був заданий реформою середньої освіти 2016 року. У рамках цієї реформи, протягом 2017–2020 років Міністерство освіти інвестувало 400 млн данських крон, у розробку та

проведення курсів «професійний розвиток на практиці» та «розвиток школи на практиці», призначених для педагогів та керівників шкіл [31, с. 16]. Відповідно до урядової «Стратегії цифрового зростання Данії» (Strategy for Denmark's digital growth, 2018) та «Технологічного пакту» (The Technology Pact, 2018) пріоритетом у навчанні визначено набуття навичок у галузі технологій, IT, природничих наук та математики, підвищення STEM-компетентностей у вчителів та викладачів на всіх рівнях освіти [31].

Попри відсутність загальнонаціональних нормативних актів, що регулюють безперервний професійний розвиток, більшість вчителів державних установ мають індивідуальні плани фахового зростання. Фінансування програм безперервного професійного розвитку вчителів у Данії здійснюється переважно за рахунок місцевих бюджетів, а саме муніципалітетів. Вчителі, які працюють без відриву від роботи, додаткової фінансової підтримки (окрім зарплати) за участь у БПР не отримують. Хоча участь у програмах не має прямого впливу на заробітну плату, вона може бути перевагою для подальшого кар'єрного зростання.

У Данії оцінка вчителів є добровільною і здебільшого визначається на місцевому рівні, інколи навіть самими школами (внутрішні шкільні оцінки). Традиційно поширені самооцінка педагогів та зворотний зв'язок від директорів, проте ці практики є непостійними та не завжди пов'язані із заходами безперервного професійного розвитку [31].

Програми з безперервного професійного розвитку мають різні форми:

– *короткострокові програми* тривалістю 1–7 тижнів (предметні курси). Призначення таких програм – це оновлення кваліфікації вчителя/освітнього працівника. Наприклад, курси електронного навчання для вчителів початкової школи;

– *довгострокові програми* тривалістю від двох до трьох років. Педагоги/вчителі можуть отримати навчальну відпустку для БПР [23].

Отже, система безперервного професійного розвитку вчителів у Данії є динамічною та децентралізованою. Фінансування здебільшого здійснюється місцевими бюджетами з урахуванням потреб громади, що забезпечує актуальність тематики та різноманіття форм, необхідних для постійного підвищення компетентності вчителів та підтримання високої якості освіти.

Німеччина. Безперервна освіта та підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині є інтегрованою частиною освітньої системи, спрямованою на підтримку професійного розвитку педагогів протягом усієї їхньої кар'єри. Цей процес регулюється на рівні федеральних земель і має чітко визначену структуру та мету. Відповідно до федеральної структури, підвищення

кваліфікації вчителів у державних школах є відповідальністю федеральних земель, подібно до початкової підготовки. У кожній землі за цей напрямок відповідає Міністерство освіти та культури, яке виконує функції найвищого органу нагляду. Регуляторні функції щодо вступу, визначення кількості годин, сертифікації та підсумкових іспитів належать до компетенції Міністерства освіти і культури кожної землі.

Обов'язок вчителів регулярно проходити підвищення кваліфікації чітко закріплений у всіх землях на законодавчому рівні. Воно розглядається як третій етап педагогічної освіти, що забезпечує узгодженість підготовки та поєднує науково-орієнтований та практично-орієнтований підхід.

Головна мета підвищення кваліфікації полягає у підтримці, оновленні та подальшому розвитку професійних компетентностей і можливостей для вчителів у рамках концепції навчання протягом усього життя. Це має надати педагогам змогу ефективно викладати, сприяти досягненню освітніх цілей учнів та активно брати участь у процесах розвитку школи. Тематика підвищення кваліфікації вчителів надзвичайно широка, зокрема: загальна педагогіка, предметна дидактика, а також актуальні питання, таки як міжкультурне навчання, інноваційні технології, впровадження нових навчальних програм.

Хоча підвищення кваліфікації є обов'язковим, воно диференціюється для різних цільових груп. Багато курсів орієнтовані на спеціалізований персонал: директорів шкіл, вчителів-консультантів, посадових осіб шкільного нагляду.

Державне підвищення кваліфікації вчителів організовується у федеральних землях на центральному, регіональному та місцевому рівнях.

Курси проводяться:

- закладами вищої освіти (університети, педагогічні вищі школи).
- Установами підвищення кваліфікації (центральні заклади, які можуть мати різні назви, наприклад, державна академія або академічний інститут).
- Недержавними організаціями, церквами (юридичні чи фізичні особи, які мають право надавати освітні послуги у сфері підвищення кваліфікації) [29].

У Німеччині, підвищення кваліфікації має різноманітні формати: південні, одноденні або багатоденні семінари, а також сукупні серії. З метою підвищення якості та доступності все частіше використовуються онлайн-формати та змішані формати навчання. Як правило, на час відвідування курсів вчителі звільняються від своїх викладацьких обов'язків зі збереженням повної оплати праці. Успішне проходження підвищення кваліфікації відкриває для

освітян нові кар'єрні перспективи, включаючи можливість викладати інші предмети чи здобути нову посаду [29].

Фінляндія. В урядовій програмі Фінляндії на 2023–2027 роки під назвою «Сильна та турботлива Фінляндія, у розділі 5 «Країна знань та компетентності» зазначається, що сила фінської освітньої системи полягає у «високоосвічених вчителях та їх широкій педагогічній свободі у проведенні викладання». Серед пріоритетних цілей в освітній сфері визначено створення справедливого та безпечного суспільства, де кожен громадянин має всі можливості для успіху та благополуччя. Підкреслюється, що стале процвітання ґрунтується на знаннях, освіті та принципах рівності [17].

У Фінляндії вчителя мають високий ступінь автономії. Особливістю фінської системи освіти є те, що відповідальність за організацію послуг, пов'язаних як з формальною, так і з неформальною освітою делегується місцевим муніципалітетам, навчальним закладам та вчителям. Педагогічна освіта вчителів дає право вчителям працювати на будь-якому рівні або типі освіти, якщо вони пройшли інші необхідні навчання. Програми професійного розвитку є гнучкими, з можливістю самостійно обирати курси та формати навчання. Основний акцент робиться на практичних навичках, інноваційних методах викладання та використанні новітніх технологій. Серед актуальної тематики, яка обирається вчителями є розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення учнів, інклюзивна освіта, підтримка ментального здоров'я. Велика частина програм фінансується державою, що забезпечує доступність для всіх вчителів [25].

Франція. У Франції, освіта відіграє ключову роль у досягненні Цілей сталого розвитку. Стратегія Франції щодо базової освіти на 2024–2028 роки спрямована на забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіті для всіх незалежно від контексту [28].

У документі «Міжнародна стратегія Франції щодо базової освіти на 2024–2028 роки» було визначено наступні пріоритети на найближчі роки:

Базова та безперервна підготовка вчителів і керівників освітніх установ: передбачає вдосконалення підготовки педагогів, щоб вони отримали необхідні знання та навички для ефективного викладання.

Навчальні ресурси та навчальні програми: розробка сучасних навчальних програм, а також доступ до якісних навчальних матеріалів для всіх учнів.

Умови навчання: забезпечення комфортного та безпечного навчального середовища, що сприяє благополуччю як педагогічного персоналу, так і дітей.

Підтримка двомовної та багатомовної освітньої політики: сприяння розвитку мовних навичок учнів, що є важливим аспектом для їх інтеграції в сучасному глобальному суспільстві.

Системи моніторингу та оцінювання освіти: впровадження ефективних систем оцінювання для моніторингу якості освіти та виявлення областей для покращення [28, с. 6].

Обов'язкова безперервна освіта для вчителів у Франції була введена до Кодексу про освіту (стаття L912-1-2) законом від 26 липня 2019 року. Мета – професійний та особистісний розвиток вчителів, адаптація до змін в освіті. Для вчителів початкової школи навчання повинно тривати 18 годин на рік, а для вчителів середньої школи кількість не визначена. Безперервне навчання вчителів здійснюється зазвичай поза межами обов'язків викладацької діяльності, з можливою фінансовою компенсацією [27]. Отже, введення обов'язкової безперервної освіти для вчителів є ключовим інституційним кроком щодо забезпечення постійного, професійного та особистісного розвитку освітніх працівників.

Стратегія розвитку безперервної освіти у Франції на період 2022–2025 років ґрунтується на генеральному плані, що включає шість пріоритетних напрямків навчання:

1. Втілення, просування та передача цінностей Республіки та загальних принципів освіти.
2. Підтримка та навчання педагогічних колективів для покращення професійної практики та сприяння академічному успіху.
3. Керівництво впровадженням політики щодо молоді, освіти та спорту на місцевому рівні.
4. Підтримка професійного розвитку всіх співробітників через трансформацію кадрової та освітньої політики.
5. Допомога керівникам у виконанні їхніх освітніх та управлінських обов'язків.
6. Консолідація знань, навичок та використання цифрових технологій [27].

Визначені пріоритети втілюються у щорічному Національному плані навчання та академічних програмах на місцях. Стратегія 2024–2028 років позиціонує безперервний професійний розвиток у Франції не просто як функцію підвищення кваліфікації, а як фундаментальну рушійну силу реформи та стратегічний важіль модернізації. Цей підхід відповідає глобальним трендам, де безперервний розвиток є необхідною умовою для забезпечення стійкості та конкурентоспроможності освітніх систем.

Аналіз національних систем безперервної підготовки педагогів у країнах Європейського Союзу свідчить про їхню системну орієнтацію на якість, інновації та інклюзивність, а також на гнучкість і практикоорієнтованість. Попри національні особливості, програми професійного зростання мають спільні ключові характеристики, що сприяють підвищенню загальної якості освіти та кар'єрним успіхам учителів:

– ***Варіативність і гнучкість.*** Широкий вибір форматів, тривалості та тематики дозволяє педагогам обирати навчання відповідно до індивідуальних потреб та інтересів, підвищуючи ефективність процесу та залученість.

– ***Державна пріоритетність і фінансування***. Обов'язковість або пріоритетність професійного вдосконалення визначена на державному рівні. Переважна більшість програм фінансується на державному рівні, що забезпечує їхню доступність для всіх педагогів.

– ***Актуальність тематики та практикоорієнтованість***. Зміст програм зосереджений на новітніх педагогічних методах, цифрових технологіях та впровадженні інклюзивної освіти, сприяючи розвитку необхідних практичних навичок і компетентностей.

– ***Міжнародна співпраця та мобільність***. Активне залучення вчителів до міжнародних професійних мереж, обмінних програм, стажувань у європейських школах та проєктах співпраці (Erasmus+).

Ключовим аспектом євроінтеграційної політики в освітній сфері є забезпечення безперервного та якісного професійного розвитку кадрів, що корелює з механізмами залучення й утримання висококваліфікованих фахівців у школі. Аналіз політики ЄС щодо оплати праці освітян (за даними Еврідіка, 2022/2023) чітко засвідчує взаємозв'язок між фінансовим стимулюванням і мотивацією до професійного зростання. Заробітна плата та кар'єрні перспективи є важливими чинниками для залучення висококваліфікованих педагогів. Проте, варто зазначити, що кар'єрний ріст і час, необхідний для досягнення найвищого рівня заробітної плати, значно різняться між країнами (від 12 до 42 років) [24].

Для України особливо актуальним є досвід країн ЄС щодо стимулювання безперервного професійного розвитку через механізм надбавок. У більшості країн ЄС педагоги отримують додаткову фінансову винагороду за додаткові обов'язки. Активна участь у професійному розвитку (оволодіння новими навичками та посилення компетентностей) слугує підставою для додаткового матеріального заохочення. Такий підхід трансформує підвищення кваліфікації з формального обов'язку на фінансово мотивовану інвестицію педагога у власну кар'єру. Запровадження в Україні надбавок за отримання мікрокваліфікацій (за

аналогією із заохоченням за успішне проходження сертифікації) стане додатковим стимулом, сприяючи гармонізації європейських стандартів.

Інтеграція України в Європейський освітній простір (ЄОП) вимагає трансформації національної системи підвищення кваліфікації в гнучкий і безперервний професійний розвиток, що відповідає концепції навчання впродовж життя. Правову основу для цих змін закладено в ключових документах, зокрема в Законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції Нової української школи (НУШ) (2016), а також постановах МОН щодо сертифікації (2018, 2023) та розвитку педагогів (2020). Ці акти модернізують українську освіту та забезпечують її входження до ЄОП.

Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) підкреслює необхідність вдосконалення галузі, визначаючи безперервний професійний розвиток – через формальну, неформальну та інформальну освіту – як необхідну умову ефективної професійної діяльності. Це повністю відповідає стратегічним орієнтирам ЄС [10]. Крім того, Концепція МОН «План відновлення. Освіта і наука» (2022) наголошує на створенні сучасного ринку освітніх послуг, пропонуючи ваучерну програму, яка посилить гнучкість системи, надаючи педагогам право самостійно обирати постачальника освітніх послуг [16].

Особливе місце в цьому процесі посідає сертифікація педагогічних працівників – ключовий механізм інтеграції в ЄОП у частині незалежного оцінювання та верифікації компетентностей. На відміну від атестації, сертифікація є добровільною і спрямована на виявлення та стимулювання педагогів з високим рівнем майстерності. Правову основу процесу закладено постановами КМУ (2018, зі змінами від 2023, № 170), які розширили коло учасників (включно з вчителями-предметниками) та деталізували етапи. Посилення незалежного оцінювання (через експертів, а не адміністрацію закладу) забезпечує прозорість і об’єктивність, що є ключовим принципом Європейської системи забезпечення якості. Оцінюється не стаж, а здатність до практичного застосування знань, що корелює з Рамкою ключових компетентностей ЄС [21]. Успішне проходження сертифікації фінансово заохочується (надбавка 20%), що мотивує до навчання впродовж життя. Таким чином, оновлений механізм сертифікації є важливим кроком до створення сучасної, компетентнісно орієнтованої та прозорої системи оцінювання кадрів, необхідної для повноцінної інтеграції в ЄОП [8; 11].

В Україні, внаслідок реформування БПР, відбулася диференціація фінансування та вибору: педагог зобов’язаний проходити мінімум 150 годин протягом п’яти років, але, на відміну від централізованого підходу, кошти

йдуть за вчителем. Це стимулює конкуренцію серед постачальників і дозволяє педагогу обирати програми (інклюзія, цифрові технології), що максимально відповідають індивідуальним потребам. Такий підхід посилює автономію вчителя, що є принципом ЄОП [7; 12].

Інтеграція української освіти в ЄОП вимагає не лише адаптації нормативної бази, але й підвищення професійної ролі вчителя. Практичні кроки, що сприяють цьому процесу, включають:

- **Якісний, системний професійний розвиток:** Забезпечення доступу до різноманітних форм БПР, що відповідають європейським стандартам.
- **Міжнародна мобільність і співпраця:** Системне залучення до європейських мереж, стажувань та обмінних програм (Erasmus+).
- **Оцінка та мотивація:** Запровадження системи оцінювання БПР (портфоліо, оцінка колегами), що відповідає стандартам ЄС, та забезпечення вмотивованості вчителя як ключового актора якості освіти.

Ці практики, поєднані з посиленням автономії та фінансовою децентралізацією, спрямовані на підготовку українських педагогів до ефективної реалізації європейських стандартів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. В умовах стрімких глобальних змін професійний розвиток педагога виступає не лише чинником адаптації, а й стратегічним імперативом євроінтеграції. Успіх реформ, включаючи імплементацію стратегічних документів ЄС, критично залежить від здатності педагогів впроваджувати інноваційні, цифрові та інклюзивні підходи, гармонізовані з вимогами ЄОП.

Порівняльний аналіз систем ЄС та України виявив ключові спільності та особливості:

- **Напрям децентралізації:** Україна успішно перейшла до моделі, де «кошти йдуть за вчителем». Це відповідає принципу автономії та гнучкості програм, характерному для країн ЄС (наприклад, Фінляндія, Данія).
- **Оцінювання якості:** Українська сертифікація є прямим аналогом європейських механізмів незалежного оцінювання компетентностей, що підвищує прозорість кваліфікації.
- **Фінансове посилення:** На відміну від більшості країн ЄС, де активна участь у БПР заохочується надбавками, в Україні ця система, хоча й розвивається завдяки сертифікації, потребує подальшого розширення й вдосконалення.

Порівняння підтверджує, що трансформація БПР в Україні здійснюється у відповідному до європейських стандартів напрямі, проте для поглиблення євроінтеграційних процесів необхідне посилення таких механізмів:

- **Стимулювання та мотивація:** Запровадження надбавок за мікрокваліфікації (за аналогією із заохоченням за сертифікацію) стане додатковим фінансовим стимулом.
- **Кадрова привабливість:** Заробітна плата та чіткі кар'єрні перспективи є вирішальними важелями для залучення та утримання кваліфікованих педагогів. Ефективність євроінтеграційної політики залежить від взаємозв'язку між БПР та фінансовою мотивацією. Ефективне залучення та утримання висококваліфікованих вчителів залежить від конкурентоспроможної заробітної плати та чітких кар'єрних перспектив.
- **Мобільність та співпраця:** Посилення участі в міжнародних програмах (Erasmus+, eTwinning) для обміну досвідом та інтернаціоналізації системи. Міжнародна мобільність вчителів повинна стати суттєвою складовою педагогічної освіти, щоб розширити доступ до якісних, інноваційних підходів до навчання для задоволення потреб учнів.
- **Гнучкість системи:** Реалізація ваучерної програми (запропонованої в Концепції МОН 2022) для надання педагогу права самостійно обирати постачальника освітніх послуг.

Таким чином, удосконалення механізмів фінансування, оцінювання та мотивації вчителя, узгоджене з принципами ЄС, є фундаментальною передумовою підвищення якості освіти та успішної євроінтеграції. Вчитель, який є агентом змін, повинен мати випереджаючий рівень власного професійного розвитку, гармонізований із європейськими стандартами. Професійний розвиток педагога, таким чином, перетворюється зі внутрішньої потреби на стратегічний чинник євроінтеграції.

Перспективним для подальших досліджень вбачаємо розробку та апробацію конкретних моделей фінансового стимулювання педагогів за отримання мікрокваліфікацій, а також вивчення їхнього впливу на якість освітніх послуг та кадрову привабливість професії в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вороніна-Пригодій, Д. Інтеграційні процеси реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу. *Інноваційна професійна освіта*. 2025. № 1(22). С. 92–100. DOI: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2025.1.22.92-100.

2. Глушко О., Шпарик О. Європейські орієнтири в шкільній освіті України: аналіз змістового аспекту. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. Вип. 34. С. 72–88. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-72-88.

3. Даценко Т.О., Головатенко Т. Ю., Виговська О.С. Польський досвід побудови однорічних сертифікатних програм підготовки вчителів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. № 55. С. 16–23. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-55-02.

4. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2019. № 800 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 07.09.2025).

5. Європейський дослідницький простір : здобутки і перспективи / О. М. Топузов, О. І. Локшина, А. П. Джурило, О. М. Шпарик ; за заг. ред. О. М. Топузова, О. І. Локшиної ; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2024. 66 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51.

6. Локшина О. Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. Український педагогічний журнал. 2024. № 2. С. 6–19. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19.

7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : Концепція. 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

8. Про внесення змін до Положення про сертифікацію педагогічних працівників : Постанова Каб. Міністрів України від 28.02.2023. № 170 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/170-2023-%D0%BF#Text (дата звернення: 07.09.2025).

9. Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року : Наказ МОН України від 11.12.2025. № 1501. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-yevropejskoyi-integraciyi-ukrayini-u-sferah-osviti-i-nauki-do-2027-roku (дата звернення: 09.10.2025).

10. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України від 16.07.2018. № 776. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 07.10.2025).

11. Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників : Постанова Каб. Міністрів України від 27.12.2018. № 1190 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 07.09.2025).

12. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ від 29.08.2024. № 1225. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 08.09.2025).

13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19 (дата звернення: 02.10.2025).

14. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020. № 463-IX. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

15. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони : Закон України від 16.09.2014. № 1678-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1678-18#Text (дата звернення: 02.10.2025).

16. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців. 2024. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku (дата звернення: 09.10.2025).

17. A Strong and Caring Finland. Programme of Prime Minister Petteri Orpo's Government / Finnish Government. 2023. URL: https://valtioneuvosto.fi/en/governments/government-programme#/5/0 (дата звернення: 09.10.2025).

18. Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/adult-education-and-training-europe-building-inclusive-pathways-skills-and

19. Austria. Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education / Eurydice. 2025, 20 July. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/austria/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school (дата звернення: 09.10.2025).

20. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. (2020, 30 September, COM/2020/624 final). European Commission. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624.

21. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). (2018, 22 May). European Council. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&rid=6.

22. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01. 2021. *Official Journal*, C 66, 1–21. CELEX: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01).

23. Denmark. Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education / Eurydice. 2024. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school (дата звернення: 09.10.2025).

24. European Commission: European Education and Culture Executive Agency. Teachers and school heads salaries and allowances in Europe 2022/2023. 2025. Publications Office of the European Union. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2797/5043036 (дата звернення: 09.10. 2025).

25. Finland. Teachers and education staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education / Eurydice. 2024. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education (дата звернення: 09.10.2025).

26. Fortbildungsangebot Wintersemester 2025/2026 für AHS Oberstufe / Pädagogische Hochschule Wien. 2025. URL: https://phwien.ac.at/veranstaltungsvz/inhalt/ (дата звернення: 09.10.2025).

27. France. Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education. / Eurydice. 2024. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/continuing-professional-development-teachers-working-early (дата звернення: 09.10.2025).

28. France's International Strategy on Basic Education for 2024–2028. 2024. Paris : Ministry for Europe and Foreign Affairs. 68 p.

29. Germany. Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education / Eurydice. (2025, 10 April). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school (дата звернення: 08.10.2025).

30. Mobility and internationalisation / Eurydice. 2025, 4 June. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/austria/mobility-and-internationalisation (дата звернення: 09.10.2025).

31. OECD. Education Policy Outlook: Denmark. 2020. URL: http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Denmark-2020.pdf (дата звернення: 09.10.2025).

32. Pädagogische Hochschule Wien. Fortbildungsangebot Wintersemester 2025/2026 für AHS Oberstufe. 2025. URL: https://phwien.ac.at/veranstaltungsvz/inhalt/ (дата звернення: 23.06.2025).

33. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being : Eurydice report. European Commission. EACEA. Eurydice. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2021. URL: https://doi.org/10.2797/997402

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Oksana GLUSHKO. Professional development of a teacher as a factor of European integration: the experience of school education in EU countries and Ukraine.

Purpose: *The study aims to analyse and compare the features of Continuous Professional Development (CPD) for school teachers in European Union countries*

and Ukraine. The core objective is to determine the key role of CPD as a driving force in the processes of European integration and to formulate evidence-based recommendations for harmonising the Ukrainian system with European standards and best practices.

Methodology: *The research is based on a comparative analysis of national Continuous Professional Development systems, drawing upon key EU strategic documents (e.g., Eurydice reports, Council of the EU resolutions) as well as the national regulatory framework governing teacher professional development in Ukraine.*

Results*: The study substantiates that, amid rapid global changes, CPD is a key strategic factor for European integration, as the success of educational reforms critically depends on teachers' ability to implement innovative, digital, and inclusive approaches that meet the requirements of the European Education Area (EEA). Analysis of EU systems revealed a shared focus on quality and inclusiveness, characterized by: variability and flexibility of programs, priority state funding, relevance of content, emphasis on practical skills, and encouragement of international cooperation and mobility (Erasmus+, eTwinning). The Ukrainian system has successfully transitioned to a flexible, decentralised model, adopting the "money follows the teacher" principle and using certification for independent competence assessment. However, to retain teaching staff, a significant emphasis on financial motivation and clear career pathways remains crucial.*

Conclusion*: The successful implementation of European integration and educational reforms is critically dependent on teachers' ability for continuous, flexible professional growth and their readiness to implement modern pedagogical approaches. The article concludes by providing specific recommendations for Ukraine's system improvement, including introducing incentives for micro-qualifications and actively enhancing international mobility and voucher programs.*

Keywords: *continuous professional development, teacher, European integration, EU countries, teacher training, European Education Area, Ukraine.*

REFERENCES

1. Voronina-Prigodij, D. Integracijni procesi reformuvannya zagalnoyi serednoyi osviti v krayinah Yevropejskogo Soyuzu. Innovacijna profesijna osvita. 2025. № 1(22). S. 92–100. DOI: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2025.1.22.92-100.

2. Glushko O., Shparik O. Yevropejski oriyentiri v shkilnij osviti Ukrayini: analiz zmistovogo aspektu. Problemi suchasnogo pidruchnika. 2025. Vip. 34. S. 72–88. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-72-88.

3. Dacenko T.O., Golovatenko T. Yu., Vigovska O.S. Polskij dosvid pobudovi odnorichnih sertifikatnih program pidgotovki vchiteliv. Naukovi zapiski kafedri

pedagogiki. 2024. № 55. S. 16–23. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-55-02.

4. Deyaki pitannya pidvishennya kvalifikaciyi pedagogichnih i naukovo-pedagogichnih pracivnikiv : Postanova Kab. Ministriv Ukrayini vid 21.08.2019. № 800 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text (data zvernennya: 07.09.2025).

5. Yevropejskij doslidnickij prostir : zdobutki i perspektivi / O. M. Topuzov, O. I. Lokshina, A. P. Dzhurilo, O. M. Shparik ; za zag. red. O. M. Topuzova, O. I. Lokshinoyi ; In-t pedagogiki NAPN Ukrayini. Kiyiv : Ped. dumka, 2024. 66 s. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51.

6. Lokshina O. Yevropejskij osvitnij prostir yak integracijna perspektiva ukrayinskoyi osviti. Ukrayinskij pedagogichnij zhurnal. 2024. № 2. S. 6–19. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19.

7. Nova ukrayinska shkola. Konceptualni zasadi reformuvannya serednoyi shkoli : Koncepciya. 2016. 40 s. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

8. Pro vnesennya zmin do Polozhennya pro sertifikaciyu pedagogichnih pracivnikiv : Postanova Kab. Ministriv Ukrayini vid 28.02.2023. № 170 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/170-2023-%D0%BF#Text (data zvernennya: 07.09.2025).

9. Pro zatverdzhennya dorozhnoyi karti yevropejskoyi integraciyi Ukrayini u sferah osviti i nauki do 2027 roku : Nakaz MON Ukrayini vid 11.12.2025. № 1501. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-yevropejskoyi-integraciyi-ukrayini-u-sferah-osviti-i-nauki-do-2027-roku (data zvernennya: 09.10.2025).

10. Pro zatverdzhennya Koncepciyi rozvitku pedagogichnoyi osviti : Nakaz MON Ukrayini vid 16.07.2018. № 776. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (data zvernennya: 07.10.2025).

11. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro sertifikaciyu pedagogichnih pracivnikiv : Postanova Kab. Ministriv Ukrayini vid 27.12.2018. № 1190 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text (data zvernennya: 07.09.2025).

12. Pro zatverdzhennya profesijnogo standartu «Vchitel zakladu zagalnoyi serednoyi osviti» : Nakaz vid 29.08.2024. № 1225. Ministerstvo osviti i nauki Ukrayini. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (data zvernennya: 08.09.2025).

13. Pro osvitu : Zakon Ukrayini vid 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19 (data zvernennya: 02.10.2025).

14. Pro povnu zagalnu serednyu osvitu : Zakon Ukrayini vid 16.01.2020. № 463-IX. Verhovna Rada Ukrayini. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

15. Pro ratifikaciyu Ugodi pro asociaciyu mizh Ukrayinoyu, z odniyeyi storoni, ta Yevropejskim Soyuzom, Yevropejskim spivtovaristvom z atomnoyi energiyi i

yihnimi derzhavami-chlenami, z inshoyi storoni : Zakon Ukrayini vid 16.09.2014. № 1678-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1678-18#Text (data zvernennya: 02.10.2025).

16. Strategichnij plan diyalnosti Ministerstva osviti i nauki Ukrayini do 2027 roku. Osvita peremozhciv. 2024. Ministerstvo osviti i nauki Ukrayini. URL: https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku (data zvernennya: 09.10.2025).

17. Finnish Government. (2023). A strong and caring Finland: Programme of Prime Minister Petteri Orpo's government. https://valtioneuvosto.fi/en/governments/government-programme#/5/0

18. Eurydice. (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Luxembourg: Publications Office of the European Union.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/adult-education-and-training-europe-building-inclusive-pathways-skills-and

19. Eurydice. (2025, July 20). *Austria: Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/austria/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school

20. European Commission. (2020, September 30). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age (COM/2020/624 final).* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624

21. European Council. (2018, May 22). *Council recommendation on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance).* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&rid=6

22. European Council. (2021). Council resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) (2021/C 66/01). *Official Journal*, C 66, 1–21. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)

23. Eurydice. (2024). *Denmark: Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school

24. European Commission, European Education and Culture Executive Agency. (2025). *Teachers and school heads' salaries and allowances in Europe 2022/2023. Publications Office of the European Union.* https://data.europa.eu/doi/10.2797/5043036

25. Eurydice. (2024). *Finland: Teachers and education staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education

26. Pädagogische Hochschule Wien. (2025). *Fortbildungsangebot Wintersemester 2025/2026 für AHS Oberstufe.* https://phwien.ac.at/veranstaltungsvz/inhalt/

27. Eurydice. (2024). *France: Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/continuing-professional-development-teachers-working-early

28. Ministry for Europe and Foreign Affairs. (2024). *France's international strategy on basic education for 2024–2028*. Paris, France.

29. Eurydice. (2025, April 10). *Germany: Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school

30. Eurydice. (2025, June 4). *Mobility and internationalisation*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/austria/mobility-and-internationalisation

31. OECD. (2020). *Education policy outlook: Denmark.* http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Denmark-2020.pdf

32. Pädagogische Hochschule Wien. (2025). *Fortbildungsangebot Wintersemester 2025/2026 für AHS Oberstufe*. https://phwien.ac.at/veranstaltungsvz/inhalt/

33. European Commission, EACEA, & Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being (Eurydice report).* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/997402

УДК 373.3:372.4:811.161.2:316.6

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.03

Тетяна ЗЕНЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
ORCID ID https://orhid.org/0000-0003-3589-4780

МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ТА МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті здійснено науково-оглядовий аналіз становлення й розвитку мовно-літературної та методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні. Охарактеризовано основні етапи еволюції методики навчання української мови та літературного читання — від Київської Русі та просвітницько-народницьких традицій XIX століття до сучасних компетентнісно орієнтованих підходів реформи Нової української школи. Здійснено аналіз внеску провідних українських педагогів і науковців, простежено взаємозв'язок мовної політики, освітніх реформ і змісту підготовки майбутніх педагогів, визначено вплив соціокультурних чинників на трансформацію методичних парадигм. Охарактеризовано поступ від нормативно-репродуктивних методів радянського періоду до інтегративних, особистісно орієнтованих, комунікативних технологій навчання мови та літератури. Показано, що сучасна методична підготовка майбутнього вчителя початкових класів базується на поєднанні історичного досвіду, традицій української педагогіки, здобутків психолінгвістики та інноваційних освітніх підходів. Підкреслено значення історико-педагогічного аналізу для формування професійної самосвідомості й педагогічної культури вчителя. У контексті Державного стандарту початкової освіти окреслено стратегічні орієнтири оновлення змісту мовно-літературної освіти й удосконалення методичної компетентності педагогічних кадрів.

Ключові слова: *початкова освіта, мовно-літературна підготовка, мовно-літературна галузь, методична компетентність; історико-педагогічний дискурс; підготовка вчителя; методика навчання мови і читання в початковій школі; Нова українська школа; освітня реформа; педагогічна спадщина; комунікативний підхід.*

Постановка проблеми. Реформа Нової української школи спрямована на формування гармонійної, творчої та соціально активної особистості, здатної до критичного мислення, відповідального вибору та безперервного особистісного зростання – «навчання протягом життя». Важливим чинником цього процесу є початкова ланка освіти, адже саме вона закладає основи подальшого інтелектуального, морального й емоційного розвитку дитини, забезпечує поступове входження у світ культури, знань і суспільних відносин. Сучасна початкова школа орієнтується на розвиток ключових компетентностей, що допомагають учневі ефективно навчатися, взаємодіяти з іншими та реалізовувати власний потенціал у динамічному світі.

Історичний аспект розвитку методики навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі відображає зміну соціальних, політичних та культурних умов, освітніх ідеалів, мовної ситуації і наукових парадигм. Методика як особливий науково-педагогічний напрям сформувалася через низку стадій, у межах яких педагогічна практика, мовна норма, освітня політика та методичні засоби змінювалися під впливом об’єктивних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому просторі описано становлення української педагогічної освіти (Л. Медвідь); детально описано періодизацію розвитку освіти в Україні (Т. Гавриленко, Т. Дорошенко, С. Сірополко, О.Сухомлинська,); охарактеризовано розвиток мовно-літературної освіти в різні історичні часи (Х.Крохмальна, С.Яворська, Т. Яценко та ін.), здійснено ґрунтовні наукові дослідження у сфері методики навчання мовно-літературної освіти (М. Вашуленко, О. Вашуленко, О. Джежелей, Т. Качак, В. Мартиненко, О. Савченко, І. Хижняк та ін).

Виклад основного матеріалу дослідження. Київська Русь традиційно розглядається періодом початку розвитку методики навчання мови в Україні: після офіційного прийняття християнства наприкінці Х століття в тогочасних школах започатковується навчання грамоти, що фактично становило основу початкової освіти. Опанування азбуки здійснювалося з використанням силабічного методу: спочатку учні засвоювали назви літер, а потім переходили

до складів. Для формування письмових умінь і навичок грамотності використовували різноманітні вправи, переписування духовних грамот, коротких листів-доручень і зобов'язань.

Вагомою методичною основою вивчення слов'янської мови до XVI ст. вважали граматичний трактат «О осми частях слова» — переклад давньогрецької граматики старослов'янською мовою, який відіграв значну роль у становленні вітчизняної мовної освіти [19].

Помітний внесок у розвиток національної школи здійснено релігійними братствами, які наприкінці XVI — на початку XVII століття організовували братські школи в містах і селах України (першою такою школою вважається навчальний заклад у Львові (1586), заснований Успенським братством). Методика навчання ґрунтувалася на систематичному повторенні опанованого матеріалу, міжпредметних зв'язках грецької та слов'янської мов, розвитку самостійності учнів і вдосконаленні педагогічної майстерності вчителів.

З часом з'являються перші граматики, зокрема «Грамматіка словенска» Л. Зизанія (1596 р.) стала «першим систематичним шкільним підручником граматики словенороської мови» [15], в якій обґрунтовано й докладно у формі запитань та відповідей було подано навчальний матеріал. На особливу увагу заслуговує спадщина Г. Сковороди, який доклав зусиль до розроблення системи дидактичних положень граматиці, методики читання, радив «робити виписки, закликав педагогів навчати учнів критично мислити й аналізувати свої дії» [14].

Розвиток методики навчання мовно-літературної освіти простежуємо в другій половині XIX століття, коли діячі українського національного відродження долучилися до створення підручників, граматик, правописних норм та текстів для читання українською мовою, що були доступні дітям. Фіксуємо відсутність чітко окреслених наукових та методичних дисциплін, водночас просвітяни й освітяни звертали увагу на мовний розвиток дітей, читання і літературні зразки як складник формування освіченості, прагнення

використовувати українську мову в початковій школі, створювати зразки для читання, формувати культурну мовленнєву норму.

Одним із перших системних навчальних посібників цього періоду став буквар П. Куліша «Граматка» (1857), який містив адаптовані для дітей тексти, прислів'я, короткі народні оповідання, молитви та елементарні граматичні пояснення. Саме в цьому виданні вперше застосовано «кулішівку» — авторську українську орфографію, що відрізнялася від церковнослов'янських і російських зразків та згодом стала підґрунтям для формування сучасного українського правопису. «Граматка» П. Куліша стала «першим букварем, із котрого українці в підросійській Україні могли навчатися рідною мовою. Наслідуючи приклад П. Куліша, до створення підручників українською мовою для недільних шкіл на початку 60-х років XIX ст. долучилися й інші українські діячі М. Максимович, К. Шейковський, Т. Шевченко, І. Деркач, М. Гатцук, О. Стронін, О. Дараган, Л. Ященко, О. Потебня та ін.» [11]. Варто згадати «Буквар» Т. Шевченка (1861 р.), який сприяв відродженню та пробудженню духовного життя України та призначався для недільних шкіл, підручники М. Смотрицького, В. Мрозовича «Руководство к славянской граматиці» та ін.

Є. Желехівський у двотомній праці «Малорусько-німецький словар» (Львів, 1886) систематизував лексику, застосував «желехівку» — орфографічну систему, яка стала нормативною в галицьких школах і вплинула на всі навчальні видання кінця XIX століття [8].

М. Драгоманов й В. Антонович у двотомнику «Исторические песни малорусского народа» (1874–1875) зібрали тексти українських народних пісень і дум, що використовувалися як навчальні матеріали у школах та читанках [6].

Олександр Духнович створив «Книжицу читальную для начинающих» (1847), що стала першим системним букварем і читанкою для дітей русинів-українців на Закарпатті – містила фольклорні тексти, прислів'я та етичні оповідання, написані народною мовою [7].

Б. Грінченко, автор «Української граматки до науки читання й писання» (1894) та шкільної читанки «Рідне слово» (1912), зробив спробу уніфікації та системності граматичних знань й виховання національної свідомості [4] .

Відтак, друга половина XIX століття стала періодом становлення української шкільної книги, в якій поєднано лінгвістичні, дидактичні та національно-просвітницькі функції, сформувала фундамент для розвитку методики навчання української мови, заклала основи правописних норм і забезпечила появу перших методичних традицій, зорієнтованих на дитину як суб'єкта пізнання. Хоча загалом освітянська спільнота того часу не мала достатньої кількості методичної літератури, відсутність програм, проте вчителі проводили чималу методичну роботу, використовуючи традиційні методи: розповідь, бесіду, роботу з книгою та письмові вправи [14].

У період існування Української Народної Республіки (УНР), Західноукраїнської Народної Республіки (ЗУНР) спроби формалізувати підготовку вчителів реалізовувалися в народних університетах та інститутах шляхом уведення української мови, літератури, методики «читання й письма», без усталеності теоретичних засад з опертям на народну педагогіку, вивчення літературних творів як прикладів зразкової мови. «Значним досягненням педагогічної науки і практики за доби національної революції стало видання шкільних підручників і хрестоматій, укладених О. Дорошкевичем, М. Сумцовим, М. Плеваком, Д. Багалієм, А. Лободою, І. Огієнком, Д. Ревуцьким, М. Грунським, Т. Хуторним (Т. Лубенець) та ін.» [9].

У перші роки українізації в УСРР «певна демократизація життя суспільства і школи викликала пошуки засобів активізації пізнавальної діяльності школярів, нових форм і методів навчання» [9]. Фундаментом навчального процесу в цей період стала Комплексна програма, яка не передбачала викладання окремих предметів, з огляду на що було створено нові підручники, з-поміж яких: «практичний курс української мови О. Синявського (1926 р.), теоретичні курси з історії української мови К. Німчинова (1925 р.), М. Сулими (1927 р.), Є. Тимченка (1927 р.); теоретико-практичний курс для шкіл з

українською мовою навчання (М. Наконечний, 1928 р.; К. Німчинов, М. Перегінець, В. Цебенко, Л. Курилов, 1932 р.); для вищих навчальних закладів (П. Бузук, 1924 р.; А. Горецький і В. Шаля, 1926 р.; І. Карбаненко і О. Матійченко, 1931 р.; В. Смільський і Я. Цибенко, 1931 р.; С. Смеречинський, 1932 р.)» [19].

Знаковим результатом роботи вчених та педагогів-практиків середини 20-х років було створення так званої «робочої книги з української мови», з науково обґрунтованим і доступно викладеним навчальним матеріалом, потужним і розгалуженим методичним апаратом. Низку підручників для початкової школи, які вирізнялися змістовним наповненням і продуманою методичною структурою створив відомий педагог Яків Чепіга, автор «Проекту української школи». Зокрема, його «Веселка» — читанка для першого року навчання (1921–1925 рр.) та наступні «Веселки» — друга й третя читанки після букваря (1924-1925 рр.) — неодноразово перевидавалися й здобули широке визнання серед учителів. Ці видання характеризувалися опертям на твори українських письменників і зразки народної творчості, а запропоновані завдання та вправи були тісно пов’язані з повсякденним життям дитини та її найближчим соціальним середовищем [20].

Для викладання іноземних мов на початку ХХ століття закономірною вважалася проблема добору методів для нової школи – «широко пропагувався прямий (натуральний) метод або метод природного (асоціативного) вивчення іноземної мови. Вчені й учителі-практики вважали, що такий метод є найкращим, бо він базувався на асоціюванні іншомовних слів безпосередньо з предметами. Його визнавали найекономнішим та таким, що досить швидко може досягти мети навчання…<…>…Багато уваги автори приділяли також формуванню й розвитку комунікативних умінь учнів…» [9]. Отже, зміст навчальної літератури та методика викладання мовно-літературних дисциплін у цей період мали певні суперечності: українська школа прагнула інтегруватися у європейський і світовий освітній простір, засвоюючи передові психолого-педагогічні ідеї та методи, проте тоталітарна політика радянського режиму

істотно обмежувала розвиток наукової думки й педагогічної творчості, спрямовуючи їх у межі марксистсько-ленінської ідеології, уніфікуючи зміст навчання та забороняючи будь-які альтернативні підходи чи світоглядні позиції.

Оскільки радянський період характеризувався централізованою системою підготовки вчителів початкових класів із високим рівнем стандартизації, цілком закономірно, що в 30-х роках ХХ століття розвиток методики змінювався залежно від політичної волі та мовної політики держави. У цей період у Харківському інституті народної освіти методисти почали опрацьовувати курси української мови для загальноосвітніх шкіл та проблеми методичної підготовки учителя.

Зміст підручників з української мови у 1930-х – 1950-х років відслідковуються в процесі аналізу букварів. «Одним з перших стабільних радянських букварів був підручник «Нумо читати!» Л. Деполович Л. (17 перевидань, із постійним пристосуванням змісту до програми й ідеологічного бачення). «Багато уваги приділяється реалізації таких виховних цілей, як виховання підростаючого покоління в дусі комунізму, почуття приналежності до великої дружної радянської сім'ї» [9, с.42]. У цей період відбулися суттєві зміни у мовній політиці, що охоплювали систему середньої та вищої освіти, книговидання, періодичну пресу й формування культури загалом. У містах стрімко зростала кількість російськомовних шкіл, тоді як двомовні навчальні заклади поступово перетворювалися на одномовні — російські. Водночас істотно скоротилася кількість українських видань, що призвело до звуження культурного простору української мови. Такі процеси негативно позначилися на її суспільному статусі й на ставленні до неї в освітньому середовищі: багато батьків не вбачали для своїх дітей перспектив навчання українською мовою й надавали перевагу школам з російською мовою викладання. Водночас варто підкреслити, що українська мова залишалася обов'язковим предметом у всіх загальноосвітніх школах УРСР, що дозволяло зберігати її присутність у навчальному процесі попри загальну тенденцію до русифікації.

Продовжила традицію виховання справжнього громадянина комуністичного суспільства Н. Гов'ядовська, буквар якої витримав 13 видань «Про Україну знову ж таки немає жодного віршика чи оповідання, окрім ілюстрацій на с. 13 – «Хрещатик» та на с. 94 – «Дніпро», «Дніпрогес» [9, с.43].

Створилася антагонічна ситуація: в освітньому процесі декларується повага до всіх народів, рас і національностей, водночас поза увагою залишається власна — українська — культурна ідентичність. У навчальних матеріалах простежується відсутність виховання любові до українського слова, до мови й до рідного краю. У жодному з букварів цього періоду не простежується навіть натяку на цю ідею. Відчутною є й втрата зв'язку з народною педагогікою, зокрема з її потужним виховним потенціалом, утіленим у творах усної народної творчості, які традиційно відігравали важливу роль у мовному й моральному становленні першокласників.»

Учнів навчали за «Букварем» Б. Саженюка та М. Саженюк (1967–1984 рр.), піручниками з читання Л. Балацької, Т. Горбунцової, Н. Скрипченко, М. Миронова, Н. Ткаченко, О. Шинкаренко (1969–1985 рр.) [10], до створення посібника з методики вивчення української мови в школах із російською мовою навчання долучилися відомі «О. Біляєв, Д. Кравчук, К. Плиско, Л. Симоненкова, М. Школьник, І. Ющук, (1970 р.)» [9, с.74].

У 60-70-ті роки науковці (О. Біляєв, Л. Симоненкова, Г. Шелехова та ін.) працювали над удосконаленням змісту курсу української мови, програм, підручників, формами навчання, посиленням уваги до мови як засобу спілкування, розвитку усного й писемного мовлення учнів, збагачення активного словника, здійснювали дослідження з методики читання, мовленнєвих вправ, граматичних понять, у тому числі в початкових класах.

Важливою зміною у підходах до добору змісту іншомовної освіти в 1960-х роках стало посилення уваги до комунікативного аспекту навчання. Оволодіння іноземною мовою на рівні вільного спілкування почало розглядатися як невід'ємний складник професійної підготовки у вищій школі. У

початкових класах започатковується «експериментальне навчання англійської мови дітей шестирічного віку» (1967 р.) [9, с.89].

Видатним педагогом ХХ століття, чиє педагогічне надбання інтегрується у сучасні методичні підходи, є В. Сухомлинський, який у своїй практиці і теорії формував мовленнєву особистість дитини. Уроки мислення його «Школи радості» серед природи, казки, читання вголос, асоційоване засвоєння букви через образ, естетичні стимули — усе це приклади того, як мовно-літературна підготовка може бути творчою, емоційною, інтегрованою з життям дитини. Кожна літера – не просто графічний знак, а частина образного сприйняття; процес навчання грамоти повинен бути захопливим, емоційно забарвленим, формувати творче письмо, самостійне висловлення дитини через читання творів, оповідань, обговорення, відображення власного досвіду.

У 80-ті роки ХХ століття у зв'язку із освітньою реформою й переходом школи на навчання дітей з 6 років методика навчання української мови в початкових класах відчула експериментальні зміни, перегляд підручників, акцентуалізацію на зв'язному усному мовленні, на розвиткові мовленнєвої особистості учня. Було підготовлено: Н. Скрипченко, М. Вашуленком «Буквар»; М. Білецькою та М. Вашуленком «Українська мова» для 1 класу, М. Вашуленком, О. Мельничайко, Н. Захарчук – для 2 класу та ін. [10; с. 391]. У процесі викладу навчального матеріалу науковці, методисти пропонують активне використання методичних прийомів: аналізу, синтезу, аналогії тощо.

Спостерігається активізація науково-дослідної діяльності лабораторії початкового навчання Інституту педагогіки Академії педагогічних наук УРСР, яку очолювали провідні методисти — М.Вашуленко, М. Богданович, О. Савченко та ін. Зосібна М. Вашуленко доклав зусиль до розроблення концепції поступового оволодіння мовленням через систему лінгвістичних і комунікативних завдань, в основу якої було покладено розвиток мовленнєвого слуху, збагачення словникового запасу, засвоєння мовних норм та формування у дітей потреби висловлювати власну думку. Його підручники «Рідна мова» для 1–4 класів (у співавторстві з Г. Д. Часовою, Н. Ф. Скрипченко, Т. Г.

Горбунцовою) стали новим етапом у побудові системи навчання: запроваджено використання навчально-мовленнєвих ситуацій, вправ на формування діалогічного й монологічного мовлення, творчих завдань, що відповідали психолінгвістичним особливостям дітей молодшого шкільного віку [1].

Активно розвивається методика навчання читання. О. Савченко в експериментальних дослідженнях і підручниках «Буквар», «Читанка» (1981–1987 рр.) запроваджує принцип текстоцентризму – навчання грамоти через осмислене сприйняття тексту, розвиток читацьких умінь і емоційно-ціннісного ставлення до художнього слова.

У 1980-ті роки вперше з’явилися експериментальні програми, що передбачали інтеграцію мовних і літературних знань, відмову від надмірного граматизму на користь комунікативно-мовленнєвого підходу, упроваджено термін «мовленнєва особистість молодшого школяра», що охоплює сукупність комунікативних умінь учня, мовного досвіду, емоційно-ціннісного ставлення до слова (М. Вашуленко, Г. Коваль, Т. Горбунцова, які вважали, що навчання мови має бути не лише засобом засвоєння знань, а й соціалізації, духовного розвитку й творчого самовираження дитини). Саме з цього часу в методиці початкового навчання починає застосовуватися поняття «мовленнєва компетентність», яке пізніше стане основою сучасних державних стандартів освіти.

Публікації в журналі «Початкова школа» (Київ) у 1980-ті роки відображали найновіші методичні ідеї. На сторінках часопису обговорювалися результати педагогічних експериментів, питання мовленнєвого розвитку, вдосконалення орфографічної грамотності, формування навичок письма і читання, мовно-мовленнєвої, методичної підготовки студентів у педагогічних вишах. Зокрема, публікації О. Савченко, М. Вашуленка, Н. Скрипченко та ін. присвячувалися розробленню систем вправ для розвитку творчого мислення учнів, вмінню переказувати, складати тексти, висловлювати судження про прочитане. Ці науково-практичні розвідки формували методичну основу підготовки майбутніх учителів і стали етапом глибокого оновлення методики навчання української мови й читання: упроваджувалися комунікативно-

діяльнісні технології, розвивалися ідеї гуманізації та індивідуалізації навчання, формувався науковий фундамент для наступних поколінь підручників і освітніх стандартів незалежної України.

Після здобуття незалежності методика навчання української мови в початкових класах стала об'єктом поглибленої науково-методичної уваги. Педагогічні науки інтенсифікували розробки відповідно до змін мовної політики, відродження культурної самобутності, повернення української мови до широкого вжитку. У цей період колектив науковців та методистів, очолюваний академіком М. Вашуленком, працював над розробленням й удосконаленням методики навчання української мови, над підручниками і матеріалами для розвитку мовлення, граматики, орфографії фонетики – створені праці визначають стандарти мовної норми й формують дидактичні засади сучасного курсу української мови, літературного читання, мовленнєвих вправ. Підкреслено, що окрім знань фонетики і граматики, учитель має допомогти школярам усвідомити мовні й соціальні норми, ситуативні і контекстуальні правила спілкування, тобто культуру мовлення декларується як частина методики.

У дослідженні Г.Крохмальної і Я.Нестерчук «До питання історії розвитку методики навчання української мови в початкових класах» (2020) окреслено ті обставини, які гальмували розвиток методики: політичні репресії, русифікаційні політики, недостатнє методичне забезпечення, розрив між науковими здобутками і шкільною практикою. Звертається увага на роль підручників, журналів, методичних посібників у транслюванні методичних ідей для майбутніх учителів початкових класів та фахівців-практиків [14].

Науковці-методисти І. Лобачова, І. Хижняк, О. Хващевська аналізують розвиток методики літературного читання, зокрема виокремлюють стадії, пов'язані зі зміною теоретичних засад: перші народницькі і просвітницькі підходи, радянська школа, пізня радянська і перехідна доба, сьогодення із реформами НУШ («Періодизація розвитку методики навчання літературного читання в Україні» [17].

Концепція НУШ, реалізована з 2016 року, передбачає створення школи, де учні навчаються із задоволенням та розкриттям власного потенціалу. Головною метою оновленої початкової освіти є формування компетентного й відповідального випускника – особистості з високим рівнем критичного мислення, культури мовлення і громадянською позицією. У цій освітній парадигмі від учителя очікується модерування освітнього процесу, який інтегрує знання та практичні навички.

Державним стандартом початкової освіти (2011, 2018 р.р.) визначено базові компетентності учнів і зміст усіх навчальних галузей початкової школи, зокрема й мовно-літературної [5], розроблено типові освітні програми, методичні рекомендації для викладання української мови, читання і літературного читання в 1–4 класах, підручники з української мови і читання в початкових класах, до авторських колективів яких долучено науковців НАПН України, зіграв провідну роль у цьому процесі, науково-педагогічних працівників педагогічних ЗВУ України, вчителів-практиків [16]. У 2025 році Міністерством освіти і науки України оновлено Державний стандарт початкової освіти, який передбачає, зокрема, деталізацію компетентностей у кожній галузі та узгодження з іншими освітніми стандартами, визначення ключових напрямів оновлення (розширення комунікативного підходу, інклюзія, міжрівнева узгодженість тощо).

Варто також відзначити, що оновлення НУШ мало нестандартну рису, а саме: у процес реформи активно залучалися практики й широка громадськість, розроблення стандарту й нових навчальних програм відбувалося у відкритому форматі з активним долученням учителів, експертів, методистів та батьків через освітні й соціальні платформи. Завдяки цьому методична підготовка майбутніх учителів зараз включає елементи педагогіки партнерства і критичного мислення: студенти вивчають реальні кейси НУШ, аналізують сучасні підручники й методичні розробки, проходять практичні курси підвищення кваліфікації з методики НУШ.

Підготовка вчителів початкової школи здійснюється у педагогічних університетах і коледжах за освітніми програмами спеціальності А3 (013) «Початкова освіта». Освітні програми побудовано з урахуванням структурно-логічної схеми, яка ґрунтується логічному опануванні фундаментальних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки. Навчальні плани передбачають викладання української мови, літератури (дитячої літератури), фахові методики і технології навчання мовно-літературної освітньої галузі. Обов'язковим складником є педагогічна практика у початкових класах, під час якої майбутні вчителі застосовують набуті знання в професійному освітньому середовищі.

Професійна підготовка вчителя початкової школи включає не лише загальний складник, а й спеціалізовану мовно-літературну та методичну підготовку. Оксана Фенцик (2020) у дослідженні тенденцій методичної підготовки підкреслює, що «важливою складовою професійної є методична підготовка вчителя початкової школи… З'ясовано, що результатом професійної та методичної підготовки є сформована професійно-методична компетентність» [18]. Іншими словами, під час навчання у виші студенти мають добути ґрунтовні знання з української мови та літератури, опанувати методику їх навчання в початковій школі, що формує професійну методичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів.

В основі оновлених програм з мовно-літературної освіти покладено компетентнісний підхід, формування активного читання, розуміння тексту, висловлення власної думки стають пріоритетом. Практично це означає, що значну увагу приділено навчанню студентів планувати й реалізувати інтерактивні уроки, застосовувати мультимедійні ресурси та сучасні педагогічні технології (елементи STEM, проєктноорієнтованого навчання, ігрові технології тощо), почерговано традиційні лекції з інтерактивними, практичні й семінарські заняття – з творчими проєктами, запроваджено дуальна освіта, тьюторські програми й наставництво: молодих спеціалістів консультують досвідчені методисти з мовно-літературної галузі (часто це

зв’язано з діяльністю Інституту педагогіки НАПН, обласних інститутів післядипломної освіти, закладів вищої освіти, в яких запроваджено підготовку майбутніх учителів початкових класів). Такий підхід дає змогу майбутньому вчителеві адаптувати набуті методичні знання до реальних умов школи.

Відтак сучасний учитель має бути носієм мовно-культурних цінностей, здатним формувати їх і в учнів, що проєктується під час удосконалення освітніх програм підготовки вчителів початкової шкільної освіти – простежується реалізація компетентнісного, діяльнісного й інтегративного підходів. У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачено поєднання знань з фахових фундаментальних дисциплін та відповідних методик навчання з урахуванням логіки викладання освітніх компонентів, цифровізація й осучаснення освітнього процесу, розвиток дистанційних форм (віддаленої освіти), використання компетентнісних та проєктних завдань тощо. Т. Григоренко, Н. Грона зазначають, що в мовно-методичних курсах доцільно враховувати: «діджиталізацію предметів мовно-літературної освітньої галузі, розвиток онлайнової освіти…, використання компетентнісних завдань на уроках, активізацію… дослідницького, проблемно-пошукового, проєктного, інтерактивного методів…» [3], засвідчуючи, що сучасний зміст підготовки майбутніх учителів має бути адаптованим до технологічних і методичних викликів епохи.

Висновки. Отже, історико-педагогічний контекст мовно-літературної та методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчує глибоку взаємозалежність між теорією і практикою, між мовною політикою й освітніми методами, між стандартами і локальним досвідом, поєднанням традиційного досвіду й сучасних освітніх трендів. Науковці, методисти й педагоги упродовж історичної еволюції сприяли тому, що методика навчання мови стає все більш адаптованою до потреб учня, більш чутливою до мовних норм, комунікативного розвитку, творчості, культурної ідентичності. Цей контекст важливий для розуміння сьогоднішніх завдань підготовки вчителя: знати історію розвитку методики, розуміти спадщину педагогів-новаторів, володіти

методичними формами, які трансформувалися, адаптувати й творити нові форми відповідно до вимог реформи та соціокультурних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Підручники української мови. Українська мова: *Енциклопедія* [Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін.]. К. : Українська енциклопедія, 2000. С. 447–449.
2. Гавриленко Т., Дорошенко Т., Вихрущ В., Гуркова Т., Биков І., Зенченко Т. Початкова освіта в Україні. Історія та європейські пріоритети. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. Bun. 13* (4). 2021. С. 652-668. https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/503.
3. Григоренко Т.В., Грона Н.В.. Зміст мовно-методичної підготовки майбутніх учителів: досвід і сучасні тенденції. Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія, випуск 7, 2024. С.92-101. DOI https://doi.org/10.32782/philspu/2024.7.15.
4. Грінченко Б. *Рідне слово: Українська читанка*. Київ: Український учитель, 1912. URL: https://dl.kubg.edu.ua/items/show/212 (дата звернення 1.10.2025).
5. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://surl.li/bzdova (дата звернення 1.10.2025).
6. Драгоманов М. Політичні та соціальні ідеї в українських народних піснях. Т. 1–2. Київ, 1874–1875. URL: https://www.ditext.com/drahomanov/songs.html (дата звернення 1.10.2025).
7. Духнович О. *Книжица читальная для начинающих*. Будапешт, 1847. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/Zbirnyk-Dukhnovych.doc (дата звернення 1.10.2025).
8. Желехівський Є. *Малорусько-німецький словар*. Т. 1–2. Львів, 1886. URL: https://archive.org/details/zhelekhivsk1 (дата звернення 1.10.2025).
9. Жосан О. Е. Підручники і посібники для загальної середньої освіти у 1921 – 1991 роках : [монографія] Кропивницький : Ексклюзив-Систем, 2021. 345 с.
10. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кодлюк Ярослава Петрівна. – Київ, 2005. – 450 с.
11. Куліш П. Граматка. URL: https://archive.org/details/kulish1857 (дата звернення 1.10.2025).
12. Kuznetsova H., Danylchenko I., Zenchenko T., Rostykus N. Lushchynska O. Incorporating innovative technologies into higher education teaching: *Mastery and implementation perspectives for ducators. Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe027. URL: https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe027 (дата звернення: 1.10.2025).
13. Kuznetsova H., Panasenko A., Luchkina L., Zenchenko T., Danylchenko I. Dialogic learning as means of forming the communication skills of higher education students. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en*

Educación.Volumen 17, No 2. P. 101–115.URL:https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.9 (дата звернення: 1.10.2025).

14. Крохмальна, Г. І., Нестерчук, Я. До питання історії розвитку методики навчання української мови в початкових класах. *Молодий вчений*, № 10 (86). 2020. с. 394-398. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-81.

15. Німчук В.В. Мовознавство на Україні в XVI–XVII ст. : навч. посіб. Київ : Наукова думка, 1985. 64 с.

16. Онопрієнко О. В. Про діяльність відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України щодо реалізації Державного стандарту початкової освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 2 (1). 2020. с. 47–55

17. Хижняк, І., Лобачова, І., Хващевська, О. Періодизація розвитку методики навчання літературного читання в Україні. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Вип. 22. 2024. 76–89. https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320053.

18. Фенцик О. Тенденції методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: мовно-літературна освітня галузь. *Освітні обрії*, Том 50, № 1, 2020. с. 58–65.

19. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.) : автореф. дис. … доктора педагог. наук: 13.00.02 / Яворська Стефанія Теодорівна. – К., 2005. – 42 с.

20. Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) — видатний педагог, психолог, громадський діяч: біобібліогр. покажч. / Упоряд.: Лисиця Н. М., Айвазова Л. М., Бублик Н. М.,Стельмах Н. А.; наук. консультант і авт. вступ. ст. Березівська Л. Д. ; наук. ред.: Рогова П. І., Пономаренко Л. О. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О. Київ: Нілан-ЛТД, 2013. С. 19-36.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Tetiana ZENCHENKO. **Linguistic, Literary and Methodological Training of Future Primary School Teachers: Historical and Pedagogical Discourse**

Subject of the study. *The subject of this article is the historical and pedagogical development of linguistic, literary, and methodological training of future primary school teachers in Ukraine.*

Research topic. *The research focuses on the evolution of approaches, concepts, and didactic principles that shaped the methodology of teaching the Ukrainian language and literary reading in primary education — from the early stages of national schooling to the present.*

Purpose. *The purpose of the study is to analyze the historical dynamics of language-literary teacher training, to trace the continuity of methodological ideas, and to identify the factors that influenced their transformation in different socio-political and educational contexts.*

Methodology. *The research is based on a historical-pedagogical approach, employing methods of comparative analysis, source study, and content analysis of*

pedagogical texts, textbooks, grammars, and teacher education programs. The study uses authentic materials from open-access academic repositories (DSpace, Google Scholar, eLIBRARY), as well as official educational standards of Ukraine.

Results. *The analysis demonstrates that the methodological foundations of teaching Ukrainian language and literature were laid during the national revival of the late 19th – early 20th centuries, evolved through the pedagogical practices of the 1920s–1980s, and were renewed in the context of independent Ukraine's educational reforms. The study highlights the contributions of Ukrainian educators who shaped the content and structure of language-literary education. Modern transformations are characterized by the integration of competency-based and digital approaches aligned with European educational standards.* ***Application of results.*** *The findings can be applied in developing curricula for teacher training programs, designing methodological courses in language and literature education, and creating training modules for educators.* ***Conclusions.*** *The evolution of linguistic and literary teacher training in Ukraine eflects the interplay between national pedagogical traditions and global educational trends. Modern language-literary education requires teachers who are methodologically competent, creatively adaptive, and capable of integrating historical experience with contemporary pedagogical innovations.*

Keywords: *linguistic and literary education, primary teacher training, methodological competence, historical-pedagogical analysis, Ukrainian language teaching, New Ukrainian School.*

REFERENCES

1. Vashulenko M. S. (2000). Pidruchnyky ukrainskoi movy. Ukrainska mova: Entsyklopediia. Textbooks of the Ukrainian Language. Ukrainian Language: *Encyclopedia* [Editors: V. M. Rusanovsky, O. O. Taranenko (co-chairs), M. P. Zyabliuk et al.]. K. : Ukrainian Encyclopedia. C. 447–449. [in Ukrainian].

2. Havrylenko T., Doroshenko T., Vykhrushch V., Hurkova T., Bykov I. ta Zenchenko T. (2021). Pochatkova osvita v Ukraini. Istoriia ta yevropeiski priorytety. Primary education in Ukraine. History and European priorities. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala , 13* (4), 652-668. https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/503. [in English].

3. Grigorenko T.V., Grona N.V. (2024). Zmist movno-metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv: dosvid i suchasni tendentsii. The content of linguistic and methodological training of future teachers: experience and modern trends. Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Philology, Issue 7. C.92-101. DOI https://doi.org/10.32782/philspu/2024.7.15. [in Ukrainian].

4. Grinchenko B. (1912). *Ridne slovo: Ukrainska chytanka. Native word: Ukrainian reading book.* Kyiv: Ukrainian Teacher, 1912. URL: https://dl.kubg.edu.ua/items/show/212. [in Ukrainian].

5. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2018). State Standard of Primary Education. URL: https://surl.li/bzdova. [in Ukrainian].

6. Dragomanov M. (1874–1875). Politychni ta sotsialni idei v ukrainskykh narodnykh pisniakh. Political and Social Ideas in Ukrainian Folk Songs. Vol. 1–2. Kiev. URL: https://www.ditext.com/drahomanov/songs.html. [in Ukrainian].

7. Dukhnovich O. (1847). *Knyzhytsa chytalnaia dlia nachynaiushchykh. Reading book for beginners*. Budapest. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/Zbirnyk-Dukhnovych.doc [in Ukrainian].

8. Zhelehivskyi E. (1886). *Malorusko-nimetskyi slovar. Little Russian-German dictionary*. Vol. 1–2. Lviv. URL: https://archive.org/details/zhelekhivsk1. [in Ukrainian].

9. Josan O. E. (2021). Pidruchnyky i posibnyky dlia zahalnoi serednoi osvity u 1921 – 1991 rokakh : [monohrafiia]. Textbooks and manuals for general secondary education in 1921 – 1991: [monograph]. Kropyvnytskyi: Exclusive-System. 345 c. [in Ukrainian].

10. Kodlyuk Y. P. (2005). Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia u haluzi pochatkovoi osvity Ukrainy (1960–2000 rr.): dys. ... doktora ped. nauk. Theory and Practice of Textbook Creation in the Field of Primary Education of Ukraine (1960–2000): diss. ... Doctor of Pedagogy. Sci.: 13.00.01 / Kodliuk Yaroslava Petrivna. Kiev. 450 c. [in Ukrainian].

11. Kulish P. Hramatka. Grammar. URL: https://archive.org/details/kulish1857. [in Ukrainian].

12. Kuznetsova H., Danylchenko I., Zenchenko T., Rostykus N. Lushchynska O. Incorporating innovative technologies into higher education teaching: *Mastery and implementation perspectives for ducators. Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe027. URL: https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe027. [in English].

13. Kuznetsova H., Panasenko A., Luchkina L., Zenchenko T., Danylchenko I. Dialogic learning as means of forming the communication skills of higher education students. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación.Volumen* 17, No 2. P. 101–115.URL:https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.9. [in English].

14. Krokhmalna G., Nesterchuk Y. (2020). Do pytannia istorii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi movy v pochatkovykh klasakh. On the issue of the history of the development of the methodology of teaching the Ukrainian language in primary grades. *Young scientist*, № 10 (86). c. 394-398. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-81. [in Ukrainian].

15. Nimchuk V.V. (1985). Movoznavstvo na Ukraini v XVI–XVII st. : navch. posib. Linguistics in Ukraine in the XVI–XVII centuries. : nauch. Manual. Kyiv : Scientific Thought, 64 c. [in Ukrainian].

16. Onoprienko O. V. **(**2020). Pro diialnist viddilu pochatkovoi osvity Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy shchodo realizatsii Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity. On the activities of the Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on the implementation of the State Standard of Primary Education. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. № 2 (1). c. 47–55. [in Ukrainian].

17. Khyzhniak I., Lobachova I., Khvaschevska O. (2024). Periodyzatsiia rozvytku metodyky navchannia literaturnoho chytannia v Ukraini. Periodization of

the development of the methodology of teaching literary reading in Ukraine. *Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects.* Vyp. 22. 76–89. https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320053. [in Ukrainian].

18. Fentsik O. (2020). Tendentsii metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: movno-literaturna osvitnia haluz. Trends in methodological training of future primary school teachers: language and literature educational branch. *Educational Horizons*, Tom 50, № 1. c. 58–65.

19. Yavorska S. T. (2005). Stanovlennia i rozvytok metodyky navchannia ukrainskoi movy yak nauky (KhVI–XX st.) : avtoref. dys. … doktora pedahoh. nauk. Formation and development of methods of teaching the Ukrainian language as a science (XVI–XX centuries) : author. Dis. … Doctor of Pedagogy. Sci.: 13.00.02 / Yavorska Stefania Teodorivna. K. 42 c. [in Ukrainian].

20. Yakiv Feofanovych Chepiha (Zelenkevych) — vydatnyi pedahoh, psykholoh, hromadskyi diiach: biobibliohr. pokazhch. (2013). Yakiv Feofanovich Chepiga (Zelenkevych) is an outstanding teacher, psychologist, public figure: biobibliogr. index. / Edited by: Lysytsia N. M., Aivazova L. M., Bublyk N. M., Stelmakh N. A.; Refs. Ed. Ponomarenko L. O. Kyiv: Nilan-LTD. C. 19-36. [in Ukrainian].

УДК 378.014.3:005.6

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.04

Любомира ІЛІЙЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
Івано-Франківськ, Україна
ORCID ID 0000-0003-4274-6903

ФУНКЦІЇ МОНІТОРИНГУ У ВНУТРІШНІЙ СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються функції моніторингу у внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти, що є ключовим інструментом оцінки ефективності освітніх процесів, управління розвитком освітніх систем та забезпечення відповідності результатів навчання сучасним освітнім стандартам. Проведено лексикографічний аналіз поняття «моніторинг», визначено його еволюцію та міждисциплінарне застосування, а також виділено змістову спорідненість категорій «педагогічний моніторинг», «освітній моніторинг» і «моніторинг якості освіти». На основі порівняльного аналізу наукових джерел систематизовано функції моніторингу, що дозволило визначити базові та додаткові функції, окреслити їх ключові характеристики й потенціал в контексті забезпечення якості освітніх процесів у закладах вищої освіти. Запропоновано авторську класифікацію функцій моніторингу (інформаційно-аналітична, діагностична, прогностична, корекційно-регулятивна, управлінська, формувально-розвивальна, кваліметрична та моделювальна), що забезпечує цілісне розуміння функціонального потенціалу моніторингових процедур у внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти та слугує методологічною основою для організації ефективного управління освітніми процесами. Отримані результати мають теоретичне значення для розвитку концептуальних засад моніторингу та практичну цінність для вдосконалення процедур управління якістю освітньої діяльності у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *моніторинг, якість вищої освіти, моніторинг якості вищої освіти, функції моніторингу, внутрішня система забезпечення якості.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізаційних трансформацій та поступового входження України у загальноєвропейський простір вищої освіти проблема забезпечення якості освіти стає пріоритетним

напрямом розвитку освітньої політики. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та положень Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), кожен заклад вищої освіти має створювати та постійно вдосконалювати внутрішню систему забезпечення якості. Вона покликана гарантувати відповідність освітніх послуг сучасним суспільним запитам, вимогам ринку праці, національним та міжнародним стандартам. Важливим інструментом у цьому процесі виступає моніторинг, що забезпечує систематичний збір, узагальнення, аналіз та інтерпретацію даних щодо освітньої діяльності, результативності реалізації освітніх програм, досягнутих навчальних результатів і якості управлінських процесів.

З огляду на викладене, особливої наукової та практичної ваги набуває всебічний аналіз функціонального потенціалу моніторингу, що дає змогу розкрити його багатовекторний і комплексний вплив на освітні процеси у закладах вищої освіти. Функції моніторингу у внутрішній системі забезпечення якості виходять далеко за межі традиційного контролю, адже вони охоплюють діагностику стану освітнього середовища, своєчасне виявлення проблемних зон, прогнозування можливих траєкторій розвитку освітньої системи, а також формування науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття ефективних управлінських рішень та підвищення результативності освітньої діяльності. Водночас моніторинг виконує не лише оцінювальну функцію, але й виступає регулятивним, прогностичним і розвивальним механізмом, що зумовлює його системоутворювальну роль у структурі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Усе зазначене визначає актуальність цієї наукової розвідки та потребу у поглибленому дослідженні функцій моніторингу як ключового механізму забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика забезпечення якості вищої освіти нині є одним із провідних напрямів педагогічних досліджень, що зумовлено потребою підвищення ефективності освітньої діяльності та формування конкурентоспроможного людського капіталу. У науковому дискурсі цю тематику висвітлюють Н. Батечко, О. Біляковська,

Н. Грабовенко, Ю. Дутчак, Л. Загородня, О. Іванова, Л. Івашко, І. Єременко, Д. Карамишев, М. Кондрашов, В. Кухарський, В. Луговий, В. Лунячек, С. Мороз, О. Островерх, Л. Петриченко, Г. Полякова, Т. Рогова, З. Рябова, С. Садрицька, Ж. Таланова, О. Форкуца, О. Чемерис, Н. Черняшук, О. Чорна, С. Щудло та ін. Дослідники аналізують різні аспекти якості вищої освіти: від організації освітнього середовища, кадрового та ресурсного забезпечення до оцінювання результатів навчання й ефективності управлінських процесів. Це свідчить про багатовимірність проблеми та необхідність її комплексного осмислення, зокрема в площині вивчення функціональних можливостей моніторингу у внутрішніх системах забезпечення якості вищої освіти.

У сучасних дослідженнях усе більшої уваги набуває осмислення моніторингу якості вищої освіти не лише у вимірі констатації результатів чи формального контролю, а як стратегічного інструмента управління, що інтегрується у внутрішні системи забезпечення якості закладів вищої освіти. Науковці І. Аннєнкова, С. Бабінцець, Н. Байдацька, І. Булах, І. Гавриленко, О. Гирба, І. Гириловська, Н. Денисова, Г. Єльникова, В. Зінченко, І. Іванюк, Л. Калініна, М. Кічула, Г. Красильникова, С. Кретович, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, М. Мартиненко, С. Науменко, О. Овчарук, В. Панасюк, Н. Радько, Т. Хоруженко, І. Шимків та ін. зосереджуються на концептуалізації підходів до організації моніторингових процедур, їх методичному забезпеченні та управлінському потенціалі. Автори акцентують на можливостях моніторингу щодо комплексного відстеження якості освітнього середовища, формування інформаційно-аналітичної бази для прийняття обґрунтованих рішень і підвищення результативності функціонування освітніх систем.

Функціональний вимір моніторингу якості освіти становить важливу площину досліджень, адже саме функції визначають його практичну спрямованість, управлінський потенціал та роль у формуванні внутрішніх систем забезпечення якості. У наукових працях І. Аннєнкової, Н. Байдацької, І. Гириловської, Г. Єльникової, В. Зінченка, О. Касьянової, Г. Красильникової, Т. Лукіної, О. Осередчук, О. Островерх, В. Приходько функції моніторингу

розглядаються як багатокомпонентний механізм, що поєднує інформаційно-аналітичну, діагностичну, прогностичну, управлінську та інші складові. Учені підкреслюють, що саме функціональний потенціал моніторингу дає змогу інтегрувати його в систему стратегічного управління закладом вищої освіти, перетворюючи моніторингові процедури на інструмент не лише оцінювання, а й розвитку, прогнозування та підвищення ефективності освітніх процесів.

Попередні дослідження автора торкалися окремих аспектів проблематики моніторингу в освіті, зокрема його концептуальних засад, класифікаційних підходів та функціональної ролі у системі забезпечення якості вищої освіти [8; 9; 10; 11]. Водночас у цих публікаціях не здійснювалося систематичне теоретичне узагальнення та класифікація функцій моніторингу, що зумовлює потребу в комплексному дослідженні, спрямованому на обґрунтування авторського бачення функціонального потенціалу моніторингових процедур у внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти.

Мета статті – теоретичне узагальнення й систематизація наукових підходів до трактування і класифікації функцій моніторингу, обґрунтування авторського бачення функціонального потенціалу моніторингових процедур у внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моніторинг у сучасній науці виступає одним із ключових інструментів оцінки та управління різними процесами, зокрема в освіті, екології, економіці та соціальній сфері. Для глибшого розуміння сутності терміна «моніторинг» доцільно звернутися до лексикографічних джерел, які відображають еволюцію його значень та сферу застосування. Так, визначення терміна «моніторинг» у науково-популярних словниках є суголосним і полягає у постійному, безперервному спостереженні або контролі за процесом з метою оцінки його відповідності бажаному результату або попереднім очікуванням [3, с. 538 ; 6, с. 287; 18, с. 652; 19, с. 464]. Водночас у деяких словниках до базового визначення додаються специфічні значення, які відсутні у інших джерелах, зокрема, крім основного значення, пов’язаного з контролем процесу, наводиться також друге –

спостереження за станом довкілля, оцінка й прогноз його змін у контексті впливу господарської діяльності людини [18, с. 652; 19, с. 464], що свідчить про походження терміна з природничої сфери і його застосування в екології. Окрім того, у «Сучасному словнику іншомовних слів» додано третє значення, відсутнє в інших джерелах, – збір інформації для вивчення громадської думки щодо певного питання [19, с. 464], що ілюструє міждисциплінарний розвиток поняття в сучасних соціальних і гуманітарних науках.

Підсумовуючи лексикографічний аналіз поняття «моніторинг», слід зауважити, що хоча його первинне значення пов’язане зі спостереженням за довкіллям або природними процесами, у полі нашого наукового пошуку воно використовується у похідному, але найбільш поширеному в сучасній педагогічній науці значенні – як цілеспрямоване стеження (спостереження й контроль) з метою встановлення відповідності стану або результатів певного процесу визначеним цілям, стандартам чи вимогам до якості. Саме в цьому розумінні категорія «моніторинг» постає як необхідний інструмент оцінювання ефективності функціонування освітніх систем.

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність певної термінологічної варіативності у визначенні поняття «моніторинг» у сфері освіти [8; 9; 10; 11]. У науковій літературі вживаються такі терміни, як «педагогічний моніторинг», «освітній моніторинг», «моніторинг якості освіти». Попри певні семантичні відтінки, усі вони репрезентують спільне концептуальне поле – системне спостереження, діагностику, аналіз і прогнозування освітніх процесів з метою забезпечення їх відповідності визначеним цілям і критеріям якості. У межах нашого дослідження ці поняття вважаємо змістовно спорідненими, оскільки всі вони спрямовані на забезпечення якості освіти через розроблення й застосування ефективних механізмів оцінювання й удосконалення результатів освітньої діяльності. Водночас акцент у нашому дослідженні робиться на категорії «моніторинг якості освіти» як ключовому інструменті управління якістю освітніх процесів і забезпечення їх системного розвитку відповідно до сучасних вимог та стандартів. Узагальнене співвідношення зазначених понять

відображено на рис. 1.



Рис. 1. Взаємозв'язок понять моніторингу в освіті

Джерело розроблено автором

Взаємозв'язок між категоріями «педагогічний моніторинг», «освітній моніторинг» та «моніторинг якості освіти» демонструє їхню змістову спорідненість, проте кожне з понять має свої акценти й сфери застосування. Педагогічний моніторинг зосереджується на вивченні освітніх процесів і результатів педагогічної діяльності, акцентуючи увагу на дидактичних, методичних та виховних аспектах. Освітній моніторинг охоплює ширший контекст, оскільки спрямований на комплексне відстеження функціонування освітніх систем і процесів на різних рівнях (від закладу освіти до державної політики). Моніторинг якості освіти є більш спеціалізованим і орієнтується на оцінювання відповідності результатів освітньої діяльності визначеним стандартам, критеріям та очікуванням стейкґолдерів. Спільним для цих понять є їхня функція забезпечення ефективності освітньої діяльності через систематичне спостереження, діагностику та прогнозування. Водночас, якщо педагогічний моніторинг зосереджується переважно на педагогічній практиці, освітній – на комплексному управлінні освітньою сферою, то моніторинг якості освіти виступає ключовим інструментом управління якістю освітніх процесів у контексті сучасних освітніх стандартів.

Розглянуті категорії не лише визначають сферу та об'єкт моніторингу, а й

зумовлюють його функціональне призначення. У сучасному науковому дискурсі функціональний потенціал моніторингу якості освіти ґрунтовно висвітлюється у працях таких науковців, як І. Аннєнкова [1], Н. Байдацька [2], І. Гириловська [4], Г. Єльникова [5], В. Зінченко [7], О. Касьянова [12], Г. Красильникова [13], Т. Лукіна [14], О. Осередчук [15], О. Островерх [16], В. Приходько [17] та ін. Дослідники виділяють різні функції моніторингу, серед яких: інформаційна, управлінська, системотворча, прогнозуюча, активізуюча, аналітична, кваліметрична, корекційна, діагностична, формувальна (І. Аннєнкова); аналітико-інформативна, прогностична, діагностична, корекційна (Н. Байдацька); аналітична, діагностична, інформаційна, прогностична, мотиваційно-стимулююча, управлінська, самоактуалізуюча (І. Гириловська); інформативно-аналітична, контрольно-оцінна, діагностична, коригувальна, прогностична (В. Зінченко); інформаційна, діагностична, системоутворювальна, коригувальна, прогностична (О. Касьянова); активізуюча, інформаційна, формуюча, кваліметрична, корекційна, діагностична, аналітична, прогностична, моделююча, управлінська (Т. Лукіна); інформативно-аналітична, контрольно-оцінна, діагностична, коригувальна, прогностична, інформаційно-комунікаційна, управлінська, мотиваційно-стимулювальна, самоактуалізаційна (О. Осередчук); активізуюча, аналітична, діагностична, інформаційна, кваліметрична, корекційна, моделююча, прогностична, технологічна, управлінська, формувальна (В. Приходько).

Як бачимо, у сучасному науковому дискурсі простежується помітна варіативність у трактуванні функцій моніторингу, що зумовлюється різним рівнем теоретичного узагальнення, специфікою предметної сфери досліджень та методологічними орієнтирами науковців. У межах проведеного дослідження здійснено порівняльно-аналітичний огляд і систематизацію функціональних характеристик моніторингу, представлених у сучасних наукових джерелах. Узагальнення існуючих класифікацій дало змогу виокремити найбільш репрезентативні функції моніторингу, які найчастіше зустрічаються у науковій літературі (табл. 1).

Таблиця 1

Функції моніторингу якості вищої освіти у сучасному науковому дискурсі

№	Функція	Характеристика	Автори
1.	Інформаційна	забезпечує збір, узагальнення та передачу достовірної інформації про стан і динаміку освітніх процесів	І. Аннєнкова, І. Гириловська, В. Зінченко, О. Касьянова, Т. Лукіна, О. Осередчук, В. Приходько
2.	Аналітична	передбачає глибокий аналіз та інтерпретацію даних з метою виявлення закономірностей, тенденцій, суперечностей у розвитку освітньої системи	І. Аннєнкова, Н. Байдацька, І. Гириловська, Т. Лукіна, О. Осередчук, В. Приходько
3.	Діагностична	спрямована на виявлення сильних і слабких сторін, проблемних зон та рівнів реалізації цілей освітньої діяльності	І. Аннєнкова, Н. Байдацька, І. Гириловська, В. Зінченко, О. Касьянова, Т. Лукіна, О. Осередчук, В. Приходько
4.	Прогностична	дає змогу передбачити можливі наслідки та перспективи розвитку освітньої системи на основі отриманих даних	І. Аннєнкова, Н. Байдацька, І. Гириловська, В. Зінченко, О. Касьянова, Т. Лукіна, О. Осередчук, В. Приходько
5.	Корекційна (коригувальна)	передбачає внесення змін у стратегії, програми та методики відповідно до результатів моніторингу	І. Аннєнкова, Н. Байдацька, В. Зінченко, О. Касьянова, Т. Лукіна, О. Осередчук, В. Приходько
6.	Управлінська	забезпечує ухвалення обґрунтованих рішень у сфері освітнього управління на основі моніторингових даних	І. Аннєнкова, І. Гириловська, Т. Лукіна, О. Осередчук, В. Приходько
7.	Системоутворювальна (системотворча)	інтегрує моніторинг у структуру освітньої системи	І. Аннєнкова, О. Касьянова

		як її невід'ємну складову	
8.	Кваліметрична	передбачає кількісне вимірювання якості освітнього процесів і його результатів	І. Аннєнкова, Т. Лукіна, В. Приходько
9.	Формувальна	сприяє розвитку освітньої системи, впровадженню інновацій, підтримці суб'єктності учасників освітнього процесу	І. Аннєнкова, Т. Лукіна, В. Приходько
10.	Активізуюча	мобілізує учасників освітнього процесу до діяльності, самооцінки та вдосконалення	І. Аннєнкова, Т. Лукіна, В. Приходько
11.	Мотиваційно-стимулююча	формує внутрішні мотиви до поліпшення якості вищої освіти, професійного розвитку тощо	І. Гириловська, О. Осередчук
12.	Моделююча	забезпечує побудову моделей якісного функціонування освітніх процесів та прогнозує сценарії їх розвитку	Т. Лукіна, В. Приходько

Джерело розроблено автором

Отже, проведений аналіз засвідчив наявність спільних функціональних підходів до розуміння моніторингу якості освіти, зокрема виділення інформаційної, аналітичної, діагностичної, прогностичної, корекційної та управлінської функцій як базових. Інші функції, такі як кваліметрична, формувальна, моделююча тощо, розкривають потенціал моніторингу як засобу активного впливу на якість освітнього процесу, його розвиток і вдосконалення.

Систематизація означених підходів дала змогу виокремити концептуальні орієнтири щодо формування авторської функціональної моделі моніторингу якості вищої освіти. Відповідно до цільового призначення та структурно-змістовних характеристик моніторингу доцільним є виокремлення восьми взаємопов'язаних функцій моніторингу: інформаційно-аналітичної, діагностичної, прогностичної, корекційно-регулятивної, управлінської,

формувально-розвивальної, кваліметричної та моделювальної. Сукупність цих функцій формує цілісну функціональну модель, яка забезпечує результативність та ефективність моніторингової діяльності у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців (рис. 2).



Рис. 2. Функції моніторингу якості вищої освіти

Джерело розроблено автором

Розглянемо зміст і специфіку реалізації кожної з окреслених функцій моніторингу у внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти:

1. Інформаційно-аналітична функція – виступає базовою в системі моніторингу, оскільки забезпечує систематичне збирання, акумуляцію, обробку, аналіз та інтерпретацію об’єктивної, достовірної, репрезентативної інформації про поточний стан та динаміку якості освітніх процесів. Реалізація цієї функції створює інформаційне підґрунтя для подальших управлінських, діагностичних і регулятивних дій, що дозволяє уникати інтуїтивних рішень, замінюючи їх науково обґрунтованими висновками.

2. Діагностична функція – забезпечує ідентифікацію стану та результативності функціонування системи вищої освіти на основі виявлення як сильних сторін, так і її структурно-функціональних диспропорцій. Вона передбачає аналіз відхилень від очікуваних результатів, з’ясування причин невідповідностей та фіксацію чинників, що перешкоджають досягненню

цільових орієнтирів якості вищої освіти. Виконання цієї функції сприяє обґрунтованому формуванню стратегій подальших дій.

3. Прогностична функція – зорієнтована на перспективу й покликана визначати тенденції розвитку, проєктувати можливі сценарії змін у якості освіти, передбачати вплив внутрішніх і зовнішніх чинників на динаміку системи професійної підготовки майбутніх фахівців. На основі аналітичного прогнозування формуються довгострокові управлінські стратегії, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, технологій і результатів освітнього процесу.

4. Корекційно-регулятивна функція – полягає у своєчасному реагуванні на виявлені відхилення, шляхом цілеспрямованого внесення змін до існуючих освітніх практик, організаційних структур чи нормативно-методичного забезпечення. Змістовним наповненням цієї функції є оптимізація освітніх процесів, актуалізація змісту освіти, удосконалення методичного інструментарію й управлінських рішень відповідно до результатів моніторингу.

5. Управлінська функція – реалізується через інтеграцію моніторингової діяльності до системи освітнього менеджменту. Вона забезпечує науково обґрунтоване, аргументоване й ефективне прийняття управлінських рішень, що стосуються як стратегічного планування розвитку освітнього закладу, так і поточних організаційних змін. Функція набуває особливої значущості в умовах автономії закладів вищої освіти, потреби в адаптивному управлінні та відповідальності за результати професійної підготовки фахівців.

6. Формувально-розвивальна функція – відображає аксіологічний і гуманістичний вимір моніторингу. Її реалізація сприяє формуванню у суб’єктів освітнього процесу стійкої мотивації до якісної освітньої діяльності, розвитку рефлексивності, здатності до самооцінки, самовдосконалення і професійного зростання. Вона активізує внутрішні ресурси особистості, стимулює конструктивні зміни та підвищує відповідальність за досягнення освітніх цілей.

7. Кваліметрична функція – полягає у кількісному вимірюванні параметрів якості освіти, результатів професійної підготовки та рівня сформованості компетентностей у здобувачів освіти. Реалізація цієї функції

передбачає використання стандартизованих показників, шкал оцінювання, діагностичних інструментів, що дозволяє не лише зафіксувати поточний рівень якості, а й забезпечити порівняльний аналіз результатів у динаміці.

8. Моделювальна функція – орієнтована на проєктування оптимальних моделей розвитку системи вищої освіти на основі результатів моніторингових досліджень. Вона реалізується через побудову концептуальних схем, алгоритмів, стратегічних програм і сценаріїв трансформації освітньої системи, які враховують емпірично виявлені закономірності й проблеми. Зазначена функція забезпечує перехід від аналітики до планування і впровадження змін у площині покращення якості вищої освіти.

Таким чином, запропонована авторська система функцій моніторингу якості вищої освіти відображає не лише операційно-прикладний, але й концептуально-методологічний рівень організації моніторингової діяльності. Вона інтегрує діагностико-аналітичний, регулятивно-управлінський та аксіологічно-розвивальний вектори, що забезпечує цілісне, науково обґрунтоване й ціннісно орієнтоване управління якістю професійної підготовки фахівців у контексті актуальних викликів і трансформацій вищої освіти.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Соціально-економічні, політичні та науково-технічні перетворення, які мають місце в останні десятиріччя у світі, докорінно змінили вимоги суспільства до якості підготовки фахівців. Відтак моніторинг як один із найважливіших складників системи забезпечення якості вищої освіти є нагальною проблемою сучасності й вимагає проведення широкомасштабних досліджень, наукового осмислення, розробки та подальшої апробації в освітній практиці. Моніторинг дає змогу відстежувати та своєчасно коригувати будь-які процеси, що відбуваються в освітній системі. Системний аналіз наукових джерел свідчить, що функції моніторингу у внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти виступають ключовим механізмом управління освітніми процесами. Вони спрямовані на комплексне спостереження та оцінювання ефективності підготовки фахівців, своєчасне виявлення відхилень від встановлених

стандартів, корекцію освітніх процесів і прогнозування їх розвитку. Реалізація цих функцій забезпечує науково обґрунтовану організацію внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, підвищує результативність освітньої діяльності та відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробленні цифрових та інформаційно-аналітичних технологій для збору й опрацювання даних моніторингових процедур, дослідженні міждисциплінарних аспектів функціонування системи внутрішнього моніторингу у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аннєнкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 517 с.

2. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 220 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

4. Гириловська І. В. Теорія і практика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2020. 304 с.

5. Єльникова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2005. 446 с.

6. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови. Харків : Торсинг Плюс, 2009. 768 с.

7. Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу у ВНЗ. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_3

8. Ілійчук Л. Моніторинг якості освіти у вимірі сучасного наукового дискурсу. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2025. № 1 (12). С. 14–20. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-1

9. Ілійчук Л. В. Категоріальний аналіз поняття «моніторинг якості вищої освіти» у сучасному науковому дискурсі. *Проблеми освіти*. 2025. Вип. 1 (102). С. 9–27. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.01

10. Ілійчук Л. В. Моніторинг як важлива складова системи забезпечення якості вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 7–8 (193–194). С. 73–77. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242601

11. Ілійчук Л. В. Моніторинг якості освіти : концептуальні підходи та проблеми класифікації. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 108. № 4. С. 42–48.

DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19

12. Касьянова О. М. Моніторинг в управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 96 с.

13. Красильникова Г. В. Моніторингові технології в педагогічній освіті : навчальний посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, 2018. 230 с.

14. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2020. 230 с.

15. Осередчук О. А. Теоретичні і методичні основи моніторингу якості вищої освіти в Україні : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2023. 652 с.

16. Островерх О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 181 с.

17. Приходько В. М. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект) : дис. … д-ра пед. наук : 13.0.06. Київ, 2014. 430 с.

18. Словник іншомовних слів / за ред. Л. О. Пустовіт. Київ : Вид-во «Довіра» УНВЦ «Рідна мова», 2000. 1015 с.

19. Сучасний словник іншомовних слів : Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад.: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2025

Liubomyra ILIICHUK. Monitoring functions in the internal quality assurance system of higher education

The article provides a theoretical generalization and systematization of scientific approaches to the interpretation and classification of monitoring functions, as well as justification of the author's vision of the functional potential of monitoring procedures in the internal quality assurance system of higher education. To achieve this goal, the following methods were used analysis, synthesis, comparison, and generalization to identify the semantic characteristics of the concept of monitoring functions and their interpretation in scientific literature; a systemic-structural approach to organize and classify monitoring functions; a comparative-analytical method to compare different classifications and approaches to the functional potential of monitoring activities. A lexicographic analysis of the concept of «monitoring» was carried out, its evolution and interdisciplinary application were determined, and the semantic similarity of the categories «pedagogical monitoring», «educational monitoring», and «monitoring of education quality» was highlighted.

Based on a comparative analysis of scientific sources, monitoring functions have been systematized, which has made it possible to identify basic and additional functions, outline their key characteristics and potential in the context of ensuring the quality of educational processes in higher education institutions. The author proposes a classification of monitoring functions that provides a comprehensive

understanding of the functional potential of monitoring procedures in the internal quality assurance system of higher education and serves as a methodological basis for the organization of effective management of educational processes. The results obtained are of theoretical importance for the development of the conceptual foundations of monitoring and of practical value for improving the procedures for managing the quality of educational activities in higher education institutions.

Key words: *monitoring, quality of higher education, monitoring the quality of higher education, monitoring functions, internal quality assurance system.*

REFERENCES

1. Annienkova, I. P. (2016). Teoriia i metodyka monitorynhu yakosti profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

2. Baidatska, N. M. (2007). Pedahohichni umovy monitorynhu yakosti navchalnykh dosiahnen studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh nederzhavnoi formy vlasnosti (Candidate's dissertation). Vinnytsia [in Ukrainian].

3. Busel, V. T. (Ed.). (2001). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian].

4. Hyrylovska, I. V. (2020). Teoriia i praktyka monitorynhu yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv: monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: PP Zvoleiko D.H. [in Ukrainian].

5. Yelnykova, H. V. (2005). Naukovi osnovy adaptyvnoho upravlinnia zakladamy ta ustanovamy zahalnoi serednoi osvity (Doctoral dissertation). Luhansk [in Ukrainian].

6. Zahoruiko, O. Ya. (2009). Velykyi universalnyi slovnyk ukrainskoi movy. Kharkiv: Torsynh Plius [in Ukrainian].

7. Zinchenko, V. O. (2012). Teoretychni osnovy monitorynhu upravlinnia yakistiu navchalnoho protsesu u VNZ. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 1. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_3 [in Ukrainian].

8. Iliichuk, L. (2025). Monitorynh yakosti osvity u vymiri suchasnoho naukovoho dyskursu. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, 1*(12), 14–20. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-1 [in Ukrainian].

9. Iliichuk, L. V. (2025). Katehorialnyi analiz poniattia «monitorynh yakosti vyshchoi osvity» u suchasnomu naukovomu dyskursi. *Problemy osvity*, *1*(102), 9–27. https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.01 [in Ukrainian].

10. Iliichuk, L. V. (2021). Monitorynh yak vazhlyva skladova systemy zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. *Molod i rynok*, *7–8*(193–194), 73–77. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.242601 [in Ukrainian].

11. Iliichuk, L. V. (2021). Monitorynh yakosti osvity: kontseptualni pidkhody ta problemy klasyfikatsii. *Nova pedahohichna dumka, 108*(4), 42–48. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19 [in Ukrainian].

12. Kasianova, O. M. (2004). Monitorynh v upravlinnia navchalnym zakladom. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

13. Krasylnykova, H. V. (2018). Monitorynhovi tekhnolohii v pedahohichnii

osviti: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh [in Ukrainian].

14. Lukina, T. O. (2020). Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

15. Oseredchuk, O. A. (2023). Teoretychni i metodychni osnovy monitorynhu yakosti vyshchoi osvity v Ukraini (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi [in Ukrainian].

16. Ostroverkh, O. O. (2004). Pedahohichnyi monitorynh yak zasib humanizatsii osvitnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi (Candidate's dissertation). Kharkiv [in Ukrainian].

17. Prykhodko, V. M. (2014). Systema monitorynhu yakosti osvitnoi diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (metodolohichnyi aspekt) (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

18. Pustovit, L. O. (Ed.). (2000). Slovnyk inshomovnykh sliv. Kyiv: Vyd-vo «Dovira» UNVTs «Ridna mova» [in Ukrainian].

19. Skopenko, O. I., & Tsymbaliuk, T. V. (Eds.). (2006). Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 20 tys. sliv i slovospoluchen. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

УДК 378.147:37.015.3:37.014.22

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.05

Інна НІКОЛАЄСКУ,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,,
м. Черкаси, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9928-9291

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті аналізується прогресивна роль вищої освіти у забезпеченні економічного зростання та сталого розвитку держави, особливо в умовах криз та динамічних змін світового ландшафту. Підкреслюється, що для подолання кризових явищ та побудови інноваційної економіки необхідне суттєве підвищення освітнього рівня населення, а також використання досвіду високорозвинених країн, зокрема у сфері кваліфікованої міграції. Автором зазначено, що традиційна модель освіти, орієнтована на передачу знань, є недостатньою для вирішення комплексних проблем сталого розвитку. Виходячи з власного педагогічного досвіду, висувається теза про необхідність переходу закладів вищої освіти від простого інформування до формування компетентностей на засадах міждисциплінарності, орієнтації на дії та ціннісного аспекту. Центральною частиною дослідження є аналіз та обґрунтування інноваційних педагогічних підходів, які ефективно інтегрують принципи сталого розвитку у викладання психолого-педагогічних дисциплін. Науковий пошук зосереджено на впровадженні дієвих інноваційних підходів до викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти крізь призму сталого розвитку, а саме: проєктно-орієнтоване навчання (PBL), сервісне навчання (Service-Learning), гейміфікація та симуляції, використання ІКТ. Наведено приклади освітньо-творчих завдань для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», які використовуються під час викладання фахових психолого-педагогічних дисциплін та спрямовані на вирішення проблем сталого розвитку.

Ключові слова: *інноваційні підходи, психолого-педагогічні дисципліни, вища освіта, сталий розвиток, інтерактивні технології, професійна компетентність, критичне мислення, цифровізація освіти.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, де виклики глобального характеру, такі як зміна клімату, виснаження ресурсів, соціальна нерівність,

стають дедалі гострішими, концепція сталого розвитку набуває першочергового значення. Заклади вищої освіти відіграють ключову роль у формуванні свідомих громадян та кваліфікованих фахівців, здатних вирішувати ці проблеми. Це вимагає не просто включення тем сталого розвитку до навчальних планів, а суттєвого переосмислення методології та педагогічних підходів у викладанні всіх дисциплін. Інноваційні освітні практики, орієнтовані на принципи сталого розвитку, стають необхідністю для підготовки майбутнього покоління, яке буде здатне будувати стійке та процвітаюче суспільство.

Зауважимо, що у сучасну цифрову еру, коли інформація стає зброєю, світоглядні моделі – як своєрідні ментальні конструкції – відіграють ключову роль у формуванні свідомості особистості. Вони стають невід'ємною частиною мислення, впливають на наші погляди, сіють страх і невіру, а також маніпулюють свідомістю. Відповідно вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти є надзвичайно актуальним для українців, оскільки саме вони допомагають сформувати критичне мислення та протистояти ворожим інформаційним впливам з боку російської держави [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти вже давно є предметом досліджень. Багато науковців, зокрема, О. Астапьєва, Ю. Бобрикова, Т. Горохівська, І. Дичківська, А.Кузьмінський, та інші, вивчали цю тему, звертаючи увагу на інтеграцію інноваційних технологій в освітній процес. Як відомо, розробка будь-яких освітніх компонентів психолого-педагогічного циклу розпочинається із визначення цілей, що відповідають потребам сучасного суспільства та принципам сталого розвитку. Це означає, що освітні програми повинні не лише надавати теоретичні знання та практичні навички, а й формувати в студентів екологічну свідомість, соціальну відповідальність та готовність до вирішення глобальних викликів, таких як зміна клімату, нерівність та обмеженість ресурсів. Важливо, щоб ці компоненти сприяли розвитку критичного мислення та креативності, необхідних для побудови більш

справедливого та сталого майбутнього. Сталий розвиток та можливості його досягнення стали предметом широких досліджень, що охоплюють різні аспекти: від екологічної стійкості та ефективного використання ресурсів до соціальної справедливості та економічної життєздатності. Вітчизняні та зарубіжні науковці (О. Атаєва, Ю. Боковикова, Д. Кендус, О. Літвак, Г. Миськів, І. Пасінович, J. Cunha, C. Ferreira, M. Araújo, M. Nunes, P. Ferreira та інші) вивчають як глобальні, так і локальні моделі сталого розвитку, шукають шляхи інтеграції цих принципів у державну політику, бізнес-стратегії та освітні програми. Це включає аналіз впливу людської діяльності на довкілля, розробку відновлюваних джерел енергії, а також пошук інноваційних рішень для подолання бідності та нерівності.

Метою статті є аналіз та обґрунтування інноваційних підходів до викладання психолого-педагогічних дисциплін, що сприятимуть формуванню у майбутніх педагогів компетентностей, необхідних для досягнення цілей сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі освіта визнається критично важливим чинником економічного зростання та загального розвитку держави. Світовий досвід підтверджує постійне зростання її ролі, особливо в періоди криз та реформ. Практика свідчить, що подолання кризових явищ та успішне проведення реформ значною мірою залежать від наявності висококваліфікованих фахівців. Існує думка, що для забезпечення інноваційної економіки щонайменше 50% зайнятого населення повинно мати вищу освіту. Водночас, досвід низки країн показує, що позитивні економічні зрушення можуть відбуватися вже тоді, коли частка працівників з вищою освітою гуманітарного та технічного напряму серед зайнятого населення становить 4-6% [6]. В Україні ці показники є суттєво нижчими.

Відтак, підвищення освітнього рівня населення та збільшення частки осіб із вищою освітою є пріоритетним завданням для високорозвинених країн. Для досягнення цієї мети застосовуються різні підходи, включно з використанням міграційних потоків. Зазначимо, що кваліфікована міграція

суттєво впливає не лише на гуманітарну складову соціально-економічного розвитку, а й на фінансову. Наприклад, у США кожен висококваліфікований трудовий мігрант збагачує країну в середньому на 20-28 тис. $ [7]. Отже, в умовах динамічних змін світового економічного ландшафту та посилення міжнародного співробітництва, освітня сфера повинна безперервно вдосконалюватись. Для цього необхідно використовувати не лише власний досвід, а й передові практики високорозвинених країн, які досягли значних результатів у розвитку освіти та економіки в цілому, забезпеченні високого рівня добробуту населення, а також у подоланні негативних явищ, зокрема корупції та тіньової економіки.

Принагідно зазначимо, що українська традиційна модель освіти, що часто зосереджується на передачі знань, виявляється недостатньою для вирішення комплексних проблем сталого розвитку. На нашу думку, заклади вищої освіти в умовах невизначеності повинні перейти від простого інформування до формування компетентностей, що дозволяють студентам не лише розуміти проблеми, а й активно брати участь у їх вирішенні. Це, у свою чергу, передбачає міждисциплінарність, оскільки проблеми сталого розвитку є складними та взаємопов’язаними, що вимагає інтегрованого підходу до їх вирішення. Викладання має виходити за рамки окремих дисциплін, створюючи умови для синтезу знань із різних галузей. Важливою складовою є орієнтація на дії, тобто спрямованість навчання на розвиток практичних навичок, які дозволяють студентам реалізовувати принципи сталого розвитку у своїй майбутній професійній діяльності та повсякденному житті. Не менш значущим є ціннісний аспект, що передбачає формування у студентів усвідомленої відповідальності за майбутнє, дотримання етичних норм і моральних цінностей, які становлять основу сталого розвитку.

Власний педагогічний досвід у сфері вищої освіти дозволяє констатувати, що з метою надання якісних освітніх послуг та формування у здобувачів вищої освіти фахових компетентностей варто систематично впроваджувати інноваційні педагогічні підходи, які виходять за рамки

класичної лекційно-семінарської системи. Зокрема, проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning, PBL) є однією з найефективніших інноваційних технологій сучасної освіти, спрямованих на формування у студентів не лише знаннєвих, а й практичних, комунікативних та ціннісних компетентностей. Його сутність полягає у створенні навчального середовища, де студенти набувають знань і навичок через активну діяльність, пов'язану з розв'язанням реальних, соціально значущих проблем. У контексті сталого розвитку цей підхід стає особливо актуальним, адже дозволяє поєднати академічне навчання з практичними діями, спрямованими на досягнення екологічної, економічної та соціальної рівноваги.

Зауважимо, що проєктно-орієнтоване навчання ґрунтується на принципах інтеграції, активності, рефлексії та колаборації. Студенти виступають активними учасниками освітнього процесу, самостійно планують, досліджують, розробляють і презентують власні проєкти, що мають практичну цінність. Це забезпечує розвиток критичного мислення, здатності до аналізу, синтезу інформації та прийняття рішень у складних, невизначених умовах. Важливим аспектом є формування відповідальності за результати власної діяльності, адже навчальний проєкт пов'язаний із реальними суспільними чи екологічними викликами.

Залежно від галузі знань, зміст проєктів може варіюватися. Так, у технічних спеціальностях студенти можуть розробляти енергоефективні будівлі, системи переробки відходів, моделі «розумного міста», технології зменшення викидів парникових газів або створювати інноваційні рішення у сфері відновлюваної енергетики. Такі проєкти не лише розвивають технічні компетенції, а й формують екологічну свідомість, відповідальність за вплив людської діяльності на довкілля. У гуманітарних напрямах проєктно-орієнтоване навчання може охоплювати дослідження соціальних аспектів нерівності, розробку комунікаційних стратегій для екологічних ініціатив, аналіз культурних цінностей, які впливають на сприйняття сталого розвитку, або організацію соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на формування

громадянської активності. Такі завдання сприяють глибшому розумінню міжкультурної взаємодії, підвищують соціальну компетентність і допомагають студентам усвідомити власну роль у досягненні цілей сталого розвитку.

Важливо, що проєктна діяльність має не лише навчальний, а й виховний потенціал. Вона сприяє розвитку емпатії, лідерських якостей, навичок командної роботи, толерантності та уміння ефективно співпрацювати у мультикультурному середовищі. Крім того, під час реалізації проєктів студенти опановують сучасні методи презентації результатів, вчаться працювати з цифровими інструментами та комунікаційними платформами, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Прикладом ефективного впровадження проєктно-орієнтованого навчання у контексті ідей сталого розвитку в межах фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» Черкаського національного університету імені Богадана Хмельницького є реалізація навчально-дослідницького проєкту «Екологічна культура в дитячому садку: формуємо свідомість з дитинства». Метою проєкту було формування у студентів педагогічних компетентностей, необхідних для екологічного виховання дітей дошкільного віку, а також розвиток у них власного екологічного мислення, відповідальності та креативності в освітній діяльності. У процесі реалізації проєкту студенти працювали в малих групах, здійснюючи послідовні етапи навчальної діяльності. На підготовчому етапі вони вивчали нормативно-правові документи (Концепцію освіти для сталого розвитку, Базовий компонент дошкільної освіти України), аналізували сучасні підходи до екологічного виховання дітей, проводили анкетування вихователів і батьків щодо рівня екологічної свідомості. На дослідницько-проєктному етапі студенти розробляли власні педагогічні міні-проєкти («Міні-сад у групі», «Друге життя речей», «Вода – джерело життя») для закладів дошкільної освіти, спрямовані на формування у дітей ціннісного ставлення до природи. На рефлексивному етапі здобувачі вищої освіти презентували результати своєї роботи у формі виставок, відеозвітів, відкритих занять та інтерактивних методичних рекомендацій. Під

час обговорення вони здійснювали самооцінювання та взаємооцінювання, аналізували ефективність застосованих методів і підходів. Результатом участі у проєкті стало не лише поглиблення знань студентів із методики екологічного виховання, а й формування практичних умінь організації педагогічного процесу з урахуванням принципів сталого розвитку. Здобувачі усвідомили важливість власного прикладу як моделі екологічно відповідальної поведінки для дітей, а також значення міждисциплінарного підходу до формування цінностей сталого розвитку в ранньому віці.

Отже, проєктно-орієнтоване навчання є потужним засобом інтеграції принципів сталого розвитку в освітній процес. Воно забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, формує активну громадянську позицію, екологічну культуру та професійну відповідальність. Такий підхід перетворює навчання на процес спільного творення знань, у якому студент стає не лише споживачем інформації, а й суб'єктом змін у напрямі сталого розвитку суспільства.

Наступним дієвим інноваційним підходом до викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти щодо розуміння ідей сталого розвитку є проблемно-орієнтоване навчання (Problem-Based Learning, PBL) як освітній підхід, у якому студенти стикаються з реальними або гіпотетичними проблемами, що потребують міждисциплінарного підходу та креативного мислення для їх вирішення. Основна мета цього навчального підходу полягає в активізації самостійного навчання, розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності приймати обґрунтовані рішення у складних умовах. У контексті сталого розвитку це означає, що студенти не лише засвоюють теоретичні знання, але й застосовують їх для вирішення соціальних, економічних та екологічних проблем. Наприклад, під час опанування освітнього компоненту «Теорія та методика формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку на засадах сталого розвитку» здобувачі вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» отримують кейс про заклад дошкільної освіти у місті з високим рівнем

забруднення повітря. Їм необхідно розробити програму навчально-виховної діяльності, яка ознайомить дітей із поняттями «екологія», «чисте довкілля» та «збереження ресурсів» у доступній формі, а також запропонувати практичні заходи для покращення мікроклімату в садочку (висадження рослин, ігри на відкритому повітрі, еко-проєкти).

Таким чином, використання проблемно-орієнтованого навчання під час викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти стимулює у студентів самостійний пошук інформації, критичний аналіз, командну роботу та креативне мислення, що є ключовими навичками для підготовки фахівців, здатних працювати у сфері сталого розвитку.

Сервісне навчання (Service-Learning) – інноваційний підхід, який поєднує академічне навчання з участю у громадських проєктах, що мають соціальну або екологічну цінність. Студенти застосовують свої знання та навички для вирішення реальних проблем місцевих громад, одночасно розвиваючи громадянську відповідальність та емпатію. Наприклад, участь у екологічних акціях, соціальних програмах для вразливих груп населення або розробка освітніх матеріалів для шкіл щодо сталого розвитку. На нашу думку, використання сервісного навчання під час викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти є надзвичайно доцільним, оскільки цей підхід дозволяє студентам не лише здобувати теоретичні знання, а й застосовувати їх на практиці у реальних соціально-освітніх та екологічних контекстах. Через участь у громадських проєктах вони формують глибше розуміння ідей сталого розвитку, розвивають емпатію, громадянську відповідальність та професійні компетентності, необхідні для роботи з дітьми та громадами. Сервісне навчання стимулює міждисциплінарне мислення, активізує самостійну навчальну діяльність і сприяє формуванню у майбутніх педагогів уміння інтегрувати принципи сталого розвитку в освітню практику, що є важливим кроком у підготовці фахівців, здатних ефективно реагувати на сучасні виклики суспільства.

За результатами здійсненого нами аналізу освітньо-професійних програм і навчальних планів першого бакалаврського рівня вищої освіти та другого магістерського рівня за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» провідних закладів вищої освіти України можемо констатувати, що важливу роль у якісному викладанні психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО відіграє гейміфікація та симуляції. Саме ці ігрові технології є сучасним освітнім підходом, який передбачає використання ігрових елементів, рольових ігор та симуляційних моделей для активізації освітнього процесу та розвитку практичних навичок студентів. Використання цих методів дозволяє зануритися у віртуальні або змодельовані середовища, де студенти можуть експериментувати з різними стратегічними рішеннями, оцінювати їхні наслідки та аналізувати комплексні системні взаємозв'язки. Такий підхід робить навчання більш інтерактивним, дієвим та ефективним, оскільки майбутні педагоги не лише засвоюють теоретичні знання, а й бачать, як їх можна застосувати на практиці. У підготовці студентів спеціальності «Дошкільна освіта» гейміфікація та симуляції дозволяють моделювати освітній процес у закладах дошкільної освіти, враховуючи принципи сталого розвитку та екологічної грамотності, а також «приміряти» різні педагогічні стратегії та побачити їхній вплив на розвиток дітей, організацію освітнього середовища та взаємодію з батьками. Прикладами використання цього підходу є рольові ігри «Еко-садок», де здобувачі моделюють дитячий садочок із упровадженням принципів сталого розвитку, таких як сортування сміття, економія води та енергії, організація «зелених куточків». Під час гри вони приймають рішення щодо навчальних та виховних заходів та аналізують їхню ефективність для розвитку дітей та формування екологічної культури. Симуляції «Дитячий майданчик майбутнього» дають змогу майбутнім вихователям розробляти концепції майданчиків із екологічно безпечними матеріалами та інтерактивними навчальними зонами, оцінюючи вплив дизайну та організації простору на безпеку, соціальну взаємодію та екологічну обізнаність дітей. Крім того, інтерактивні онлайн-платформи дозволяють студентам створювати

віртуальні сценарії навчання дошкільнят за принципами сталого розвитку, відображаючи наслідки обраних рішень та допомагаючи аналізувати їх ефективність. Ігрові моделі також використовуються для розвитку соціально-емоційних навичок у дітей, де студенти розробляють сценарії командних завдань, що формують співпрацю, відповідальність та емпатію, одночасно ознайомлюючи дітей із принципами сталого розвитку, наприклад, через догляд за рослинами або утилізацію ресурсів.

Зазначене вище свідчить, що застосування гейміфікації та симуляцій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти сприяє кращому засвоєнню складних понять сталого розвитку через практичне моделювання, розвиває критичне мислення, аналітичні та творчі здібності, формує компетентності з планування та організації освітнього процесу з урахуванням соціальної та екологічної відповідальності, а також підвищує мотивацію та залученість студентів до навчання через інтерактивні, ігрові та практичні формати.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для ефективного викладання психолого-педагогічних дисципліні у контексті сталого розвитку та дозволяє студентам інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками у сучасних цифрових середовищах. Онлайн-курси та вебінари надають здобувачам доступ до глобальних знань, міжнародної експертизи та передових практик у сфері сталого розвитку, що дозволяє розширити кругозір і ознайомитися з різними підходами до вирішення соціальних та екологічних проблем. Наприклад, майбутні вихователі дошкільної освіти можуть проходити вебінари з екологічної освіти дітей та інтегрувати отримані знання у розробку навчальних програм для дитячих садків. Віртуальні лабораторії та моделювання дозволяють імітувати природні та соціальні процеси, що дає змогу студентам спостерігати наслідки різних рішень у безпечному цифровому середовищі. Наприклад, у симуляції «Міні-екосистема» студенти можуть експериментувати з впливом різних факторів на рослини та тварин, оцінюючи наслідки змін клімату чи забруднення довкілля.

Спільні онлайн-проєкти відкривають можливість для міжнародної співпраці, де студенти з різних країн можуть працювати над спільними проблемами сталого розвитку. Наприклад, здобувачі з України та інших країн можуть створювати спільні навчальні матеріали для дітей про енергоефективність, сортування відходів або збереження водних ресурсів, обмінюючись досвідом та ідеями через онлайн-платформи.

Крім того, аналіз великих даних (Big Data) та використання геоінформаційних систем дозволяють студентам працювати з реальними даними для оцінки екологічних та соціальних проблем. Наприклад, студенти можуть аналізувати статистику забруднення повітря в різних регіонах, досліджувати розподіл зелених зон у містах або вивчати демографічні особливості громад для планування освітніх програм у дитячих садках.

Таким чином, застосування ІКТ у контексті нашого наукового пошуку робить освітній процес у закладах вищої освіти більш інтерактивним, доступним та практично орієнтованим, дозволяючи студентам не лише отримувати знання, а й формувати навички роботи з сучасними цифровими інструментами, аналізувати дані, моделювати процеси та співпрацювати на міжнародному рівні, що особливо важливо для підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Інтеграція принципів сталого розвитку в освітній процес ЗВО за допомогою інноваційних підходів є стратегічним напрямом розвитку сучасної вищої освіти. Це не просто данина моді, а життєво важлива необхідність для подолання глобальних викликів та формування нового покоління, здатного до сталого мислення та відповідальних дій. Шляхом поєднання теорії та практики, розвитку критичного мислення та формування цінностей, заклади вищої освіти можуть стати справжніми центрами інновацій та каталізаторами позитивних змін у суспільстві.

Наші наукові розвідки щодо інноваційних підходів до викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти крізь призму

сталого розвитку дозволяють констатувати той факт, що впровадження інноваційних підходів у вищій освіті вимагає значних зусиль та змін у системі підготовки фахівців. Зокрема, це передбачає перепідготовку викладачів, оскільки професорсько-викладацький склад потребує розвитку нових педагогічних компетентностей, здатних забезпечити ефективне використання сучасних методів навчання та інтеграцію принципів сталого розвитку в освітній процес. Крім того, необхідна зміна навчальних планів, що вимагає гнучкості та міждисциплінарного підходу у розробці освітніх програм, здатних поєднувати різні сфери знань та формувати у студентів комплексне бачення соціальних, економічних та екологічних проблем. Важливим аспектом є також матеріально-технічне забезпечення, що передбачає інвестиції в сучасні технології, цифрові платформи, лабораторне обладнання та інфраструктуру, необхідну для впровадження інноваційних методів навчання. Не менш важливою є співпраця з громадськістю та бізнесом, яка дозволяє залучати зовнішніх стейкхолдерів до освітнього процесу, сприяти реалізації спільних проєктів та набуттю студентами практичного досвіду у вирішенні реальних соціальних і екологічних завдань. Незважаючи на ці виклики, інноваційні підходи до викладання дисциплін крізь призму сталого розвитку відкривають широкі перспективи для підготовки висококваліфікованих, відповідальних та свідомих фахівців, здатних робити вагомий внесок у формування сталого майбутнього та активну участь у розвитку суспільства.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в аналізі методів міждисциплінарної інтеграції знань і формування у майбутніх педагогів компетентностей для впровадження принципів сталого розвитку у практичну діяльність. Результати таких досліджень сприятимуть підвищенню якості освіти та підготовці відповідальних і соціально свідомих фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балла Л. В., Оніщук Т. І. Використання інноваційних технологій у дошкільній освіті. Сталий розвиток. Інформаційні технології в сучасному світі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, 29 квітня 2025 р. Харків : ДБТУ, 2025. С. 396–398.

2. Гаращук О. В., Куценко В. І. Імператив розвитку освітньої сфери України в контексті зміни світового економічного ландшафту та міжнародного співробітництва. *Проблеми і перспективи економіки та управління*. 2021. Вип. 4(8). С. 57–65.

3. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

4. Карапузова, І. В., Косенчук О. Г. Формування екологічної свідомості дошкільнят: мінімізація освітніх втрат через інтеграцію сталого розвитку . *Імідж сучасного педагога*. 2025. Вип. 2(221). С. 83–86.

5. Петренко Л. М. Національна ідентичність майбутніх викладачів закладів вищої освіти у наукових працях вітчизняних учених. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: стратегії і завдання: збірник тез методологічного семінару [Івано-Франківськ: HAIP]. URL : https://ipv.org.ua/2023 /publication-of-abstracts/.

6. Puzyrova P. Experience of the world's leading countries in the context of sustainable development of higher education institutions. *Management*. 2024. Vol.*39*(1). Pp.30–40.

7. The Fiscal Impact of Immigration: An Update. URL : https://www.aei.org/wp-content/uploads/2025/09/The-Fiscal-Impact-of-Immigration-An-Update.pdf?x85095

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025

Inna NIKOLAESKU. Innovative approaches to teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions through the prism of sustainable development. *The article analyzes the progressive role of higher education in ensuring economic growth and sustainable development of the state, especially in conditions of crises and dynamic changes in the world landscape. It is emphasized that in order to overcome crisis phenomena and build an innovative economy, it is necessary to significantly increase the educational level of the population, as well as use the experience of highly developed countries, in particular in the field of qualified migration. The author notes that the traditional model of education, focused on the transfer of knowledge, is insufficient to solve the complex problems of sustainable development. Based on his own pedagogical experience, the thesis is put forward about the need for higher education institutions to transition from simple informing to the formation of competencies on the basis of interdisciplinarity, action orientation and value aspect. The central part of the study is the analysis and justification of innovative pedagogical approaches that effectively integrate the principles of sustainable development into the teaching of psychological and pedagogical disciplines. The scientific research is focused on the implementation of effective innovative approaches to teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions through the prism of sustainable development, namely: project-based learning (PBL), service-learning, gamification*

and simulations, and the use of ICT. Examples of educational and creative tasks for students of the specialty «Preschool Education» are given, which are used when teaching professional psychological and pedagogical disciplines and are aimed at solving problems of sustainable development.

Key words : *innovative approaches, psychological and pedagogical disciplines, higher education, sustainable development, interactive technologies, professional competence, critical thinking, digitalization of education.*

REFERENCES

1. Balla, L. V., Onishchuk, T. I. (2025). *Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy u doshkil'niy osviti*. Stalyy rozvytok. Informatsiyni tekhnolohiyi v suchasnomu sviti: materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi zdobuvachiv vyshchoyi osvity i molodykh uchenykh, 29 kvitnya 2025 r. Kharkiv: DBTU. P. 396–398 [in Ukrainian].

2. Harashchuk, O. V., Kutsenko, V. I. (2021). *Imperatyv rozvytku osvitn'oyi sfery Ukrayiny v konteksti zminy svitovoho ekonomichnoho landshaftu ta mizhnarodnoho spivrobitnytstva*. Problemy i perspektyvy ekonomiky ta upravlinnya, (4(8)). P. 57–65 [in Ukrainian].

3. Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya v umovakh modernizatsiyi suchasnoyi osvity: monohrafiya. (2022). Za nauk. red. d. ped. n., prof. L. Z. Rebukhy. Ternopil: ZUNU. 143 p. [in Ukrainian].

4. Karapuzova, I. V., Kosenchuk, O. H. (2025). *Formuvannya ekolohichnoyi svidomosti doshkil'nyat: minimizatsiya osvitnikh vtrat cherez intehratsiyu staloho rozvytku*. Imidzh suchasnoho pedahoha, (2(221)). P. 83–86 [in Ukrainian].

5. Petrenko, L. M. *Natsional'na identychnist' maybutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoyi osvity u naukovykh pratsyakh vitchyznyanykh uchenykh*. Natsional′no-patriotychnye vykhovannya diley ta molodi v umovakh voyennoho stanu ta voyennoho vidnovlennya Ukrayiny: stratehiyi i zavdannya: zbirnyk tez metodolohichnoho seminaru. URL: https://ipv.org.ua/2023/publication-of-abstracts/ [in Ukrainian].

6. Puzyrova, P. (2024). *Experience of the world's leading countries in the context of sustainable development of higher education institutions*. Management, (39(1)). P. 30–40 [in English].

7. The Fiscal Impact of Immigration: An Update. URL: https://www.aei.org/wp-content/uploads/2025/09/The-Fiscal-Impact-of-Immigration-An-Update.pdf?x85095 [in English].

УДК 378.016:373.5.091.33

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.06

Лідія СЛІПЧИШИН,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри технологічної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна
ORCID ID: 0000-0001-9159-9458

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ КЛАСТЕР ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано роль освітньо-наукового кластера як чинника удосконалення підготовки сучасних учителів технологій. Кластер розглядається як інструмент подолання викликів до професійної підготовки майбутніх учителів, як механізм формування сучасних затребуваних компетентностей. Сформульовані рекомендації до розробки методики професійної підготовки учителів технологій в умовах освітньо-наукового кластеру, яка сприяє формуванню учителя-дослідника. Наголошено на важливості розвитку науково-дослідницьких навичок учителя технологій, який відбувається в умовах інноваційного кластеру.

Ключові слова: *кластер, професійна підготовка, методика, професійна компетентність, дослідницька компетентність, учитель технологій.*

Постановка проблеми. Характерними ознаками сучасного світового розвитку є трансформації суспільних та економічних процесів, поява кризових ситуацій через прискорений технологічний розвиток і, як наслідок, зростання уваги до конкурентоспроможності фахівців, економічної стійкості підприємства (установи, закладу) на ринку та сталого розвитку. Змінюється технологічна картина світу, що актуалізує увагу до безпеки людини і формування нової парадигми взаємодії людини з технологіями. На часі розуміння цінностей технологічної освіти, які починають формуватися водночас із здобуванням освіти. Провідна роль у цьому процесі належить учителям технологій. Враховуючи прискорений темп технологічного розвитку, постає питання про те, яким чином і де майбутній учитель технологій може освоїти сучасні інноваційні технології та розвинути затребувані навички і

компетентності. Світовий досвід показує, що подібні проблеми вирішуються за допомогою кластерної взаємодії зацікавлених сторін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішення проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів технологій є багатоаспектним. Для її висвітлення нами було опрацьовано наукові праці, що відображають останні дослідження та їх результати. Проблема підготовки учителів технологій в закладах вищої освіти досліджується у таких напрямах: методологічні та теоретичні засади сучасної технологічної освіти (Р. Гуревич, Д. Кільдеров, Л. Оршанський, В. Титаренко, С. Ткачук, С. Ящук та ін.), підготовка учителів до роботи в умовах НУШ (Л. Гриневич, М. Євтух, Н. Кононець, В. Курок та ін.), використання інформаційних і цифрових технологій в освітньому процесі (М. Кадемія, С. Кізим, В. Кобися, Л. Шевченко та ін.), розвиток комплексу компетентностей учителів технологій (І. Голіяд, Н. Стрижак, Л. Чистякова, О. Титаренко, Ю. Цина та ін.). Підготовка здобувачів з використанням можливостей кластерного об'єднання є досить новим напрямом досліджень, більше досліджується в сфері економіки. Наразі науковці-педагоги приділяють недостатню увагу цій темі, що й зумовило вибір теми дослідження

Метою статті є обґрунтування впливу кластерної взаємодії на якість професійної підготовки та виявлення можливостей кластеру для її удосконалення на прикладі майбутніх учителів технологій. Для розкриття мети були поставлені завдання: розглянути сутність кластерної взаємодії та умови виникнення синергетичного ефекту; проаналізувати принципи розвитку кластеру та їх використання в професійній підготовці; дослідити сутність освітніх кластерів, які використовуються в професійній освіті; показати роль методики підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної роботи в умовах кластеру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як показує ретроспективний аналіз подібних проблем і маркерів їх розв'язку, ефективним механізмом може бути створення сучасних нових систем, які спільно реагують на зовнішні

виклики. Встановлено, що ефективною формою є кластер, як інтеграційне об’єднання, мережева структура з унікальними можливостями і величезним потенціалом.

Визначальною ознакою ефективності функціонування кластеру є його синергетичний ефект, який найбільше впливає на результат роботи. Розглядаючи сутність синергетичного ефекту, В. Ільчук зазначає, що наслідки консолідованої співпраці учасників кластеру перевищують суму результатів, які вони отримували, працюючи автономно [4, с. 15]. Науковець наводить два типи синергії, які мають свої особливості. Внутрішня синергія орієнтує на цільову групу споживачів, виявляється в економії усіх видів ресурсів завдяки спільному використанню виробничої інфраструктури, окремих специфічних ресурсів та ефективної співпраці, сприяє підвищенню рівня технологічного розвитку. Відповідно зовнішня синергія сприяє зменшенню сукупних витрат, підвищенню конкурентоспроможності та інвестиційної привабливості, раціоналізуються та оптимізуються усі зв’язки, ринок отримує якісні товари і послуги. Ефективність функціонування кластеру забезпечується реалізацією інтересів учасників, раціональним використанням і нарощуванням потенціалу, спільним реагуванням на зовнішні виклики та загрози [4, с. 13].

Розглядаючи конкурентні переваги, творець кластерної концепції М. Портер сформулював визначення кластеру та окреслив його роль у забезпеченні на різних рівнях конкурентних переваг для його учасників або країни. У його трактуванні кластера основний акцент було зроблено на таких ознаках, як географічна концентрація, конкуренція і співпраця учасників. Н. Буняк, враховуючи сучасні економічні зміни, пропонує достатньо універсальне визначення кластеру: «… кластер слід розглядати як певну сукупність організацій (різного профілю та масштабів діяльності), які, взаємодіючи між собою на добровільних засадах для реалізації конкретних функцій, сприяють взаємному розвитку та створюють цінність, яку самостійно не могла б створити жодна з них» [3, с. 73]. Це визначення дає орієнтир для виокремлення видів кластерів, враховуючи їхнє цільове призначення.

Використання кластерів в економіці пов’язане з урахуванням процесів інновацій, які для розвитку потребують ресурсів та компетенцій, які часто є за межами однієї інституції. Кластерні механізми є джерелами і факторами розвитку територій, орієнтують на консолідований внесок, поєднуючи колективну ефективність, гнучку спеціалізацію, ефект масштабування, конкуренцію та співпрацю. Ключовою відмінністю кластера від інших об’єднань є: реалізація спільних проєктів; тісна співпраця науки, освіти та бізнесу на взаємовигідній основі; спільний вплив на державні органи у межах їх відповідальності для вирішення актуальних проблем.

Перші кластери створювались для вирішення проблем промисловості, зокрема тих галузей, підприємств, що орієнтувались на експорт. В Україні перший крок до запровадження кластерної концепції зробила громадська організація Асоціація «Поділля Перший»(1998 р., Хмельницька обл.), як спробу зупинити спад виробництва і підвищити продуктивність промисловості регіону власними силами підприємств-учасників. Характерною особливістю кластерних об’єднань є те, що конкурують вже не окремі підприємства, а комплекси, внаслідок чого за рахунок спільної кооперації досягається зменшення сукупних витрат.

Використання сучасних виробничих технологій та трансфер технологій порушили проблему підготовки фахівців, здатних до винахідницької, наукової та інноваційної діяльності. Як показує світовий досвід, трансфер стимулює інновації, обмін досягненнями в різних сферах, покращує виробничі процеси, позитивно впливає на освітній процес.

Інноваційний розвиток в системі освіти призвів до виникнення такої моделі державно-приватного партнерства як «освітній кластер», який сприяє вирішенню проблеми з підготовкою кадрів. Його розглядають, як просторову модель інноваційних процесів в освіті, що спрямовані на забезпечення ринку праці конкурентоздатними випускниками і водночас на задоволення потреб усіх зацікавлених суб’єктів, тобто учасників кластеру. Для отримання

синергічного ефекту поєднуються інтелектуальні, кадрові, матеріальні та фінансові ресурси [9, с. 5].

Г. П'ятницька ґрунтовно розглянула трактування науковцями понять «освітній», «науковий (дослідницький)» та «науково-освітній» кластери з визначенням їхнього ядра. На її думку, науково-освітній кластер – це утворення, що об'єднує в собі різноманітні науково-дослідні установи та заклади освіти з сильною науково-освітньою базою та високим рівнем інтелектуального потенціалу. Разом вони здатні: продукувати, просувати, практично впроваджувати та поширювати інновації; розвивати зв'язки з партнерами з метою створення баз для виробничої практики та апробації результатів наукових досліджень. Водночас учасники працюють на потреби різного рівня – від окремих організацій і до рівня держави [8, с. 196].

Проте, в науковій літературі поряд з «науково-освітнім» кластером часто вживають термін «освітньо-науковий», що свідчить про відмінність у акцентах. Якщо в науково-освітніх кластерах акцент роблять на науковій складовій, розширеній освітнім компонентом, то освітньо-науковий кластер розглядається, як поєднання освіти та науки, де важливим завданням є залучення здобувачів до наукової роботи. На наш погляд, дослідниця не вказала на цю відмінність, яка є суттєвою.

Як зазначає С. Бебко, фінансові утруднення перешкоджають розвитку закладів вищої освіти та проведенню якісних наукових досліджень. Науковиця трактує освітньо-науковий кластер, як інноваційне, інституційне об'єднання локалізованих закладів вищої освіти (ЗВО), створене на добровільних засадах, що: «мають спільну мету, можливості та знаходяться під впливом загроз, які тісно співпрацюють з науковими установами, органами влади та управління, платформами громадянського суспільства, громадськими організаціями з метою підвищення конкурентоспроможності освітньо-наукових послуг, сприяння соціально-економічному розвитку територій, нарощуванню людського капіталу та підвищення якості життя» [2, с. 3].

Функціонування кластеру визначається принципами, які відображають основні засади, на яких він побудований. Науковці виокремлюють основні принципи розвитку кластерів, які на їхню думку, впливають на вибудовування кластерної політики залежно від цільової мети. Зокрема, це такі принципи: комплексності, ресурсного забезпечення, пріоритетності, цілісності, розвитку, ефективності, сталості, законності, корпоративної культури [2, с. 3]; кластерності, системності, готовності до співпраці, координацій, сумісництва, симбіозу, колегіальності, корпоративності, інноваційності та реінноваційності [5, с. 246–247]; географічної локалізації, єдності інтересів учасників кластера, узгодженість розвитку, цілісності, інтегрованості, зв'язку співпраці та конкуренції, спільності мети, добровільності об’єднання, ресурсного забезпечення, системності, саморозвитку [13]; територіальності, кластерності, добровільності, спільності інтересів, співпраці, інноваційності, колективної ефективності.

Враховуючи те, що освітньо-наукові кластери орієнтовані на інноваційність, на підходи до навчання, які забезпечують інклюзивність, сприяють реалізації останніх досліджень психолого-педагогічних теорій та використанню сучасних технологічних інструментів, вони можуть застосовуватись до розробки нових моделей навчання. Освітньо-науковий кластер також розглядається, як: «середовище, де адаптивне навчання може повністю реалізувати свій потенціал, використовуючи передові досягнення в галузі біоінформатики, штучного інтелекту та когнітивної педагогіки. Це є основою для створення по-справжньому індивідуального освітнього досвіду на основі об’єктивних даних і наукових підходів» [12, с. 260]. Таке трактування освітньо-наукового кластеру підкреслює важливість міждисциплінарної взаємодії педагогів, вчених, інженерів і розробників для створення інноваційних моделей навчання.

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути ще один вид кластеру – освітньо-науково-виробничий, в якому додатково виокремлена роль виробництва. Перехід на нові засади виробництва, виготовлення наукомісткої

продукції, зростання ролі роботодавців у підтримці підготовки кадрового потенціалу дають підстави виокремити роль виробництва у назві кластеру з дотриманням акцентів. Основними принципами діяльності освітньо-науково-виробничого кластера є: інноваційність розвитку освіти і науки; пріоритетність інноваційного освітнього розвитку; взаємодії освіти, науки, виробництва, фінансово-кредитної сфери в розвитку інноваційної діяльності регіону; ефективність використання ринкових механізмів для сприяння інноваційній діяльності; підтримки, соціального захисту та просування обдарованої молоді регіону на вітчизняному й міжнародному рівнях; сприяння розвитку регіональної інфраструктури; інформаційної забезпеченості суб'єктів інноваційної діяльності [1 с. 342]. Такий кластер було створено для підготовки сучасних педагогів профільного і професійного навчання на базі Українського державного університету імені Драгоманова у рамках виконання НДР. Освітньо-науково-виробничий кластер функціонує на основі трьох компонентів, кожен з яких виконує свою функцію: освітній компонент об'єднує партнерські заклади та установи: заклади професійної та середньої загальної освіти, а також обласний навчально-методичний центр професійної освіти; науковий компонент включає Університет як провідну освітньо-наукову установу та дотичні наукові організації; виробничий компонент представлений роботодавцями (підприємства, установи, організації, приватні підприємці) та відповідними громадськими організаціями (асоціації роботодавців, центри професійного вибору і працевлаштування, фонди сприяння молодим педагогам і студентам). Усі три групи тісно співпрацюють із державними установами та організаціями: Департаментом освіти і науки, Департаментом економічного розвитку та Державною службою якості. Підготовка проводилась за дуальною формою навчання з науковим психолого-педагогічним супроводом, коли студенти починали свій шлях професіоналізації на робочих місцях педагогів, маючи можливість застосовувати здобуті знання та компетентності в реальних умовах.

Як зазначає Л. Короткова, принципи складають стратегічну основу формування професійної компетентності фахівців із урахуванням специфіки професійної сфери та функціонування кластеру. Вона виокремила три групи принципів професійної підготовки в умовах кластеру: системні (синергізму, оптимальності, саморозвитку, структурної функціональності); загальні (науковості, об'єктивності, адаптивності, цілеспрямованості, ефективності, прогресивності); специфічні (кооперації та конкуренції, моделювання, інформаційної забезпеченості, узгодження інтересів та взаємозв'язку) [7, с. 2]. На нашу думку, ці принципи недостатньо передають інноваційний та добровільний характер кластеру, який використовують для якісної професійної підготовки сучасних фахівців.

На основі аналізу розглянутих принципів можна дійти висновку, що: ключові принципи відображають сутність кластерної концепції (територіальності, кластерності, інноваційнності, співпраці, добровільності, колективної ефективності); основні принципи деталізують різні аспекти функціонування кластерів з урахуванням їх видів у поєднанні з принципами професійної підготовки; специфічні принципи орієнтують на механізми досягнення мети (наприклад, використання сучасних форм підготовки).

Як зазначає Д. Кільдеров, завдяки зростаючим можливостям ІКТ та цифровим технологіям сформувались умови для полімодального подання інформації, вироблення корисних науково-дослідницьких навичок, використання потенціалу штучного інтелекту, що сприяє глибшому засвоєнню теоретичних та процедурних знань як прямого продукту навчання тощо [6, с. 320].

О. Титаренко наголошує на тому, що комплекс професійних компетенцій вчителів технологій залежить від найновіших досягнень науково-технічного прогресу, тому впровадження інноваційних технологій у освітній процес впливає на знаннєвий та організаційно-технологічний компонент професійної підготовки та орієнтує на відхід від стандартних методик як викладання, так і традиційних підходів до організації навчальної діяльності. Значний потенціал в

активізації пізнавальної діяльності відіграє науково-дослідна робота здобувачів. Набуті уміння і сформовані компетентності під час науково-дослідної роботи майбутніх учителів технологій у контексті Нової української школи (НУШ) перетворюються у важливий інструмент професійної реалізації, забезпечують глибоке, науково підкріплене розуміння технологічних процесів та сприяють адаптації до сучасних викликів освіти та наукового середовища. Науково-дослідна робота здобувачів розглядається як важлива складова професійної підготовки, яка здійснюється у різних формах в умовах навчальної та позаначальної діяльності, а деякі науковці виокремлюють ще й організацію науково-дослідної роботи та залучення здобувачів до наукових заходів (конференцій, конкурсів, участь у виконанні проєктів тощо). Науковиця вказує на те, що на сьогодні підготовка майбутніх учителів технологій має проводитись у форматах, які сприяють формуванню і розвитку дослідницьких умінь, зокрема в гібридному середовищі з використанням традиційних і цифрових ресурсів. А формування дослідницької компетентності здобувачів залежить від методики організації науково-дослідної роботи в закладі освіти. Найбільше впливають на формування дослідницької компетентності, на її думку, виконання лабораторних робіт, що мають наукову мету, використання завдань творчого характеру, які розвивають здатність до наукового аналізу та синтезу. Вона вважає, що частково проблеми підготовки майбутніх учителів технологій можна вирішити, створивши в освітньому закладі наукове середовище та системно підійшовши до формування готовності здобувачів до науково-дослідної роботи. Відповідна система складається з ціннісно-мотиваційного, проєктувального, інформаційного, аналітичного та практичного компонентів. Результатом впровадження такої системи формування готовності до науково-дослідної роботи є: формування наукової свідомості, оволодівання методологією наукових досліджень, розвиток наукового і творчого мислення, індивідуальних здібностей, мотивації, прискорення професіоналізації [10].

На думку Л. Шевченко, інноваційна педагогічна діяльність – це система, яка поєднує концептуально-предметну та процесуально-технологічну сторони,

взаємодія яких забезпечує інтегративний результат. У цій системі інновація розглядається, як система, процес і технологія. Провідним принципом дослідження педагогічної інноватики є принцип міждисциплінарності, на основі якого інтегруються знання для вирішення практичних проблем. На відміну від інших напрямів і спеціалізацій педагогічної діяльності, специфікою сукупності компетентностей вчителя технологій є орієнтація на розв'язання комплексних міждисциплінарних проблем, що виникають на стику різних наук, поєднання педагогічної та технологічної діяльності, застосування інновацій у професійній діяльності з метою впровадження в профільну та професійну підготовку здобувачів загальної середньої школи [11, с. 44-45]. Для цілісного контексту професійної підготовки учителів технологій підбирають методологічні підходи так, щоб побудувати концепції та моделі, виокремити доцільні педагогічні умови та розробити методику досягнення педагогічної цілі. Інноваційна діяльність має інтеграційний характер, що виявляється «в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів, в стійкості, стабільності, надійності, безперервності та наступності їх функціонування» [11, с. 67]. Вчена розробила методику підготовки учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності, яка: 1. реалізується поетапно в освітньому процесі (адаптаційно-репродуктивний, активно-діяльнісний, рефлексивно-творчий, продуктивний етапи). Кожен з етапів визначається конкретними атрибутами (цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби, складові інноваційної компетентності) та методичними механізмами, що сприяють переведенню здобувачів із зони професійної діяльності в зону інноваційної педагогічної діяльності, стимулюють рефлексію та мобільність; 2. забезпечує реалізацію педагогічних умов (створення професійно орієнтованого середовища в закладі, формування інноваційної компетентності, стимулювання пізнавальної активності засобами ІКТ, застосування контекстного підходу в процесі професійної підготовки; 3. здійснюється на основі методичного забезпечення, орієнтованого на інноваційну педагогічну діяльність [11, с. 256].

Отже, проаналізувавши підходи до існуючої методики підготовки майбутніх вчителів технологій, ми дійшли висновку, що в ЗВО ще недостатньо активно відбувається перехід до формування дослідницьких і STEM-компетентностей. І на це є вагомі причини. Перш за все – це відсутність відповідної матеріально-технічної бази, сучасних лабораторій, по-справжньому творчих середовищ з доступом для студентів. Урегулювати цю ситуацію можна, використавши можливості та потенціал кластеру та розробивши відповідну методику – методику підготовки майбутніх учителів технологій в умовах кластерної взаємодії.

На нашу думку, під час розробки моделі інноваційного освітньо-наукового кластеру та методики підготовки майбутніх вчителів технологій необхідно врахувати конкретну педагогічну мету (з якою метою створюється кластер, що розвивається чи удосконалюється, який має бути результат) та головні інтеграційні механізми. Оскільки для учителів технологій важливими є сучасні компетентності для використання новітніх технологій і вимог ринку, провідними інтеграційними механізмами мають бути науково-дослідний хаб, технологічні лабораторії та методичний центр. У науково-дослідних хабах розробляються та виконуються спільні проєкти студентів, викладачів та фахівців-практиків, які мають практичне значення і можуть бути реально втілені. Технологічні лабораторії дають можливість спільно використовувати ресурси, тобто підприємство або наукова установа надають доступ студентам до сучасного обладнання для проведення практичних занять та освоєння сучасних технологій. Часто таким чином підприємства шукають перспективних працівників для себе. Основними функціями методичного центру є розробка та апробація нових навчальних програм і методичних посібників, орієнтованих на STEM-підхід. Кластерна взаємодія дає можливість удосконалювати методику підготовки учителів технологій, показати як талант людини і технології можуть утворити успішний тандем, які нові навички потрібно освоювати. При розробці інноваційної методики необхідно враховувати актуальність навчальних планів, а в змістовому аспекті має бути оперативне включення в освітній процес

новітніх технологій, зокрема курсів з тематики, важливої для технологічної сфери. Важливим моментом є виконання студентами разом з викладачами реальних проєктів для потреб інституцій-учасників кластеру.

Як показує практика останніх років в Україні (за матеріалами проєктів, що виконувались різними освітніми закладами), в процесуальному аспекті методики дуже добре підходить дуальна форма освіти, яка забезпечує інтеграцію теоретичного навчання в ЗВО з тривалою практикою на виробництві. Водночас з боку практики є фахівець, який виконує роль ментора. Найбільше користі приносять спільні освітні події на кшталт майстер-класів, тренінгів, хакатонів за участі представників науки та бізнесу. Корисним і потрібним є регулярне стажування викладачів в установах та підприємствах кластеру. Тривале навчання в умовах освітньо-наукового кластера сприяє формуванню вчителя-дослідника, здатного гнучко реагувати на проблеми професійної діяльності і знаходити науково обґрунтовані рішення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У статті здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано вирішення одного з аспектів підготовки майбутніх учителів технологій, пов’язаного з її удосконаленням в умовах освітньо-наукового кластеру. За результатами дослідження зроблено такі висновки:

Консолідована співпраця в кластері сприяє виникненню синергетичного ефекту, який виражається у значному підвищенні колективної ефективності та стійкості на ринку. Цей механізм завжди використовується інституціями для подолання викликів. Кластерні об’єднання мають великий потенціал для покращення професійної підготовки фахівців, їх підготовки відповідно до потреб роботодавців і ринку праці. Використання в економіці сучасних технологій, ускладнення праці актуалізує потребу в підготовці фахівців, здатних до винахідницької, наукової та інноваційної діяльності.

У випадку використання кластерів для професійної підготовки відбувається інтеграція принципів розвитку кластерів і принципів професійної підготовки з урахуванням педагогічної мети створення кластеру. Реалізація цих

принципів в інноваційному кластері має сприяти адаптивному навчанню, коли реалізовується потенціал кожного здобувача.

Досліджено сутність «освітнього», «освітньо-наукового», «науково-освітнього» та «освітньо-науково-виробничого кластерів» з наголосом на урахування акцентів у їх функціонуванні. Враховуючи особливості роботи сучасного вчителя технологій, актуальним є засвоєння навичок роботи з сучасним обладнанням, орієнтованим на STEM, розвиток науково-дослідних навичок, розвиток дослідницької компетентності. Найкращі умови для цієї мети створені в освітньо-науковому кластері.

Провідну роль у досягненні якості професійної підготовки в умовах освітньо-наукового кластеру має методика, яка передбачає основні інтеграційні механізми для досягнення синергетичного ефекту. У ній передбачено використання інноваційних форм організації навчання (науково-дослідний хаб, технологічні лабораторії, навчально-методичне забезпечення).

Подальші дослідження будуть пов’язані з розробкою нового навчально-методичного забезпечення для формування учителя-дослідника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багаторівнева система підготовки педагогів профільного і професійного навчання в умовах освітньо-науково-виробничого кластера: колективна монографія / за ред. Л. В. Сліпчишин. (2025). [Електронне видання]. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова. 436 с.

2. Бебко С. В. (2020). Кластеризація освітнього простору та створення міжнародних консорціумів. *Економіка та суспільство*. Вип. 22. С. 1–6. URL: DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-65

3. Буняк Н. М. (2017). Кластерна парадигма сучасного інноваційного розвитку. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент*. Вип. 25 (1). С. 73–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_eim_2017_25(1)__18.C.73-76

4. Ільчук В. (2019). Синергетичний ефект функціонування кластера. *Проблеми і перспективи економіки та управління.* № 1 (17). С. 9–18. DOI: 10.25140/2411-5215-2019-1(17)-9-18

5. Дітківська О. Г. (2016). Особливості та принципи розвитку науково-освітнього кластера. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. Вип. 5 (05). С. 243–249.

6. Кільдеров Д. Е. (2017). Підготовка майбутніх учителів технологій на засадах інтегрованого навчання: [монографія]. К.: ФОП Маслаков. 563 с.

7. Короткова Л. І. (2020). Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера: теоретичні і методичні основи: монографія / за наук. ред. Радкевич В. О. Запоріжжя: Просвіта, 558 с.

8. П'ятницька Г. (2016). Науково-освітні кластери: відмітні характеристики та передумови розвитку. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. № 3. С. 91–207. URL: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/

9. Решетняк О. І., Заїка Ю. А. (2018). Економічний механізм формування освітніх кластерів в Україні : монографія / Нар. укр. акад., [каф. економіки та права]. Харків : Вид-во НУА. 204 с.

10. Титаренко О. (2024). Потенціал науково-дослідницької діяльності у формуванні особистості майбутніх учителів технологій. *Наукові записки БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. С.132–145. DOI 10.32782/2412-9208-2024-2-132-145.

11. Шевченко Л. С. (2018). Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс». 396 с.

12. Kolomoiets H., Holiiad I., Tutashynskyi, V., Holiiad, R., & Rebryna, M. (2025). Adaptive Learning based on Biometric Assessment of Cognitive Load in an Educational and Scientific Cluster. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16 (3), 258–270. https://doi.org/10.70594/brain/16.3/18

13. Maslak, O., Doroshkevych, K., & Salata, I. (2018). Principles of formation and development of clustering systems of the national economy. Scientific Messenger of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies. 20(86), 68–72. doi: 10.15421/nvlvet8613

Стаття надійшла до редакції 22.10.2025

Lidiia SLIPCHYSHYN. Educational And Scientific Cluster As a Factor In Improving The Methodology Of Future Technology Teachers' Professional Training.

The article is devoted to the study of the cluster interaction influence on the professional training quality of modern technology teachers and the identification of opportunities for its improvement. The relevance of the study is determined by the demand for modern competencies of technology teachers who prepare high school students for life challenges. The importance of technology teachers possessing scientific and research and STEM skills, which are necessary for the implementation of the goals of the New Ukrainian School in the technological educational field, is emphasised. The principles of cluster development are analysed, and those that can be combined with the principles of technology teachers' professional training, taking into account the pedagogical goal, are highlighted.

The educational and scientific cluster in the professional training of technology teachers is considered a mechanism for overcoming the inconsistency of traditional training with modern requirements focused on innovation and ensuring synergy between cluster participants. Recommendations are formulated for the development

of a methodology for the professional training of technology teachers in the context of an educational and scientific cluster.

The innovativeness of the training methodology lies in the use of modern integration mechanisms, such as a research hub, technological laboratories and the presence of a coordinating methodological centre. An example of training future teachers of specialised training (technologies) and vocational training in the conditions of an educational-scientific-production cluster is given.

Keywords: *cluster, professional training, methodology, professional competence, research competence, technology teacher.*

REFERENCES

1. Bahatorivneva systema pidhotovky pedahohiv profilnoho i profesiinoho navchannia v umovakh osvitno-naukovo-vyrobnychoho klastera: kolektyvna monohrafiia / za red. L. V. Slipchyshyn. (2025). [Elektronne vydannia]. K.: UDU imeni Mykhaÿ la Drahomanova. 436 s. [in Ukrainian].
2. Bebko S.V. (2020). Klasteryzatsiia osvitnoho prostoru ta stvorennia mizhnarodnykh konsortsiumiv. Ekonomika ta suspilstvo. Vyp. 22. S.1-6. URL: DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-65 [in Ukrainian].
3. Buniak N. M. (2017). Klasterna paradyhma suchasnoho innovatsiinoho rozvytku. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia : Ekonomika i menedzhment. Vyp. 25(1). S. 73-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_eim_2017_25(1)__18.C.73-76 [in Ukrainian].
4. Ilchuk V. (2019). Synerhetychnyi efekt funktsionuvannia klastera. Problemy i perspektyvy ekonomiky ta upravlinnia. № 1(17). S.9-18. DOI: 10.25140/2411-5215-2019-1(17)-9-18 [in Ukrainian].
5. Ditkivska O.H. (2016). Osoblyvosti ta pryntsypy rozvytku naukovo-osvitnoho klastera. Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia. Vypusk 5 (05). S.243-249. [in Ukrainian].
6. Kilderov D.E. (2017). Pidhotovka maÿbutnikh uchyteliv tekhnolohiÿ na zasadakh intehrovanoho navchannia: [monohrafiia]. K.: FOP Maslakov. 563 s. [in Ukrainian].
7. Korotkova L. I. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh v umovakh osvitno-vyrobnychoho klastera: teoretychni i metodychni osnovy: monohrafiia / za nauk. red. Radkevych V. O. Zaporizhzhia: Prosvita, 558 s. [in Ukrainian].
8. Piatnytska H. (2016). Naukovo-osvitni klastery: vidmitni kharakterystyky ta peredumovy rozvytku. Marketynh i menedzhment innovatsiÿ. № 3. S. 91-207. URL: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/ [in Ukrainian].
9. Reshetniak O. I., Zaika Yu. A. (2018). Ekonomichnyi mekhanizm formuvannia osvitnikh klasteriv v Ukraini : monohrafiia / Nar. ukr. akad., [kaf. ekonomiky ta prava]. Kharkiv : Vyd-vo NUA. 204 s. [in Ukrainian].
10. Tytarenko O. (2024). Potentsial naukovo-doslidnytskoi diialnosti u formuvanni osobystosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. Naukovi zapysky BDPU.

Seriia: Pedahohichni nauky. Vyp. 2. S.132-145. DOI 10.32782/2412-9208-2024-2-132-145 [in Ukrainian].

11. Shevchenko L.S. (2018). Pidhotovka maŷbutnikh uchyteliv tekhnolohiŷ do innovatsiŷnoï pedahohichnoï diialnosti : monohrafiia. Vinnytsia : TOV «Druk plius». 396 s. [in Ukrainian].

12. Kolomoiets H., Holiiad I., Tutashynskyi, V., Holiiad, R., & Rebryna, M. (2025). Adaptive Learning based on Biometric Assessment of Cognitive Load in an Educational and Scientific Cluster. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16 (3), 258-270. https://doi.org/10.70594/brain/16.3/18 [in English].

13. Maslak, O., Doroshkevych, K., & Salata, I. (2018). Principles of formation and development of clustering systems of the national economy. *Scientific Messenger of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies*. 20(86), 68-72. doi: 10.15421/nvlvet8613 [in English].

ДОШКІЛЬНА, ПОЧАТКОВА І СЕРЕДНЯ ОСВІТА НА ШЛЯХУ РЕФОРМУВАННЯ

УДК: 37.018.1:373.2:005.336.2
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.07

Вікторія БОНДАР
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8874-4319

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в системі планування роботи закладу дошкільної освіти (ЗДО). Зазначено, що сучасна освіта потребує нових підходів до організації управлінської та педагогічної діяльності, заснованих на співпраці, взаємній повазі та спільній відповідальності педагогів, батьків і адміністрації за результат освітнього процесу. Партнерська взаємодія розглядається як стратегічний ресурс розвитку ЗДО, що сприяє створенню відкритого освітнього простору, підвищенню ефективності планування та реалізації освітніх завдань.

У публікації окреслено основні принципи партнерства — довіра, діалог, взаємопідтримка, демократичність, паритетність у прийнятті рішень. Висвітлено етапи та механізми залучення всіх учасників освітнього процесу до планування діяльності ЗДО, зокрема через педагогічні ради, батьківські збори, творчі групи та проєктну діяльність. Підкреслено, що результативне партнерство забезпечує підвищення якості освіти, формування позитивного іміджу закладу, розвиток професійної компетентності педагогів і активної педагогічної культури батьків. Зроблено висновок, що системне впровадження партнерської взаємодії в плануванні роботи ЗДО є необхідною умовою інноваційного розвитку дошкільної освіти та створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку дитини.

Ключові слова: *партнерська взаємодія, планування освітнього процесу, педагоги, батьки, діти.*

Постановка проблеми: Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується переходом від авторитарної моделі управління до

партнерської, зорієнтованої на співпрацю всіх учасників освітнього процесу. Однак на практиці ще спостерігається недостатній рівень реалізації принципів партнерства у плануванні діяльності закладів дошкільної освіти (ЗДО). Це виявляється у формальному підході до участі педагогів, батьків і дітей у плануванні освітнього процесу, недостатній комунікації між суб'єктами взаємодії та відсутності ефективних механізмів спільного прийняття рішень.

Зв'язок проблеми з важливими науковими та практичними завданнями полягає у тому, що пошук ефективних шляхів реалізації партнерства відповідає пріоритетним напрямам модернізації освіти, визначеним у Базовому компоненті дошкільної освіти України [1], а також державній політиці щодо формування нової культури взаємодії в освітньому середовищі. На практичному рівні дослідження сприятиме вдосконаленню системи планування роботи ЗДО, підвищенню педагогічної майстерності вихователів, розвитку педагогічного партнерства з батьками та створенню умов для всебічного розвитку дитини.

Отже, дослідницька проблема полягає у виявленні ефективних форм і методів забезпечення результативної партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в системі планування роботи ЗДО. Її розв'язання вимагає теоретичного обґрунтування сутності партнерства в контексті сучасних освітніх стратегій, а також розроблення практичних моделей його впровадження в управлінську та педагогічну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема партнерської взаємодії учасників освітнього процесу є предметом уваги багатьох сучасних науковців, які розглядають її з позицій педагогіки співробітництва, гуманізації та демократизації освіти.

За І. Ящуком, партнерство базується на принципах співпраці та спільності інтересів і потреб, передбачає добровільну участь і рівноправність усіх сторін у процесі реалізації партнерських програм, а також узгодженість їхнього змісту, цілей і результатів із чинним законодавством у сфері освіти.

У контексті дошкільної освіти питання партнерства активно досліджували О. Білан, Н. Гавриш, Л. Калуська, І. Коновальчук, О. Кононко, Т. Поніманська, які визначають партнерську взаємодію як форму спільної діяльності педагогів, батьків і дітей, спрямовану на гармонійний розвиток дитини та забезпечення якості освітнього процесу. Зокрема, у працях Н. Лисенко та О. Полякової акцентовано на ролі педагогічної культури вихователя та батьків як чинника ефективного партнерства.

Питання планування роботи закладів дошкільної освіти в контексті партнерських відносин висвітлювали С. Ладивір, І. Луценко, Л. Шульга, які підкреслюють необхідність створення інтерактивних форм спільного планування освітньої діяльності. У науково-методичних публікаціях останніх років увага приділяється впровадженню інклюзивних, проєктних та колективно-творчих підходів до організації партнерства.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що питання партнерської взаємодії має широкий теоретичний і практичний фундамент, проте потребує подальшого дослідження щодо інтеграції принципів партнерства саме у систему планування роботи ЗДО, що й становить наукову новизну та актуальність даної роботи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне визначення форм і механізмів ефективної партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в системі планування роботи закладу дошкільної освіти, спрямованої на підвищення якості освітньої діяльності, розвиток професійної компетентності педагогів і формування активної співучасті батьків у створенні сприятливого освітнього середовища для здобувачів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система дошкільної освіти в Україні перебуває на етапі активної трансформації, що зумовлено змінами у суспільстві, оновленням державних стандартів освіти, переорієнтацією педагогічного процесу на особистісно орієнтовану модель виховання та розвитку дитини. У цих умовах дедалі більшого значення набуває партнерська взаємодія всіх учасників освітнього процесу — педагогів,

адміністрації, батьків, дітей і представників соціальних інституцій. Така взаємодія розглядається як стратегічний ресурс розвитку закладу дошкільної освіти (ЗДО), який забезпечує узгодженість дій, відкритість, довіру й відповідальність за результати спільної діяльності.

Налагодження ефективної співпраці між закладом і родиною суттєво впливає на систему планування роботи закладу дошкільної освіти. У сучасних умовах планування має орієнтуватися не лише на освітні потреби дітей, а й на запити, можливості та очікування батьківської спільноти. Це зумовлює необхідність інтеграції сімейно-орієнтованого підходу у всі складові річного та перспективного плану роботи закладу. Педагогічний колектив має передбачати у плані заходів систему роботи з батьками, яка включатиме як традиційні форми взаємодії (батьківські збори, консультації, дні відкритих дверей), так і сучасні — тренінги, педагогічні майстерні, онлайн-комунікацію, спільні соціальні та освітні проєкти.

Планування освітнього процесу в такому контексті набуває гнучкості та варіативності: враховуються індивідуальні потреби кожної родини, особливості мікросоціуму, соціальний досвід батьків, що сприяє створенню комфортного освітнього середовища. У річному плані обов’язково визначаються напрями роботи з батьками: аналітичний (вивчення запитів батьків), інформаційно-просвітницький (ознайомлення родин із сучасними підходами до виховання і розвитку дітей), практичний (організація спільних заходів) та консультативний (індивідуальна підтримка родин).

Крім того, співпраця з батьками впливає на планування методичної роботи педагогічного колективу. З’являється потреба у підвищенні кваліфікації вихователів з питань педагогіки партнерства, комунікації з родинами, психологічного консультування. Це спонукає адміністрацію закладу включати до річного плану методичні семінари, педагогічні ради, майстер-класи з тематики взаємодії з батьками.

Таким чином, партнерство між батьками та закладом дошкільної освіти трансформує систему планування роботи: вона стає більш відкритою,

інтерактивною, орієнтованою на реальні потреби дітей та їх родин. Планування набуває соціально-педагогічного змісту, адже передбачає не лише освітній процес, а й організацію спільного виховного середовища, у якому всі учасники взаємодіють як рівноправні партнери, об'єднані спільною метою — гармонійним розвитком дитини.

Оскільки ефективна взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками є однією з провідних умов гармонійного розвитку дитини та формування її самостійності [6], тому саме співпраця між педагогами та родиною сприяє узгодженню виховних впливів, створенню єдиного освітнього простору, у якому дитина відчуватиме підтримку, впевненість у власних силах і можливість самореалізації. Залучення батьків до освітнього процесу допомагає сформувати у них відповідальне ставлення до виховання, розвинути педагогічну компетентність і розуміння важливості сприяння дитячій самостійності в побуті, ігровій, пізнавальній та трудовій діяльності.

Для досягнення означеної мети доцільним є впровадження комплексу заходів, спрямованих на активізацію взаємодії між педагогами та родинами вихованців. Одним із важливих напрямів є проведення тематичних батьківських зборів, семінарів і практикумів, на яких обговорюються питання розвитку самостійності у дітей, формування відповідальності та ініціативності. Такі зустрічі сприяють підвищенню педагогічної культури батьків і забезпечують єдність вимог сім'ї та дитячого садка.

Важливе значення має організація спільних проєктів дітей, педагогів і батьків — творчих майстерень, екологічних або благодійних акцій, виставок та конкурсів. Участь у таких заходах не лише зміцнює взаємозв'язок між усіма учасниками освітнього процесу, а й сприяє вихованню самостійності через практичну діяльність, усвідомлення особистої відповідальності та значущості власного внеску у спільну справу [6].

Корисними для розвитку партнерства є проведення днів відкритих дверей, родинних свят, спільних ігор і майстер-класів, під час яких батьки мають змогу побачити успіхи своїх дітей, долучитися до організації заходів,

підтримати прагнення малюків до самостійних дій. Такі події формують позитивний емоційний фон, зміцнюють довіру між родиною та педагогами.

Особливу роль відіграють індивідуальні консультації, тренінги та інтерактивні зустрічі для батьків, присвячені питанням формування саморегуляції, відповідальності, уміння приймати рішення та діяти самостійно. Під час таких зустрічей педагоги надають практичні рекомендації щодо організації побутової діяльності дитини, розподілу обов'язків, створення умов для прояву ініціативи вдома.

Доцільним є також створення батьківських клубів або родинних спільнот, у межах яких батьки можуть обмінюватися досвідом, обговорювати успішні практики виховання, спільно розв'язувати виховні проблеми. Така форма співпраці сприяє формуванню активної громадянської позиції батьків і розширює можливості освітнього середовища.

Залучення батьків до планування та реалізації освітніх програм дозволяє сформувати відчуття партнерства, спільної відповідальності за результати розвитку дітей, а також забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу. У результаті реалізації таких заходів створюється сприятливий мікроклімат взаєморозуміння, довіри й підтримки, який позитивно впливає на формування у дошкільників самостійності, наполегливості, організованості та впевненості у власних силах.

Отже, системна та цілеспрямована співпраця педагогів із батьками є важливим чинником забезпечення ефективного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Саме партнерські взаємини між сім'єю та педагогічним колективом створюють умови для формування у дітей основ самостійності як ключової життєвої компетентності, необхідної для успішної соціалізації та подальшого навчання.

Досвід упровадження партнерських відносин у дошкільній освіті зарубіжних країн, зокрема Польщі, підтверджує ефективність моделі співпраці та може слугувати орієнтиром для вдосконалення української практики. У закладах дошкільної освіти Польщі партнерство реалізується як системна

форма співпраці між педагогами, батьками, дітьми та місцевою громадою, заснована на принципах довіри, діалогу й спільної відповідальності. Його втілення відбувається через спільне планування освітнього процесу, регулярні консультації з батьками, участь у проєктах і святах, педагогічну просвіту родин, а також активну взаємодію з місцевими установами. Польські дитячі садки забезпечують відкриту комунікацію, підтримують ініціативи батьків і розвивають інклюзивне середовище, де кожна дитина отримує підтримку. Така модель партнерства сприяє підвищенню якості освіти, зміцненню педагогічної культури батьків і створенню сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини [4].

Партнерство у закладі дошкільної освіти це не просто співробітництво чи формальне залучення батьків до життя закладу. Це система взаємин, побудована на демократичних засадах, що передбачає рівноправну участь усіх сторін у плануванні, реалізації та оцінюванні освітньої діяльності. Основними принципами такого партнерства є довіра, діалог, взаємопідтримка, демократичність і паритетність у прийнятті рішень. У сучасних умовах партнерська взаємодія виступає ключовим чинником підвищення ефективності планування роботи закладу, адже дозволяє враховувати потреби всіх учасників освітнього процесу, зокрема й дітей як центральної фігури освітньої діяльності.

Планування роботи закладу дошкільної освіти у контексті партнерства набуває рис спільного, відкритого процесу, у якому враховуються інтереси, очікування та ініціативи кожного [2]. Так, на етапі підготовки річного плану розвитку закладу адміністрацією може бути організоване опитування або анкетування педагогів і батьків для визначення пріоритетних напрямів діяльності. Це можуть бути напрями, пов’язані з розвитком мовлення, формуванням здоров’язбережувальної компетентності дітей, упровадженням інноваційних технологій навчання та виховання тощо. Зібрана інформація дозволяє формувати план на основі реальних запитів і потреб, що підвищує його практичну цінність і результативність.

Важливим аспектом партнерської взаємодії є створення умов для діалогу між працівниками закладів дошкільної освіти та батьками вихованців. Ефективні форми такої комунікації — педагогічні ради, загальні й групові батьківські збори, дні відкритих дверей, майстер-класи, творчі майстерні, педагогічні студії, творчі групи. Наприклад, під час проведення педагогічної ради, присвяченої формуванню емоційного інтелекту здобувачів дошкільної освіти, до обговорення можуть бути запрошені батьки, які поділяться власним досвідом розвитку емоційної культури дитини вдома. Такий формат не лише підвищує якість прийняття управлінських рішень, а й зміцнює довіру між педагогічним колективом і батьківською спільнотою [8].

Важливу роль у системі партнерства відіграють творчі групи — об’єднання педагогів, батьків, а іноді й представників соціальних інституцій, які спільно реалізують освітні або соціально значущі проєкти. Так, у деяких закладах дошкільної освіти ефективно діють ініціативні групи з естетичного виховання, які разом з батьками створюють ігрові, художні, екологічні куточки, оновлюють предметно-розвивальне середовище групи. Спільна діяльність сприяє формуванню спільної відповідальності за освітній простір, виховує у дорослих і дітей відчуття приналежності до спільноти, зміцнює позитивний імідж закладу [3].

Партнерська взаємодія в освітньому процесі є важливою складовою формування гармонійної особистості дитини. Вона проявляється не лише у щоденному спілкуванні між педагогами, дітьми та батьками, а й у спільній діяльності, спрямованій на досягнення спільної мети. Однією з найефективніших форм такої взаємодії виступає проєктна діяльність, яка забезпечує єдність виховного впливу сім’ї та закладу освіти, сприяє розвитку творчих здібностей, ініціативності, відповідальності та комунікативних навичок дітей.

У межах проєктної діяльності учасники освітнього процесу об’єднуються навколо певної проблеми або ідеї, спільно планують дії, добирають матеріали, розподіляють обов’язки, аналізують результати. Наприклад, під час реалізації

екологічного проєкту «Ми — друзі природи» діти разом із дорослими висаджують рослини на території закладу, доглядають за ними, створюють мінігербарії, виготовляють з природних матеріалів поробки. Батьки допомагають у забезпеченні необхідних матеріалів і технічних засобів, що підсилює їхню залученість до освітнього процесу.

Не менш важливим є соціальний проєкт «Добрі справи щодня», метою якого є виховання гуманності, співчуття й бажання допомагати іншим. Діти спільно з педагогами організовують збір іграшок, книжок чи одягу для дитячого будинку, власноруч виготовляють листівки-побажання, а батьки долучаються до пакування подарунків та участі в благодійній акції. Такий досвід формує в учасників проєкту відчуття соціальної відповідальності та спільності дій.

Творчі здібності дітей ефективно розвиваються у пізнавальному проєкті «Казка оживає», де вихованці разом із педагогами готують театралізовану постановку улюбленої казки. Вони виготовляють декорації, костюми з підручних матеріалів, вчать ролі, готують афіші. Батьки надають допомогу у створенні костюмів, знімають відео виступу або беруть участь у підготовці святкової зали. Таке партнерство сприяє розвитку дитячої творчості, мовленнєвої активності та впевненості у собі.

Особливе значення має культурно-пізнавальний проєкт «Свята нашого народу», спрямований на ознайомлення дітей з українськими традиціями та народною культурою. Під час реалізації проєкту діти вивчають колядки, веснянки, виготовляють писанки, створюють міні-виставки народного мистецтва. Батьки долучаються до підготовки свят, приносять старовинні предмети побуту, діляться родинними традиціями. Така діяльність сприяє вихованню любові до рідної землі, поваги до історії та культури українського народу.

Пізнавально-дослідницький потенціал дітей розкривається у науково-дослідницькому проєкті «Таємниці води», де вихованці під керівництвом педагогів спостерігають за різними станами води, проводять прості

експерименти, дізнаються про її значення для життя людини та природи. Батьки сприяють організації дослідів удома, допомагають з підготовкою необхідного обладнання, що створює цілісну систему навчання через практичний досвід.

Не менш цікавим є творчо-конструкторський проєкт «Місто майбутнього», який стимулює розвиток уяви, технічного мислення та екологічної свідомості. Діти створюють макет екологічного міста, фантазують щодо транспорту, архітектури, систем енергозбереження. Батьки забезпечують матеріали для роботи, а педагоги координують процес проєктування та презентації результатів.

Всі вищезгадані запропоновані проєкти можна включити до перспективного планування закладу дошкільної освіти та реалізувати як ефективну співпрацю з батьками, де рідні виступають не лише спостерігачами, а й активними учасниками освітнього процесу. Така взаємодія сприяє зміцненню партнерських відносин між педагогами й родинами, підвищує рівень довіри та взаєморозуміння, а також створює єдиний виховний простір, у якому дитина почувається впевнено, підтримано й мотивовано до розвитку.

Отож, партнерська взаємодія у проєктній діяльності сприяє створенню єдиного освітнього простору «дитина — педагог — батьки». Така співпраця формує у дітей позитивне ставлення до навчання, розвиває самостійність, ініціативність та вміння працювати в команді. Проєктна діяльність у партнерській взаємодії стає не лише ефективним засобом розвитку дитини, а й важливим чинником зміцнення взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу.

Суттєвим чинником успішності партнерства є підготовка педагогічного колективу до нових форматів співпраці. Педагог має виступати не лише носієм знань, а й фасилітатором процесів взаємодії, комунікатором і посередником між дитиною, сім’єю та закладом дошкільної освіти. Для цього необхідно підвищувати професійну компетентність педагогів у питаннях комунікації, фасилітації групових процесів, конфліктології. Адміністрація ЗДО має

забезпечити відповідні умови: проводити тренінги, семінари, педагогічні майстерні, обмін досвідом між закладами.

Не менш важливою є педагогізація батьківської спільноти [5] — формування активної педагогічної культури батьків. Це досягається через консультативні зустрічі, створення «батьківських клубів» [5], інформаційних куточків і онлайн-платформ для обміну думками. Практика свідчить, що батьки, залучені до життя закладу дошкільної освіти, краще розуміють освітні завдання, усвідомлюють власну роль у розвитку дитини й демонструють вищу педагогічну компетентність.

Результатом ефективного партнерства стає підвищення якості освіти у ЗДО. Це проявляється в більшій узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, створенні емоційно безпечного середовища, формуванні позитивного мікроклімату, підвищенні задоволеності педагогів і батьків результатами спільної діяльності. Крім того, партнерська взаємодія сприяє зміцненню позитивного іміджу закладу в громаді, розширює можливості залучення ресурсів і підтримки з боку соціальних партнерів.

Отже, системне впровадження партнерської взаємодії в процес планування та реалізації роботи закладу дошкільної освіти є необхідною умовою інноваційного розвитку дошкільної освіти в Україні. Воно забезпечує ефективність управлінських рішень, сприяє розвитку професійної компетентності педагогів і педагогічної культури батьків, а головне — створює сприятливе середовище для гармонійного розвитку, самореалізації та щасливого дитинства кожної дитини.

Партнерство в освітньому процесі це не лише сучасна тенденція, а стратегічна перспектива, що визначає якість і майбутнє всієї дошкільної освіти. Тільки в умовах взаємоповаги, довіри та єдності зусиль педагогів, батьків і адміністрації можливо забезпечити цілісний розвиток особистості дитини, здатної жити й діяти у світі, побудованому на цінностях співпраці, толерантності та гуманізму.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, варто зазначити, що партнерська взаємодія учасників освітнього процесу в системі планування роботи закладу дошкільної освіти є ключовим чинником підвищення ефективності управлінської та педагогічної діяльності. Її сутність полягає у створенні відкритого освітнього простору, де педагоги, адміністрація, батьки та соціальні інституції діють на засадах довіри, діалогу, взаємопідтримки й спільної відповідальності за результати освітнього процесу.

Системне впровадження партнерської моделі управління сприяє формуванню позитивного іміджу закладу, розвитку професійної компетентності педагогів, підвищенню педагогічної культури батьків і зміцненню соціальної згуртованості колективу. Важливим результатом такої співпраці є покращення якості освітнього процесу та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості дитини.

Партнерська взаємодія має розглядатися не як окремий напрям роботи, а як системоутворюючий принцип діяльності закладу. Її ефективність забезпечується через упровадження колегіальних форм планування, участь батьків у прийнятті управлінських рішень, реалізацію спільних творчих і соціальних проєктів, розвиток професійного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу.

Перспективи подальших розвідок вбачаються у глибшому вивченні технологій управління партнерською взаємодією у закладах дошкільної освіти, розробленні критеріїв оцінювання її ефективності, створенні моделей цифрової комунікації між педагогами та батьками. Доцільним є також дослідження впливу партнерських практик на формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку та вивчення досвіду міжнародних освітніх систем у цій сфері.

Таким чином, партнерська взаємодія у плануванні роботи закладу дошкільної освіти виступає необхідною умовою інноваційного розвитку дошкільної освіти, орієнтованої на гуманістичні цінності, співпрацю та цілісний розвиток дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення:30.09.2025)

2. Голота Н. В. Організація педагогічного партнерства в ЗДО як умова забезпечення якості освіти. Монографія. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 200 с. С.76-92

3. Горбенко Н. А. Взаємодія закладів дошкільної освіти з батьками – співпраця заради майбутнього URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717784/1/Взаємодія%20ЗДО%20з%20батьками.pdf

4. Карпенко О. Є., Чепіль М. М. Педагогічне партнерство в закладах дошкільної освіти Польщі. Інноваційна педагогіка: науковий журнал. Вип. 31.Т. 2. 2021. С 151–154.

5. Ковалевська, Н. Впровадження у роботу дошкільного навчального закладу нової форми співпраці – батьківський клуб / Наталія Ковалевська // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23, ч. 2. С. 179–184.

6. Лісовець О. В. Взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї у вихованні самостійності дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 99 с.

7. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи. Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць / редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 68–72

8. Рольська П. В. Організація педагогічного партнерства в ЗДО як умова забезпечення якості освіти. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. 2020. С. 130–139.

Стаття надійшла до редакції: 10.10.2025

Viktoriia BONDAR. Partnership interaction of participants of the educational process in the planning system of a preschool education institution

The article reveals the essence of partnership interaction of participants in the educational process in the system of planning the work of a preschool educational institution. It is noted that modern education requires new approaches to the organization of managerial and pedagogical activities, based on cooperation, mutual respect and joint responsibility of teachers, parents and administration for the result of the educational process. Partnership interaction is considered as a strategic resource for the development of a preschool educational institution, which

contributes to the creation of an open educational space, increasing the efficiency of planning and implementation of educational tasks.

The publication outlines the main principles of partnership - trust, dialogue, mutual support, democracy, parity in decision-making. The stages and mechanisms of involving all participants in the educational process in planning preschool activities are highlighted, in particular through pedagogical councils, parent meetings, creative groups and project activities. It is emphasized that effective partnership ensures an increase in the quality of education, the formation of a positive image of the institution, the development of professional competence of teachers and an active pedagogical culture of parents. It is concluded that the systematic implementation of partnership interaction in planning preschool activities is a necessary condition for the innovative development of preschool education and the creation of a favorable environment for the harmonious development of the child.

Keywords: *partnership interaction, planning of the educational process, teachers, parents, children.*

REFERENCES

1. Bazovyy komponent doshkil′noyi osvity (Derzhavnyy standart doshkil′noyi osvity): Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 12. 01. 2021 r., No33 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian]

2. Holota, N. V. (2023). *Orhanizatsiia pedahohichnoho partnerstva v ZDO yak umova zabezpechennia yakosti osvity* [Organization of pedagogical partnership in preschool as a condition for ensuring the quality of education]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. (P. 76–92) [in Ukrainian]

3. Horbenko, N. A. *Vzaiemodiia zakladiv doshkilnoi osvity z batkamy – spivpratsia zarady maibutnoho* [Interaction of preschool education institutions with parents – cooperation for the future]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717784/1/Взаємодія%203ДО%20з%20батьками.pdf [in Ukrainian].

4. Karpenko, O. Ye., Chepil, M. M. (2021). Pedahohichne partnerstvo v zakladakh doshkilnoi osvity Polshchi [Pedagogical partnership in preschool education institutions in Poland]. *Innovatsiina pedahohika: naukovyi zhurnal*, (31, Vol. 2), 151–154 [in Ukrainian].

5. Kovalevska, N. (2017). Vprovadzhennia u robotu doshkilnoho navchalnoho zakladu novoi formy spivpratsi – batkivskyi klub [Introduction of a new form of cooperation in the work of a preschool educational institution – a parents' club]. In *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. pr.* (Issue 23, Part 2, P. 179–184). Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

6. Lisovets, O. V. (2022). *Vzaiemodiia zakladu doshkilnoi osvity ta sim'i u vykhovanni samostiinosti ditei starshoho doshkilnoho viku: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Interaction of a preschool educational institution and family in raising the

independence of older preschool children: educational and methodological guide]. Nizhyn: Mykola Gogol Nizhyn State University [in Ukrainian].

7. Liubarska, I. (2011). Spivpratsia doshkilnoho zakladu i rodyny u konteksti pidhotovky dytyny do shkoly [Cooperation between preschool and family in the context of preparing a child for school]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Seriia: Filosofiia. Pedahohika. Psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats* (Issue 17, P. 68–72). Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House [in Ukrainian].

8. Rolska, P. V. (2020). Orhanizatsiia pedahohichnoho partnerstva v ZDO yak umova zabezpechennia yakosti osvity [Organization of pedagogical partnership in preschool as a condition for ensuring the quality of education]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu* (P. 130–139) [in Ukrainian].

УДК 796.015:796.5:37
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.08

Галина БУТЕНКО,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, Глухів, Україна
ORCID ID 0000-0002-5479-3224

АКТИВНИЙ ТУРИЗМ ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОЇ РЕКРЕАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядається активний туризм як ефективний засіб фізичної рекреації у процесі фізичного виховання підлітків. Постановка проблеми обґрунтовує зниження рухової активності підлітків на тлі урбанізації, соціально-економічних змін та поширення цифрових технологій, що негативно впливає на фізичний, психоемоційний та соціальний розвиток.

Проведено аналіз наукових досліджень, які демонструють комплексний вплив активного туризму на розвиток витривалості, сили, спритності, координації рухів, психоемоційного стану та соціальних навичок підлітків. Описані основні форми активного туризму: піші та велосипедні походи, водні маршрути, гірські походи, спортивно-туристичні квести, теренкури та комплексні програми «Туристичні канікули». Показано, що систематичне залучення підлітків до таких програм сприяє підвищенню фізичної підготовленості на 15–20%, покращенню психоемоційного стану та формуванню здорових звичок.

Акцентовано увагу на важливості індивідуального підходу, диференціації навантажень та інтеграції рекреаційних елементів у фізичне виховання. Стаття підтверджує, що активний туризм є універсальним інструментом комплексного розвитку підлітків, поєднуючи фізичну активність, психологічну релаксацію та соціальну взаємодію, і окреслює перспективи подальших досліджень щодо інтеграції туристичних програм у шкільну систему фізичного виховання для підлітків.

***Ключові слова**: активний туризм, рекреація, підлітки.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема фізичного виховання підлітків набуває особливої актуальності. Соціально-економічні зміни, урбанізація та зростання популярності цифрових технологій значною мірою зменшують рівень рухової активності молодого покоління. Підлітки все

частіше віддають перевагу малорухливому способу життя: тривалий час проводять за комп'ютерами, телефонами та іншими гаджетами, що негативно впливає на фізичний, психологічний та соціальний розвиток [1; 6; 9].

Недостатня фізична активність у підлітковому віці призводить до різних порушень: ослаблення серцево-судинної системи, зниження м'язової сили та витривалості, погіршення постави та координації рухів. Крім того, знижується рівень психоемоційного здоров'я: підлітки відчувають підвищену тривожність, стрес, зниження мотивації та соціальної взаємодії [6; 9].

Рішення цієї проблеми потребує впровадження комплексних підходів у фізичне виховання, які поєднують фізичну активність із психологічною та соціальною рекреацією. Активний туризм, як різновид фізичної активності, поєднує інтенсивне фізичне навантаження з перебуванням на природі, що сприяє одночасному фізичному, психоемоційному та соціальному розвитку підлітків [3; 10].

Проблема інтеграції активного туризму в систему фізичного виховання підлітків тісно пов'язана з декількома важливими науковими та практичними завданнями: розробка ефективних методик використання туризму як засобу розвитку фізичних якостей та психоемоційного стану підлітків [3; 5]; оцінка впливу різних видів туристичної активності на розвиток координації, витривалості та сили у школярів [3; 7]; визначення оптимальних форм та тривалості туристичних заходів для забезпечення комплексного фізичного та психологічного розвитку [4; 10].

Таким чином, активний туризм може слугувати універсальним інструментом у фізичному вихованні підлітків, забезпечуючи поєднання фізичного розвитку, рекреації та соціальної взаємодії.

Аналіз відповідних досліджень та публікацій. Активний туризм, як окрема форма організації рухової активності, почав активно розвиватися в другій половині XX століття. Його основою є концепція поєднання фізичних навантажень з перебуванням на природі для досягнення рекреаційного ефекту [11; 12]. Дослідження K. Focusel, M. Kudlacek D. Groffik (2020)

продемонстрували, що активний туризм ефективно підвищує рівень фізичної активності та сприяє формуванню позитивного ставлення до здорового способу життя [11].

В українській науковій традиції концепції активного туризму розробляли такі дослідники, як Г.О. Бутенко (2025), К. Гермаківська, М. Ячнюк, І. Ячнюк, Н. Букорос (2020), демонструючи його комплексний вплив на фізичну підготовку та психоемоційне відновлення школярів і студентів [3; 4].

Дослідження Н.О. Бєлікової та С.В. Подубінської (2019) свідчать про зростаючу потребу у позакласних формах фізичної активності, які здатні підтримувати мотивацію та забезпечувати комплексний розвиток учнів [1]. Л.В. Борисевич (2022) у своїй роботі підкреслив, що організація вільного часу підлітків із залученням рекреаційних форм фізичної активності значно підвищує рівень їх фізичної активності та загальний стан здоров'я [2].

О.Г. Дем'янчук (2021) детально проаналізував методики корекції фізичного стану школярів 15–16 років засобами спортивного туризму та довів їх ефективність у підвищенні витривалості та розвитку координаційних навичок [5]. Додатково Л.І. Рак, В.М. Михайленко, В.Е. Добровольський (2023) показали, що у підлітків, які брали участь у туристичних активностях, спостерігається покращення психоемоційного стану, зниження рівня тривожності та стресу [6].

Попри значну кількість досліджень, залишаються невирішеними питання: визначення оптимальних форм і тривалості туристичних заходів для різних вікових груп підлітків [4; 10]; інтеграція туристичних програм у шкільну та позашкільну систему фізичного виховання [7; 8]; оцінка комплексного впливу активного туризму на психоемоційний стан, мотивацію та соціальні навички підлітків [9; 12].

Мета статті – комплексне обґрунтування активного туризму як ефективного засобу фізичної рекреації у процесі фізичного виховання підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активний туризм включає різні форми організованої рухової активності, які проводяться на природі та

мають рекреаційну та оздоровчу мету. До основних видів активного туризму для підлітків належать [3; 4; 10]: піші походи – різної тривалості та складності маршрути для розвитку витривалості та координації; велосипедні маршрути – поєднують аеробне навантаження та розвиток м'язової сили нижніх кінцівок; водні види туризму (каякінг, рафтинг) – стимулюють координацію та роботу верхніх кінцівок; гірські походи та орієнтування – розвиток спритності, витривалості та навичок командної взаємодії.

Дослідження I. Vypasniak, I. Ivanyshyn, V. Lutsky, N. Protsyshyn (2020) показали, що активний туризм у студентів сприяє формуванню системного підходу до фізичного виховання, розвиває навички самоконтролю та оцінки фізичного стану [12]. Українські дослідники Г.О. Бутенко (2025) та К. Гермаківська, М. Ячнюк, І. Ячнюк, Н. Букорос (2020) підтверджують, що активний туризм сприяє розвитку спритності, витривалості, координації та командної взаємодії у підлітків [3; 4].

Активний туризм у шкільному та позашкільному фізичному вихованні можна організовувати наступним чином [1; 5; 7]: одноденні маршрути – піші або велосипедні походи на відстані 5–15 км з різним рельєфом; багатоденні походи – 2-5 днів у лісовій або гірській місцевості з елементами орієнтування, таборування та командної взаємодії; тематичні квести та спортивні змагання – туристично-орієнтувальні етапи з фізичними вправами для розвитку силових та координаційних якостей; теренкури та рекреаційні маршрути – спеціально облаштовані траси для дозованого фізичного навантаження на свіжому повітрі [8; 10].

Вивчення сучасних наукових джерел показує, що ефективні рекреаційно-оздоровчі програми для підлітків у рамках фізичного виховання об'єднують комплекс фізичних, психологічних та соціальних активностей. Основними складовими таких програм є походи (піші та велосипедні), які проводяться з метою розвитку витривалості, координації, м'язової сили та адаптації до змінних природних умов. Маршрути можуть бути одноденними та багатоденними (2–5 днів) із інтенсивністю навантаження 5-15 км на день [3; 5;

12]. У походах можуть бути включення елементів орієнтування на місцевості, таборування та командних завдань (маршрут-квест, маршрут-пошук, маршрут-таємниця, маршрут-загадка тощо). Доведено, що регулярні піші походи покращують спритність і витривалість підлітків, формують навички планування та самоконтролю [3].

Ефективними показали себе спортивно-туристичні квести, метою яких є одночасний розвиток фізичних якостей та когнітивних здібностей, підвищення мотивації до рухової активності. Формою проведення таких квестів можуть бути маршрути з пунктами завдань (орієнтування на місцевості, силові вправи, командні ігри) у природних умовах. У результаті їх реалізації у підлітків спостерігається підвищення соціальної взаємодії, розвиток лідерських якостей та навичок командної роботи [7; 9].

Рекреаційні маршрути та теренкури також визначаються науковцями ефективними у підвищенні рівня фізичної підготовленості та фізичного розвитку. Їхньою метою є дозоване фізичне навантаження для формування фізичних якостей, зокрема витривалості та оптимізації фізичного розвитку. Використання спеціально облаштованих маршрутів, поєднання ходьби з елементами бігу та силових вправ, дозволяють контролювати інтенсивність фізичного навантаження, що у контексті індивідуального диференційованого підходу є найважливішим. Дослідження С.М. Сога, В.М. Михайленко, В.Е. Добровольський (2021) показали, що теренкури сприяють покращенню кардіореспіраторної витривалості та зниженню рівня стресу [7; 8].

Водні та гірські види туризму для підлітків використовуються з метою розвитку координації, спритності, сили верхніх кінцівок, а також командної взаємодії. За формами проведення можна використовувати рафтинг, каякінг, скелелазіння, походи у гірській місцевості. Особливостями таких заходів є: проведення під контролем інструкторів, дотримання правил безпеки; включення навчальних елементів (орієнтування на місцевості, техніка руху по воді, по гірській місцевості). Г. Толчєва та В. Саєнко (2025) відзначають, що

водні маршрути значно підвищують витривалість, мотивацію до активного способу життя та психоемоційне благополуччя підлітків [10].

Серед форм активного туризму слід додати комплексні програми «Туристичні канікули», метою яких є одночасне фізичне, психоемоційне та соціальне оздоровлення підлітків. У змісті туристичних канікул є комбіновані маршрути (пішохідні, велосипедні, водні), інтерактивні завдання, командні ігри, навчальні майстер-класи з безпечного перебування на природі тощо.

Програми включають елементи психологічної релаксації: медитації на природі, вправи на дихання, психогімнастику. Дослідження Л.І. Рак, В.Л. Кашіна-Ярмак, А.В. Єщенко (2023) показали, що підлітки, які брали участь у таких комплексних туристичних програмах, відчували зниження рівня стресу та підвищення задоволеності навчанням і соціальним життям [6]. У процесі реалізації таких форм активного туризму науковці спостерігають підвищення загальної фізичної підготовленості на 15–20%, покращення психоемоційного стану та формування здорових звичок [5; 6; 12].

Підлітки, які регулярно займаються активним туризмом, демонструють значне покращення фізичних якостей, а саме: підвищення витривалості, м’язової сили, спритності та координації рухів [3; 5; 12].

У підлітків, що захоплюються активним туризмом покращується психоемоційний стан: знижується рівень тривожності та стресу, покращується настрій та загальна мотивації до фізичної активності, формуються навички здорового способу життя [6; 9].

Також важливим є формування соціальних навичок: розвиток та удосконалення командної взаємодії, активний прояв лідерських якостей, набуття навичок вирішення конфліктів у колективі, подолання скрутних становищ тощо [7; 9].

Експериментальні дані Дем’янчука (2021) показали, що після тримісячного циклу регулярних туристичних занять у школярів 15–16 років витривалість підвищилась на 18%, сила та спритність – на 12-15%, рівень

психоемоційного благополуччя підвищився на 20% порівняно з контрольною групою [5].

Науковці здійснювали оцінювання результатів занять активним туризмом за трьома напрямами: за показниками фізичного розвитку, функціональної та фізичної підготовленості [3; 4]; за показниками психоемоційного стану (за опитувальниками на стресостійкість, анкетування щодо мотивації та настрою тощо) [6; 9]; за показниками соціальної взаємодії (спостереження за командною взаємодією під час походів, оцінка навичок лідерства та співпраці тощо) [7; 10].

Аналіз літературних джерел демонструє, що рекреаційно-оздоровчі програми активного туризму для підлітків мають комплексну дію: фізичну (покращення витривалості, сили, координації); психоемоційну (зниження стресу, розвиток мотивації); соціальну (формування командної взаємодії та лідерських навичок). Ефективність таких програм підтверджується експериментальними даними українських та закордонних досліджень [3; 5; 6; 7; 10; 12]. Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості підлітків, вікові групи та фізичні можливості при плануванні програм.

Регулярні заняття туризмом сприяють розвитку фізичних якостей, покращенню психоемоційного стану та формуванню мотивації до здорового способу життя підлітків [3; 5; 6; 9]. Активний туризм може ефективно інтегруватися у шкільні та позашкільні програми фізичного виховання, забезпечуючи різноманітність методів та форм занять [1; 2; 8; 10]. Для ефективного використання активного туризму рекомендується: планувати маршрути відповідно до вікових та фізичних можливостей підлітків; поєднувати фізичне навантаження з елементами рекреації та командних завдань; контролювати психоемоційний стан учнів та коригувати інтенсивність навантажень [4; 7; 12].

Результати експериментів підтвердили ефективність активного туризму як інструмента комплексного фізичного та психоемоційного розвитку підлітків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Активний туризм є перспективним засобом фізичного виховання та рекреації підлітків, який

поєднує фізичне, психоемоційне та соціальне оздоровлення, сприяє формуванню здорового способу життя та може бути ефективно інтегрований у шкільну систему фізичного виховання.

Подальші дослідження плануються у напрямку розробок інтегрованих програм фізичного виховання з використанням активного туризму та рекреаційних технологій для підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлікова Н.О., Подубінська С.В. Сучасний стан організації позакласної роботи з фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини.* 2019. № 14. С. 15–19. DOI: 10.32626/2227-6246.2019-14.15-19

2. Борисевич Л.В. Фізична активність та вільний час у житті студентської молоді. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини.* 2022. № 11. С. 84-89. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.9

3. Бутенко Г.О. Активний туризм як засіб розвитку спритності учнів середнього шкільного віку. *Олімпійський та паралімпійський спорт*. 2025. № 1. С. 42-72. DOI: https://doi.org/10.32782/olimpspu/2025.1.3

4. Гермаківська К., Ячнюк М., Ячнюк І., Букорос Н. Спортивно-оздоровчий туризм у системі фізичної культури студентської молоді. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22(4). С. 215-218 DOI https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2020/22-4.43

5. Дем'янчук О.Г. Корекція фізичного стану школярів 15-16 років засобами спортивного туризму : автореф. дис. ...канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення»; Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. Київ, 2021. 27 с. URI: http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/29072

6. Рак Л.І., Кашіна-Ярмак В.Л., Єщенко А.В. Фізична активність підлітків в умовах соціального обмеження. *Сучасна педіатрія.* 2023. №5(133). С. 39-46. DOI 10.15574/SP.2023.133.39.

7. Сога С.М., Михайленко В.М., Добровольський В.Е. Комплекс засобів спортивно-оздоровчого туризму у фізичному вихованні студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2021. Вип. 3(133). С. 116-119. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3(133).23

8. Сога С.М., Михайленко В.М., Добровольський В.Е. Фізичне виховання студентів у закладах вищої освіти з використанням теренкуру і туризму. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15 (Науково-педагогічні проблеми фізичної*

культури). 2021. № 1(129). С. 104-107. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.1(129).23

9. Стадник А., Спузяк В. Фізична активність як спосіб подолання стресу у дітей та підлітків. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності : зб. тез доп. IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 25 жовт. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Бойчук (голов. ред) та ін*. Харків, 2024. С. 199–202. URI: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/17051

10. Толчєва Г., Саєнко В. Рекреаційний туризм в низькогірській місцевості як засіб підвищення фізичної активності різних верств населення. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення.* Харків: ХДАФК, 2025. С. 222-232.

11. Fromel K.; Kudlacek M.; Groffik D. Tourism and Physical Activity Preferences. Development and Sustainability Strategy. *Sustainability*. 2020. №12(21). 8824. https://doi.org/10.3390/su12218824

12. Vypasniak I., Ivanyshyn I., Lutsky V., Protsyshyn N. Active tourism as a component of physical education system of student youth. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини.* 2020. Вип. 17. С. 10-16. DOI: 10.32626/2309-8082.2020-17.10-16

Стаття надійшла до редакції 12.10.2025

Halyna BUTENKO. Active Tourism as a Means of Physical Recreation in the Process of Adolescents' Physical Education. *This article examines active tourism as an effective method of physical recreation within adolescents' physical education. The study aims to justify active tourism as a tool for promoting physical activity, psychological well-being, and social skills development among teenagers, contributing to their overall healthy lifestyle and personal growth. The problem is framed by declining physical activity levels due to urbanization, socio-economic changes, and the widespread use of digital technologies, which negatively affect adolescents' physical, emotional, and social development. The article analyzes scientific studies demonstrating the impact of active tourism on endurance, strength, agility, coordination, emotional health, and social competencies. Key forms of active tourism discussed include hiking and cycling trips, water-based activities, mountain excursions, sport-tourism quests, fitness trails, and integrated programs such as "Tourist Camps". Evidence shows that regular participation in these programs increases physical fitness by 15–20%, improves emotional well-being, and fosters healthy habits. The article emphasizes the importance of individualized approaches, workload differentiation, and the integration of recreational elements into physical education. Findings confirm that active tourism serves as a universal tool for adolescents' holistic development, combining physical activity, mental relaxation, and social interaction, and outline prospects for further research on incorporating tourism programs into school-based physical education, supporting a lifelong interest in healthy, active living.*

Keywords: *active tourism, recreation, adolescents.*

REFERENCES

1. Bielikova N.O., Podubinska S.V. (2019). Suchasnyi stan orhanizatsii pozaklasnoi roboty z fizychnoi kultury [Current state of extracurricular physical education organization]. Visnyk Kam'ianets-Podil'skoho nats. un-tu imeni Ivana Ohienka. Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. №14. P. 15–19. DOI: 10.32626/2227-6246.2019-14.15-19 [in Ukrainian].

2. Borisevych L.V. (2022). Fizychna aktyvnist ta vilnyi chas u zhytti studentskoi molodi [Physical activity and leisure in the life of student youth]. Reabilitatsiini ta fizkulturno-rekreatsiini aspekty rozvytku liudyny. №11. P. 84–89. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.9 [in Ukrainian].

3. Butenko H.O. (2025). Aktyvnyi turizm yak zasib rozvytku sprytnosti uchniv serednoho shkilnoho viku [Active tourism as a means of developing agility in middle school students]. Olimpiiskyi ta paralimpiiskyi sport. №1. P. 42–72. DOI: https://doi.org/10.32782/olimpspu/2025.1.3 [in Ukrainian].

4. Hermakivska K., Yachniuk M., Yachniuk I., Bukoros N. (2020). Sportyvno-ozdorovchyi turizm u systemi fizychnoi kultury studentskoi molodi [Sports and recreational tourism in the physical education system of student youth]. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 22(4). P. 215–218. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-4.43 [in Ukrainian].

5. Dem'ianchuk O.H. (2021). Korektsiia fizychnoho stanu shkoliariv 15–16 rokiv zasobamy sportyvnoho turyzmu [Correction of physical condition of 15–16-year-old pupils by means of sports tourism]: Author's abstract… cand. sci. phys. educ. & sport. Kyiv: Nats. un-t fiz. vykhovannia i sportu Ukrainy. 27 p. URI: http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/29072 [in Ukrainian].

6. Rak L.I., Kashina-Yarmak V.L., Yeshchenko A.V. (2023). Fizychna aktyvnist pidlitkiv v umovakh sotsialnoho obmezhennia [Physical activity of adolescents under social restrictions]. Suchasna pediatriia. №5(133). P. 39–46. DOI: 10.15574/SP.2023.133.39 [in Ukrainian].

7. Soha S.M., Mykhailenko V.M., Dobrovolskyi V.E. (2021). Kompleks zasobiv sportyvno-ozdorovchoho turyzmu u fizychnomu vykhovanni studentiv [A set of sports and recreational tourism tools in students' physical education]. Nauk. chasopys Nats. ped. un-tu imeni M.P. Drahomanova. Seriia №15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). Vyp. 3(133). P. 116–119. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3(133).23 [in Ukrainian].

8. Soha S.M., Mykhailenko V.M., Dobrovolskyi V.E. (2021). Fizychne vykhovannia studentiv u zakladakh vyshchoi osvity z vykorystanniam terenkuriv i turyzmu [Physical education of students using fitness trails and tourism]. Nauk. chasopys Ukr. derzh. un-tu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 15 (Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury). №1(129). P. 104–107. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.1(129).23 [in Ukrainian].

9. Stadnyk A., Spuziak V. (2024). Fizychna aktyvnist yak sposib podolannia stresu u ditei ta pidlitkiv [Physical activity as a method of stress reduction

in children and adolescents]. Fizychna kultura i sport. Vyklyky suchasnosti: zb. tez dop. IV Vseukr. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 25 zhovt. 2024. Kharkiv: Kharkiv. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. P. 199–202. URI: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/17051 [in Ukrainian].

10. Tolchieva H., Saienko V. (2025). Rekreatsiinyi turizm v nyzkohirskii mistsevosti yak zasib pidvyshchennia fizychnoi aktyvnosti riznykh verst naselennia [Recreational tourism in low-mountain areas as a means of increasing physical activity of various population groups]. Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verst naselennia. Kharkiv: KhDAFK. P. 222–232 [in Ukrainian].

11. Fromel K., Kudlacek M., Groffik D. (2020). Tourism and Physical Activity Preferences. Development and Sustainability Strategy. *Sustainability*. №12(21). 8824. https://doi.org/10.3390/su12218824 [in English].

12. Vypasniak I., Ivanyshyn I., Lutsky V., Protsyshyn N. (2020). Active tourism as a component of physical education system of student youth. Visnyk Kam'ianets-Podil'skoho nats. un-tu imeni Ivana Ohienka. Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. Vyp. 17. P. 10–16. DOI: 10.32626/2309-8082.2020-17.10-16 [in English].

УДК 37.011.3-051:62]:001.895
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.09

Василь ВАСЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна, ORCID ID: 0000-0002-2527-6359

ОСВІТНІЙ КЛАСТЕР ЯК ІНТЕГРАЦІЯ НАКОПИЧЕНОГО ДОСВІДУ СПІВПРАЦІ ТА СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто освітній кластер як інноваційну модель інтеграції традиційного досвіду співпраці закладів освіти з підприємствами, громадами та науковими установами із сучасними підходами до навчання технологій. Проаналізовано історичні форми досвіду взаємодії: навчально-виробничі комбінати, учнівські виробничі бригади, партнерства шкіл з підприємствами, які забезпечували практико-орієнтований характер технологічної освіти, сприяли збереженню наступності педагогічних традицій і водночас стали підґрунтям для формування сучасних моделей. Показано їхню трансформацію у формат дуальної освіти, менторських програм, стартап-ініціатив, STEM- та STEAM-проєктів, що інтегруються у кластерну взаємодію. Наголошено, що ефективність кластерної моделі визначається здатністю поєднувати перевірені часом педагогічні практики з новітніми цифровими інструментами, інноваційними технологічними рішеннями та міждисциплінарними підходами. Визначено роль учителя технологій як фасилітатора кластерної співпраці, організатора партнерств між школою, бізнесом, громадою та університетами, координатора проєктної діяльності та наставника у розвитку критичного мислення й професійних компетентностей учнів. Підкреслено значення кластерів як середовища для безперервного професійного зростання педагога, набуття ним досвіду міжгалузевої взаємодії, використання сучасних освітніх практик. Перспективи розвитку освітніх кластерів вбачаються у масштабуванні регіональних і галузевих моделей, поглибленні співпраці з місцевими громадами, інтеграції у європейський освітній простір та активнішому використанні цифрових технологій. Доведено, що синтез традицій і новацій у межах кластерного підходу створює сприятливі умови для розвитку компетентностей школярів і підвищує конкурентоздатність української школи у глобалізованому світі.

Ключові слова: *освітній кластер; технологічна освіта; вчитель технологій; співпраця школи і бізнесу; STEM- та STEAM-освіта; проєктне навчання; дуальна освіта; цифрові інструменти; інновації в освіті; педагогічні традиції; інтеграція досвіду.*

Постановка проблеми дослідження. Сучасна система освіти перебуває у стані постійних трансформацій, які зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією суспільства та зростанням ролі інновацій у підготовці майбутніх фахівців. Водночас, накопичений у попередні десятиліття досвід організації освітнього процесу, зокрема, використання форми співпраці школи з виробничими підприємствами, науковими установами та позашкільними закладами, становить важливий ресурс для модернізації роботи сучасної школи.

Проблема полягає у тому, що традиційні моделі взаємодії: навчально-виробничі комбінати, шефство підприємств, позашкільні станції юних техніків, тощо сьогодні часто сприймаються як застарілі, хоча в них закладено значний потенціал для адаптації до умов інноваційного середовища. З іншого боку, новітня кластерна модель освіти, яка інтегрує школу, бізнес, громаду, наукові установи та органи управління, не завжди враховує історично напрацьовані форми організації співпраці, що обмежує її ефективність у практиці вчителя технологій.

Отже, практика впровадження кластерної моделі в освіті вимагає гармонійного поєднання традицій і новаторства. Це передбачає виокремлення елементів радянського та пострадянського педагогічного досвіду, які можуть бути адаптовані до умов сучасного кластерного підходу, а також інтеграцію сучасних інноваційних концепцій - STEM-освіти, цифрових технологій, проєктного навчання, дуальної форми здобуття освіти тощо — здатних забезпечити ефективне функціонування освітнього кластера. Саме це поєднання дозволить вчителю технологій не лише зберегти цінні напрацювання минулого, а й інтегрувати їх у сучасний освітній простір для розвитку компетентностей школярів при навчанні технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції традицій та інновацій в освітньому процесі привертає значну увагу вітчизняних науковців. У працях дослідників І. Зязюна, О. Савченко, Н. Бібік, О. Пометун та ін. наголошується на важливості збереження педагогічних традицій, як фундаменту для впровадження нових підходів у навчанні. Особливо

актуальним у сучасних умовах є досвід радянської та пострадянської школи щодо форм співпраці навчальних закладів із підприємствами та позашкільними установами, що висвітлювався у працях, присвячених трудовому та професійному навчанню.

Сучасні дослідження Л. Хомич, В. Коваль, С. Трубачевої зосереджені на впровадженні компетентнісного та діяльнісного підходів, Н. Морзе, Л. Панченко, О. Спіріна спрямовані на розвиток STEM- і STEAM-освіти, Л. Гриневич, О. Локшиної розширюють можливості пошуку ефективних форм партнерства школи й бізнесу. У роботах останніх років значну увагу приділено формуванню освітніх кластерів, як інноваційної моделі взаємодії освіти, науки, виробництва та громади. Водночас більшість досліджень акцентуються переважно на новаторських підходах, не завжди враховуючи цінний потенціал традиційних форм організації співпраці, що склалися в українській педагогіці.

Невирішеною залишається проблема визначення оптимального співвідношення між традиціями та інноваціями у кластерній моделі, а також шляхів їхньої інтеграції в практику вчителя технологій. Зокрема, потребує дослідження питання тих елементів накопиченого досвіду радянської та пострадянської школи: навчально-виробничі комбінати, шефство підприємств, позашкільні технічні гуртки, які можуть бути адаптовані до сучасних умов, і як сучасні інноваційні підходи: STEM-освіта, цифрові інструменти, дуальна форма здобуття освіти та ін., здатні забезпечити їх ефективне поєднання. Саме цим аспектам і присвячена стаття.

Мета статті: дослідження освітнього кластеру як механізму інтеграції традиційного досвіду співпраці закладів освіти та сучасних інноваційних практик у роботі вчителя технологій засобами поєднання перевірених часом педагогічних підходів з новітніми технологічними та організаційними рішеннями для підвищення ефективності навчального процесу.

У статті вирішуються завдання аналізу історично сформованих форм співпраці у технологічній освіті, визначення сучасних інноваційних практик та цифрових інструментів, а також формулювання рекомендацій щодо їх синтезу в

умовах освітнього кластеру, який постає як модель, що поєднує традиції і новаторство, створюючи сприятливі умови для розвитку компетентностей учнів та професійної майстерності вчителя в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перше десятиліття становлення незалежної України супроводжувалося масштабними трансформаціями в освітній та виробничій сферах. Якщо до цього професійна і технологічна підготовка були інтегровані в єдину систему планового розподілу кадрів, то після 1991 року ці механізми поступово втрачали силу. Освітні заклади, які донедавна функціонували як складові централізованої мережі, змушені були самостійно вибудовувати нові моделі співпраці з підприємствами, ринком праці та місцевими громадами. Саме перше десятиліття незалежності можна охарактеризувати як перехідний етап, коли виникали різні організаційні форми взаємодії, які стали підґрунтям для подальшого формування освітніх кластерів [6, 10].

У 1990-х роках в Україні відбулася деіндустріалізація: чимало заводів і фабрик припинили діяльність або значно скоротили виробництво. Це безпосередньо вплинуло на профільні школи та професійно-технічні училища, які втратили традиційних партнерів. Одночасно, зростала потреба у мобільних формах співпраці, зорієнтованих на нові ринкові умови [4].

При цьому держава прагнула зберегти систему трудового навчання як важливого механізму соціалізації молоді. Значну роль у цьому відіграла Державна національна програма «Освіта», яка визначила орієнтири на профільне і практико-орієнтоване навчання [4]. Водночас ініціатива у сфері співпраці дедалі більше переходила на місцевий рівень: районні та міські відділи освіти, адміністрації підприємств, громадські організації почали формувати власні підходи до взаємодії. Це створювало передумови для появи перших локальних та мережевих освітніх об’єднань.

Найпоширенішою формою такої співпраці стали двосторонні угоди між школами, ліцеями, ПТУ та підприємствами. Вони передбачали проходження виробничих практик старшокласниками, стажування учнів профтехосвіти,

проведення екскурсій на виробництво, залучення фахівців підприємств до розробки методичних матеріалів [11]. Ці угоди дозволяли школам зберігати зв'язок із виробничим сектором, а підприємствам — формувати базу кадрового забезпечення. У промислових центрах така робота набула масового характеру [7].

Почали створюватися мережеві форми партнерства, коли кілька освітніх закладів спільно укладали угоди з великими підприємствами. У результаті створювалися навчально-виробничі об'єднання, де школярі здобували базові технологічні знання, а учні ПТУ відпрацьовували практичні навички. Такі об'єднання були поширені у гірничо-металургійних регіонах [12].

Започаткована ще у радянські часи традиція функціонування навчально-виробничих комбінатів (НВК), у 1990-х набула нових рис. Вони поєднували ресурси освітніх закладів та підприємств, створюючи спільні лабораторії: слюсарні, деревообробні, електротехнічні, тощо, де учні набувають практичних умінь у виробничому середовищі, а підприємства - підготовлених працівників [10].

У сільських регіонах існували особливі програми співпраці, зокрема, учнівські виробничі бригади, які діяли на базі колективних та фермерських господарств. Вони забезпечували поєднання навчання з продуктивною працею, сприяли розвитку відповідальності та самостійності. Також поширювалися нові формати профорієнтаційної роботи - дні кар'єри, зустрічі з роботодавцями, конкурси професійної майстерності [11].

При цьому слід звернути увагу на те, що моделі взаємодії мали регіональні особливості: навчально-виробничі комбінати та майстерні при заводах були найбільш характерні для індустріальних областей, учнівські виробничі бригади та агропрофорієнтаційні програми розвивалися у сільськогосподарських регіонах, мережеві партнерства шкіл, ліцеїв, університетів та наукових установ стали ознакою співпраці великих міст [12].

Нормативна база врегулювання взаємодії та співпраці теж створювалася у перше десятиліття незалежності нашої держави. Закріпив автономію закладів

освіти та дозволив налагоджувати партнерські відносини з підприємствами у 1991 році Закон України «Про освіту» [6], на профільному навчанні була закцентувала Державна національна програма «Освіта» [4], необхідність індивідуалізації та спеціалізації освітнього процесу, появу профільних класів у співпраці з виробничими структурами забезпечувала поява Концепції профільного навчання у старшій школі [9].

На основі чого можна стверджувати, що моделі співпраці початкового етапу незалежності України дозволили зберегти прикладний характер технологічної освіти, забезпечити перший досвід профорієнтації та підготовки до подальшої освіти. Проте, слід усвідомити, що вони були лише першими зразками документів такої спрямованості, а тому мали низку обмежень, які стосувалися, перш за все залежності від ініціативи окремих керівників, відсутності системної координації, руйнації традиційного партнерства через економічні проблеми [10]. Таким чином, традиційні моделі можна розглядати як перехідні. Вони зберегли практичну складову технологічної освіти, але ще не мали комплексності та інноваційності, які згодом стали характерними для сучасних освітніх кластерів.

Система технологічної освіти в Україні сьогодні розвивається у надзвичайно динамічному середовищі, що формується під впливом глобалізаційних процесів, цифрової трансформації, упровадження компетентнісного підходу та інтеграції STEM- і STEAM-освіти у шкільні програми. Проте, поряд із сучасними інноваційними практиками зберігається низка освітніх моделей, які виникли ще наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття і залишаються затребуваними завдяки своїй гнучкості, практико-орієнтованості та здатності інтегруватися у новітні концепції навчання. Саме ці практики стають основою для формування освітніх кластерів, що поєднують традиції та інновації у діяльності вчителя технологій [1, 3].

Однією з найбільш стійких і, водночас, модернізованих практик є проєктно-орієнтоване навчання. У вітчизняній школі воно почало активно

застосовуватися ще у 90-х роках минулого століття як метод, що дозволяв поєднувати практичну діяльність учнів із формуванням міжпредметних знань. На початку нинішнього століття ця модель була актуалізована під впливом потреби підготовки молоді до життя в умовах ринкової економіки та глобальних комунікацій. Сьогодні проєктний метод розглядається не лише як педагогічна технологія, а як **базовий компонент компетентнісного підходу**, що сприяє розвитку в учнів умінь самостійності планування, пошуку й обробки інформації, колективного прийняття рішень і презентації результатів [2]. Особливої ваги ця практика набула в контексті реалізації концепції **Нової української школи**, де проєктна діяльність визначається інструментом інтеграції знань з різних предметних галузей.

У межах освітніх кластерів проєктно-орієнтоване навчання дозволяє створювати спільні освітні продукти, об'єднуючи ресурси шкіл, університетів, бізнес-структур та громадських організацій. Наприклад, у STEM-центрах чи лабораторіях учні можуть виконувати міждисциплінарні проєкти з робототехніки, дизайну або екологічних досліджень, які мають не лише навчальну, але й соціально корисну спрямованість. Таким чином, проєктна діяльність стає не тільки педагогічною методикою, а й механізмом формування партнерських зв'язків у межах кластерної моделі.

Ще однією важливою практикою є інтеграція навчальних дисциплін. Традиційно у шкільній технологічній освіті інтеграція реалізовувалася через поєднання трудового навчання з природничо-математичними предметами, що дозволяло учням закріплювати знання на практиці. У XXI столітті ця практика отримала новий розвиток, коли інтеграція почала здійснюватися у форматі **міждисциплінарних курсів** і стала методологічним підґрунтям для STEM- та STEAM-освіти.

У сучасній українській школі інтегровані курси («Технології», «Природничі науки», «Мистецтво») дозволяють сформувати цілісне бачення світу, розвивати системне мислення й уміння застосовувати знання в комплексних ситуаціях [1]. Для вчителя технологій інтеграція дисциплін

відкриває можливість поєднувати матеріалознавство, інженерію, комп'ютерне моделювання, дизайн та програмування в єдиному навчальному процесі.

У кластерних освітніх моделях інтеграція дисциплін посилюється за рахунок партнерства шкіл з університетами, ІТ-компаніями та підприємствами. Це сприяє створенню освітніх траєкторій, які забезпечують безперервність від шкільної підготовки до професійної освіти, а також формуванню у школярів готовності до інноваційної діяльності. Наступною традиційною, але водночас оновленою практикою є співпраця шкіл із місцевими підприємствами, організаціями та громадами. На початку незалежності вона мала переважно матеріально-технічний характер: надання обладнання, баз для практики, участь у трудовому вихованні. У сучасних умовах ця форма взаємодії набула нових, значно ширших вимірів: створення менторських програм, реалізація стартапів, дуальна освіта, соціальні та екологічні проєкти.

Аналіз історичних форм співпраці в технологічній освіті України свідчить про те, що накопичений упродовж останніх трьох десятиліть педагогічний досвід має стратегічне значення для сучасного етапу розвитку освітньої системи. Його унікальність полягає у здатності забезпечувати синтез традицій і новацій, створюючи міцне підґрунтя для впровадження кластерних моделей навчання.

По-перше, саме сталі механізми співпраці між освітою та виробництвом забезпечили стабільність розвитку технологічної освіти в Україні у період суспільних трансформацій. Досвід функціонування навчально-виробничих комбінатів, укладання двосторонніх угод між школами та підприємствами, створення баз практики для учнів у 1990–2000-х роках довів свою ефективність у формуванні професійних компетентностей [3]. Ці моделі сприяли наближенню навчального процесу до реальних умов праці та формували у школярів розуміння практичної цінності здобутих знань.

У сучасних умовах вони трансформувалися у нові формати – дуальну освіту, менторські програми, стартап-інкубатори, які інтегруються в освітні кластери. Проте саме історичний досвід співпраці з виробництвом створив

основу для формування довіри між школою та бізнесом, що сьогодні є критично важливим чинником ефективного функціонування кластерних освітніх екосистем.

Традиційні педагогічні практики, адаптуючись до нових умов, забезпечили неперервність розвитку освіти. Такі підходи, як проєктно-орієнтоване навчання, інтеграція теоретичної і практичної підготовки, партнерство з місцевими громадами залишаються дієвими навіть в умовах цифрової трансформації. Вони виявилися гнучкими та здатними інтегруватися з інноваційними підходами, зокрема із застосуванням цифрових платформ, робототехніки, STEM- і STEAM-методик [1].

Таким чином, педагогічний досвід минулих десятиліть не тільки зберіг свою актуальність, а й став **ресурсом для модернізації**. Наприклад, методика проєктного навчання раніше застосовувалася для вирішення локальних завдань, нині використовується для реалізації комплексних міждисциплінарних проєктів у межах освітніх кластерів, що поєднують зусилля школи, університету та бізнесу.

Ще однією цінністю накопиченого досвіду є можливості поєднання класичних освітніх моделей з новітніми технологічними рішеннями. Сучасна технологічна освіта спирається не лише на традиційні форми – учнівську практику, спільні майстерні, мережеві колаборації, – а й на цифрові симулятори, віртуальні лабораторії, хмарні освітні середовища, тощо. Саме завдяки інтеграції таких підходів у межах освітніх кластерів формується **адаптивна модель навчання**, що відповідає як вимогам Нової української школи, так і сучасного ринку праці.

Накопичений досвід української педагогіки базується на соціокультурному аспекті і сприяє збереженню національної ідентичності у процесі глобалізації. Традиції співпраці в освіті забезпечують наступність поколінь і формують у школярів ціннісне ставлення до праці як основи професійної та особистісної самореалізації [5]. Це, особливо, актуально в умовах, коли освіта має не лише надавати знання й компетентності, але й

виховувати громадянина, здатного діяти в глобальному середовищі, не втрачаючи зв’язку з культурними традиціями своєї країни. Тобто, накопичений вітчизняний досвід співробітництва у сфері технологічної освіти проявляється як основа формування освітніх кластерів, що забезпечує гнучкість і адаптивність системи освіти до нових викликів, сприяє інтеграції традиційних практик з інноваційними технологіями, підтримує наступність педагогічних традицій та зберігає культурні цінності, формує у школярів ключові та професійні компетентності, необхідні для конкурентоздатності на ринку праці. Тому можна стверджувати, що українська модель технологічної освіти розвивається шляхом синтезу традицій і новацій. Саме історично напрацьовані форми співпраці та перевірені педагогічні практики стають фундаментом для реалізації кластерних стратегій, які відкривають нові можливості для школи, громади, бізнесу і держави. Завдяки цьому система освіти здатна не лише реагувати на виклики сучасності, але й активно формувати конкурентоздатне освітнє середовище, інтегроване у глобальний простір.

Сучасний етап розвитку технологічної освіти в Україні характеризується поєднанням двох ключових тенденцій: збереження та адаптації кращих педагогічних напрацювань минулого і впровадження інноваційних підходів, що відповідають викликам цифрової доби. Освітній кластер, як інтеграційна модель, відкриває широкі можливості для реалізації цього синтезу. Вчитель технологій виступає у ролі фасилітатора, який поєднує традиції, напрацьовані поколіннями педагогів, із сучасними інструментами та середовищами навчання.

Реформа Нової української школи (НУШ) окреслила низку принципів, серед яких ключовими для предмету «Технології» є компетентнісний підхід, діяльнісна орієнтація навчання, інтеграція міжпредметних знань і розвиток творчого мислення учнів [1, 5]. У цьому контексті накопичений педагогічний досвід у сфері технологічного навчання виступає не архаїзмом, а важливим ресурсом для забезпечення наступності.

Такі практики, як проєктно-технологічний метод навчання, співпраця школи з місцевими підприємствами, організація навчально-виробничих

майстерень, протягом десятиліть забезпечували розвиток у школярів практичних умінь і професійних компетентностей [3]. Сьогодні вони можуть бути переосмислені відповідно до вимог НУШ, зокрема, традиційна проєктна діяльність трансформується у формат учнівських стартапів, міні-проєктів з використанням ІКТ та робототехніки, майстерні набувають вигляду STEM-лабораторій, де є змога поєднувати традиційні інструменти праці з цифровими пристроями: 3D-принтерами, лазерними різаками, тощо, партнерство з підприємствами розширюється завдяки кластерному підходу, коли школа стає центром взаємодії освіти, бізнесу й громади. Тобто, традиційні форми організації освітнього процесу зберігаючи свою актуальність, отримують новий зміст і функціональне наповнення.

Одним із головних напрямів модернізації технологічної освіти є інтеграція в середовище STEM та STEAM. У даному випадку йдеться про збагачення класичних підходів інноваційними компонентами, що дозволяє підвищити мотивацію учнів і забезпечити їхній розвиток у контексті потреб XXI століття. Тобто, традиційний акцент на ручній праці й виготовленні виробів може бути органічно доповнений сучасними STEM-орієнтованими методами: конструюванням та моделюванням з використанням LEGO Education, Arduino, Micro:bit та іншими платформами для створення робототехнічних систем; художньо-технічною творчістю, яка трансформується в STEAM-підхід, у якому поєднуються інженерні знання, цифрове моделювання й мистецькі практики [4]; дослідницьких проєктів, які інтегрують експериментальні методи з технологій, фізики, математики, інформатики та дизайну, що сприяє міждисциплінарному мисленню школярів. При цьому накопичений досвід українських учителів у сфері проєктної та гурткової діяльності може стати потужною основою для ефективної інтеграції STEM/STEAM у шкільну практику.

Сучасна школа не може існувати без цифрових технологій, і саме вони виступають каталізатором для оновлення класичних форм технологічної освіти. Використання цифрових платформ дозволяє зберегти традиційні методи

навчання, але зробити їх більш адаптивними, гнучкими й привабливими для учнів. На наш погляд, особливу увагу слід звернути на такі з них: віртуальні майстерні з онлайн-симуляторами, 3D-моделюванням, VR/AR-технологіями, які відтворюють процеси ручної та машинної обробки матеріалів; хмарні середовища навчання на платформах Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle тощо, де можливо організовувати колективні проєкти та обмін досвідом у межах кластерів; цифрові бібліотеки та бази кейсів з технологічної освіти, які зберігають і поширюють кращі педагогічні практики. З огляду на це роль учителя зводитиметься до здатності поєднати цифрові інструменти з класичними методиками навчання: наприклад, проєктно-технологічні завдання виконуються як у фізичній майстерні, так і у віртуальному середовищі. Це створює ефект мультиформатності, який здатен підсилити освітній результат. Таким чином, можна говорити про те, що можливості реалізації накопиченого досвіду в умовах освітнього кластеру визначаються трьома основними напрямами: адаптацією традиційних практик до нових освітніх стандартів та вимог НУШ, інтеграцією у STEM/STEAM-середовище, яке сприяє розвитку творчого й інженерного мислення учнів, застосування цифрових інструментів, що роблять класичні підходи більш динамічними, інтерактивними й актуальними для сучасних школярів. Така синергія дозволяє технологічній освіті України не лише зберегти власну ідентичність, але й стати конкурентоздатною у глобальному освітньому просторі.

Саме тому кластерний підхід в освіті розглядається як сучасна стратегія, що забезпечує інтеграцію ресурсів різних суб’єктів освітнього процесу з метою досягнення синергетичного ефекту. Якщо у виробничій сфері кластери трактуються як географічні об’єднання підприємств, пов’язаних спільною спеціалізацією, то в освітньому контексті вони набувають ширшого значення: школа виступає центром співпраці, навколо якого вибудовується мережа взаємодії з бізнесом, науковими установами, громадськими організаціями та органами місцевого самоврядування.

Особливість освітнього кластеру полягає у тому, що він поєднує традиційні педагогічні практики, такі як навчально-виробнича підготовка, проєктна діяльність, міжшкільні об'єднання з інноваційними підходами - цифровими середовищами, STEM/STEAM, дуальною освітою. Завдяки цьому досягається, з одного боку, наступність української освітньої традиції, а з іншого – відкриваються нові горизонти для розвитку учнів в умовах цифровізації [1, 5].

Узагальнюючи, попередню інформацію можна визначити, що освітній кластер являє собою цілісну освітню система, в якій забезпечується інтеграція зусиль різних суб'єктів задля розвитку освіти, адаптація педагогічних практик до викликів часу, формування освітнього простору з синтезацією знань, компетентностей та досвіду.

У сучасних умовах реформування освіти ключова роль учителя технологій трансформується від традиційного транслятора знань до фасилітатора – організатора освітньої взаємодії та співпраці всіх учасників освітнього процесу. Кластерна модель передбачає об'єднання зусиль різних суб'єктів (школа, громада, бізнес, заклади вищої освіти, наукові установи) навколо спільних цілей розвитку освіти, що зумовлює новий тип педагогічного лідерства. Учитель технологій має координувати навчальну діяльність, сприяти розвитку критичного й проєктного мислення, допомагати учням у застосуванні знань у практичних завданнях, а також виступати посередником між освітнім середовищем та позашкільними партнерами [3].

Фасилітаторська функція вчителя проявляється у створенні атмосфери довіри, рівноправного діалогу та взаємоповаги між усіма учасниками освітнього кластеру. Учитель не лише навчає, а й допомагає учням та колегам виявляти внутрішні ресурси, організовує ефективну комунікацію між школою, громадою і роботодавцями, що забезпечує сталість та результативність кластерної взаємодії [8].

При цьому слід відмітити, що освітній кластер є не тільки інструментом розвитку учнів, але й механізмом професійного зростання педагога. Завдяки

кластерним ініціативам учитель технологій отримує можливість брати участь у спільних проєктах з університетами та підприємствами, долучатися до практико-орієнтованих програм підвищення кваліфікації, відвідувати майстер-класи та тренінги від представників бізнесу та ІТ-сектору. Це дозволяє педагогові постійно оновлювати професійні знання, адаптувати їх до сучасних умов та отримувати досвід міжгалузевої взаємодії [2].

Кластерна взаємодія сприяє розвитку таких професійних якостей учителя, як гнучкість мислення, уміння працювати в команді, використання сучасних педагогічних і цифрових технологій. Водночас учитель має змогу позиціонувати себе як рівноправний учасник інноваційних процесів, а не лише як виконавець методичних вказівок. Це підсилює мотивацію, розширює коло професійних контактів і сприяє формуванню інноваційного стилю діяльності [3].

Таким чином, роль учителя технологій у кластерній моделі значно зростає: він постає не лише як педагог, а й як координатор, фасилітатор та активний учасник суспільних трансформацій. Це зумовлює потребу в оновленні підходів до підготовки майбутніх учителів технологій та організації системи їхнього безперервного професійного розвитку.

Розвиток кластерних моделей у сфері технологічної освіти України відкриває нові горизонти для підвищення якості освітнього процесу, інтеграції вітчизняної школи у глобальний освітній простір і формування конкурентоспроможних фахівців. Перспективність цього підходу зумовлена як об’єктивними соціально-економічними факторами, так і внутрішніми освітніми потребами, що постали перед Україною в умовах трансформації Нової української школи, цифровізації та інтеграції у міжнародну освітню систему.

Одним із ключових завдань технологічної освіти є підготовка учнів до професійної самореалізації в умовах динамічного ринку праці. У цьому контексті освітній кластер виступає платформою для взаємодії школи, закладів професійної та вищої освіти, бізнесу й громади. Завдяки такій співпраці учні отримують можливість: працювати з реальними виробничими завданнями,

долучатися до практико-орієнтованих проєктів, набувати сучасних технічних та підприємницьких компетентностей. Згідно з дослідженнями українських науковців [2, 3, 10], стратегічна цінність кластерів полягає в їх здатності формувати адаптивні освітні системи, які враховують як національні традиції, так і потреби глобалізованого ринку праці. Це особливо актуально для вчителя технологій, який має не лише передавати знання, а й виступати наставником у процесі професійного становлення учнів.

Аналіз сучасного українського досвіду доводить, що кластери можуть успішно функціонувати не лише у великих містах, а й у сільських громадах. Приклади STEM-центрів у Черкаській, Харківській та Дніпропетровській областях засвідчують, що ефективність моделі залежить від багатьох факторів, зокрема: рівня цифровізації освітнього середовища, підтримки з боку громади та місцевої влади, участі бізнес-партнерів, які надають обладнання та практичні кейси для учнів.

У цьому процесі вчитель технологій стає ключовим агентом змін, адже саме він організовує діяльність учнів у межах проєктів, адаптує традиційні методики до цифрового формату та вибудовує комунікацію з представниками бізнесу й громади [2, 8].

Європейські країни вже мають тривалу традицію створення освітніх кластерів, де бізнес, університети та школи співпрацюють задля розвитку інноваційної економіки. Для України інтеграція у цей простір, природно, відкриває певні можливості, зокрема: залучення досвіду європейських шкіл і STEM-центрів, доступ до міжнародних освітніх програм і грантів (Erasmus+, Horizon Europe, тощо) і, звісно, розвиток мобільності учнів та вчителів.

Завдяки цьому українські освітні кластери зможуть стати осередками обміну найкращими практиками, що забезпечить підвищення престижу української технологічної освіти на міжнародному рівні. Як видається, інтеграція у європейський освітній простір дозволить одночасно, зберігаючи національну ідентичність, наближати освітні стандарти до загальноєвропейських.

Висновки. Підготовлені матеріали показують, що освітній кластер є ефективною моделлю інтеграції накопиченого досвіду співпраці та сучасних інновацій у роботі вчителя технологій. Аналіз історичних форм взаємодії, таких як: навчально-виробничі комбінати, учнівські бригади, партнерства шкіл із підприємствами засвідчує їхню стратегічну цінність, оскільки вони забезпечили практико-орієнтованість технологічної освіти, зберегли наступність педагогічних традицій і, водночас, стали підґрунтям для сучасних кластерних моделей.

Актуалізація цього досвіду у поєднанні з інноваційними практиками, зокрема STEM/STEAM, цифровими середовищами, дуальною освітою дозволяє вибудовувати адаптивні освітні системи, здатні швидко реагувати на виклики глобалізованого світу та потреби ринку праці. У межах кластерів можливий синтез традиційних методик і новітніх технологічних рішень, що створює якісно нові умови для розвитку ключових і професійних компетентностей школярів.

Визначальним чинником ефективності кластерної взаємодії є діяльність учителя технологій. Його роль виходить за межі класичного навчання, бо він виступає фасилітатором співпраці школи, громади, бізнесу та університетів, організатором інноваційних освітніх практик і координатором професійного зростання учнів.

Перспективи розвитку кластерних моделей у технологічній освіті України полягають у: стратегічному значенні для формування конкурентоздатних майбутніх фахівців, масштабуванні освітніх кластерів на регіональному й галузевому рівнях, активній інтеграції у європейський освітній простір і використанні міжнародного досвіду.

Отже, освітній кластер в українській технологічній освіті виступає не лише інноваційною організаційною формою, а й методологічною платформою, що поєднує традиції та новації. Такий підхід забезпечує сталий розвиток освіти, її відкритість до сучасних викликів і здатність виховувати покоління учнів,

готових до професійної самореалізації та творчої діяльності у глобальному світі.

СПИСОК ВИКОРИ СТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васенко, В. В. (2025). Сучасні аспекти навчання учнів конструюванню на уроках технологій в середовищі освітньої робототехніки. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»,* (6), 206–218. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-206-218.

2. Голіяд, І., & Ребрина, М. (2024). *Особливості підготовки майбутніх учителів технологій в умовах реформування Нової української школи.* Нові технології навчання, (98), 33–41.

3. Голіяд, І., & Тропіна, М. (2024). *Підготовка фахівців нового покоління: роль мейкерського простору в інноваційно-освітньому кластері.* У: Колісник-Гуменюк, Ю. І. (ред.), *Сучасні виклики професійної освіти: теорія і практика : зб. наук. праць з нагоди 30-річчя створення Львівського навчально-наукового центру професійної освіти* (с. 22–28). Львів.

4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). (1994). Київ: Райдуга. 61 с.

5. Динько, В. А., Голіяд, Р. О., & Ребрина, М. В. (2025). *Вплив освітньо-науково-виробничого кластеру на формування професійних компетентностей здобувачів освіти у процесі вивчення дисциплін природничо-технологічного циклу.* Педагогічна Академія: наукові записки, (15). https://doi.org/10.5281/zenodo.14942492.

6. *Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII.* Відомості Верховної Ради України, 1991, № 34, ст. 451.

7. Ільчук, В. П., Хоменко, І. О., & Лисенко, І. В. (2013). *Кластерна стратегія розвитку економіки регіону : монографія.* Чернігів: Чернігівський державний технологічний університет. 367 с.

8. Колесник, Л. (2010). *Фасилітація як різновид педагогічної взаємодії.* Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання, (15), 82–85. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

9. *Концепція профільного навчання в старшій школі.* Наказ МОН України від 11 вересня 2009 р. № 854. URL: https://ips.ligazakon.net/document/mus11106.

10. Лисенко, І. В. (2011). *Інноваційний кластер як один з механізмів забезпечення конкурентоспроможності економіки регіону.* У: *Новітні технології у науковій діяльності і навчальному процесі : наук.-практ. конф. студ., асп. та молодих вчених (27–28 квіт. 2011 р.) : тези доп.* (с. 197–198). Чернігів: Чернігівський державний технологічний університет.

11. Лисенко, І. В. (2012). *Особливості організаційно-інвестиційного механізму формування кластерних утворень.* Вісник Чернігівського державного технологічного університету: зб. наук. пр., (3 (60)), 98–106. Чернігів: ЧДТУ.

12. Решетняк, О. І., & Заїка, Ю. А. (2018). *Економічний механізм формування освітніх кластерів в Україні : монографія.* Харків: Видавництво ХГУ «НУА». 204 с

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Vasyl VASENKO. Educational Cluster as an Integration of Accumulated Cooperation Experience and Modern Innovations in the Work of a Technology Teacher. *The article examines the educational cluster as an innovative model of integrating the traditional experience of cooperation between educational institutions, enterprises, communities, and research organizations with modern approaches to teaching technologies. Historical forms of interaction are analyzed, such as training and production centers, student production teams, and school–enterprise partnerships, which ensured the practice-oriented character of technological education, preserved the continuity of pedagogical traditions, and at the same time laid the foundation for the formation of modern models. Their transformation into dual education formats, mentoring programs, start-up initiatives, and STEM/STEAM projects integrated into cluster cooperation is highlighted. It is emphasized that the effectiveness of the cluster model is determined by its ability to combine time-tested pedagogical practices with modern digital tools, innovative technological solutions, and interdisciplinary approaches. The role of the technology teacher is defined as a facilitator of cluster cooperation, an organizer of partnerships between schools, businesses, communities, and universities, a coordinator of project activities, and a mentor in the development of students' critical thinking and professional competences. The importance of clusters as an environment for continuous professional growth of teachers, acquisition of interdisciplinary experience, and the use of modern educational practices is underlined. The prospects for the development of educational clusters are seen in scaling regional and sectoral models, strengthening cooperation with local communities, integration into the European educational space, and more active use of digital technologies. It is concluded that the synthesis of traditions and innovations within the cluster approach creates favorable conditions for the development of students' competences and enhances the competitiveness of Ukrainian schools in a globalized world.*

Keywords: *educational cluster; technological education; technology teacher; school–business cooperation; STEM and STEAM education; project-based learning; dual education; digital tools; educational innovations; pedagogical traditions; experience integration.*

REFERENCES

1. Vasenko, V. V. (2025). *Suchasni aspekty navchannia uchni'v konstruyuvannyu na urokakh tekhnolohii v seredovyshchi osvitn'oi robototekhniky* [Modern aspects of teaching students design in technology lessons within the environment of educational robotics]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia*

«Pedahohika» [Perspectives and Innovations of Science. Pedagogy Series], (6), 206–218. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-206-218

2. Holiiad, I., & Rebryna, M. (2024). *Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii v umovakh reformuvannia Novoi ukrainskoi shkoly* [Features of training future technology teachers under the reform of the New Ukrainian School]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New Learning Technologies], (98), 33–41.

3. Holiiad, I., & Tropina, M. (2024). *Pidhotovka fakhivtsiv novoho pokolinnia: rol' meikers'koho prostoru v innovatsiino-osvitn'omu klasteri* [Training specialists of the new generation: The role of makerspace in the innovative educational cluster]. In Yu. I. Kolisnyk-Humeniuk (Ed.), *Suchasni vyklyky profesiinoi osvity: teoriia i praktyka* [Modern Challenges of Vocational Education: Theory and Practice] (pp. 22–28). Lviv.

4. *Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)* [State National Program "Education" ("Ukraine of the 21st Century")]. (1994). Kyiv: Raiduha.

5. Dynko, V. A., Holiiad, R. O., & Rebryna, M. V. (2025). *Vplyv osvitnio-naukovo-vyrobnychoho klasteru na formuvannia profesiinykh kompetentnostei zdobuvachiv osvity u protsesi vyvchennia dystsyplin pryrodnycho-tekhnolohichnoho tsyklu* [The influence of the educational-scientific-production cluster on the formation of students' professional competencies in the process of studying natural-technological disciplines]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky* [Pedagogical Academy: Scientific Notes], (15). https://doi.org/10.5281/zenodo.14942492

6. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine "On Education"], vid 23 travnia 1991 r. № 1060-XII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* [Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine], 1991, № 34, art. 451.

7. Ilchuk, V. P., Khomenko, I. O., & Lysenko, I. V. (2013). *Klusterna stratehiia rozvytku ekonomiky rehionu: monohrafiia* [Cluster strategy for the development of the regional economy: A monograph]. Chernihiv: Chernihiv State Technological University.

8. Kolesnyk, L. (2010). *Fasylytatsiia yak riznovyd pedahohichnoi vzaiemodii* [Facilitation as a form of pedagogical interaction]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia* [Scientific Journal of the NPU named after M. P. Drahomanov. Series 17. Theory and Practice of Teaching and Education], (15), 82–85. Kyiv: NPU Publishing House.

9. *Kontseptsiia profil'noho navchannia v starshii shkoli* [Concept of specialized education in high school]. (2009). Nakaz MON Ukrainy vid 11 veresnia 2009 r. № 854. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/mus11106

10. Lysenko, I. V. (2011). *Innovatsiinyi klaster yak odyn z mekhanizmiv zabezpechennia konkurentospromozhnosti ekonomiky rehionu* [Innovative cluster as one of the mechanisms for ensuring the competitiveness of the regional economy]. In *Novitni tekhnolohii u naukovii diialnosti i navchal'nomu protsesi: nauk.-prakt. konf. studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh (27–28 kvitnia 2011 r.): tezy dopovidei* [Modern Technologies in Scientific Activity and Educational Process: Conference Abstracts] (pp. 197–198). Chernihiv: Chernihiv State Technological University.

11. Lysenko, I. V. (2012). *Osoblyvosti orhanizatsiino-investytsiinoho mekhanizmu formuvannia klasternykh utvoren'* [Features of the organizational and investment mechanism of cluster formation]. *Visnyk Chernihivs'koho derzhavnoho tekhnolohichnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats'* [Bulletin of the Chernihiv State Technological University: Collection of Scientific Papers], (3 (60)), 98–106. Chernihiv: ChDTU.

12. Reshetniak, O. I., & Zaika, Yu. A. (2018). *Ekonomichnyi mekhanizm formuvannia osvitnikh klasteriv v Ukraini: monohrafiia* [Economic mechanism of forming educational clusters in Ukraine: A monograph]. Kharkiv: Kharkiv University of Humanities “NUA”.

УДК: 373.2.015.31:502.1]:001.895

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.10

Юлія ГЕРАСИМЕНКО,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Харків, Україна,
ORCID.ORG/0009-0002-7317-0556

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито освітні інновації, що застосовуються у процесі формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з урахуванням викликів сучасності та стратегічних завдань державної екологічної політики України. Установлено, що формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти України відповідає державним документам, що визначають розвиток дошкільної освіти (Конституція України, Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти). Зазначено, що старший дошкільний вік є оптимальним для розвитку емпатії, екологічної свідомості та формування сталих поведінкових моделей як компонентів природничо-екологічної компетентності дитини.

Обґрунтовано необхідність упровадження освітніх інновацій, зокрема: парціальні програми сталого розвитку («Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку») і STREAM-освіта, а також форми (екологічні гуртки, навчальні лабораторії в природних умовах, тижні екології та дні довкілля, конкурси на природничо-екологічну тематику тощо) і методи (спостереження, експерименти, розв'язання практико-орієнтованих завдань і проблемних ситуацій, інтерактивні ігри, вправи з використанням LEGO для моделювання природних процесів, цифрових застосунків для візуалізації явищ тощо) їх упровадження. Доведено, що саме інтегроване використання традиційних і сучасних методик навчання забезпечує цілісне та системне сприйняття природи дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: інновації, дошкільна освіта, природничо-екологічна компетентність, STREAM-освіта.

Постановка проблеми. Кліматичні зміни, деградація екосистем, нищівний вплив війни призводять до зростання екологічної загрози для

населення не тільки окремих регіонів, а й усієї країни. У ст. 66 Конституції України зазначається, що «кожен зобов'язаний не заподіювати шкоду природі, культурній спадщині...», тоді як у ст. 16 говориться: «Забезпечення екологічної безпеки і підтримання екологічної рівноваги на території України, ... збереження генофонду Українського народу є обов'язком держави» [7, пар. 2. ст. 16, ст. 66]. Усе це розкриває важливість природничо-екологічної освіти дитини, зокрема, починаючи з раннього віку.

Заклад дошкільної освіти стає першою ланкою, що забезпечує реалізацію екологічної політики держави, спрямованої як на формування особистої відповідальності громадян за стан довкілля, так і на забезпечення системної екологічної безпеки на національному рівні.

Закон України «Про дошкільну освіту» [12] та Базовий компонент дошкільної освіти України [13], який визначає природничо-екологічну компетентність, «як здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [13], забезпечуючи правову, організаційну та змістову підтримку процесу формування природничо-екологічно компетентних особистостей, тим самим виконуючи стратегічні цілі, покладені на освіту державою задля реалізації положень Конституції України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика природничо-екологічного навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку широко досліджується сучасними вченими, зокрема, у контексті формування елементарних уявлень дитини про природне середовище, розвиток її емоційно-ціннісного ставлення до природи та набуття первинного досвіду екологічно доцільної поведінки (Г. Бєлєнька, Т. Науменко, О. Половіна [1], В. Бутенко [2], С. Васьків [3], Н. Онушкевич [10], І. Паласевич [11], В. Розгон [14]). До того ж, у наукових працях Н. Ошуркевич [9], Г. Скірко і Т. Чорної [15], С. Колосової, Ю. Сирової і М. Ярославцевої [16] акцентується увага на інтеграції екологічного змісту в різні види дитячої діяльності — гру, спостереження,

дослідництво, художньо-продуктивну діяльність, що сприяє цілісному сприйняттю природи як системного явища. Окрім того, Н. Гавриш, О. Пометун і О. Саприкіна [4] розглядають психолого-педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності, серед яких важливе місце посідає створення розвивального середовища, зорієнтованого на активну пізнавальну взаємодію з об'єктами живої та неживої природи.

Утім, зважаючи на наявність широкого спектра досліджень у галузі природничо-екологічної освіти України дітей старшого дошкільного віку, можна зробити висновок, що проблема формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку хоча і не є новою, та все ж залишається недостатньо розв'язаною. В умовах оновлення нормативної бази дошкільної освіти це потребує актуалізації досліджуваної проблеми, оновлення зміст, форм і методів навчання і виховання дітей, взаємодії між різними учасниками освітнього процесу, передбачаючи пошук ефективних інноваційних педагогічних стратегій, спрямованих на інтеграцію природничо-екологічного компоненту не тільки в освітній процес, а й у повсякденне життя дитини.

Мета статті – розкрити освітні інновації, які впроваджуються в освітній процес закладів дошкільної освіти з метою формуванні природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в контексті викликів сучасності та стратегічних завдань державної екологічної політики.

Методи дослідження. У процесі дослідження для досягнення поставленої мети було використано наступні методи: *теоретичні:* аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів (Конституція України [], Закон України «Про дошкільну освіту» [], Базовий компонент дошкільної освіти []), парціальних програм («Дошкільнятам — освіту для сталого розвитку») [], педагогічного досвіду, що дозволило уточнити поняття «природничо-екологічна компетентність», розкрити її значення, вікові особливості її формування та роль закладу дошкільної освіти в цьому процесі; *узагальнення:* отримані теоретичні дані дозволили сформулювати висновки щодо

найефективніших інноваційних практик формування природничо-екологічної компетентності дітей у системі дошкільної освіти, а також окреслити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ключових компетентностей, на формування яких спрямовується сучасна система освіти, є природничо-екологічна компетентність, що передбачає виховання в особистості ціннісного ставлення до природи, набуття знань про неї та формування екологічної культури у процесі пізнавальної, ігрової, дослідницької, трудової діяльності. Відповідно фундамент природничо-екологічної компетентності дитини прямо залежить від повноти організованого навчально-виховного процесу з урахування динаміки змін, які відбуваються у середовищі. Як наслідок з'являється потреба у аналізі інноваційних підходів, для виявлення спроможних повною мірою забезпечити цей процес.

Педагоги практики, психологи та дослідники (Г. Бєлєнька, С. Васьків, Ю. Герасименко, С. Колосова, Т. Науменко, Н. Онушкевич, І. Паласевич, О. Половіна, Ю. Сирова, М. Ярославцева) стверджують, що розпочинати системне формування природничо-екологічної компетентності, треба якомога раніше. Виділяючи, саме дошкільне дитинство, коли відбувається не тільки розуміння дитиною природи як системи, яка функціонує відповідно до певних закономірностей і принципів, а й набуття нею екологічної свідомості, формування морально-етичного ставлення до довкілля та відповідальності за нього[1, с. 18-19; 3, с. 160; 6, с. 152; 8, с. 581; 10, с. 66-67; 11, с. 91; 16, с. 145-146].

Попри важливість усього дошкільного дитинства, саме старший дошкільний вік (5–6 (7) років) ми вважаємо найоптимальнішим для формування природничо-екологічної компетентності дітей. Це обумовлюється низкою психолого-педагогічних, когнітивних та соціально-емоційних чинників, що визначають старший дошкільний вік як сенситивний період розвитку дитини. У цей період у неї формується наочно-образне мислення, активно розвивається здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти прості

закономірності у природі; діти починають аналізувати явища навколишнього світу та самостійно робити висновки. А емпатія, чутливість до переживань інших живих істот, здатність співчувати та піклуватися, створює підґрунтя для виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи. Також у старших дошкільників спостерігається прискорене формування звичок, що можуть залишитися на довгі роки. Тому саме в старшому дошкільному віці діти легко засвоюють моделі поведінки, орієнтовані на захист та збереження природи [11, с. 90-91]. Критерії сформованості в дитини старшого дошкільного віку природничо-екологічної компетентності визначені в Державному стандарті дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти (далі – БКДО)) [13] та узагальнені нами (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії сформованості природничо-екологічної компетентності старших дошкільників (за БКДО)

Критерій (БКДО)	Показники сформованості	Приклади спостережуваних дій дитини
Емоційно-ціннісне ставлення	Дитина проявляє: 1. Інтерес до природи рідного краю, України, Землі й видимих об'єктів Космосу. 2. Емоційну реакцію на довкілля. 3. Повагу до різних форм життя. 4. Готовність взаємодіяти з об'єктами природи.	1. Обирає у грі та творчості теми про природу рідного краю, Україну, Землю та Космос; ставить запитання про Сонце, Місяць, зорі; ініціює спостереження. 2. Вербалізує емоції щодо довкілля (захоплення, здивування, турбота); у бесіді висловлює співпереживання живому. 3. Дотримується правил гуманного ставлення до живого (дбайливо доглядає рослини й тварин у куточку природи та навчальних лабораторіях у природному довкіллі, не шкодить, поводиться обережно під час прогулянок та екскурсій). 4. Охоче взаємодіє з об'єктами природи (долучається до спостережень і догляду, бере участь в екоакціях, ініціює прості природоохоронні дії).

Сформованість знань	Дитина демонструє початкові уявлення: 1. Про Землю, як частину Космосу та Всесвіт. 2. Про об'єкти живої і неживої природи, та взаємозв'язки між ними. 3. Про групи рослин (культурні, дикорослі), тварин (дикі, свійські), матеріалів (штучні, природні) та функції які вони виконують. 4. Про властивості матеріалів і явищ. 5. Про ознаки пір року і метеоявищ. 6. Про прості екологічні зв'язки та чинники середовища (світло, вода, температура, клімат). 7. Про вплив людини на довкілля (позитивний, негативний). 8. Про необхідності ресурсозбереження, зменшення відходів.	1. Називає видимі космічні об'єкти (Сонце, Місяць, зорі), пояснює, що Земля — частина Космосу; наводить приклади дослідження Космосу людиною; усвідомлює їх віддаленість. 2. Класифікує об'єкти живої та неживої природи; описує прості взаємозв'язки між ними; дотримується правил безпечної взаємодії з живою природою. 3. Розподіляє рослини (культурні, дикорослі) і тварин (свійські, дикі); розпізнає матеріали (природні, штучні); пояснює функції, призначення у природі й побуті. 4. Описує властивості матеріалів і явищ (твердість, сипучість, в'язкість, плавучість, розчинність тощо) та підтверджує їх у простих дослідах. 5. Визначає ознаки пір року; описує погоду (температура, вітер, опади) і робить доцільні висновки (одяг, полив тощо). 6. Пояснює екологічні зв'язки та вплив чинників середовища (світло, вода, температура, клімат) на живі організми; добирає умови для вирощування. 7. Наводить приклади позитивного й негативного впливу людини; пропонує способи зменшення шкоди та виявляє природоохоронні дії. 8. Пояснює, як ресурсозбереження (економія води, енергії, паперу тощо), сортування відходів сприяють збереженню довкілля.
Навички	1. Веде цілеспрямовані спостереження за об'єктами та явищами природи (у т.ч. видимими об'єктами Космосу),	1. Веде екощоденник та календар погоди, фіксує фазу Місяця, відмічає зміни стану рослин.

	помічає зміни. 2. Класифікує та групує природні об’єкти за характерними ознаками. 3. Проводить нескладні досліди з пізнання властивостей матеріалів і явищ; фіксує результати. 4. Оцінює метеорологічні явища та коригує поведінку. 5. Застосовує знання у догляді за рослинами і тваринами; дотримується правил безпечної взаємодії. 6. Практикує ресурсозбереження, сортування та повторне використання матеріалів. 7. Працює в парі чи групі та дотримується інструкцій під час природничих завдань. 8. Повідомляє результати спостережень і дослідів, аргументує вибір екодій. 9. Відгукується на пропозиції дорослого та ініціює природоохоронні дії. 10. Дотримується етичних норм взаємодії з природою («не шкодь живому»).	2. Розкладає картки та розподіляє натурні об’єкти на групи і пояснює критерій свого вибору. 3. Перевіряє розчинність, плавучість, порівнює сипучість, позначає результати у таблиці чи піктограмах, робить простий висновок. 4. За допомогою термометра, барометра, гігрометра та флюгера вимірює температуру, атмосферний тиск і вологість, визначає напрям вітру; спостерігає опади на метеомайданчику, обирає відповідний до погоди одяг, планує та коригує полив рослин тощо. 5. Складає графік поливу, правильно пересаджує розсаду, миє руки після контакту з тваринами рослинами, ґрунтом; не турбує живих істот у довкіллі. 6. Закриває кран під час намилювання рук, сортує папір та пластик; використовує папір з обох боків, робить апсайклінг. 7. Розподіляє ролі в досліді чи спостереженні, виконує послідовність кроків, звітує команді про результати. 8. Презентує постер, схему, малюнок (фото), використовує причинно-наслідкові зв’язки («якщо… то…», «тому що…») 9. Пропонує прибрати ділянку, встановити короб для макулатури; нагадує одноліткам про правила. 10. Не рве квіти на екодоріжці, збирає природний матеріал без шкоди живому; не шкодить комахам, птахам, а навпаки бере участь у проєктах («Готель для комах», «Шпаківня»,

		«Годівничка»; повертає об'єкти на місце після спостереження.

Джерело розроблено автором

Спираючись БКДО [13] та діючи згідно із законом України «Про дошкільну освіту» [12] (який хоч і визначає обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми старшого дошкільного віку відповідно до Державного стандарту [12, ст. 3 п. 2], та все ж залишає значний простір для педагогічної творчості), педагоги закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) мають свободу у виборі змісту, форм, методів та засобів природничо-екологічного навчання. Як наслідок педагоги отримують можливість адаптувати процес формування природничо-екологічної компетентності до індивідуальних потреб як кожної дитини, так і групи у цілому, специфіки ЗДО та регіональних особливостей, надаючи актуальності парціальним програмам, інноваційним формам і методам навчання («рис. 1»).

Парціальні програми екологічного спрямування – це окремі курси чи проєкти, що доповнюють основну програму. Найбільш відомою сучасною програмою такого типу, яка рекомендована Міністерством науки і освіти України, є «Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку» [4]. На відміну від традиційного підходу, де природничо-екологічне навчання обмежується ознайомленням із природою та вихованням дбайливого ставлення до неї, ця програма поєднує екологічну, соціальну й економічну тематики, дозволяючи формувати цілісне уявлення про взаємозв'язки в системі «людина – суспільство – природа» та розуміння, що саме від поведінки людини залежить добробут планети [4, с. 16-17].

Упровадження освітніх інновацій у заклад дошкільної освіти здійснюється завдяки таким формам організації навчання, як: екологічні гуртки («Юний еколог», «Зелена планета», «Друзі природи», «Еко-майстерня»); навчальні лабораторії в природних умовах («Екологічно стежинка», «Город», «Квітник», «Зелена аптека (травник)» «Компостна яма або «еко-контейнер»», «Теплиця», «Лабораторія ґрунтів», «Метеомайданчик», «Обсерваторія» тощо);

еко-акції (тижні екології та дні довкілля у ЗДО), конкурси на природничо-екологічну тематику за принципом апсайклінгу (рециклінгу) [2; 3; 6; 8; 9; 10; 11; 14; 15; 16].

Великої популярності у процесі ознайомлення дітей з природним довкіллям сьогодні набувають методики з використанням LEGO для моделювання природних процесів. Під час такої роботи абстракційні явища (водний цикл, сезонні зміни, кругообіг речовин тощо) набувають предметної форми, а у поєднанні з цифровими застосунками для візуалізації – стають «видимими» й керованими. Ці інтерактивні ігри, які поєднують елементи наукового пізнання, творчості та практичної діяльності, забезпечуючи ефективну реалізацію ще однієї інновації –STREAM[5, с.56]. STREAM є розширеною версією STEM, де S – Science (Наука), T – Technology (Технології), E – Engineering (Інженерія), M – Mathematics (Математика) з додаванням компонентів A – Art (Мистецтво) та R – Reading/wRiting (Читання/Письмо), що робить її більш інтегративною й адаптованою до освітнього процесу в ЗДО [5, с.54].

STREAM-освіта пропонуючи цілісний, міждисциплінарний і діяльнісно орієнтований підхід до навчання, забезпечує змістовне й емоційно насичене засвоєння дітьми складних природничих понять у доступній і зрозумілій формі. Наприклад, реалізуючи компонент S – Science (Наука) вихователь з дітьми спостерігає за фазами Місяця у обсерваторії, фенологією у природних лабораторіях й погодою на метеомайданчику, проводить міні-досліди з водою, ґрунтами та рослинами (фільтрація, випаровування, умови проростання тощо), формуючи у них наукове мислення щодо природи. Доповнюючи компонент – S, компонентами – T – Technology (Технології) – коли діти знайомляться з роботою різних приладів, навчаючись практично використовувати термометр, барометр, гігрометр, флюгер, цифрові мікроскопи і застосунки для візуалізації погоди чи природних циклів (AR-гербарій, таймлапс росту тощо) та E – Engineering (Інженерія) – де діти можуть самостійно спроєктувати й власноруч сконструювати (годівничку для птахів, систему крапельного поливу для

горщики з рослиною, міні-компостер, флюгер, дощомір, «берегову дамбу» у пісочниці для спостереження за ерозією, міні-тепличку для розсади тощо) з LEGO–конструктора або природних чи штучних матеріалів – формують інженерне мислення та надають практичних навичок. Паралельно A – Art (Мистецтво) – у вигляді еко-арту і ленд-арту із принципом «не шкодь живому», допомагає сформувати емоційно-ціннісне ставлення до природи, розвивати естетичний смак, а апсайклінг-конкурси сприяють ресурсозбереженню й відповідальному споживанню, креативному переосмисленню речей та зменшенню відходів через проєктну й командну діяльність, тим самим формуючи еко-звички. Натомість компонент – R – Reading/wRiting (Читання/Письмо) впливає на становлення наукового мовлення з екологічним акцентом й уміння аргументувати та презентувати свої ідеї та результати, що відбувається через читання (еко-казка, нон-фікшн) та обговорення прочитаного за методом скрайбінгу, складання простих інструкцій та створення лепбуків, ведення еко-щоденника чи календаря погоди піктограмами тощо. Водночас M – Mathematics (Математика) доповнює мовленнєву складову кількісним виміром пізнання, забезпечуючи вимірювання, лічбу й інтерпретацію даних. Така узгоджена система «від спостереження до дії» робить природничі поняття наочними, сприяє формуванню причинно-наслідкового мислення й переносу еко-навичок у щоденну поведінку.

Ураховуючи інтереси й особливості сприймання кожної дитини, STREAM-освіта робить процес пізнання захопливим, осмисленим і пов’язаним із реальним життям. Об’єднуючи природничі науки в єдину систему, вона дозволяє дітям усвідомлювати взаємозв’язки між об’єктами та явищами навколишнього світу, активно залучаючи їх до спостережень, експериментів, розв’язання проблемних ситуацій, сприяє розвитку наукового мислення та розуміння результатів власної діяльності та їх можливі наслідки. Діти вчаться не тільки критично мислити й приймати рішення, на користь сталого розвитку, а й здобувають практичні навички, що формують природодоцільну поведінку

[5, с.55, 57; 6, с.159]. Тим самим задовольняючи повною мірою вимоги БКДО до формування природничо-екологічної компетентності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, результати аналізу сучасних освітніх інновацій, що впроваджуються в освітній процес закладів дошкільної освіти з метою формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку, засвідчують, що використання парціальних програм сталого розвитку й упровадження STREAM-освіти забезпечує цілісне сприйняття світу, розвиває критичне мислення й дослідницькі вміння, формує екологічну свідомість і природодоцільну поведінку, що є необхідними складовими природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасних освітніх пріоритетів сталого розвитку та корелюється з вимогами БКДО. Практична реалізація у ЗДО відбувається завдяки різним формам (екологічні гуртки, навчальні лабораторії в природних умовах, тижні екології та дні довкілля в закладі дошкільної освіти, конкурси на природничо-екологічну тематику тощо) і методам навчання (спостереження, експерименти, розв’язання практико-орієнтованих завдань і проблемних ситуацій, інтерактивні ігри, вправи з використанням LEGO для моделювання природних процесів, цифрових застосунків для візуалізації явищ тощо). Інтегрований характер цих інновацій забезпечує перехід «від спостереження до дії», сприяє інтеріоризації еко-звичок і підсилює наступність із початковою освітою.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо комплексного впровадження STREAM-освіти, а також здійсненні емпіричної оцінки впливу інтегрованих освітніх моделей на ефективність формування природничо-екологічної компетентності дошкільників з урахуванням регіональних та організаційних особливостей роботи закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєнька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О. В. Дошкільнятам про світ природи: метод. посіб. для вихователів дітей дошк. віку. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 115 с. URL:

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3867/2/G_Belenky_O_Polovin%D0%B0_T_Naumenko_PANW_PED_PI.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 24.05.2025).

2. Бутенко В. Формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку засобами наочного моделювання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 8–9. С. 3–14. DOIhttps://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/003-014

3. Васьків С. Аспекти екологічного виховання дітей дошкільного віку. *Scientific forum: theory and practice of research*: Proceedings of the 8th International Scientific and Theoretical Conference. Сан-Франциско, США. 2025. с. 159–165. URL:https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2549?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 26.05.2025).

4. Гавриш Н., Саприкіна О., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. для дошк. навч. закладів; за заг. ред. Пометун О. Д. : «ЛІРА», 2014. 120 с.

5. Герасименко Ю. Ю. Від іграшок до технологій: STREAM-освіта як фундамент дошкільної освіти в Україні. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2023. №. 17. С. 51–61. DOI https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.6

6. Герасименко Ю. Ю. Аналіз проблем природничо-екологічної освіти в закладах дошкільної освіти України та шляхи їх подолання. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. №. 57. С. 149–163. DOI https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.13

7. Конституція України : Закон України від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 26.05.2025).

8. Лупаренко С., Герасименко Ю. Лабораторія як компонент STREAM-середовища в закладах дошкільної освіти. *Наумовські читання* : матер. XXI Всеукр. наук.-метод. конф. здобувачів вищої освіти та молодих вчених (Харків, 23–24 листопада 2023 р.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 580–583. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16160 (дата звернення: 23.05.2025).

9. Ошуркевич Н. Особливості створення та використання екологічної стежини в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс.* 2018. № 3–4 (22–23). С. 209–221. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24397 (дата звернення: 24.05.2025).

10. Ошуркевич Н. Сучасні педагогічні технології формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2018. № 1–2 (60–61). С. 65–72. URL: https://pptp.kubg.edu.ua/images/2018/1/11.%20pdf.pdf (дата звернення: 23.05.2025).

11. Паласевич І. Л. Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 89–93. DOIhttps://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243898

12. Про дошкільну освіту: Закон України від 31.03.2023 № 2628-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text (дата звернення: 23.05.2025).

13. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : наказ від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text (дата звернення: 23.05.2025).

14. Розгон В. В. Інноваційні технології екологічної освіти дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 80, № 2. С. 96–100. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.20

15. Чорна Г. В., Скірко Г. З. Формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності в природі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 31. Т. 2. С. 163–169. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_2/36.pdf (дата звернення: 29.05.2025).

16. Ярославцева М. І., Колосова С. В., Сирова Ю. В. Формування екологічної культури в дошкільників у процесі екологічних проектів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32 (2). С. 144–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_32%282%29__31 (дата звернення: 29.05.2025).

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025

Yuliia HERASYMENKO. Using educational innovations to foster natural-environmental competence among older preschool children. *The study aims to substantiate and systematize educational innovations that strengthen the natural–environmental competence of older preschoolers, aligning with the State Standard of Preschool Education (Basovyi Komponent Doshkilnoi Osvity, BCDO) and current sustainability challenges. The methodology combined analysis of normative documents (the Constitution of Ukraine, the Law «On Preschool Education» and the BCDO), a theoretical–comparative review of scholarship and preschool practices, and the operationalization of the BCDO's three criteria (emotional–value attitudes, knowledge, skills) into a set of indicators and observable behaviors. Findings indicate that the senior preschool age (5–6(7) years) constitutes a sensitive period for integrating ecological knowledge, value orientations, and environmentally sound behavior. The integration of partial Education for Sustainable Development (ESD) programs with the STREAM approach (Science, Technology, Engineering, Art, Reading/wRiting, Mathematics)–implemented through LEGO modeling of natural processes, outdoor learning laboratories, digital visualization of phenomena, and problem-based play scenarios–yields gains across all BCDO criteria and establishes an «observation-to-action» trajectory. The originality lies in a standardized assessment matrix bridging policy requirements, age-related capacities, and concrete pedagogy. In practical terms, the model supports preschool curriculum design,*

method selection, and progress monitoring while preserving pedagogical creativity. The conclusions confirm the effectiveness of ESD + STREAM in developing critical thinking, inquiry skills, and durable eco-habits and in strengthening continuity with primary education; avenues for further empirical testing across regional and organizational contexts are outlined.

Keywords: *preschool education; educational innovation; natural-environmental competence; ESD; STREAM education.*

REFERENCES

1. Bielienka, H. V., Naumenko, T. S., & Polovina, O. A. (2013). Doshkilniatam pro svit pryrody: navch.-metod. posibnyk [For preschoolers about the world of nature: educational-methodical manual]. Kyuv: Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Retrieved from: https://www.scribd.com/document/790106515/G-Belenky-O-Polovin-D0-B0-T-Naumenko PANW-PED-PI [in Ukrainian].

2. Butenko, V. (2023). Formuvannia pryrodnycho-ekolohichnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku zasobamy naochnogo modeliuvannia [Formation of preschool children's natural sciences and ecological competence by means of visual modeling]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, (8–9),* 3–14. Retrieved from:https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/003-014 [in Ukrainian].

3. Vaskiv, S. (2025). Aspekty ekolohichnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Aspects of environmental education preschool children]. *In Scientific forum: Theory and practice of research: Proceedings of the 8 th International Scientific and Theoretical Conference* (159–165). Retrieved from:https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2549 [in Ukrainian].

4. Havrysh, N., Saprykina, O., & Pometun, O. (2014). Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku:navch.-metod. posibnyk dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Preschool children – education for Sustainable Development: textbook-method. help. for doshk. educational institutions] (O. D. Pometun, Ed.). LIRA. [in Ukrainian].

5. Herasymenko, Yu. Yu. (2023). Vid ihrashok do tekhnolohii: STREAM-osvita yak fundament doshkilnoi osvity v Ukraini [From toys to technology: stream as the foundationof preschool education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 17, 51–61. Retrieved from:https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.6 [in Ukrainian].

6. Herasymenko, Yu. Yu. (2024). Analiz problem pryrodnycho-ekolohichnoi osvity v zakladakh doshkilnoi osvity Ukrainy ta shliakhy yikh podolannia[Analysis of the Problems in Natural and Environmental Education in Preschool Institutions of Ukraine and the Ways to Overcome Them]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 57, 149–163. Retrieved from:https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.13 [in Ukrainian].

7. The Verkhovna Rada of Ukraine. (1996). Constitution of Ukraine. Retrieved from:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].

8. Luparenko, S., & Herasymenko, Yu. (2024). Laboratoriia yak komponent STREAM-seredovyshcha v zakladakh doshkilnoi osvity [The laboratory as a component of the stream environment in preschool educational institutions]. *In Naumovski chytannia: Materialy XXI Vseukrainskoi nauk.-metod. konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh vchenykh* (580–583). KhNPU imeni H. S. Skovorody.Retrieved from: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16160 [in Ukrainian].

9. Oshurkevych, N. (2018). Osoblyvosti stvorennia ta vykorystannia ekolohichnoi stezhyny v osvitnomu seredovyshchi zakladu doshkilnoi osvity [Features of creating and use the nature trips in the educational environment of preschool educational institutions]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, (3–4), 209–221. Retrieved from:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24397 [in Ukrainian].

10. Oshurkevych, N. (2018). Suchasni pedahohichni tekhnolohii formuvannia pryrodnycho-ekolohichnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Modern pedagogical technologies for the formation of natural and environmental competence of preschool children]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, (1–2), 65–72. Retrieved from:https://pptp.kubg.edu.ua/images/2018/1/11.%20pdf.pdf [in Ukrainian].

11. Palasevych, I. L. (2021). Pedahohichni umovy ekolohichnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical conditions of ecological educationof the children of senior preschoolage]. *Molod i rynok*, 9(195), 89–93. Retrieved from:https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243898 [in Ukrainian].

12. The Verkhovna Rada of Ukraine (2023). About Preschool Education (Law of Ukraine). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text [in Ukrainian].

13. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). About approval of the basic component of preschool education (State standard of reschool education) new edition. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text [in Ukrainian].

14. Rozhon, V. V. (2021). Innovatsiini tekhnolohii ekolohichnoi osvity ditei doshkilnoho viku [Innovation technologies of ecological education of preschool children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 80(2), 96–100. Retrieved from:https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.20 [in Ukrainian].

15. Chorna, H. V., & Skirko, H. Z. (2021). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v riznykh vydakh diialnosti v pryrodi [Formation of environmental competency of children of older pre-school age in different activities in nature]. *Innovatsiina pedahohika*, 31(2), 163–169. Retrieved from:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_2/36.pdf [in Ukrainian].

16. Yaroslavtseva, M. I., Kolosova, S. V., & Syrova, Yu. V. (2021). Formuvannia ekolohichnoi kultury v doshkilnykiv u protsesi ekolohichnykh proektiv [Formation of ecological culture in preschoolers in the process of ecological projects]. *Innovatsiina pedahohika*, 32(2), 144–147. Retrieved from:http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_32%282%29__31 [in Ukrainian].

УДК 614.8:37.016:34(477)

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.11

Василь ЗАПЛАТИНСЬКИЙ
кандидат с.-г. наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичної освіти і технологій
Інститут післядипломної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
ORCID iD 0000-0003-0119-7135

УНІФІКАЦІЯ ТЕРМІНІВ ЩОДО НАДАННЯ ДОПОМОГИ: ОСВІТНІЙ ТА ПРАВОВИЙ КОНТЕКСТ

Стаття присвячена проблемі термінологічної невизначеності у сфері надання першої допомоги в освітньому та нормативно-правовому полі України. Метою дослідження є визначення оптимального застосування термінів, що позначають дії з надання допомоги людині в невідкладних станах, у навчальних програмах та підручниках в першу чергу базової середньої освіти, а також у законодавчих та нормативних документах. Під час дослідження використано методи контент-аналізу, структурного, серійного, концептуального й реляційного аналізу, що дозволило виявити широкий спектр термінів – «перша допомога», «домедична допомога», «долікарська допомога», «невідкладна допомога» та їх комбінації. Аналіз модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» та підручників для 8 класу показав значну варіативність у використанні термінів. Авторські колективи вільно поєднують різні терміни, іноді без належного узгодження з законодавчими дефініціями.

Це свідчить про відсутність уніфікованого підходу та створює труднощі для формування єдиної компетентності учнів. Дослідження підкреслює, що нормативне закріплення терміну «перша допомога» та поступова відмова від некоректних або неофіційних варіантів може забезпечити системність у навчальних матеріалах, а також сприяти гармонізації національної термінології з міжнародними стандартами. Запропоновані рекомендації мають на меті формування єдиного термінологічного поля для освітніх і медичних практик, що сприятиме підвищенню якості підготовки учнів та ефективності надання допомоги в екстрених ситуаціях.

***Ключові слова**: перша допомога, домедична допомога, долікарська допомога, невідкладна допомога, інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут», термінологія в освіті.*

Постановка проблеми. Термінологія у медичній сфері досить добре врегульована законодавчими та нормативним документами. Проте у сфері надання першої допомоги існують розбіжності у застосуванні термінів, які позначають ті самі дії, але у низці документів можуть трактуватися особливим чином, що вносить розбіжності у застосуванні термінів, понять та розумінні дій. Для пояснення надання першої допомоги потерпілій людині використовуються терміни «перша допомога», «домедична допомога», «перша домедична допомога», «долікарська допомога», «перша долікарська допомога», «невідкладна допомога», «перша невідкладна допомога». На практиці їх використання часто неоднозначне і різниться залежно від законодавства, навчальних програм та медичної практики. Така термінологічна невизначеність може ускладнювати процес навчання, координацію дій під час надання допомоги та ефективність надання допомоги. Саме необхідність уніфікації термінології щодо надання першої допомоги (домедичної, долікарської, невідкладної) виникла під час рецензування навчальної та методичної літератури. В результаті у експертів виникла одностайна думка, щодо потреби чітко визначитися із застосуванням даних термінів.

Відсутність єдиних підходів до використання вищезазначених термінів пов’язано з низкою причин. Зокрема, у підручниках, навчальних матеріалах для середньої освіти України та, навіть, у низці нормативних освітніх документів дана термінологія застосовується по різному. По друге, медичне законодавство сконцентроване переважно саме на медичних питаннях та класифікації і порядку надання медичної допомоги. Щодо термінів надання першої, домедичної, невідкладної чи долікарської допомоги у законодавчих та нормативних документах немає чіткої системної класифікації та використання єдиних підходів до даної термінології. Це зрозуміло, адже надання першої допомоги здійснюється переважно не медиками, а пересічними людьми, які не відносяться до медичної сфери.

Крім термінологічного питання виникає низка інших питань, зокрема, які компетентності з надання першої допомоги (наразі використовуємо

найпростіший термін прим. автора) повинен мати пересічний дорослий українець, який не має медичної освіти і не входить до специфічних категорій населення таких як служба порятунку, поліція тощо. Додаткове навчання питанням першої допомоги проводиться з водіями, під час їх підготовки. Відтак, виявляється, що чітка класифікація та уніфікація термінів може вплинути на обсяг та рівень підготовки з надання першої, домедичної, або долікарської допомоги, наявності відповідних документів про засвоєння повного обсягу компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання надання першої допомоги зустрічається у багатьох працях та навчальних матеріалах. Зокрема, термін «перша допомога» у своїх працях використовують: В. Тищенко, Л. Мезенцева (2012); І. Дужий, О. Кравець, Ю. Москаленко (2025); М. Поєдинцева (2024).; А. Майборода, Д. Носик (2025) та інші автори.

Серед авторів досить поширене вживання терміну «домедична допомога». Цей термін використовують у своїх працях наступні автори: О. Никифорова, О. Бойко, О. Мислива, С. Миронюк (2023); І. Калиниченко, Г. Латіна, А. Кравченко, Г. Заікіна (2023); Т. Батраченко, І. Сухацька, І. Єфімова (2024) та інші автори. Розглядає нормативні аспекти навчання питанням домедичної допомоги у системі навчання з охорони праці Т. Білько (2021).

Окремо варто виділити працю І. Бойка, О. Зими (2024), яка стосується домедичної допомоги у системі охорони здоров’я та її співвідношення із суміжними категоріями. У статті автори аналізують юридичні основи надання домедичної, невідкладної та медичної допомоги. Окреслюють законодавчі, нормативні, правові та освітні проблеми щодо надання того чи іншого обсягу допомоги та вказують на відсутність єдиного підходу до врегулювання термінології.

Поєднує терміни «домедична допомога» та «перша домедична допомога» М. Верголяс у статті «Домедична допомога при кровотечах» (2022). Термін «перша домедична допомога» використовує низка авторів, зокрема, А. Рижук, Н. Жаботинська (2022).

Використовують термін «невідкладна домедична допомога» автори С. Храбра, О. Барладин, Л. Вакуленко, О. Веремчук, О. Стець (2022) у статті «Викладання предметів «Невідкладна домедична допомога» та «Основи медичних знань» у вищих навчальних закладах».

В. Титаренко (2022) у методичних вказівках до самостійної роботи «Домедична допомога (Долікарська медична допомога)» користується термінами «домедична допомога» та «долікарська допомога» як синонімами.

Про долікарську допомогу пише низка авторів, зокрема, Г. Слободяник (2021); С. Ружило, Н. Закаляк, К. Соколов, Ю. Рогаля (2023).

Термін «перша долікарська допомога» використовується у методичних матеріалах авторського колективу І. Кіреєв, Н. Жаботинська, Н. (2018) та статті (2016).

Термін «невідкладна допомога» теж широко використовується авторами, наприклад Т. Мизгіною (2025). Проте, зустрічаються використання даного терміну для висвітлення немедичних питань, наприклад, І. Головашенко (2023) у праці «Некласичні логіки: невідкладна допомога сучасній науці».

Праці, які б розкривали питання уніфікованого використання термінів «перша допомога», «долікарська допомога», «домедична допомога», «невідкладна допомога» та інших поки що немає.

Мета (завдання) дослідження. Метою дослідження є визначення оптимального застосування термінів для позначення надання людині першої допомоги (медичний аспект) різними категоріями людей, позаяк в текстах статей, офіційних документах, модельних програмах, підручниках та посібниках, зокрема для середньої освіти, зустрічаються різні терміни для позначення тих самих дій.

До завдань дослідження входив аналіз законодавчих, нормативних та освітніх матеріалів щодо використання термінів для пояснення першої, долікарської, домедичної чи невідкладної допомоги та створення рекомендацій щодо використання термінів з першої допомоги у відповідності до результатів дослідження.

Методологія. Головними методами дослідження були контент-аналіз, структурний, серійний, концептуальний і реляційний аналіз. Ці методи аналізу дозволили проаналізувати тематику, яка так чи інакше стосується надання першої допомоги у низці законодавчих та нормативних документах, текстах статей, навчальних та методичних матеріалах.

Узагальнення та систематизація дозволили дати відповіді про практику застосування термінів щодо першої допомоги, що в свою чергу створило основу для рекомендацій заснованих на нормативних документах та найпоширенішій практиці використання даних термінів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження було розпочато з аналізу сучасної літератури для середньої освіти, адже саме це питання стало тригером для вирішення проблеми уніфікації. У літературі для базової середньої освіти висвітлюється приблизно однаковий обсяг матеріалу та формуються однакові компетентності, що по суті вимагає застосування єдиних термінів. Проаналізуємо текст модельних програм соціальної та здоров'язбережувальної галузі, зокрема, інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» всіх авторських колективів. Саме у цьому курсі сконцентровані питання надання першої допомоги у базовій середній освіті.

У модельній навчальній програмі інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5–6 класів авторів Т. Воронцова, В. Пономаренко, І. Лаврентьєва, О. Хомич [1, с. 21] використовується термін «перша допомога» (с. 21). Деколи автори застосовують термін «допомога» навіть без уточнення «перша», наприклад: «Відпрацювання умінь надання допомоги постраждалому у разі теплового або сонячного удару». У модельній навчальній програмі «Здоров'я, безпека та добробут. 7–9 класи» [2] ці автори вживають терміни «домедична допомога» (с. 5), «невідкладна допомога» (с. 6), «допомога» (с. 11), «перша допомога» (с. 15, 24), «долікарська допомога» (с. 15), «перша домедична допомога» (с. 15, 16), «невідкладна допомога» (с. 16), «невідкладна домедична допомога» (с. 22).

У модельній навчальній програмі інтегрованого курсу «Здоров’я, безпека та добробут» для 5–6 класів авторів О. Шиян, О. Волощенко, М. Гриньова, В. Дяків, О. Козак, О. Овчарук, А. Седоченко, І. Сорока, С. Страшко [3] використовується термін «домедична самодопомога», наприклад: «Відпрацювання алгоритму дій домедичної самодопомоги» (с. 7–8), а також «домедична допомога» (с. 8). Автори О. Шиян та інші у модельній навчальній програмі «Здоров’я, безпека та добробут. 7–9 класи» [4] використовують терміни «долікарська допомога» (с. 7, 13, 18), наприклад: «надає долікарську допомогу собі та іншим особам у межах своїх можливостей», а також: «Відпрацювання протоколів дій долікарської самодопомоги» (с. 7), «домедична допомога» (с. 7), «невідкладна допомога» (с. 8, 13, 18), «невідкладна домедична допомога» (с. 13, 18), «перша допомога» (с. 18), «невідкладна медична допомога» (с. 18), «перша домедична допомога» (с. 19).

Автори З. Хитра, О. Романенко у модельній навчальній програмі «Здоров’я, безпека та добробут. 5–6 класи (інтегрований курс)» [5] застосовують термін «домедична допомога» (с. 11). На с. 20 ці автори вживають термін «перша допомога» у формулюванні «Перша допомога в разі харчових отруєнь» та просто «допомога» у видах навчальної діяльності: «Відпрацювання алгоритму надання допомоги в разі харчових отруєнь». Далі вони також використовують термін «перша допомога» (с. 25).

У модельній навчальній програмі «Здоров’я, безпека та добробут. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори С. Василенко, Я. Коваль, Л. Колотій) [6] використовується термін «допомога», зокрема: «Допомога та самодопомога в разі травмування під час активного відпочинку» (с. 15), а також «долікарська допомога» (с. 16). Автори С. Василенко та Л. Колотій у модельній програмі «Здоров’я, безпека та добробут. 7–9 класи» [7] використовують терміни «домедична допомога» (с. 11), «долікарська допомога» (с. 14, 20).

Автори Н. Гущина та І. Василашко у модельній навчальній програмі «Здоров’я, безпека та добробут. 5–6 класи» [8] застосовують термін «перша долікарська допомога» (с. 7, 14), наприклад: «ДТП та надання першої

долікарської допомоги в разі травматизму» (с. 7). Вони також вживають термін «допомога» (с. 7, 14), наприклад: «надання самодопомоги та допомоги іншим особам при травмах» (с. 7). Ці ж автори у модельній програмі «Здоров'я, безпека та добробут. 7–9 класи» [9] застосовують терміни «долікарська допомога» (с. 8, 17), «домедична допомога» (с. 9).

У модельній навчальній програмі «Здоров'я, безпека та добробут. 5–6 класи» авторського колективу С. Дудко, Т. Ярошенко, І. Калініченко, Т. Водолазська [10] використовується термін «домедична допомога», «долікарська допомога» (с. 9) та «перша допомога» (с. 15).

Аналіз модельної навчальної програми «Захист України. Інтегрований курс» [11], яка теж відноситься до соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі показав, що у програмі використано термін «домедична допомога».

В результаті аналізу виявилось, що автори модельних програм у програмах інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» використовують широкий спектр термінів з допомоги, яка стосується збереження життя та здоров'я людини. Для узагальненого аналізу було використано дані модельних програм інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7-9 класів. Узагальнені дані наведені у вигляді так званої теплової карти (Таблиця 1), яка дозволяє оцінити використання тих чи інших термінів у модельних програмах. Найпопулярнішими серед авторів є терміни «домедична допомога» та «долікарська допомога», ці терміни використали всі авторські колективи. Два авторські колективи використали 6 із 7 можливих термінів для допомоги, це авторські колективи О. Шиян та ін. і Т. Воронцова та ін. Термін «перша допомога», попри його загальне використання, застосували у своїх програмах лише половина авторських колективів.

Узагальнюючи аналіз відзначаємо, що всі авторські колективи вільно використовували різні терміни для позначення тих самих питань, що вказує на неурегульованість даної термінології в системі освіти. Це, вочевидь, може бути

наслідком неврегульованості використання даних термінів на законодавчому та нормативному рівні.

Таблиця 1.

Використання термінів у модельних програмах інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7-9 класів різними авторськими колективами.

Авторські колективи модельних програм	Перша допомога	Домедична допомога	Перша домедична допомога	Невідкладна домедична допомога	Долікарська допомога	Перша долікарська допомога	Невідкладна допомога	Різноманітність вживання термінів, рази / %
Гущина Н. І. та ін.	0	1	0	0	1	1	0	3 / 42,8%
Василенко С. В. та ін.	0	1	0	0	1	0	0	2 / 28,5%
Шиян О. І. та ін.	1	1	1	1	1	0	1	6 / 85,7%
Воронцова Т. В. та ін.	1	1	1	1	1	0	1	6 / 85,7%
Частота вживання терміну у програмах, %	**50**	**100**	**50**	**50**	**100**	**25**	**50**	

Джерело сформовано автором

Логічним продовженням аналізу використання термінології допомоги став аналіз використання цих термінів у підручниках. Для аналізу було взято найбільш свіжі підручники «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу, які були опубліковані у 2025 році. Очікуваним видавалося відтворення у них термінологічної системи, закладеної у модельних програмах. Втім, результати аналізу продемонстрували іншу тенденцію (Таблиця 2). Зокрема, жоден із авторських колективів не застосував термін «долікарська допомога», який широко представлений у модельних програмах. Відбулась суттєва редукція у використанні інших термінів: «перша долікарська допомога», «невідкладна допомога», «перша домедична допомога». Різноманітність використання термінів звелась за єдиним виключенням до 1 чи 2. Причому один єдиний термін використали 4 авторські колективи, що становить 67% від усіх

авторських колективів. Варто відмітити, що авторські колективи Н. Гущина, І. Василашко, а також С. Василенко, Л. Колотій залишилися послідовними у використанні поняття «домедична допомога». Натомість інші колективи надавали перевагу терміну «перша допомога» або комбінували його з термінами «домедична допомога» чи навіть «невідкладна домедична допомога» (Табл. 2).

Таблиця 2.

Використання термінів у модельних підручника інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу різними авторськими колективами

Авторські колективи модельних програм	Перша допомога	Домедична допомога	Перша домедична допомога	Невідкладна домедична допомога	Долікарська допомога	Перша долікарська допомога	Невідкладна допомога	Різноманітність вживання термінів, рази / %
Задорожна Л. В., та ін.	1	1	0	1	0	0	0	3 / 42,8%
Воронцова Т. В., та ін.	1	0	0	0	0	0	0	1 /14,3%
Шиян О.І, та ін.	1	1	0	0	0	0	0	2 /28,6%
Василенко С.В., та ін.	0	1	0	0	0	0	0	1 /14,3%
Гущина Н. І., та ін.	0	1	0	0	0	0	0	1 /14,3%
Поліщук Н. та ін.	1	0	0	0	0	0	0	1 /14,3%
Частота вживання терміну у підручниках, %	**67**	**67**	**0**	**17**	**0**	**0**	**0**	

Джерело сформовано автором

Термін «перша допомога» у підручниках став використовуватися ширше, проте, це відбулось завдяки авторським колективам, які не були авторами модельних програм (Табл. 1, 2). Докладно розглянемо використання та деякі пояснення термінів у підручниках «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу.

Автори підручника Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Лаврентьєва, Н. Андрук «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу

застосували термін «перша допомога» в усіх випадках, коли мова йшла про надання допомоги та відповідно для назви параграфу 4. Цей термін трактується авторами як невідкладні заходи, які надаються постраждалому в разі травми або раптової хвороби до приїзду медичних працівників [12].

Автори Н. Поліщук та П. Поліщук у підручнику «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу використали виключно термін «перша допомога» як у назві параграфа 9, так і у тексті самого параграфа. В підручнику автори надали визначення першої допомоги: «Перша допомога – це комплекс заходів спрямованих на відновлення і збереження життя та здоров'я потерпілого» [13].

Натомість автори підручника «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу Н. Гущина, І. Василашко використали термін «домедична допомога» для назви підрозділу параграфу 3 (с. 36) і в тексті даного підрозділу [14].

Прихильниками терміну «домедична допомога» є автори С. Василенко, Л. Колотій, який вони використали у підручнику «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу [15].

Всі вищезазначені авторські колективи використовували лише один термін у своїх підручниках.

Два терміни було використано у підручнику «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу авторів О. Шиян, В. Дяків, А. Седоченко, О. Тагліна. Вони використали термін «перша допомога» для назви параграфу 9. В тексті автори згадують про вивчення термінології «самодопомоги», «домедичної допомоги», «екстреної медичної допомоги» у 7 класі [16].

Найбільше різноманіття використання термінів спостерігаємо у підручнику «Здоров'я, безпека та добробут» для 8 класу авторського колективу Л. Задорожна, Л. Присяжнюк, О. Голюк, О. Грошовенко, О. Беззубченко, Н. Балабанова. Автори використали термін «перша допомога» для назви параграфу 9. В тексті параграфу вони дали визначення першої допомоги. Далі у тексті з'являється термін «невідкладний стан» та відповідно, термін «невідкладна домедична допомога». Для назви параграфу 10 автори використали термін «допомога» (с. 54). В тексті параграфу автори використали

термін «невідкладна домедична допомога» (с. 57). На с. 64 автори вживають термін «домедична допомога», відповідно без додання «невідкладна» [17].

Найчастіше під час дискусії щодо використання термінів, які стосуються допомоги дослідники звертаються до Закону України «Про екстрену медичну допомогу» у п. 4 статті 1 у якому дано визначення домедичної допомоги: «домедична допомога – невідкладні дії та організаційні заходи, спрямовані на врятування та збереження життя людини у невідкладному стані та мінімізацію наслідків впливу такого стану на її здоров'я, що здійснюються на місці події особами, які не мають медичної освіти, але за своїми службовими обов'язками повинні володіти основними практичними навичками з рятування та збереження життя людини, яка перебуває у невідкладному стані, та відповідно до закону зобов'язані здійснювати такі дії та заходи» [18]. Одним з ключових місць у даному визначенні для використання даного терміну є те, що домедичну допомогу надають особи, які не мають медичної освіти, але за своїми службовими обов'язками повинні володіти основними практичними навичками з рятування та збереження життя людини та відповідно до закону зобов'язані здійснювати такі дії та заходи.

Попри те, що даний термін є у законі автори І. Бойко, О. Зима вказують, що на практиці виникають неоднозначні тлумачення терміну «домедична допомога» та суміжних з ним понять [19]. На недосконаліть терміну «домедична допомога», який використано у законі вказується також у Концепції розвитку системи екстреної медичної допомоги [20].

Однією з головних наслідків недосконалості термінології є складність у визначенні обсягу обов'язків суб'єкта, який надає допомогу та відповідальності на надану чи ненадану допомогу. Крім того І. Бойко, О. Зима вказують на необхідність врегулювання прав осіб яким допомога була надана. Вони зазначають, що термін «невідкладна допомога», який досить широко використовується, не має законодавчого чи нормативного визначення [19]. У медичному законодавстві термін «невідкладна» часто є синонімом терміну екстрена, наприклад у п. 3 с. 1 Закону України «Про екстрену медичну

допомогу». Проте, в Постанові КМУ «Про норматив прибуття бригад екстреної (швидкої) медичної допомоги на місце події» визначено перелік невідкладних станів, які потребують надання екстреної медичної допомоги [21] та у Наказі МОЗ № 263 [22] зустрічається лише термін екстрена медична допомога. У медичній термінології широко використовується термін «невідкладний стан», який вочевидь є причиною виникнення термінів «невідкладна допомога», «перша невідкладна допомога» та інших.

Обсяг та порядок надання домедичної допомоги викладено у наказі МОЗ України «Про затвердження порядків надання домедичної допомоги особам при невідкладних станах» № 441 [23]. Наказ містить 29 порядків надання домедичної допомоги, які вочевидь повинні засвоїти особи, які у відповідності до Закону України «Про екстрену медичну допомогу», за своїми службовими обов'язками повинні володіти основними практичними навичками з рятування та збереження життя людини. Слушною думкою буде, що пересічна особа, яка не має медичної освіти та не має серед своїх службових обов'язків надання домедичної допомоги надає першу допомогу. Офіційне трактування терміну «перша допомога» знаходимо у Концепції розвитку системи екстреної медичної допомоги, де сказано: «Перша допомога надається пацієнту на місці події особами, що не мають медичної освіти» [20] відповідно без вказання на службові обов'язки, тобто пересічною людиною. У концепції роз'яснено обсяги та завдання першої допомоги: «Перша допомога надається виключно з метою забезпечення дій та заходів, які необхідно вжити протягом 4-8 хвилин після настання екстреної події - тобто періоду часу, протягом якого прибуття спеціалізованого санітарного автомобіля та професійних медичних працівників бригади екстреної (швидкої) медичної допомоги може виявитися неможливим. Завданням надавачів першої допомоги є базова підтримка життя: забезпечення прохідності дихальних шляхів, підтримка зовнішнього дихання та кровообігу без використання спеціального обладнання, крім засобів особистого захисту, зупинка критичної кровотечі» [20]. Зауважимо, що надання домедичної допомоги відповідно до документів охоплює значно більше коло завдань, а за

аналізом авторів І. Бойко, О. Зима частина з цих дій «має суто медичний характер, є медичними маніпуляціями і цілком ідентична…» діям, які передбачені при наданні екстреної медичної допомоги згідно з протоколом «Екстрена медична допомога: догоспітальний етап» [24].

Удосконалене визначення «першої допомоги» пропонується у Проекті Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо удосконалення надання першої допомоги», сформульоване воно наступним чином: «перша допомога – невідкладні дії та організаційні заходи, спрямовані на врятування та збереження життя людини у невідкладному стані та мінімізацію наслідків впливу такого стану на її здоров'я, що здійснюються на місці події громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які не мають медичної освіти, а також особами, які за своїми службовими обов'язками повинні володіти основними практичними навичками з рятування та збереження життя людини, яка перебуває у невідкладному стані, та відповідно до закону зобов'язані здійснювати такі дії та заходи» [25]. Дане визначення не просто включає в себе власне першу допомогу, але й визначає статус домедичної допомоги як першої. За пропозицією авторів Проекту вдосконалення визначень переслідує кілька цілей:

- ✓ стимулювати пересічних громадян надавати першу допомогу;
- ✓ запровадити імунітет відповідальності для осіб, які надають першу допомогу;
- ✓ створити законодавчу термінологічну базу, яка буде відповідати міжнародним нормативам, зокрема, узгоджуватися з термінологією прийнятою Всесвітньою організацією охорони здоров’я.

У випадку прийняття даного закону термін «домедична допомога» буде замінено на термін «перша допомога» в медичному законодавстві та інших законах, зокрема, Законі України «Про дорожній рух», Законі України «Про Національну гвардію України» та інших законодавчих і нормативних документах.

Міністерство охорони здоров'я вже сьогодні широко використовує термін «перша допомога» у матеріалах на своїй інтернет сторінці, наприклад, «Як надати першу допомогу: загальні правила» [26] та інших.

В результаті аналізу нормативних та законодавчих документів не вдалось знайти нормативного визначення терміну «долікарська допомога». Таким чином, він використовується неофіційно і трапляється у розмовній мові, засобах масової інформації та деяких навчальних виданнях. Зокрема Т. Вайда у посібнику «Долікарська допомога» вживає даний термін як синонім домедичної допомоги і у тексті наводить визначення саме домедичної допомоги [27]. Т. Білоус у навчальному посібнику «Долікарська допомога» дає наступне визначення: «Долікарська допомога − це оперативна допомога постраждалому при отриманні травми або раптовому нападі захворювання, яка надається доти, доки не буде можливості отримання більш кваліфікованої медичної допомоги» [28]. Дане визначення за змістом відповідає терміну «перша допомога», адже в ньому відсутні питання посадових обов'язків як у терміну «домедична допомога».

З терміном «долікарська допомога», зустрічається поєднання терміну «медична», наприклад у навчальному посібнику «Долікарська медична допомога» авторів А. Ляшевич, І. Лупаїна, А. Гарлінська, Л. Левчук [29]. Зауважимо, що даний посібник для закладів вищої освіти призначений майбутнім фахівцям будь-якого профілю. Автори у посібнику не дають конкретного визначення долікарській медичній допомозі.

Подальший аналіз літературних джерел не привів до чіткого результату щодо застосування даного терміну, обсягу надання допомоги, її особливостей та осіб, що таку допомогу надають. Таким чином, термін «долікарська допомога» може бути синонімом / альтернативою терміну «домедична допомога», але юридично він є **непрецедентним** й не має офіційної сили, при цьому має лексиконне визнання, що не є рівнозначним юридичному закріпленню. Низка авторів вважають його застарілим та таким, на зміну якому прийшов термін «домедична допомога».

За логікою термін долікарська допомога має охоплювати не лише допомогу в екстрених ситуаціях але й допомогу, яка є неекстреною, наприклад, долікарська допомога у домашніх умовах при вірусних інфекціях, незначних травмах тощо, що передбачає в подальшому огляд лікарем. Великий тлумачний словник української мови визначає даний термін «Долікарська допомога — допомога хворому або постраждалому, що здійснюється до появи лікаря» [30], що в певній мірі відповідає логічному посилу.

Ситуація змінюється при додаванні до терміну «долікарська допомога» слова перша. Фармацевтичний словник визначає термін «перша долікарська допомога» як «комплекс медичних заходів, спрямованих на надання медичної допомоги при невідкладних станах, які відмічають на виробництві, у побуті, під час дорожньо-транспортних пригод, катастроф, техногенних аварій та при гострих неврологічних, терапевтичних, хірургічних та термінальних станах» [31]. Медичний аспект долікарської допомоги відмічається у медичному довіднику де долікарська асоціюється з першою медичною: «Перша медична допомога (долікарська) - комплекс екстрених заходів, що проводяться потерпілому або хворому на місці події та в період доставки його в медичний заклад». У роз’ясненні відмічається, що перші заходи відносяться до першої допомоги, яку можуть надавати пересічні громадяни, а наступні заходи є медичною допомогою, яку можуть надавати лише медичні працівники або особи, навчені першої медичної допомоги, а саме поліцейські, рятувальники, військові та ін. [32].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження засвідчує, що в сучасному освітньому та нормативно-правовому полі України відсутня термінологічна узгодженість у сфері визначення та застосування понять, пов’язаних із наданням допомоги у невідкладних станах. У шкільних програмах та підручниках одночасно функціонують різні терміни – «перша допомога», «домедична допомога», «долікарська допомога», «невідкладна допомога» та їх комбінації. Це призводить до плутанини у визначенні обсягу знань та навичок, якими мають

оволодіти учні, що знижує ефективність формування єдиної компетентності у сфері безпеки та здоров'я.

У законодавстві та підзаконних актах ситуація частково врегульована: офіційно закріплений термін «домедична допомога» (Закон України «Про екстрену медичну допомогу» та накази МОЗ), тоді як поняття «перша допомога» нині проходить етап нормативного уточнення і в перспективі повинен, у більшості випадків, замінити термін «домедична допомога». Він найкраще відповідає міжнародній практиці вживання термінів, зокрема терміну «*first aid»*. Натомість терміни «долікарська допомога» та «невідкладна допомога» не мають чинного правового визначення: перший зберігається переважно у навчальних матеріалах, а другий вживається у медичній літературі як похідний від «невідкладний стан». Це свідчить про розрив між актуальною юридичною термінологією та практикою їх використання в освітніх і науково-методичних матеріалах.

Узагальнюючи результати, можна зробити кілька ключових висновків:

1. Використання термінів у шкільних програмах та підручниках потребує уніфікації та узгодження з чинною міжнародною та законодавчою базою України.

2. Термін «долікарська допомога» слід вважати, в певній мірі, застарілим і непридатним до сучасних умов, а «невідкладна допомога» – некоректним у правовому контексті, що вимагає обережного використання у педагогічних текстах.

3. Термін «домедична допомога» є чинним, але вірогідно буде поступово витіснений з освітнього дискурсу, крім спеціальних видань, оскільки його правове поле орієнтоване на службових осіб, а не на пересічних громадян.

4. Найбільш перспективним та міжнародно релевантним терміном є «перша допомога», який чітко окреслює межі компетентності осіб без медичної освіти. Він найкраще підходить для широкого вживання та використання у навчальних матеріалах, зокрема, у сфері середньої освіти.

5. Уніфікація термінів у навчальних програмах створить передумови для формування єдиної компетентності учнів щодо надання першої допомоги та підвищить якість їхньої підготовки.

Подальша стандартизація термінології в питаннях надання допомоги не медичними працівниками усуне наявні суперечності і сприятиме єдиному розумінню та використанню термінів, а відтак інтеграції українського освітнього та медичного простору у міжнародний контекст, забезпечуючи підвищення рівня безпеки та здоров'я громадян України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Лаврентьєва І. В., Хомич О. Л.). 2023. URL: https://drive.google.com/file/d/1otqoirXn7MiVF30woiyRsSy1nU4TN2CU/view

2. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7-9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Андрук Н. В., Лаврентьєва І. В., Хомич О. Л.). 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1PRQryESORTJ-CtQjNPX0p5g8JWy6jJTj/view

3. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Шиян О., Волощенко О., Гриньова М., Дяків В., Козак О., Овчарук О., Седоченко А., Сорока І., Страшко С.). 2021. URL: https://drive.google.com/file/d/17MwEgus-Ahsa_nbw9OaDIoZrM7wYHGZS/view

4. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7-9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Шиян О. І., Дяків В. Г., Седоченко А. Б., Страшко С. В.) 2023. URL: https://drive.google.com/file/d/1tctFO0BaIuykduQD7TZBiWiRzNxO2jnv/view

5. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Хитра З. М., Романенко О. А.). 2023. URL: https://drive.google.com/file/d/1I6iBElceWw6vNaP8PnOl3WRq6EnL0lf_/view

6. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Василенко С. В., Коваль Я. Ю., Колотій Л. П.). 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/19DcsAgdeGjW--gJ9lH0ToWcKMYHKmMXw/view

7. Модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7-9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Василенко С. В., Колотій Л. П.). 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1cHwiWKahGf-XbU4gzEPg5K8p13kcuKPa/view

8. Модельна навчальна програма «Здоров’я, безпека та добробут. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти. (автори: Гущина Н. І., Василашко І. П.) 2023. URL: https://drive.google.com/file/d/17kLNc5jA9MvscBTVvvY2VmNdl61WYNTn/view

9. Модельна навчальна програма «Здоров’я, безпека та добробут. 7-9 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гущина Н. І., Василашко І. П.). 2023. URL: https://drive.google.com/file/d/1vM-DQ3s9swWMMuFLXJf4XELFMupyWRWf/view

10. Модельна навчальна програма «Здоров’я, безпека та добробут. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Дудко С. Г., Ярошенко Т. І., Калініченко І. О., Водолазська Т. В.). 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1bbL8pAUNCL-0f4OwSY2qvJxwF3aoRLVU/view

11. «Захист України. Інтегрований курс» для закладів, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти. (Авт. І. Борохович, А. Коваленко, І. Когут, О. Лісовий, В. Сісецька, Є. Семенів, І. Сердюк, І. Совсун, В. Хмельницький, О. Шиян та члени робочої групи МОН). 2024. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2025/np-zakhyst-ukrayiny-modelna-navch-prohrama-intehrovanyy-kurs-11-04-2025.pdf

12. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Хомич О. Л., Лаврентьєва І. В., Андрук Н. В. Здоров'я, безпека та добробут: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти / за ред. Т.В. Воронцової. _Київ: Алатон, 2025. 256 с.

13. Поліщук Н., Поліщук П. Здоров’я, безпека та добробут: підручник інтегрованого курсу для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавництво «Грамота», 2025. 216 с.

14. Гушина Н., Василашко І. Здоров’я, безпека та добробут: підручник інтегрованого курсу для 8 класу закладів загальної середньої освіти. / Гушина Н., Василашко І. за редакцією Бойченко Т. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2025. 177 с.

15. Василенко С.В. Здоров’я, безпека та добробут: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. / С.В. Василенко, Л.П. Колотій. Київ: Видавництво «Літера ЛТД», 2025. 208 с.

16. Шиян О.І, Дяків В. Г., Седоченко А. Б., Тагліна О. В. Здоров’я, безпека та добробут: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Видавництво «Ранок», 2025. 256 с.

17. Задорожна, Л. В., Присяжнюк, Л. А., Голюк, О. А., Грошовенко, О. П., Беззубченко, О. А., Балабанова, Н. В. Здоров’я, безпека та добробут: підручник для 8 класу загальної середньої освіти. Київ : Видавництво «Світич», 2025. 193 с.

18. Закон України «Про екстрену медичну допомогу» Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 30, ст. 340 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5081-17#n55

19. Бойко І. В., Зима О. Т. Домедична допомога у системі охорони здоров’я та її співвідношення з суміжними категоріями. *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету. Серія: Право, 2024, Том 3 № 84. URL: http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/312488/303473

20. Концепція розвитку системи екстреної медичної допомоги. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22 травня 2019 р. № 383-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/383-2019-%D1%80?utm_source=chatgpt.com#Text

21. Про норматив прибуття бригад екстреної (швидкої) медичної допомоги на місце події. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 грудня 2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1271-2020-%D0%BF#Text

22. Про затвердження Переліку причин звернень та скарг про необхідність надання екстреної медичної допомоги. Наказ МОЗ України від 16.02.2021 № 263 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0263282-21#Text

23. Про затвердження порядків надання домедичної допомоги особам при невідкладних станах. Наказ МОЗ України від 09.03.2022 № 441 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0356-22#n608

24. Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації екстреної медичної допомоги. Наказ МОЗ України 05.06.2019 № 1269. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1269282-19#Text

25. Проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо удосконалення надання першої допомоги». URL: https://moz.gov.ua/uk/proekt-zakonu-ukraini-pro-vnesennja-zmin-do-dejakih-zakoniv-ukraini-schodo-udoskonalennja-nadannja-pershoi-dopomogi?utm_source=chatgpt.com#2

26. Як надати першу допомогу: загальні правила. Сайт Міністерства охорони здоров'я. URL: https://moz.gov.ua/uk/jak-nadati-pershu-dopomogu-zagalni-pravila?utm_source=chatgpt.com

27. Вайда Т. С. Долікарська допомога: навч. посіб. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 874 с.

28. Білоус Т. Л. Долікарська допомога: навч. посіб. / Т. Л. Білоус. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2020. 148 с.

29. Долікарська медична допомога: Навчальний посібник / Укладачі: Ляшевич А.М., Лупаїна І.С., Гарлінська А.М., Левчук Л.І. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. – 224 с.

30. Великий тлумачний словник української мови URL: https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9?utm_source=chatgpt.com

31. Фармацевтичний словник URL: https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/790/persha-dolikarska-dopomoga?utm_source=chatgpt.com#list

32. Медичний довідник. Перша медична допомога URL: https://medical-enc.com.ua/dovrachebnaya.htm?utm_source=chatgpt.com

Стаття надійшла до редакції 22.09.2025

Vasyl ZAPLATYNSKYI. Unification of Assistance-Related Terms: Educational and Legal Context.

Subject and purpose. The article addresses the issue of terminological inconsistency in the field of first aid within Ukrainian education and legal frameworks. The primary aim is to analyze how different terms describing assistance in emergency conditions-such as first aid, pre-medical aid, pre-physician aid, and urgent aid-are used in school curricula, textbooks, and regulatory documents, and to determine which terminology ensures both conceptual clarity and compliance with international standards.

Methodology. The study applies content analysis, structural and relational analysis, as well as comparative review of legislative acts, model curricula, and textbooks for lower secondary education. This mixed approach enables the identification of overlaps, discrepancies, and semantic shifts across various contexts.

Results. The findings reveal a significant variability in terminology. Authors of textbooks often employ different terms simultaneously, sometimes without alignment with official legal definitions. The term pre-medical aid is legislatively fixed, while pre-doctor aid and hybrid forms remain in use mostly in educational discourse, lacking formal recognition. Such inconsistency complicates the formation of a unified competence in students.

Application. Establishing a uniform terminological framework is crucial for both educational and healthcare practices. Adoption of internationally recognized terminology would promote systemic teaching, improve student preparedness, and enhance the effectiveness of emergency assistance.

Conclusions. The research demonstrates the need for a gradual transition toward the exclusive use of the term first aid in Ukrainian education and legislation. This approach would eliminate terminological redundancy, harmonize national practice with global standards, and support higher quality training for pupils in managing emergencies.

***Keywords**: first aid, pre-medical aid, pre-doctor aid, urgent aid, integrated course Health, Safety and Well-being, terminology in education.*

REFERENCES

1. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2023). (avt. Vorontsova T. V., Ponomarenko V. S., Lavrentieva I. V., Khomych O. L.). URL: https://drive.google.com/file/d/1otqoirXn7MiVF30woiyRsSy1nU4TN2CU/view [in Ukrainian].

2. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7-9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2024). (avt. Vorontsova T. V., Ponomarenko V. S., Andruk N. V., Lavrentieva I. V., Khomych O. L.).https://drive.google.com/file/d/1PRQryESORTJ-CtQjNPX0p5g8JWy6jJTj/view [in Ukrainian].

3. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2021). (avt. Shyian O., Voloshchenko O., Hrynova M., Diakiv V., Kozak O., Ovcharuk O., Sedochenko A., Soroka I., Strashko S.). URL: https://drive.google.com/file/d/17MwEgus-Ahsa_nbw9OaDIoZrM7wYHGZS/view [in Ukrainian].

4. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7-9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2023). (avt. Shyian O. I., Diakiv V. H., Sedochenko A. B., Strashko S. V.) URL: https://drive.google.com/file/d/1tctFO0BaIuykduQD7TZBiWiRzNxO2jnv/view [in Ukrainian].

5. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2023). (avt. Khytra Z. M., Romanenko O. A.). URL: https://drive.google.com/file/d/1I6iBElceWw6vNaP8PnOl3WRq6EnL0lf_/view ([in Ukrainian].

6. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2024). (avt. Vasylenko S. V., Koval Ya. Yu., Kolotii L. P.). URL: https://drive.google.com/file/d/19DcsAgdeGjW--gJ9lH0ToWcKMYHKmMXw/view (data zvernennia: 03.09.2025). [in Ukrainian].

7. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7-9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2024). (avt. Vasylenko S. V., Kolotii L. P.) URL: https://drive.google.com/file/d/1cHwiWKahGf-XbU4gzEPg5K8p13kcuKPa/view [in Ukrainian].

8. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2023). (avtory: Hushchyna N. I., Vasylashko I. P.) URL: https://drive.google.com/file/d/17kLNc5jA9MvscBTVvvY2VmNdl61WYNTn/view [in Ukrainian].

9. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 7-9 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2023). (avt. Hushchyna N. I., Vasylashko I. P.) URL: https://drive.google.com/file/d/1vM-DQ3s9swWMMuFLXJf4XELFMupyWRWf/view [in Ukrainian].

10. Modelna navchalna prohrama «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut. 5–6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2024). (avt. Dudko S. H., Yaroshenko T. I., Kalinichenko I. O., Vodolazska T. V.) URL: https://drive.google.com/file/d/1bbL8pAUNCL-0f4OwSY2qvJxwF3aoRLVU/view

11. «Zakhyst Ukrainy. Intehrovanyў kurs» dlia zakladiv, shcho zabezpechuiut zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity. (2024). I. Borokhovych, A. Kovalenko, I. Kohut, O. Lisovyi, V. Sisetska, Ye. Semeniv, I. Serdiuk, I. Sovsun, V. Khmelnytskyi, O. Shyian ta chleny robochoi hrupy MON. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2025/np-zakhyst-ukrayiny-modelna-navch-prohrama-intehrovanyy-kurs-11-04-2025.pdf [in Ukrainian].

12. Vorontsova T. V., Ponomarenko V. S., Khomych O. L., Lavrentieva I. V., Andruk N. V. (2025). Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity / za red. T.V. Vorontsovoi. _Kyiv: Alaton,— 256 s. [in Ukrainian].

13. Polishchuk N., Polishchuk P. (2025). Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. - Kyiv: Vydavnytstvo «Hramota», 216 s. [in Ukrainian].

14. Hushyna N., Vasylashko I. (2025). Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity./ Hushyna N., Vasylashko I. za redaktsiieiu Boichenko T. - Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita», 177 s. [in Ukrainian].

15. Vasylenko S.V. (2025). Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. / S.V. Vasylenko, L.P. Kolotii. - Kyiv: Vydavnytstvo «Litera LTD», 208 s. [in Ukrainian].

16. Shyian O.I, Diakiv V. H., Sedochenko A. B., Tahlina O. V. (2025). Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. - Kharkiv: Vydavnytstvo «Ranok», 256 s. [in Ukrainian].

17. Zadorozhna, L. V., Prysiazhniuk, L. A., Holiuk, O. A., Hroshovenko, O. P., Bezzubchenko, O. A., Balabanova, N. V. (2025). Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoi serednoi osvity. Kyiv: Vydavnytstvo «Svitych», 193 s. [in Ukrainian].

18. Zakon Ukrainy «Pro ekstrenu medychnu dopomohu». (2013), Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), № 30, st. 340 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5081-17#n55

19. Boiko, I. V.; Zyma, O. T. (2024). Domedychna dopomoha u systemi okhorony zdorovia ta yii spivvidnoshennia z sumizhnymy katehoriiamy. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu.* Seriia: Pravo, Tom 3 № 84. URL: http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/312488/303473 [in Ukrainian].

20. Kontseptsiia rozvytku systemy ekstrenoi medychnoi dopomohy. (2019). Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22 travnia 2019 r. № 383-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/383-2019-%D1%80?utm_source=chatgpt.com#Text [in Ukrainian].

21. Pro normatyv prybuttia bryhad ekstrenoi (shvydkoi) medychnoi dopomohy na mistse podii. (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. vid 16 hrudnia 2020 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1271-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

22. Pro zatverdzhennia Pereliku prychyn zvernen ta skarh pro neobkhidnist nadannia ekstrenoi medychnoi dopomohy. (2021). Nakaz Ministerstvo Okhorony Zdorovia Ukrainy 16.02.2021 № 263 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0263282-21#Text [in Ukrainian].

23. Pro zatverdzhennia poriadkiv nadannia domedychnoi dopomohy osobam pry nevidkladnykh stanakh. (2022). Nakaz Ministerstvo Okhorony Zdorovia Ukrainy vid 09.03.2022 № 441 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0356-22#n608 [in Ukrainian].

24. Pro zatverdzhennia ta vprovadzhennia medyko-tekhnolohichnykh dokumentiv zi standartyzatsii ekstrenoi medychnoi dopomohy. (2019). Nakaz Ministerstvo Okhorony Zdorovia Ukrainy 05.06.2019 № 1269. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1269282-19#Text[in Ukrainian].

25. Proekt Zakonu Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo udoskonalennia nadannia pershoi dopomohy». (2018). URL: https://moz.gov.ua/uk/proekt-zakonu-ukraini-pro-vnesennja-zmin-do-dejakih-zakoniv-ukraini-schodo-udoskonalennja-nadannja-pershoi-dopomogi?utm_source=chatgpt.com#2 [in Ukrainian].

26. Yak nadaty pershu dopomohu: zahalni pravyla. (2025). Sait Ministerstva okhorony zdorovia. URL: https://moz.gov.ua/uk/jak-nadati-pershu-dopomogu-zagalni-pravila?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

27. Vaida T. S. (2019). Dolikarska dopomoha: navch. posib. Kherson: OLDI-PLIuS, 874 s. [in Ukrainian].

28. Bilous T. L. (2020). Dolikarska dopomoha: navch. posib. / T. L. Bilous. – Sumy: vydavnycho-vyrobnyche pidpryiemstvo «Mriia», 148 s. [in Ukrainian].

29. Dolikarska medychna dopomoha: Navchalnyi posibnyk. (2021). / Ukladachi: Liashevych A.M., Lupaina I.S., Harlinska A.M., Levchuk L.I. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka,– 224 s. [in Ukrainian].

30. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. URL: https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9?utm_source=chatgpt.com

31. Farmatsevtychnyi slovnyk URL: https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/790/persha-dolikarska-dopomoga?utm_source=chatgpt.com#list [in Ukrainian].

32. Medychnyi dovidnyk. Persha medychna dopomoha URL: https://medical-enc.com.ua/dovrachebnaya.htm?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

УДК 37.015.311-057.87

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.12

Світлана КУШНІР,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологій дистанційного навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
https://orcid.org/0000-0002-4267-8296

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ БАТЬКІВ ПРО ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена уточненню категорії «готовність дітей до навчання в школі», яка розглядається як комплексна характеристика, що включає в себе загальну (психологічну (емоційно-вольову, соціальну, особистісну, мотиваційну, інтелектуальну складові); фізичну)) та спеціальну готовність. Доведена актуальність проведеного дослідження в науковій, соціальній та практичній площині. Проведене дослідження особливостей сформованості уявлень батьків щодо готовності дітей до навчання в початковій школі, включало в себе такі діагностичні методи як анкетування, інтерв'ю, бесіда.

На основі емпіричного опитування 65 батьків дошкільників 5–7 років з різних регіонів України (Київська, Одеська, Харківська, Полтавська, Черкаська, Закарпатська, Франківська області) у квітні-червні 2025 року проаналізовано пріоритети, тривоги та практики підготовки дітей дошкільного віку в умовах сім'ї; визначено особливості уявлень батьків про сутність підготовки дітей до школи й формування готовності.

Отримані результати анкетування, опитування й інтерв'ювання порівняно з українськими та європейськими дослідженнями, що підтверджують тенденцію до «школізації» підходів до формування готовності до школи в Україні. Зроблені розширені висновки в яких визначені рекомендації щодо поліпшення процесу взаємодії з батьками в межах означеного питання.

***Ключові слова**: готовність до школи, діти дошкільного віку, батьки, початкова школа, ЗДО, НУШ.*

Постановка проблеми. Проблема готовності дошкільників до навчання у школі є надзвичайно актуальною на сьогоднішньому етапі реформування й вдосконалення як дошкільної (оновлений Базовий компонент дошкільної освіти), так і початкової системи освіти (концепція Нової української школи).

Зміни, які відбуваються, настільки стрімкі, що значна кількість вихователів і вчителів початкових класів не завжди встигають за оновленнями й, подекуди, не обізнані з вимогами, програмами, ініціативами. Важливим фактором впливу, за новим постулатом від Міністерства освіти України “Гроші йдуть за дитиною”, є орієнтація на запити батьків до змісту й реалізації освітньої складової в умовах дитячих садочків і шкіл. У той же час, батьки під впливом соціальних мереж та сумнівних освітніх блогерів вважають, що підготовка до школи включає в себе виключно спеціальну складову готовності.

Незважаючи на наявність корисних і актуальних законодавчих ініціатив, практика реалізації підготовки дошкільнят до навчання у школі, взаємодії між вихователями ЗДО і вчителями початкових класів, батьками дозволяє констатувати зосередження ЗДО на спеціальній готовності, ігноруючи комплексний розвиток дитини. Це призводить до труднощів адаптації дітей у школі, зростання тривожності та зниження мотивації до навчання. Проблема також поглиблюється ігноруванням ігрової діяльності, яка закладає міцний фундамент для психологічної готовності до школи, на користь навчальних занять й надмірної “школізації” освітнього процесу в старших, а іноді, навіть в середніх групах ЗДО через соціальний запит батьків.

Отже, проблема взаємодії й спільної роботи між ЗДО, школою і батьками, є об’єктивною потребою в контексті формування готовності до навчання у школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання готовності дитини до навчання у школі досить широко розглядається в роботах українських (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кепканової, Л. Пироженко, З. Плохій, Г. Суворової, А. Середницької та ін.) і закордонних науковців (K. Józsa, S. Amukune, G. Zentai, K. Barrett, F. Niklas, C. Cohrssen, M. Vidmar, R. Segerer, S. Schmiedeler, R. Galpin, V. Valeska Klemm, S. Kandler, C. Tayler). Проблема наступності в навчально-виховній роботі дитячого садка і школи поглиблено досліджувалась Л. Артемовою, В. Кузь, Г. Люблянською, О. Проскурою, О. Савченко. Питання діагностики готовності до шкільного навчання піднімалися у дослідженнях

О. Венгер, Н. Волинець, О. Кепканової, Л. Пироженко). Окремі питання практики взаємодії з батьками закордоном досліджувалися Т. Добринюк, О. Стасюк; концепція Батьківської школи за ідеями В. Сухомлинського задля формування готовності батьків до навчання їхніх дітей у школі розкрита в роботі Г. Бойко; співпраця з батьками у контексті їх залучення до процесу психологічного супроводу розглядалася К. Муліко, С. Титаренко. Більш широко питання співпраці і впливу батьків на формування готовності до школи представлено у закордонних дослідженнях (J. Jun, K. Meissel, M. Cooper, G. Rudd).

Незважаючи на існуючі освітні проблеми, розробленню методичних рекомендацій по роботі з батьками старших дошкільників у контексті сучасних викликів підготовки дошкільників до навчання у школі, у науково-практичних дослідженнях приділяється недостатня кількість уваги.

Метою статті є дослідження особливостей сформованості уявлень батьків про готовність дітей до навчання у школі й розроблення практичних рекомендацій для роботи з батьками на основі аналізу теоретичних джерел і отриманих емпіричних даних для вдосконалення освітнього процесу.

Завдання:

1) проаналізувати психолого-педагогічні дослідження з питання взаємодії ЗДО з батьками у контексті готовності старших дошкільників до шкільного навчання;

2) описати методологічний інструментарій проведеного дослідження й презентувати результати;

3) обговорити невирішені проблеми;

4) сформулювати рекомендації щодо оптимізації ролі батьків у педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка до школи дітей старшого дошкільного віку є важливим етапом дорослішання і від того наскільки гармонійно буде побудована робота в закладі дошкільної освіти, між

закладом дошкільної освіти і батьками, між закладом дошкільної освіти і початковою школою, багато в чому залежить ефективність цього процесу.

Готовність до навчання у школі розглядається науковцями як комплексна характеристика, яка охоплює фізичну, психологічну, соціальну сфери розвитку й відображається в інтелектуальній, емоційно-вольовій, ігровій, творчій, соціальній діяльності. Серед основних компонентів готовності дітей до школи науковці виділяють наступні: інтелектуальна, особистісна (включаючи емоційно-вольову, мотиваційну готовність), соціально-психологічна, фізична; загальна і спеціальна готовність. Сукупність цих компонентів виявляється як дошкільна зрілість дитини, складові якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені (Т. Піроженко, І. Карабаєва).

Слід відзначити, що “готовність до шкільного навчання” , важливість різних компонентів, складових готовності по різному розуміється вихователями, вчителями, батьками й науковцями, що зумовлює розбіжності не лише теоретичного, а й практичного характеру. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Концепція Нової української школи (НУШ) передбачають педагогіку партнерства, співробітництва у взаєминах дітей, батьків, педагогів задля вирішення освітніх завдань. Однак, практика показує значні розбіжності між вимогами учасників освітнього процесу щодо підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання.

Частина науковців підкреслює особливу важливість психологічної готовності дітей до навчання у школі, відносячи до неї сформованість психосоціальної зрілості поведінки, готовність до школи, внутрішню позиція школяра, готовність мислення, короткочасну смислову пам’ять, здатність до найпростіших умовиводів, розумову активність та оцінку загального рівня готовності дошкільнят до навчання в школі (Н. Волинець). Інші виділяють у психологічній готовності інтелектуальну, особистісну і соціально-психологічну складові (Т. Піроженко, І. Карабаєва). Деякі науковці наголошують на важливості фізичної підготовки до навчання у школі з посиленням батьківської ролі у цьому процесі (О. Самойленко, О. Хацаюк, О. Бровата, О. Колєсніков,

В. Оленченко та ін.). Частина науковців наголошують на провідній ролі соціального компоненту готовності, виділяючи його наступні складові: адекватна самооцінка, потреба в спілкуванні з іншими, уміння приймати інтереси групи дітей та налагоджувати взаємини з однолітками та дорослими (В. Антонюк, Н .Антонюк, Л. Якименко). Інші вказують на мотиваційну готовність як провідний компонент у структурі загальної готовності (К. Бужинецька).

Більшість дослідників підкреслюють важливість участі батьків у формуванні готовності дітей до навчання в школі. Так, групою дослідників Т. Піроженко, І. Карабаєвою, Л. Соловйовою та ін. було проведено опитування, яке дало змогу проаналізувати роль сім'ї у підготовці дитини до шкільного життя. Проаналізовані відповіді дозволяють зазначити, що уявлення батьків характеризуються поверховим розумінням готовності, впливом власного досвіду, обмеженням участі матеріальними аспектами, необґрунтованою тривожністю та, в окремих випадках, байдужістю. Ці тенденції ускладнюють комплексну підготовку, вимагаючи освітніх інтервенцій для підвищення обізнаності батьків. Більшість батьків зосереджуються на знаннях і фізичній підготовці, недооцінюючи важливість емоцій і соціальних навичок, що може заважати дитині комфортно почати шкільне життя. Батьки часто вважають, що готовність до школи – це вміння читати й писати, а не емоційна чи соціальна підготовка. Вони хочуть знати про проблеми дитини та як їх вирішити, і більшість вважають консультації з педагогами корисними. Однак не всі батьки розуміють, як збалансувати підготовку, а також що саме може ускладнити перехід дитини до школи.

Аналіз теоретичних і практичних джерел дозволив визначити коло питань, які потребують додаткового поглибленого вивчення.

Матеріал і методи дослідження. Дослідження проводилося методом анкетування, інтерв'ювання та опитування батьків з метою визначення рівня сформованості їхніх уявлень про особливості й структурні компоненти готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, обізнаності з

питань підготовки дітей до школи у дитячого садочку, виявленні кола питань, які найбільше турбують батьків й загального рівня тривожності за майбутнє дитини.

Вибірка склала 65 респондентів з Київської, Одеської, Харківської, Полтавської, Черкаської, Закарпатської, Франківської областей. Склад респондентів: матері дітей 5-6 (35 дітей - 54%) та 6-7 (30 дітей - 46%) років життя, вік батьків від 28 до 46 років. Для збору емпіричних даних використовувалося онлайн анкетування та опитування на платформі Instagram, бесіда з батьками (офлайн та онлайн), які проводилися протягом квітня-червня 2025 року. Анкетування й бесіда (інтерв'ю) містили п'ять блоків питань закритого (для кількісного аналізу) та відкритого (для якісного аналізу) типу, які охоплюють психологічні, соціальні, інтелектуальні, фізичні аспекти, а також тривоги батьків щодо віку, вступу, вибору програми початкової школи, особливості мотивації та адаптації дітей. Питання анкети й інтерв’ю розроблялися з урахуванням найпоширеніших запитів батьків про підготовку дітей до шкільного навчання в межах авторського освітнього блогу в Instagram.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел (вітчизняних та зарубіжних) з проблеми підготовки дітей до навчання у школі, готовності до навчання як явища, його структури; анкетування, опитування, інтерв’ювання; кількісний та якісний аналіз даних: розрахунок абсолютних і відносних часток (%), середніх значень.

Результати дослідження. *Перший блок запитань* був покликаний визначити пріоритети батьків у підготовці дітей до шкільного навчання, сформованість загальних уявлень про сутність поняття “готовність до шкільного навчання”, індивідуальні уявлення, включаючи можливі тривоги щодо емоційної чи соціальної готовності, особливості уявлень про сформованість компетентностей у дітей дошкільного віку за Базовим компонентом дошкільної освіти.

Відповідаючи на закрите питання: «Що є основним показником готовності дитини до школи?” 55% батьків обирали варіант а) «вміння читати,

писати, рахувати, орієнтуватися в просторі, часі, явищах навколишнього світу тощо» та б) «фізичне здоров'я (зміна зубів, збільшення зросту, уміння діставати рукою через голову до протилежного вуха) та витривалість»; 30% вказали варіант г) «уміння спілкуватися та адаптуватися», особливо батьки дітей 5-6 років. 15% батьків обрали варіант в) «емоційна стабільність і мотивація»; варіант д) «назвіть ваш варіант» частіше за все містив відповіді «дисципліна», «самостійність» (5%).

Відповідаючи на наступне відкрите питання цього блоку про те, як вони розуміють поняття готовності дитини до школи, переважна більшість батьків (70%) описували готовність як «підґрунтя для уроків» (наприклад, «Дитина повинна вміти читати, щоб не відставати»), у той же час 30% батьків, особливо 5-6 річних дітей, відзначали свою стурбованість: «Важлива адаптація до колективу, щоб не було стресу від нових людей», "Найважливіше — «щоб дитина не боялася школи, вчителя».

Відповідаючи на наступне відкрите запитання про те, чи знають батьки, які саме компетентності мають бути сформовані у дітей дошкільного віку за Базовим компонентом дошкільної освіти, переважна більшість респондентів (86%) зазначили, що не орієнтуються у питанні й не знають, що таке компетентності й Базовий компонент. 14 % перерахували знання, уміння й навички з письма, лічби й читання, ознайомлення з різними поняттями, дисциплінованість і вміння слухати вихователя.

Другий блок запитань для анкетування й інтерв'ю був покликаний дослідити баланс компонентів готовності до навчання у школі, враховуючи тривоги та вразливість (наприклад, схильність до наслідування, стрес).

Перше закрите питання передбачало відповідь з ранжуванням від найбільш пріоритетних до найменш значущих: "Які аспекти розвитку дитини Ви вважаєте найважливішими для успішного початку шкільного життя?: а) інтелектуальні навички (читання, письмо, рахунок); б) фізичний розвиток; в) емоційно-вольова зрілість, мотивація до навчання (вміння справлятися зі стресом, самостійність, бажання бути школярем, навчатися у школі); г)

соціальні навички (спілкування, вирішення конфліктів). Ранжування показало: 55% ставлять на 1 місце а) «інтелектуальні навички», 25% — г) «соціальні навички» (спілкування, конфлікти), 12% — в) «емоційно-вольову зрілість, мотивація до навчання», 8% — б) «фізичний розвиток».

Відповідаючи на наступне відкрите питання цього блоку “Чи вважаєте Ви, що емоційна стійкість і вміння адаптуватися до нового оточення важливіші за вміння читати чи писати для початку шкільного навчання? Чому?”: 55% батьків вважають емоційну стійкість важливішою й висловлюють побоювання, що діти не зможуть знайти спільну мову з однолітками в класі, потраплять до “поганого” вчителя; 30% віддають перевагу спеціальним навичкам, оскільки дитині буде важко в школі («Читання важливіше, бо школа вимагає»), 15% вказали на необхідність балансу.

Третій блок запитань був спрямований на виявлення сприйняття ролі сім’ї у підготовці до шкільного навчання, визначення батьківських практик з підготовки дітей до школи вдома. Аналізуючи відповіді батьків на запитання: “Хто, на Вашу думку, несе основну відповідальність за адаптацію дитини до шкільного життя? (Оберіть: а) батьки; б) дошкільний заклад (ЗДО); в) школа; г) спільна відповідальність між батьками, ЗДО і психологом; д) інше (вкажіть)”, ми отримали наступні результати: 60% обирають варіанти б) «ЗДО» або г) «спільну відповідальність» (саме ці батьки зазначили, що їх діти відвідують приватні чи державні ЗДО/розвивальні центри з підготовкою до школи); 23% — а) «батьки»; варіант в) “школа” — обрали 17% (діти цих батьків не відвідували ЗДО).

Наступне питання в цьому блоці було спрямоване на виявлення практики підготовки до школи в домашніх умовах: “Які дії Ви виконуєте для підготовки дитини до школи (наприклад, заняття вдома, ігрові методи, підготовчі курси, бесіди про школу, екскурсії до школи, творчі ігри в школу тощо)? Чи вважаєте Ви ці дії достатніми для забезпечення підготовки до навчання та формування мотивації?” Отримані відповіді дозволяють констатувати, що «заняття вдома з читання, англійської, математики» як необхідні відмічають 40% батьків; 30%

покладаються виключно на підготовчі курси, вважаючи, що саме вони забезпечать гарну підготовку й мотивацію до навчання; 20% батьків вважають, що садочок достатньо готує дітей до школи; 10% використовують ігрові методики для підготовки до школи, грають в сюжетно-рольові ігри, розповідають дітям про школу, читають вірші, оповідання про школу.

Четвертий блок питань був покликаний виявити й оцінити джерела інформації й тривожності батьків про підготовку дітей до школи. Відповіді на закрите питання "Звідки Ви отримуєте інформацію про підготовку дитини до школи? (Оберіть декілька варіантів: а) власний досвід; б) поради родичів/друзів; в) інтернет/медіа; г) консультації з педагогами/психологами ЗДО; д) література/семінари; е) поради вчителів на підготовчих курсах", — були наступні: 40% — «інтернет/медіа», 30% — «консультації ЗДО», 20% — поради вчителів на курсах; 10% — власний досвід.

Наступне відкрите питання було зумовлено значною кількістю питань до мене, як експерта, в особистому освітньому блозі, стосовно програм початкової школи: Чи викликають у Вас тривогу вимоги сучасних шкільних програм (наприклад, НУШ чи «Інтелект України»)? Якщо так, то які саме аспекти (наприклад, інтенсивність, адаптація, вибір учителя)? Метою постановки цього питання було визначення тривожності у батьків щодо вибору програми чи компетентності вчителя. Відповіді були отримані наступні: 50% батьків висловлюють тривогу щодо «інтенсивності НУШ та Інтелекту України», «вибору вчителя», 40% батьків відповіли, що не розуміють, чим відрізняються програми, як їх обрати і це їх надзвичайно тривожить. 10% батьків не орієнтуються на програму, головне, щоб була "гарна" вчителька.

П'ятий блок питань спрямований на виявлення очікувань й потреб батьків в порадах щодо програм, адаптації, підготовки до школи, мотивації тощо. Перше питання стосувалося потреби й корисності індивідуальних консультацій з психологом чи вихователями щодо підготовки дитини до школи: Так 80% батьків зазначили варіант — а) «так, допомагають» і лише 10% — б) «ні».

Наступне питання було відкритим і спрямованим на визначення проблемних питань, а також оцінку сприйняття батьками консультацій і потребу в них: Яку інформацію про підготовку дитини до школи Ви хотіли б отримати від фахівців? Відповіді на це запитання були наступні: більшість батьків (40%) хочуть порад щодо «вибору між НУШ/»Інтелект» та іншими програмами навчання в школі»; 30% хотіли б більше дізнатися, як «зацікавити дитину навчанням, сформувати бажання вчитися, чи вплине зайвий рік в садочку (вдома) на інтерес дитини до навчання»; 20% турбуються за «адаптацію й здатність дитини пристосуватися»; 10% “Чи варто йти в школу з 6 років, чи краще з 7”, “На що орієнтуватися: програму, вік дитини, вчителя”.

Дискусія. Отримані результати дозволяють констатувати кризові явища в освітній системі, зумовлені викликами воєнного, ковідного періоду. Значна кількість ЗДО працюють або онлайн, або в скороченому режимі, намагаючись інтенсифікувати процес формування спеціальної готовності до навчання дітей у школі. Приватні заклади освіти здебільшого зорієнтовані на запити батьків, а батьки, як можна побачити з результатів нашого дослідження, більшою мірою занепокоєні саме умінням дітей писати, читати й рахувати, що узгоджується з результатами досліджень Т. Пироженко, І. Карабаєва, Л. Соловйова, О. Хартман, О. Федорчук, Л. Токарєва [9], які показали, що 58,3% опитуваних батьків віддали перевагу інтелектуальному та фізичному аспектам готовності. Варто відмітити також не безпідставне занепокоєння наукової спільноти стосовно психологічної готовності дітей до навчання у школі. Наше дослідження показало обмежене розуміння психологічних компонентів готовності (13–15%), що узгоджується з результатами дослідження психологічної готовності дошкільнят до навчання в НУШ Н. Волинець [6], яке показало, що чверть досліджуваних не готові до навчання в школі. Серед проблемних питань, які потребують уваги як теоретиків, так і практиків — низька обізнаність з Базовим компонентом дошкільної освіти (86%), перекладання відповідальності на ЗДО (60%), фокус на домашніх заняттях і курсах (70%), тривожність щодо програм і адаптації (80-90% корисність

консультацій). Ці результати відображають «школізацію» дошкільної підготовки в Україні, з акцентом на спеціальні навички та недостатньою увагою до соціально-емоційного та мотиваційного компонентів готовності. У той же час хочеться відмітити, що подібна ситуація спостерігається в країнах з низьким рівнем доходу й освіченості. Систематичний огляд поглядів батьків на готовність до школи в перед- та післяперехідний періоди, який включає 71 дослідження [1], підтверджує той факт, що європейські батьки більше орієнтовані на психологічні аспекти (емоційна стійкість – 60%), тоді як українські, як відзначають Л. Стасюк, Л. Добринюк — на інтелектуальні, що може бути пов’язано з культурними стереотипами «школізації» в пострадянському просторі [11, с. 46]. Батьки у Скандинавії часто покладають відповідальність на спільну роботу з ECEC (50-60%), подібно до визначених нами результатів 60% на спільну роботу ЗДО і батьків. Батьки з Європейських країн, у порівнянні з українськими, вдвічі меншу турбуються про адаптацію та вибір шкільної програми навчання (40% і 80%) [1, 2]. Це, на наш погляд зумовлено більшою обізнаністю й розумінням системи освіти загалом, в той час як в Україні не завжди навіть педагоги ЗДО і початкової школи обізнані стосовно вимог, програм, стандартів.

Як підтверджують дослідження Morales, Marie & Canoy, Dhana & Escobia, Irma & Montebon, Darryl [2] акцентування процесу готовності до навчання в школі на навичках (70%) призводить до «перевантаження» заняттями, що посилює тривожність і знижує мотивацію, що узгоджується з результатами нашого опитування.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують нагальну потребу в більш ґрунтовних рекомендаціях і практичних рішеннях в контексті взаємодії освітньої системи з батьками задля вирішення проблем підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження актуалізувало питання співпраці між ЗДО, школою і батьками. На основі аналізу відповідей батьків (вибірка: 65 респондентів,

методи: онлайн-анкета, Instagram-опитування, бесіди) були узагальнені висновки та розроблені рекомендації для кожного блоку питань:

- виходячи з низького рівня обізнаності з питань готовності дітей до навчання у школі, що зумовлює посилення стресу, вважаємо доречним запровадити семінари про комплексну готовність до навчання в школі, акцентуючи на питаннях адаптації для батьків дітей 5-6 років. Вважаємо доречними проведення онлайн вебінарів з розкритям компетентностей дошкільника, що передбачає Базовий компонент дошкільної освіти, крізь призму підготовки дітей до школи;
- нерозуміння важливості емоційно-вольової зрілості, сформованості мотиваційного компоненту готовності батьками, низького рівня адаптаційних можливостей дітей в умовах невідвідування ЗДО на постійній основі, підвищує стрес у подальшому як батьків, так і дітей. Доречним у цьому плані може бути включення модулів про емоційну стійкість у програми ЗДО з порадами щодо стрес-менеджменту; охоплення психологічними й службами соціального захисту родин, які позбавлені підтримки в умовах війни. Розміщення матеріалів для батьків про баланс компонентів готовності до шкільного навчання на платформах НУМО для дошкілля;
- бажання батьків перенести відповідальність за підготовку дітей до школи, делегувати більшу частину своїх обов’язків ЗДО/курсам/«розвивашкам» є абсолютно нормальним в контексті реалій сьогодення, стресових чинників, відсутності вільного часу й допомоги з боку інших родичів. Між тим, слід відзначити, що значна кількість батьків потребує інформаційних ресурсів, як підвищити мотивацію дітей до навчання, сформувати бажання йти до школи, використовувати прості й доступні ігрові методики вдома. Цьому, на наш погляд, можуть сприяти спільні плани батьків і ЗДО для формування мотивації через ігри, дні відкритих дверей, обмін досвідом між родинами; співпраця ЗДО з освітніми блогерами тощо;
- наше дослідження виявило, що джерелом інформації й тривоги батьків у більшості випадків є медіа ресурси (сторінки блогерів, які не завжди є

кваліфікованими фахівцями з теми). Важливою рекомендацією вважаємо посилення проявленості ЗДО й кваліфікованих вихователів в соціальних мережах; організацією вебінарів про програми початкової школи із залученням експертів, вчителів для зниження батьківської тривожності. Позитивною практикою було б проведення онлайн консультацій з фахівцями ЗДО, психологами ЗДО з проблеми готовності.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують доцільність посиленої співпраці ЗДО, школи, служб психологічної й соціальної підтримки з батьками в контексті формування готовності дітей до навчання в школі.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків в контексті означеної проблеми є впровадження рекомендацій у розробку навчальних курсів підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти й вчителів початкової школи в умовах педагогічних ЗВО; дослідження закордонних практик вирішення проблеми готовності до навчання дітей в школі і співпраці з родинами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Jonghyun J., K. Meissel, M. Cooper, G. Rudd, A systematic review: Parental perspective on school readiness during the pre- and post-transition periods. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. Vol. 9. 100486. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100486. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374025000512

2. Morales, Marie & Canoy, Dhana & Escobia, Irma & Montebon, Darryl.. Parents' Perceptions in an Institutional Flexible Learning Program. *The Normal Lights*. 2022. 16. 10.56278/tnl.v16i2.1730. URL: https://www.researchgate.net/publication/374702206_Parents'_Perceptions_in_an_Institutional_Flexible_Learning_Program

3. Espejo, C.T., Canoy, D.A., Escobia, I.L., & Montebon, D.R.T. (2022). Parents’ perceptions in an institutional □exible learning program. The Normal Lights, 16(2), pp. 1– Corresponding Author: espejo.ct@pnu.edu.ph Espejo, C.T., Canoy, D.A., Escobia, I.L., & Montebon, D.R.T. (2022). Parents’ perceptions in an institutional □exible learning program. The Normal Lights, 16(2), pp. 1 Corresponding Author: espejo.ct@pnu.edu.ph.

4. Антонюк В., Антонюк Н. Теоретичні аспекти формування соціальної готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в НУШ.

Ввічливість. Humanitas. 2022. №3. С. 11–18, doi: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.2

5. Бойко Г. Батьківська школа як спосіб формування готовності батьків до навчання їхньої дитини в початкових класах. молодь і ринок. 2023. №1/209. С. 136-140. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272878

6. Вінніченко, І. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей на етапі адаптації до школи. *Перспективи та інновації науки*. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4(4)-114-127

7. Волинець Н. Психологічна готовність дітей дошкільного віку до навчання в новій українській школі. *Перспективи та інновації науки*. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-402-413

8. Мотиваційна готовність до шкільного навчання дітей зкогнітивними порушеннями в умовах дистанційного навчання /К.Б.Бужинецька// – Київ, 2023. – 33 с.

9. Піроженко Т., Карабаєва І., Соловйова Л., Хартман О. Якісна та кількіснахарактеристика готовності старших дошкільників до навчання ушколі. *Психологічний часопис*. 2023. No 9 (1). С. 41–49. URL:https://doi.org/10.31108/1.2023.9.1.4

10. Піроженко Т., Карабаєва І., Соловйова Л., Хартман О. Вивчення готовності дітей старшого дошкільного віку до систематичного навчання в умовах реформування української школи. *Психологічний часопис*. 2022. No 8 (2). С. 18-32.

11. Самойленко О., Хацаюк О., Бровата О., Колєсніков В., Оленченко В., Віктор К. Сутнісні характеристики формування готовності батьків до організації фізичного розвитку дошкільників в реаліях сьогодення *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 92. С. 76-82. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.13.

12. Стасюк О. П., Добринюк Т. П. Готовність дитини до школи. *Науковий вісник ВНУ*. 2018. С. 44-49.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025

Svitlana KUSHNIR. Peculiarities of Parents' Understanding of Children's Readiness for Primary Schooling. *The article examines theoretical approaches to understanding the concept of* children's readiness for school *and explores the peculiarities of parents' perceptions of their children's readiness for learning in primary school. Based on an empirical survey conducted among 65 parents of preschoolers aged 5–7 from various regions of Ukraine (Kyiv, Odesa, Kharkiv, Poltava, Cherkasy, Zakarpattia, and Frankivsk regions) between April and June 2025, the study analyzes their priorities, concerns, and preparation practices.*

The findings reveal that 55% of parents focus on intellectual and physical aspects of readiness, 30% on social adaptation, and only 15% on emotional stability. A low level of awareness of the Basic Component of Preschool Education (86%) and

a tendency to shift responsibility to preschool institutions (60%) indicate insufficient parental understanding of the comprehensive nature of "school readiness."

Instead of perceiving readiness as an integrated construct encompassing all areas of child development (intellectual, social, motivational, emotional-volitional, physical, and specific readiness), most parents concentrate on one or several components, overlooking others that are equally significant. Concerns about the choice of school curricula, adaptation, and motivation (80%) highlight the need for developing guidelines to support families in overcoming crisis situations.

The results of the questionnaires, surveys, and interviews were compared with Ukrainian and European studies, confirming the ongoing trend toward the "schoolification" of approaches to shaping school readiness in Ukraine. The article proposes recommendations for improving parent–teacher collaboration on this issue.

Keywords: *school readiness, preschool children, parents, primary school, preschool education institution, New Ukrainian School (NUS).*

REFERENCES

1. Jun, J., Meissel, K., Cooper, M., & Rudd, G. (2025). A systematic review: Parental perspective on school readiness during the pre- and post-transition periods. *International Journal of Educational Research Open*, *9*, 100486. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100486 *[in English]*

2. Morales, M. P. E., Canoy, D., Escobia, I., & Montebon, D. (2022). Parents' Perceptions in an Institutional Flexible Learning Program. *The Normal Lights*, *16*(2). https://doi.org/10.56278/tnl.v16i2.1730 *[in English]*

3. Espejo, C.T., Canoy, D.A., Escobia, I.L., & Montebon, D.R.T. (2022). Parents' perceptions in an institutional exible learning program. The Normal Lights, 16(2), pp. 1– Corresponding Author: espejo.ct@pnu.edu.ph Espejo, C.T., Canoy, D.A., Escobia, I.L., & Montebon, D.R.T. (2022). Parents' perceptions in an institutional exible learning program. The Normal Lights, 16(2), pp. 1– Corresponding Author: espejo.ct@pnu.edu.ph

4. Antoniuk, V., & Antoniuk, N. (2022). Teoretychni aspekty formuvannia sotsialnoi hotovnosti dytyny starshoho doshkilnoho viku do navchannia v nush. *Vvichlyvist. Humanitas*, (3), 11–18. https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.2 [in Ukrainian].

5. Boiko, H. (2023). Batkivska shkola yak sposib formuvannia hotovnosti batkiv do navchannia yikhnoi dytyny v pochatkovykh klasakh. *Molod i rynok.* №1/209. P. 136-140. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272878 [in Ukrainian].

6. Vinnichenko, I. (2021). Orhanizatsiia psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei na etapi adaptatsii do shkoly. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* (4 (4)) https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4(4)-114-127 [in Ukrainian].

7. Volynets, N.(2022). Psykholohichna hotovnist ditei doshkilnoho viku do navchannia v novii ukrainskii shkoli. Perspektyvy ta innovatsii nauky. (6(11)). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-402-413 [in Ukrainian].

8. Buzhynetska, K. (2023). Motyvatsiina hotovnist do shkilnoho navchannia ditei zkohnityvnymy porushenniamy v umovakh dystantsiinoho navchannia. Kyiv, 2023. P. 33 [in Ukrainian].

9. Pirozhenko, T., Karabaieva, I., Soloviova, L. & Khartman, O. (2023). Qualitative and quantitative characteristics of the readiness of older preschool children to study at school. *Psychological journal*, *9*(1), 41–49. https://doi.org/10.31108/1.2023.9.1.4 [in Ukrainian].

10. Pirozhenko T., Karabaieva I., Soloviova L., & Khartman O. (2022). Vyvchennia hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku do systematychnoho navchannia v umovakh reformuvannia ukrainskoi shkoly. *Psykholohichnyi chasopys*. No 8 (2). S. 18-32. [in Ukrainian].

11. Samoilenko, O., Khatsaiuk, O., Brovata, O. & Koliesnikov, V., Olenchenko, V., Viktor, K. (2024). Sutnisni kharakterystyky formuvannia hotovnosti batkiv do orhanizatsii fizychnoho rozvytku doshkilnykiv v realiiakh sohodennia. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* № 92. P. 76-82. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.13 [in Ukrainian]

12. Stasiuk, O., Dobryniuk, T. (2018). Hotovnist dytyny do shkoly. *Naukovyi visnyk VNU*. S. 44-49. [in Ukrainian].

УДК 37.011.3-051:331.543

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.13

Наталія ЛАЗАРЕНКО
доктор педагогічних наук, професор, ректор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3556-8849
Оксана ВОЛОШИНА
доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри педагогіки і освітнього менеджменту,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна,
ORCID ID 0000-0002-9977-7682
Інна ЗАБУЖАНСЬКА
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3421-1338

ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ XXI СТОЛІТТЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ

У статті здійснено комплексний аналіз професійних стандартів учителя у вітчизняному та зарубіжному освітньому дискурсі. Обґрунтовано положення про те, що ефективність освітніх реформ безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності вчителя, його готовності до інновацій, гнучкості у виконанні різнопланових функцій – від викладацької та виховної, до фасилітаторської, тьюторської й дослідницької.

Досліджено національну нормативно-правову базу, яка визначає сучасні вимоги до підготовки та професійної діяльності педагогів. Порівняльний аналіз стандартів країн Європейського Союзу, Великої Британії, Канади, Австралії, Сінгапуру, Гонконгу дав змогу з'ясувати як універсальні характеристики професійної діяльності вчителя (компетентність, цифрова грамотність, готовність до інклюзивної освіти, безперервний професійний розвиток), так і специфіку їх реалізації у різних національних моделях. Встановлено, що професійні стандарти в різних країнах інтегрують аксіологічний компонент, спрямований на виховання демократичних цінностей, соціальну відповідальність і формування громадянської свідомості учнів.

Зроблено висновок, що український Професійний стандарт (2024) є кроком до гармонізації національної системи освіти з європейським освітнім простором і водночас відображає специфіку сучасних трансформацій.

Ключові слова: *підготовка вчителя XXI століття; професійний стандарт учителя, професійна компетентність, педагогічна діяльність, інноваційні освітні практики, етичний вимір педагогіки, порівняльна педагогіка.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізаційних трансформацій та європейської інтеграції особливого значення набуває визначення вимог до професійної діяльності педагога, що зумовлює необхідність порівняльного аналізу українського і зарубіжних професійних стандартів учителя. Від якості підготовки педагогічних кадрів, їхньої професійної компетентності, готовності до інноваційної діяльності залежить успішність освітніх реформ, а відтак – конкурентоспроможність національної системи освіти. Сучасний професійно-особистісний контент вчителя свідчить про важливість саме професійно-особистісних якостей педагога, які є основою його професіоналізму та спроможності змінювати оточення.

Реформування педагогічної освіти у країнах-членах Європейського Союзу відповідатиме вимогам підготовки ініціативного фахівця, професійно підготовленого до виконання функціональних обов’язків в цифровому суспільстві, спроможного виконувати його замовлення, а не «гармонізувати» педагогічну освіту у примусовому порядку. Одним з актуальних соціокультурних завдань є інтеграція систем освіти різних країн у світовий освітній простір. Важливою умовою його успішної реалізації є вивчення зарубіжного досвіду розвитку освіти, зокрема аналіз професійних стандартів педагога у вітчизняному та зарубіжному освітніх просторах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років в Україні з’явилися дисертаційні дослідження, присвячені вивченню зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів. Так, у наукових працях детально вивчено досвід професійної підготовки учителів у Польщі (Ю. Грищук, 2019; О. Кучай, 2016; Т. Яніцка-Панек, 2017; І. Янкович, 2016; Є. Громов, 2020; О.

Стойка, 2024), Німеччині (О. Гривкова, 2019; Л. Дяченко, 2016), Фінляндії (К. Котун, 2015), Данії (А. Роляк, 2011), Австрії (С. Коцур 2019), США (М. Леврінц, 2020), Великій Британії (О. Мельничук, 2021), Канаді (О. Хомич, 2021), Австралії (Л. Костіна, 2018; Ю. Кобюк, 2021), Франції (Н. Лисенко, 2020), КНР (К. Шевченко, 2018), Угорщині (К. Годлевська, 2017; О. Стойка, 2024), Чехії (Є. Громов, 2020), Греції, Італії, Іспанії (Н. Постригач, 2021).

Аналіз компаративних досліджень [1; 8; 10] уможливив висновки, що в соціокультурних практиках зарубіжної освіти наявні загальні ознаки моделей виховання, які можна назвати пріоритетними у визначенні стратегії та практики виховання в Європейському Союзі: У контексті зазначеної проблематики важливими є наукові пошуки Н. Лазаренко, яка визначила «…тенденції і особливості реформування вищої педагогічної освіти у різних країнах світу, а саме: поступове розростання ринку освітніх послуг і розширення їх спектру; освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування…; у галузі управління освітою забезпечується компроміс між жорсткою централізацією і стандартизацією освіти та повною автономією навчальних закладів; професія вчителя – висококваліфікована професія; забезпечується безперервне навчання та підвищення кваліфікації; розвивається багаторівнева система підготовки; налагодження співпраці між ЗВО, школами, іншими освітніми установами» [3, с.201].

В Україні основними документами, які регламентують вимоги до професії вчителя, є Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція розвитку педагогічної освіти України (2018), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). У країнах Європейського Союзу та Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) професійні стандарти вчителя відображені у таких документах, як «European Framework for the Digital Competence of Educators» (DigCompEdu), «Teachers' Standards» (Велика Британія), «Professional Standards for Teachers» (Австралія). Їх аналіз дає змогу виокремити універсальні характеристики сучасного педагога, що співвідносяться з

українськими реаліями та водночас демонструють нові підходи до оцінювання якості педагогічної діяльності.

Мета статті - здійснити порівняльний аналіз професійних стандартів учителя України та зарубіжних країн, визначити спільні й відмінні риси, окреслити перспективиі напрями гармонізації вітчизняної системи професійних вимог до учителя з європейським освітнім простором.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз професійних стандартів педагога засвідчує, що підходи до їхньої розробки і впровадження суттєво різняться. У Фінляндії, наприклад, відсутній офіційний документ, який би закріплював єдиний професійний стандарт педагога. Водночас у провідних за результатами міжнародного дослідження PISA освітніх системах, зокрема у Шанхаї й Сінгапурі, стандарти функціонують не як нормативні документи з переліком компетентностей, а як комплексні системи, що регламентують професійну діяльність учителя. У Великій Британії й Новій Зеландії стандарти затверджено на національному рівні, тоді як у Канаді вони розробляються автономно в межах кожної провінції з урахуванням регіональних освітніх пріоритетів. В Україні у 2024 році було ухвалено Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

Добір країн для аналізу був зумовлений доступністю англомовних джерел, позитивними тенденціями розвитку педагогічної освіти, високим рівнем досягнень здобувачів освіти у міжнародних освітніх дослідженнях. У Великій Британії стандарти педагогічної діяльності виконують багатофункціональну роль: їх застосовують як для оцінювання підготовки майбутніх учителів, що претендують на статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS), так і для атестації педагогів-практиків у межах системи оцінювання діяльності шкільних учителів (School Teachers' Appraisal System). Відповідно, стандарти педагогічної діяльності визначають кваліфікаційні вимоги до будь-якого педагога, незалежно від посади. Стандарт складається з двох частин: професійних вимог та етичних орієнтирів (Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing, 2021).

Канадська система освіти спрямована на децентралізоване управління. Уряди десяти провінцій і трьох територій самостійно формують освітню політику й відповідні стандарти. Наприклад, у провінції Онтаріо стандарт професійної діяльності педагога охоплює шістнадцять компетентностей, що відображають його основні ролі: організацію освітнього процесу, професійні знання, реалізацію ефективних педагогічних практик, лідерство в навчальних спільнотах, постійний професійний розвиток [11].

Значний інтерес становить досвід Сінгапуру, де на початку 2000-х років було запроваджено систему оцінювання педагогічної діяльності (Enhanced Performance Management System). Вона передбачає зміщення акценту з суто зовнішніх характеристик діяльності (сформованих предметних знань, уміння керувати класом, методики викладання) на особистісно-професійні якості вчителя. Розроблена модель компетентностей учителя (Teaching Competency Model) фактично виконує роль професійного стандарту. В її основі лежить ідея «цілісного розвитку дитини», що конкретизується через такі кластери: «розвиток системи знань», «завоювання сердець і умів», «співпраця», «розуміння себе й інших». Кожна компетентність конкретизована рівнями професійної поведінки [14].

У Гонконгу розроблена рекомендаційна Модель педагогічних компетентностей (Teacher Competencies Framework), яка визначає орієнтири професійного розвитку педагогів. Вона є комплексною; поєднує такі напрями: навчання і викладання, розвиток здобувачів освіти, розвиток школи, професійні зв’язки, освітні послуги. Важливим завданням є забезпечення всебічного розвитку учнів, зокрема у процесі позашкільної діяльності; громадянського, морального, соціального виховання, а також педагогічного консультування. В основу моделі покладені цінності: віра у здатність кожної дитини навчатися, любов і турботу про здобувачів освіти, повага до культурного різноманіття, відданість професії, співробітництво й командні цінності, а постійне прагнення до професійного вдосконалення.

В Австралії професійні стандарти педагога (Australian Professional Standards for Teachers), розроблені Австралійським інститутом педагогіки й шкільного лідерства, охоплюють такі напрями: професійні знання, професійна практика, професійну взаємодію. Вони є методологічною основою для оцінювання, планування, вдосконалення педагогічної діяльності.

Отже, порівняльний аналіз засвідчує, що, попри різні підходи до формування професійних стандартів, їхня спільна мета полягає у визначенні ключових компетентностей педагога, забезпеченні якісної освіти, формуванні стратегій безперервного професійного розвитку. Досвід зарубіжних країн є цінним для вдосконалення української системи професійних стандартів учителя, що вимагає поєднання нормативного регулювання, компетентнісного підходу, етичних орієнтирів педагогічної діяльності [2].

У 2013 році було ухвалено «Педагогічну Конституцію Європи», яка окреслила єдину ціннісну й методологічну основу підготовки вчителів для освітнього простору Європи XXI століття. У контексті масштабних реформ вітчизняної системи освіти, орієнтованих на розвиток особистості здобувачів освіти, актуалізувалися нові професійні завдання сучасного педагога, що, у свою чергу, зумовило зміну вимог до його професійної підготовки [7].

Концепція Нової української школи акцентує на трансформації ролі вчителя: від традиційного наставника він має виконувати ролі коуча, фасилітатора, тьютора, модератор індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти [6, с. 16].

Виділення потреби у зміні рольової позиції сучасного вчителя вимагає конкретизації характеристик кожної з них. Опанування цих ролей у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти стає ключовим чинником формування професійної успішності майбутніх освітня. Так, роль **педагога-модератора** передбачає організацію групової діяльності на засадах співробітництва й рівноправності її учасників. Роль **педагога-фасилітатора** спрямована на стимулювання освітнього процесу, створення атмосфери психологічної підтримки, що забезпечує комфорт, упевненість здобувачів

освіти у власних можливостях, мотивацію до виконання поставлених завдань [13]. **Педагог-тьютор** сприяє усвідомленню здобувачами освіти власних потенційних можливостей, допомагає окреслити індивідуальну освітню траєкторію, що забезпечує подальше професійне самовизначення і зростання. Не менш важливою є роль **учителя-дослідника**, що інтегрує науковий і практичний аспекти педагогічної діяльності.

Ми проаналізували і порівняли ключові компетентності учителя XXI століття, визначені у «Педагогічній Конституції Європи» (2013) [7], Концепції Нової української школи (2016) [6], а також у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [9]. Узагальнення результатів засвідчує, що вимоги до особистості і професійної діяльності сучасного вчителя, задекларовані у Педагогічній Конституції Європи, мають пряму кореляцію з документами освітньої політики України (таблиця 1).

Таблиця 1

Основні компетентності українського вчителя XXI століття

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024)	Концепція Нової української школи (2016)	Педагогічна Конституція Європи (2013)
А1. Мовно- комунікативна; А 2. Предметно-методична; А 3. Інформаційно- цифрова	Мовно-комунікативна; професійно-педагогічна інформаційна компетентність	Комунікативна; дослідницько-аналітична
Б 1. Психологічна; Б 2. Емоційно-етична; Б 3. Педагогічного партнерства	Психологічна; загально-культурна; соціально-громадянська	Емпатія; компетентність справедливості; самоідентичності;
В 1. Інклюзивна; В 2. Здоров'язбережувальна;		Ст. 6.3. Найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини й формує її багатий духовний світ.
Г.1. Прогностична; Г 2. Організаційна; Г 3. Оцінювально-аналітична	Підприємницька компетентність	Лідерська компетентність

Д 1. Здатність до навчання впродовж життя	Уміння вчитися впродовж життя	Здатність навчатися впродовж життя

На підставі здійсненого аналізу професійних стандартів педагога було виокремлено ключові вимоги до сучасного вчителя. У більшості проаналізованих документів наголошено на важливості таких компетентностей, як: індивідуальний підхід до здобувачів освіти, здатність до ефективного управління класом, знання освітнього законодавства, об'єктивне оцінювання навчальних досягнень, знання основ психології, навички розроблення освітніх програм, готовність до конструктивної співпраці з батьками, здатність до професійної взаємодії, орієнтація на безперервний професійний розвиток. В окремих стандартах додатково акцентовано увагу на вмінні мотивувати учнів, працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, планувати освітній процес, виконувати звітність, брати активну участь у діяльності педагогічних спільнот.

Аналіз зазначених документів дає підстави узагальнити, що в них інтегрований ціннісний компонент, який фактично виконує роль етичного кодексу вчителя. Його основне призначення полягає у визначенні нормативів професійно-етичної поведінки вчителя в освітньому середовищі, важливості його ролі в організації освітнього процесу. Етична складова ґрунтується на синтезі педагогічних, загальнокультурних, корпоративних цінностей, що регламентують професійну діяльність учителя, його взаємини з колегами, батьками, громадськістю. Саме тому доцільно проаналізувати етичну складову вимог до особистості й професійної діяльності вчителя.

Скандинавські країни традиційно займають провідні позиції у світових рейтингах якості освітніх систем. Портрет учителя цього регіону визначають такими характеристиками, як орієнтація на рівність, індивідуальний підхід, прагматичність, об'єктивність, неупередженість, довіра й взаємоповага у відносинах зі здобувачами освіти, відсутність тиску, спрямованість на розвиток самостійності учнів [5].

Англосаксонська освітня модель акцентує увагу на особистісно-професійних якостях учителя, серед яких: віра у власні можливості, терпіння, здатність співпереживати й підтримувати учнів, уміння розуміти різні погляди, аналітичне мислення, прагнення до постійного самовдосконалення, готовність сприяти досягненню освітніх цілей здобувачів освіти, життєрадісність й гордість за успіхи вихованців.

В Онтаріо та Новій Зеландії етичний стандарт є окремим документом, а не доповненням, тому він є рівнозначним компонентом педагогічного стандарту. Обидва документи визначають вимоги до професіоналізму вчителя. У Канаді та Новій Зеландії етичні стандарти представлені як професійні: це документи, у яких визначено та докладно описано складові педагогічної діяльності учителя [11]. Важлива роль у реалізації стандартів належить корпоративній культурі. Так, на думку Дж. Сайкса (G. Sykes), П. Пластріка (P. Plastrik), стандарт необхідний не лише для прийняття рішень і координації дій у професійній діяльності, а й для створення єдиного ціннісно-смислового поля. Щоб діяти згідно зі стандартом, педагоги мають бути причетними до цих стандартів [15].

США розробили Етичний кодекс педагога (Code of Ethics for Educators), увагу в якому приділено прояву професійно-особистісних якостей за чотирма напрямами: етична поведінка у ставленні до здобувачів освіти; етична поведінка у професійній діяльності; етична поведінка у ставленні до колег; етична поведінка у ставленні до батьків і спільноти [12]. До найбільш значущих професійно-особистісних якостей північно- американського педагога відносять персональний стиль та індивідуальність, здатність ставити чіткі цілі перед учнями на уроці, забезпечувати дисципліну, ефективно керувати класом, здатність встановлювати відкриті партнерські стосунки з батьками, віра в найкращі можливості учня, виконання навчальних програм і стандартів, професійне володіння предметом, захоплення викладанням (пристрасть до викладання), довірливі стосунки з учнями (міцні зв’язки), персональна

відповідальність за результат виховання учня, справедливість, емпатія, ентузіазм, творчість, служіння й дисципліна [4].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок Проведене порівняльне дослідження професійних стандартів учителя різних країн дає можливість визначити як спільні риси, так і регіональні особливості вимог до сучасного педагога. Незважаючи на культурні й освітні відмінності, у більшості міжнародних документів акцентовано на універсальних компетентностях: індивідуальному підході до учнів, можливість ефективно співпрацювати з класом, об'єктивно оцінювати навчальні досягнення, розробляти освітні програми, ефективно взаємодіяти з батьками й колегами, а також постійно професійно вдосконалюватися. Важливим компонентом усіх стандартів є етична складова, яка є ціннісним орієнтиром, що регламентує професійну поведінку, визначає соціальну місію вчителя.

У цьому контексті український професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) є важливим кроком гармонізації національної моделі підготовки педагогів із провідними світовими практиками. Сучасний український учитель має бути не тільки фахівцем із високим рівнем предметної й методичної компетентності, а й фасилітатором освітнього процесу, наставником і тьютором, дослідником й активним учасником суспільного життя. Саме поєднання професійних, особистісних й етичних характеристик формує цілісний образ учителя XXI століття, здатного відповідати викликам глобалізованого світу.

У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на таких напрямах, як: аналіз структури професійних компетентностей педагога у контексті цифрової трансформації освіти; підготовка рекомендацій щодо гармонізації професійних стандартів в Україні відповідно до міжнародних освітніх тенденцій і вимог; вивчення міжнародного досвіду оцінювання професійної діяльності педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вавренюк С. А. Історія проведення реформи вищої освіти в Європі *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 15. С. 80–84. DOI: 10.32702/2306-6814.2019.15.80.

2. Волошина О. В., Андрєєва В. І. Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2018. Вип. 52. С. 11–15.

3. .Лазаренко Н. І. Тенденції розвитку та реформування вищої педагогічної освіти: зарубіжний досвід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Вип. 56. С. 197–203.

4. Леврінц М. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 Хмельницький, 2020. 434 с.

5. Мартин О. М. Педагогічна підготовка вчителя в скандинавських країнах як об'єкт педагогічних досліджень. *Науковий вісник Ужгородського університету : зб. наук. праць. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С. 254–258. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.254-258.

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf. (дата звернення 29.09.2025)

7. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17.

8. Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. 348 с.

9. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. Київ : МОН України, 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zagalnoi-serednoi-osvity. (дата звернення 29.09.2025)

10. Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти : монографія / ред. Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2019. 342 с.

11. .Boyd T. Education Reform in Ontario: Building Capacity Through Collaboration. Reimers F. M. (Ed.) Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms: Building an Education Renaissance After a Global Pandemic./ Reimers F. M. (Ed.) Cham, Switzerland : Springer, 2021. P. 39–58.

12. Code of Ethics for Educators. URL: https://www.aaeteachers.org/index.php/about-us/aaecode-of-ethics (дата звернення 19.09.2025)

13. Dmitrenko N., Voloshyna O., Melnyk L., Hrebenova V., Mazur I. The Teacher's Role in the Context of Information Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security.* 2022. Vol. 22, No. 6. P. 187–193. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27.

14. Rajandiran D. Singapore's Teacher Education Model for the 21st Century (TE21) // Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms: Building an Education Renaissance After a Global Pandemic. / Reimers F. M. (Ed.) Cham, Switzerland : Springer, 2021. P. 59–77.

15. Sykes G., Plastrik P. Standard setting as educational reform [Electronic resource]. Education Resources Information Center. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358068.pdf. (дата вернення 19.09.2025)

Стаття надійшла до редакції 11.10.2025

Nataliia LAZARENKO, Oksana VOLOSHYNA, Inna ZABUZHANSKA REQUIREMENTS FOR A 21ST CENTURY TEACHER: A COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL STANDARDS. *The article provides a comprehensive analysis of the professional standards of teachers in domestic and foreign educational discourse. It is proven that globalization processes, European integration, innovative transformations of modern society actualize the need to rethink professional requirements for educational activities. The proposition that the effectiveness of educational reforms directly depends on the level of professional competence of the teacher, his readiness for innovations, flexibility in performing diverse functions - from teaching and educational, to facilitator, tutor and research - is substantiated.*

The national regulatory framework is studied, which defines modern requirements for the training and professional activities of teachers. A comparative analysis of the standards of the European Union, Great Britain, Canada, Australia, Singapore and Hong Kong made it possible to clarify both the universal characteristics of a teacher's professional activity (competence, digital literacy, readiness for inclusive education, continuous professional development), and the specifics of their implementation in different national models. The importance of the ethical dimension of the teaching profession is outlined, which in leading international documents is the value basis of a teacher's professional activity. It is established that professional standards in different countries integrate an axiological component aimed at educating democratic values, social responsibility and forming students' civic consciousness. It is concluded that the Ukrainian Professional Standard (2024) is a step towards harmonizing the national education system with the European educational space and at the same time reflects the specifics of modern transformations. It has been determined that the integration of normative, competency, and ethical components in the professional standard will contribute to the formation of a holistic image of a 21st century teacher capable of effectively responding to the challenges of a globalized society.

Keywords*: teacher training for the 21st century; professional standard of a teacher, professional competence, pedagogical activity, innovative educational practices, ethical dimension of pedagogy, comparative pedagogy.*

REFERENCES

1. Vavreniuk, S. A. (2019). Istoriia provedennia reformy vyshchoi osvity v Yevropi [History of higher education reform in Europe]. *Investytsii: praktyka ta*

dosvid, (15), P. 80–84. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2019.15.80 [in Ukrainian]

2. Voloshyna, O. V., & Andrieieva, V. I. (2018). Deontolohichna kultura yak skladova profesiinoi hotovnosti vchytelia [Deontological culture as a component of teacher's professional readiness]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (52), P. 11–15. [in Ukrainian]

3. Lazarenko, N. I. (2018). Tendentsii rozvytku ta reformuvannia vyshchoi pedahohichnoi osvity: zarubizhnyi dosvid [Trends in development and reform of higher pedagogical education: Foreign experience]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia,* (56), P. 197–203. [in Ukrainian]

4. Levrints, M. I. (2020). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v universytetakh SShA [Theoretical and methodological principles of training future foreign language teachers in U.S. universities] (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi National University. [in Ukrainian]

5. Martyn, O. M. (2021). Pedahohichna pidhotovka vchytelia v skandynavskykh krainakh yak obiekt pedahohichnykh doslidzhen [Teacher training in Scandinavian countries as an object of pedagogical research]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, 1(48), P.254–258. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.254-258 [in Ukrainian]

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016). Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian]

7. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. Preambula [Pedagogical Constitution of Europe. Preamble]. (2013). Vyshcha osvita Ukrainy, (3), 111–116. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17 [in Ukrainian]

8. Avsheniuk, N. M., & Tovkanets, H. (Eds.). (2021). Perspektyvy i priorytety pedahohichnoi osvity v epokhu sotsialnykh vyklykiv [Perspectives and priorities of pedagogical education in the era of social challenges]. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychyi tsentr MDU. [in Ukrainian]

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Profesiinyi standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" [Professional standard "Teacher of general secondary education"]. Retrieved from https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zagalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian]

10. Tovkanets, H. V. (Ed.). (2019). Uchytel: vymiry profesiinoho stanovlennia i mizhnarodnoi osvity: monohrafiia [Teacher: Dimensions of professional formation and international education: Monograph]. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychyi tsentr MDU. [in Ukrainian]

11. Boyd, T. (2021). Education reform in Ontario: Building capacity through collaboration. In F. M. Reimers (Ed.), Implementing deeper learning and 21st century education reforms: Building an education renaissance after a global pandemic (pp.

39–58). Cham, Switzerland: Springer. [in English]

12. Code of Ethics for Educators. (n.d.). American Association of Educators. Retrieved from https://www.aaeteachers.org/index.php/about-us/aaecode-of-ethics [in English]

13. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnyk, L., Hrebenova, V., & Mazur, I. (2022). The teacher's role in the context of information society. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 22(6), 187–193. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27 [in English]

14. Rajandiran, D. (2021). Singapore's teacher education model for the 21st century (TE21). In F. M. Reimers (Ed.), Implementing deeper learning and 21st century education reforms: Building an education renaissance after a global pandemic (pp. 59–77). Cham, Switzerland: Springer. [in English]

15. Sykes, G., & Plastrik, P. (n.d.). Standard setting as educational reform. Education Resources Information Center. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358068.pdf [in English].

УДК 37.018.43:37.013.42

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.14

Тетяна ЛЕСІНА
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна
ORCID: 0000-0002-7923-2247
Олександр ЛУЖАНСЬКИЙ
аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна
ORCID ID 0009-0002-0598-4523

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-МЕДІАЦІЙНИХ НАВИЧОК УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Метою дослідження є визначення значущості соціально-медіаційних навичок для формування безпечного освітнього середовища в закладах освіти та розробка рекомендацій щодо їх системного розвитку в учасників освітнього процесу.

Здійснено аналіз ролі соціально-медіаційних навичок у забезпеченні психологічної, соціальної та фізичної безпеки учасників освітнього процесу. Виявлено, що розвиток медіаційних компетентностей в учасників освітнього процесу сприяє зменшенню конфліктності, попередженню булінгу, підвищенню рівня емпатії, емоційного інтелекту та здатності до конструктивного спілкування.

Результати дослідження підтверджують, що соціально-медіаційні компетентності є важливою складовою безпечного освітнього середовища. Їх системне впровадження сприяє формуванню культури партнерства, довіри та відповідальності, зміцнює соціальну згуртованість і моральні засади колективу, підвищує ефективність навчально-виховного процесу та створює передумови для розвитку культури миру, особливо в умовах воєнного стану та соціальної нестабільності.

***Ключові слова**: соціально-медіаційні навички, медіація, безпечне освітнє середовище, шкільна медіація, взаємоповага, психологічна безпека, центр порозуміння.*

Постановка проблеми. Сьогодні проблема створення безпечного освітнього середовища посідає ключове місце, адже в умовах військового стану

в Україні, загострення соціально-психологічних проблем, загальної ситуації емоційного напруження і постійного стресу перед педагогами постає надзвичайно складне завдання − організувати безпечне освітнє середовище і забезпечити гармонійний розвиток особистості. Передусім слід зауважити, що безпечне освітнє середовище визначається не лише як фізично захищений простір, що відповідає санітарним, протипожежним та будівельним нормам, а й як складна система соціально-психологічних умов, що створюють відчуття стабільності, довіри, поваги та передбачуваності серед усіх учасників освітнього процесу. У сучасних умовах, зокрема під впливом воєнної агресії та соціальної нестабільності, формування безпечного освітнього середовища стає критично важливим, оскільки традиційні підходи не забезпечують повного захисту від психологічних та соціальних ризиків. Сама ж ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня розвитку соціально-комунікативних навичок його учасників, здатності до ненасильницького вирішення конфліктів, прояву емпатії та взаємної поваги. Саме тому на особливу увагу заслуговує питання розвитку соціально-медіаційних навичок у педагогічних працівників, здобувачів освіти і всіх учасників освітнього процесу як вихідної складової і важливого інструменту формування й розвитку безпечного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування та розвитку соціально-медіаційних навичок в учасників освітнього процесу є відносно новою для вітчизняного наукового дискурсу. Теоретичні засади медіації, зокрема у шкільному середовищі, шляхи її організації та нормативні основи упровадження технік медіації представлені в дослідженнях К. Наровської [4]. О. Пархоменко окреслює фундаментальні теоретичні основи застосування медіації в освітньому процесі та визначає послідовні етапи, що забезпечують ефективну реалізацію цього процесу [5]. А. Кулик звертає увагу на проведення медіації у Новій українській школі, зокрема пропонуючи тлумачення поняття «медіація у школі», яким послуговується зараз більшість закладів загальної середньої освіти [2]. Зарубіжні наукові дослідження з цієї

проблематики, присвячені зокрема формуванню медіаційних навичок у школярів як передумови зменшення конфліктів в освітньому середовищі, окреслені у працях: Ж. Філіпсона, Е. Гарсія-Санчо, Дж. Сальгеро, П. Фернандес-Беррокаль, А. Гупти, С. Малек, К. Меттьюс [14; 10; 11; 12; 13] та інших. Тему формування безпечного освітнього середовища в умовах війни порушували у своїх дослідженнях Т. Цюман та Н. Бойчук [9]. Водночас проблема розвитку соціально-медіаційних навичок у учасників освітнього процесу, як складової формування безпечного освітнього простору, потребує поглибленого дослідження і аналізу.

Мета дослідження – розкрити зміст і значення соціально-медіаційних навичок у контексті сучасної освіти, конкретизувати їх роль у налагодженні ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також окреслити педагогічні умови, методи й засоби, що сприяють розвитку цих навичок із метою забезпечення безпечного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «безпечне освітнє середовище» було введено у наукову та юридичну площину України відносно нещодавно, а саме з підписання 21 листопада 2019 р. Україною Декларації про безпеку шкіл [8; 15], розробленої ООН у 2015 році. У подальшому це питання актуалізувалося після лютого 2022 року у зв’язку з уведенням воєнного стану в Україні. У результаті бойових дій, ракетних обстрілів цивільної інфраструктури станом на 4 жовтня 2025 року було пошкоджено 3897 освітніх установ та зруйновано 399 [3], що свідчить про значні втрати в освітній сфері і спричиняє ускладнення організації освітнього процесу.

Відповідно до статті 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту» «безпечне освітнє середовище – це сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або

психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливлюють вживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин» [6].

Водночас трактування поняття «безпечне освітнє середовище» у сучасному науковому дискурсі залишається багатовимірним, оскільки його зміст значною мірою залежить від обраного дослідником підходу, безпекового контексту та характеристик цільової аудиторії. Зокрема, у навчально-методичному посібнику, підготовленому за результатами реалізації проєкту «Про. Спільноти: безпечне та сприятливе середовище для навчання дітей», під безпечним освітнім середовищем розуміють цілісний простір взаємодії, що забезпечує кожній дитині можливість здобувати знання, формувати компетентності та особистісно зростати в атмосфері довіри, відкритості, підтримки та позитивного емоційного клімату [7, с. 15]. Автори посібника акцентують, що безпечне освітнє середовище є не лише фізичним простором, а передусім системою взаємин, у межах якої дитина почувається захищеною, має змогу проявляти ініціативу й відчуває повагу до власної гідності.

Педагогічна теорія трактує поняття безпеки освітнього простору переважно як інтегральну характеристику його стану, що відображає рівень гармонійності та стабільності освітніх процесів. У цьому контексті безпечне освітнє середовище розглядається як комплекс організаційних, психологічних, соціальних і морально-етичних умов, які гарантують збереження життя та здоров’я всіх учасників освітнього процесу, забезпечують комфортну міжособистісну взаємодію та сприяють розвитку позитивного мікроклімату в освітньому закладі [9, с. 10].

Аналіз наукових фондів із проблеми дослідження дозволив узагальнити, що ключовими рисами безпечного освітнього середовища є відсутність проявів фізичного, психологічного, економічного або інформаційного насильства,

наявність чітких механізмів запобігання конфліктам, ефективна система реагування на потенційні загрози, а також створення умов для дотримання принципів рівності, поваги та недискримінації.

Сьогодні більшість громадян «безпечне освітнє середовище» у закладі освіти асоціюють переважно з наявністю укриттів, алгоритму дій під час повітряних тривог, дотриманням санітарних норм. Однак слід зауважити, що безпечне освітнє середовище визначається не лише фізичними, а й психологічними показниками. Недарма серед 15 загроз формуванню безпечного освітнього середовища, запропонованих освітнім омбудсменом, першими були відзначені саме булінг та інформаційна безпека [1].

Зауважимо, що безпечне освітнє середовище визначається не лише фізичними, а й психологічними показниками, що охоплюють систему соціально-психологічних умов, у яких перебувають учні, педагоги, адміністрація закладу освіти та батьки. Йдеться про відчуття стабільності, передбачуваності, відкритості та доброзичливості у взаєминах, про наявність атмосфери підтримки, де кожен має право на повагу, визнання й прийняття. Коли учасники освітнього процесу відчувають емоційний комфорт і довіру до навколишнього середовища, вони виявляють більшу готовність до співпраці, до прийняття відповідальності за власні дії, до вияву ініціативності й конструктивного спілкування.

У контексті створення безпечного освітнього середовища в школах важливим є впровадження системи конструктивного врегулювання конфліктів, що базується на принципах медіаційного підходу. Такий підхід передбачає організацію процесів спілкування і взаємодії, у межах яких учасники освітнього процесу мають змогу виявляти власні потреби, вислуховувати іншу сторону та шукати спільні рішення без застосування насильства чи примусу. В основі медіаційного підходу перебувають принципи добровільності, рівності учасників, конфіденційності, взаємоповаги та непередбачуваності оцінок, що дозволяє формувати психологічно безпечне середовище, де кожен учасник може відчути стабільність та захищеність. У шкільному контексті це означає,

що учні, педагоги та батьки набувають практичного досвіду конструктивного вирішення конфліктів, що безпосередньо впливає на загальний емоційний клімат у закладі освіти та рівень довіри між його учасниками.

Застосування медіаційного підходу у школі передбачає систематичне формування соціально-медіаційних навичок – здатності до мирного, аргументованого, толерантного розв'язання конфліктів, уміння вислухати іншу сторону, виявити емпатію, знайти спільні точки дотику та спрямувати взаємодію на відновлення довіри. Подані навички забезпечують готовність кожного учасника освітнього процесу взаємодіяти на засадах партнерства, співпраці та взаємної поваги, а відтак вони стають практичним інструментом профілактики конфліктних ситуацій, формування атмосфери довіри, попередження булінгу та відновлення позитивних стосунків у разі їх порушення.

Принагідно зауважимо, що розвиток соціально-медіаційних навичок сприяє:

– зниженню рівня конфліктності у шкільному колективі;

– підвищенню рівня емоційного інтелекту та емпатійності учасників освітнього процесу;

– формуванню навичок ненасильницького спілкування і конструктивного діалогу;

– зменшенню проявів булінгу, агресії та соціальної напруженості;

– підвищенню рівня довіри між педагогами, здобувачами освіти та батьками;

– зміцненню психологічної стійкості учасників освітнього процесу в умовах стресових ситуацій;

– розвитку здатності до саморегуляції, рефлексії та відповідальності за власні дії;

– створенню умов для партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу;

– підвищенню загального рівня безпеки, довіри та доброзичливості в освітньому середовищі.

Загалом розвиток соціально-медіаційних навичок можна розглядати як індикатор зрілості освітньої системи, яка переходить від адміністративно-командних методів управління до принципів партнерства, довіри та спільної відповідальності. У контексті викликів сьогодення, зумовлених воєнними подіями, соціальною нестабільністю та високим рівнем стресу, такі навички набувають не лише виховного, а й суспільного значення, адже сприяють відновленню соціальної згуртованості, зміцненню моральних засад і формуванню культури миру.

Виходячи з вищезазначеного, вбачаємо, що формування та розвиток соціально-медіаційних навичок має відбуватися в усіх учасників освітнього процесу, незалежно від віку, гендерної належності, ролі в освітньому процесі тощо. Адже виникнення конфліктних ситуацій не завжди можливо передбачити, а подеколи вони розвиваються дуже динамічно. Як результат, особа, що володіє відповідними навичками може зупинити, або ж принаймні зменшити напругу у конфлікті.

Виходячи з переліку учасників освітнього процесу, запропонованого законодавством [6], розвиток соціально-медіаційних навичок має відбуватися у: педагогічних працівників, батьків (офіційних опікунів) учнів, самих школярів, інших працівників закладу освіти.

Проблема розвитку соціально-медіаційних навичок у педагогічних працівників останнім часом перебуває в центрі наукової і методичної уваги дослідників. Вважаємо за необхідне зосередитись на питанні створення центрів медіації (центрів врегулювання конфліктів) у ЗЗСО. Організація роботи таких центрів розглядається нами в контексті дотримання системного підходу до забезпечення психологічної та соціальної безпеки освітнього середовища, який передбачає інтеграцію медіаційних практик у повсякденну діяльність освітнього закладу. Такі центри функціонують як спеціалізовані організаційні підрозділи, що координують діяльність із попередження та конструктивного

розв’язання конфліктів між учасниками освітнього процесу, а також здійснюють просвітницьку і навчальну роботу з формування соціально-медіаційних компетентностей.

Основним завданням центру є створення платформи для безпечного діалогу, куди учні, педагоги та інші учасники освітнього процесу можуть звертатися у разі конфліктних ситуацій. Такі центри спрямовані перш за все на зниження емоційної напруги, формування навичок взаємоповаги, активного слухання та конструктивного вирішення суперечок. Діяльність центрів медіації сприяє ефективному виконанню низки важливих функцій, зокрема, моніторингу потенційних джерел конфліктів, аналізу їх динаміки, розробки заходів для попередження ескалацій тощо.

Дослідження Дж. Філіпсона, Е. Гарсіа-Санчо [14; 10] демонструють, що ефективна діяльність таких центрів сприяє зниженню рівня булінгу, агресії та соціальної напруженості у колективах, підвищує рівень емоційного інтелекту учнів та педагогів, а також формує у школярів навички саморегуляції, відповідальності та конструктивного спілкування. Важливо, що такі центри виконують також просвітницьку функцію, проводячи тренінги з медіації, інтерактивні заняття з ненасильницької комунікації та семінари щодо профілактики конфліктів, що забезпечує системне формування культури взаємоповаги.

Розвиток соціально-медіаційних навичок в інших учасників освітнього процесу відбувається саме з боку адміністрації закладу освіти та педагогічних працівників. Вважаємо, що в першу чергу в освітньому закладі слід акцентувати увагу на розвиток навичок у самих школярів. Це дасть можливість не лише підвищити рівень їхньої емоційної компетентності, саморегуляції та здатності до конструктивного спілкування, а й створити умови для ефективного запобігання конфліктам і булінгу.

Ми цілком погоджуємося з думкою сучасних дослідників про те, що серед школярів необхідно розпочати формування відповідних навичок ще у початковій школі, а також на рівні дошкільної освіти за рахунок проведення

виховних бесід, демонстрації прикладів розв'язання конфліктів на практиці тощо. Такі заходи сприяють розвитку емпатії, уміння співпрацювати та формують у дітей первинні уявлення про важливість взаємоповаги у спілкуванні. У контексті зазначеного цінною вважаємо позицію дослідника А. Гупта стосовно того, що саме підлітковий вік є сенситивним періодом для цілеспрямованого розвитку соціально-медіаційних навичок, адже у цей час відбувається становлення комунікативної зрілості, активізуються процеси самопізнання, самоствердження та соціальної ідентифікації.

Слід зауважити, що здатність долати міжособистісні суперечності, відновлювати позитивне спілкування після конфліктних ситуацій і підтримувати співпрацю з однолітками належить до ключових завдань особистісного становлення у підлітковому віці. Саме в цей період формуються основи соціальної зрілості, розвиваються навички саморегуляції та рефлексії, що є необхідними умовами безпечного освітнього простору [11]. Однак труднощі у комунікації, які підлітки часто сприймають як стресові, можуть призводити до формування неадаптивних моделей поведінки: уникнення контактів, ізоляції або, навпаки, схильності до авторитаризму у спілкуванні.

Подолання таких моделей можливе лише шляхом цілеспрямованого розширення комунікативного досвіду підлітків і збагачення їхнього поведінкового репертуару у складних соціальних ситуаціях. Ефективним інструментом цього процесу є впровадження медіаційних практик у шкільне середовище, що дозволяють учням опановувати навички ведення переговорів, аргументованого діалогу, активного слухання та контролю емоцій. Організація та діяльність шкільних служб порозуміння (або шкільних служб медіації) створюють необхідні умови для отримання підлітками практичного досвіду врегулювання суперечок і сприяють формуванню культури ненасильницького спілкування.

Отже, освітній заклад має створити педагогічні умови, за яких учні зможуть не лише засвоювати базові теоретичні знання про конфлікти, спілкування та медіацію, а й активно застосовувати їх у шкільному житті. Нам

видаються змістовими рекомендації щодо розвитку у школярів медіаційних навичок, запропоновані дослідниками К. Метьюс, К. Малек [12; 13].

Отже, з-поміж важливих напрямів розвитку медіаційної компетентності у шкільному середовищі є інтеграція навчання способів вирішення конфліктів у загальноосвітній процес. Теми комунікативної толерантності, ненасильницького спілкування та основ медіації слід включати до курсів громадянської освіти, етики, психології та класних годин. Для закріплення теоретичних знань доцільно використовувати рольові ігри, аналіз реальних кейсів, симуляції конфліктів, що дозволяють учням застосовувати мовленнєві стратегії, тактики постановки запитань та методи контролю діалогу в умовах реальної комунікативної взаємодії.

Розвиток емоційного інтелекту та саморегуляції є ключовим елементом підготовки здобувачів освіти до медіаційної діяльності. Практичні вправи, спрямовані на вербалізацію емоцій, усвідомлення власних почуттів та емоцій інших, а також контроль емоційного стану під час конфлікту, сприяють формуванню здатності до конструктивного реагування. Такі навички забезпечують ефективну саморегуляцію дітей і підлітків у ситуаціях підвищеної соціальної напруги та дозволяють знизити ризик імпульсивних і деструктивних реакцій.

Особливу увагу слід приділяти розвитку мовленнєвих стратегій і навичок конструктивного діалогу. Активне слухання, формулювання «Я»-повідомлень, пом’якшення тону, контроль над темою діалогу, спільний пошук альтернатив та застосування продуманих тактик постановки запитань створюють умови для ефективної рефлексії під час конфлікту. Використання цих стратегій дозволяє учням усвідомлювати власні мотиви, потреби та інтереси інших учасників конфлікту, а також сприяє підтриманню атмосфери взаємоповаги та раціонального обговорення спірних питань.

Аналіз актуальної ситуації в закладах освіти свідчить про тенденцію до збільшення випадків активного втручання батьків у вирішення шкільних конфліктів, часто з метою захисту інтересів власних дітей. Іноді участь батьків

проявляється у нападках на інших дітей (а не на батьків), що травмує дитину, а отже в такому випадку не можна говорити про безпечне освітнє середовище. Використання тренінгових методів задля просвіти батьків, на жаль, не завжди є дієвим інструментом, адже через зайнятість на роботі у дорослих часто бракує для цього часу. Окрім того загальна ситуація емоційного напруження в умовах воєнного стану загострює цю проблему. Тому діяльність ЗЗСО може обмежитися рекомендаціями з проходження батьками / опікунами курсів / тренінгів з медіації та бесідами під час батьківських зборів. Розвиток соціально-медіаційних навичок у батьків сприятиме створенню підтримувального та безпечного освітнього простору, адже дорослі зможуть ефективніше супроводжувати дітей у процесі самостійного вирішення конфліктів, моделювати конструктивний діалог, демонструвати ненасильницькі способи спілкування і стимулювати розвиток емпатії та активного слухання. Такий підхід дозволяє формувати у школярів відчуття безпеки та довіри в освітньому середовищі, що є необхідною умовою ефективної соціальної взаємодії та успішної реалізації програм медіації.

Такі батьківські навички сприятимуть розумінню важливості конструктивного діалогу, моделюванню прикладу ненасильницького спілкування та формуванню стратегії активного слухання і емпатії в домашньому середовищі, що, у свою чергу, підсилює ефективність шкільних програм із розвитку соціально-медіаційної компетентності учнів.

Зауважимо, що медіаційну культуру слід розвивати в усіх учасників освітнього процесу. Так, наприклад, технічний персонал, як працівники ЗЗСО, можуть бути також поряд з осередками виникнення конфлікту. Тому, вважаємо доречним організацію і проведення тренінгів з медіації і з цією категорією. В умовах воєнного стану, коли саме технічні працівники координують евакуаційний процес такі навички є вкрай важливими, адже вони дозволяють швидко і коректно реагувати на кризові ситуації, зменшувати рівень напруженості серед учнів і персоналу, забезпечувати організовану і безпечну поведінку всіх учасників освітнього процесу, зокрема під час евакуації.

Оволодіння методами конструктивного спілкування та управління конфліктними ситуаціями серед всіх категорій працівників школи сприяє створенню цілісного безпечного освітнього простору, у якому взаємодія між учасниками процесу відбувається ефективно, свідомо і з урахуванням психологічного комфорту всіх його членів.

Таким чином можна узагальнити, що соціально-медіаційні навички виступають інтегральним елементом забезпечення безпечного освітнього середовища в ЗЗСО. Вони сприяють інтеграції психологічних, соціальних та морально-етичних аспектів взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, сприяючи підвищенню рівня довіри, стабільності та передбачуваності у колективі. Розвиток медіаційних компетентностей учнів, педагогів, батьків та технічного персоналу дозволяє ефективно запобігати конфліктам, знижувати прояви булінгу, формувати навички конструктивного діалогу та емпатії, а також підвищувати здатність до саморегуляції та відповідального прийняття рішень.

Впровадження системних медіаційних практик, у тому числі через діяльність шкільних центрів порозуміння, забезпечує формування практичних компетентностей щодо мирного врегулювання суперечок.

Особливу значущість має розвиток соціально-медіаційних компетентностей у школярів, особливо підліткового віку, який характеризується активним становленням комунікативної та емоційної зрілості, процесами самопізнання та соціальної ідентифікації. Цілеспрямоване формування медіаційних навичок у школярів дозволяє попереджати неадаптивні моделі поведінки, підвищує рівень емоційного інтелекту та сприяє створенню умов для позитивної соціальної взаємодії.

Водночас зауважимо, що значущою є роль батьків та інших учасників освітнього процесу, які, володіючи соціально-медіаційними навичками, можуть моделювати приклади ненасильницької комунікації, підтримувати конструктивний діалог та сприяти психологічному комфорту дітей в освітньому середовищі. Додамо також, що підготовка всіх категорій учасників освітнього

процесу до ефективної взаємодії у конфліктних ситуаціях дозволяє створити цілісну систему превентивних заходів, що забезпечує не лише фізичну, а й психологічну безпеку, формує атмосферу довіри, відкритості та взаємоповаги.

Можна узагальнити, що розвиток соціально-медіаційних навичок виступає індикатором зрілості освітньої системи, яка прагне перейти від адміністративно-командного управління до моделей партнерства та спільної відповідальності. В умовах сучасних викликів, зумовлених воєнними діями та соціальною нестабільністю, такі навички набувають критичного значення для збереження соціальної згуртованості, зміцнення моральних засад та формування культури миру, а впровадження системних заходів з розвитку соціально-медіаційних компетентностей є необхідною передумовою забезпечення стабільного та безпечного освітнього простору, що сприяє ефективності навчально-виховного процесу та гармонійному розвитку особистості.

Перспективою подальшого дослідження постають питання вивчення міжнародного досвіду функціонування центрів медіації при закладах освіти різного типу та розробки рекомендацій щодо його імплементації в національні освітні практики. Плануємо також присвятити окрему увагу дослідженню ролі соціально-медіаційних навичок у протидії булінгу в освітньому середовищі, з чим і пов’язуємо перспективи наших розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпечне освітнє середовище. URL: https://info.eo.gov.ua/bezpechne-osvitnye-seredovyshhe/ (дата звернення: 04.10.2025).
2. Кулик А. Медіація педагогічного партнерства в Новій українській школі: Методичні рекомендації. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/01009y8h-6041.doc.html (дата звернення: 06.10.2025).
3. Освіта під загрозою. URL: https://saveschools.in.ua/ (дата звернення: 04.10.2025).
4. Основні засади навчання базовим навичкам медіатора / під ред. К. Наровської. Київ: Видавець В. Захаренко. 32 с.
5. Пархоменко О. Формування медіаційних навичок в освітньому процесі URL: https://naurok.com.ua/post/formuvannya-mediaciynih-navichok-v-osvitnomu-procesi (дата звернення: 06.10.2025).

6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 17 листоп. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 02.10.2024).

7. Про.Безпеку: безпечна освітня екосистема громади: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Софій, А. Аносової. Київ : Центр інноваційної освіти «Про.Світ», 2023. 518 с.

8. Україна приєдналася до Декларації про безпеку шкіл. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/ukrayina-priyednalasya-do-deklaraciyi-pro-bezpeku-shkil (дата зверненян: 02.10.2025).

9. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ, 2018. 56 с.

10. García-Sancho E., Salguero J., Fernández-Berrocal P. Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 2014. Vol 19. Sis. 2. P. 584-591 DOI https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007 (дата звернення: 05.10.2025).

11. Gupta A. Personality development & communication skills. Anand publication. 2023, 250 p.

12. Malek C. School-based Mediation. URL: https://www.beyondintractability.org/coreknowledge/school-based-mediation (date access: 06.10.2025).

13. Matthews K. Mediation Skills in the Classroom and Beyond. URL: https://ombudsfac.unm.edu/mediation-skills-in-the-classroom-and-beyond/ (date access: 06.10.2025).

14. Philipson J. The Kids Are Not All Right: Mandating Peer Mediation as a Proactive Anti-Bullying Measure in Schools. *CONFLICT RESOL*. 2012. № 81

15. Safe Schools Declaration. URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/safe_schools_declaration.pdf (дата звернення: 02.10.2025)

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025

Tetiana LESINA, Oleksandr LUZHANSKYI. Development of social mediation skills of participants of the educational process as a prerequisite for the formation of a safe educational space. *The study addresses the development of socio-mediation skills among participants of the educational process as a critical factor in ensuring a safe educational environment in general secondary education institutions. The research aims to assess the significance of socio-mediation competencies in promoting psychological, social, and physical safety in schools and to provide evidence-based recommendations for their systematic development among students, teachers, parents, and school staff.*

The study demonstrates that systematic development of socio-mediation skills among students, teachers, parents, and school staff significantly reduces interpersonal conflicts, prevents bullying, and enhances empathy, emotional

intelligence, and constructive communication. The research identifies effective approaches for fostering these competencies, including the integration of mediation training into curricular and extracurricular activities, implementation of school mediation centers for conflict resolution, role-playing and case-based exercises, interactive workshops on non-violent communication, and structured guidance for parents and technical staff to support safe educational practices. Empirical findings indicate that such measures strengthen trust, collaboration, and mutual respect among all participants of the educational process, creating conditions for a psychologically secure and socially cohesive school environment. Adolescence is highlighted as a sensitive period for intensive socio-mediation skill acquisition, and targeted interventions during this stage significantly enhance students' capacity for self-regulation, responsible decision-making, and constructive social interaction.

Socio-mediation competencies are essential for creating and maintaining a safe educational environment. Their systematic implementation fosters a culture of partnership, responsibility, and mutual respect, strengthens social cohesion, enhances the moral foundations of the school community, and improves the effectiveness of the educational process. These findings are particularly relevant under conditions of social instability and armed conflict, providing a basis for the development of a school culture oriented toward non-violence, constructive interaction, and peacebuilding.

Key words. *Social mediation skills, mediation, safe educational environment, school mediation, mutual respect, psychological safety, center of understanding.*

REFERENCES

1. Bezpechne osvitnie seredovyshche (2025). Osvitnii ombudsmen Ukrainy. https://info.eo.gov.ua/bezpechne-osvitnye-seredovyshhe/ [In Ukrainian].
2. Kulyk A. (2020). Mediatsiia pedahohichnoho partnerstva v Novii ukrainskii shkoli: Metodychni rekomendatsii. Vseosvita. https://vseosvita.ua/library/embed/01009y8h-6041.doc.html [In Ukrainian].
3. *Osvita pid zahrozoiu (*2025). saveschools. https://saveschools.in.ua/ [In Ukrainian].
4. Narovska, K. B. (ed.) (2019). Osnovni zasady navchannia bazovym navychkam mediatora. Kyiv: Vydavets V. Zakharenko. [In Ukrainian].
5. Parkhomenko, O. (2021). *Formuvannia mediatsiinykh navychok v osvitnomu protsesi.* Naurok. https://naurok.com.ua/post/formuvannya-mediaciynih-navichok-v-osvitnomu-procesi [In Ukrainian].
6. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu, Zakon Ukrainy № 463-IX (2025) (Ukraina). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [In Ukrainian].
7. Sofii, N., Anosova A. (2023). Pro.Bezpeku: bezpechna osvitnia ekosystema hromady: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : Tsentr innovatsiinoi osvity «Pro.Svit» [In Ukrainian].
8. *Ukraina pryiednalasia do Deklaratsii pro bezpeku shkil* (2019). Uriadovyi portal. https://www.kmu.gov.ua/news/ukrayina-priyednalasya-do-deklaraciyi-pro-bezpeku-shkil [In Ukrainian].

9. Tsiuman, T. P., Boichuk, N. I. (2018). Kodeks bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha: metod. posib. Kyiv [In Ukrainian].

10. García-Sancho, E., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(2), 584-591 DOI https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007 [In English].

11. Gupta, A. (2023). Personality development & communication skills. Anand publication.

12. Malek, C. (2013). *School-based Mediation.* Beyond Intractability. https://www.beyondintractability.org/coreknowledge/school-based-mediation [In English].

13. Matthews, K. (2021). *Mediation Skills in the Classroom and Beyond.* Ombudsfac. https://ombudsfac.unm.edu/mediation-skills-in-the-classroom-and-beyond/. [In English].

14. Philipson, J. (2012). The Kids Are Not All Right: Mandating Peer Mediation as a Proactive Anti-Bullying Measure in Schools. *CONFLICT RESOL*, 81 [In English].

15. *Safe Schools Declaration* (2024). Regjeringen.no https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/safe_schools_declaration.pdf [In English].

УДК 37.091.33

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.15

Оксана МОНДИЧ
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Ізмаїл, Україна;
https://orcid.org/0000-0002-1561-326X
Інна ЛИСЕНКО
викладач кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Ізмаїл, Україна;
https://orcid.org/0009-0002-6254-5500

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ

У статті описано проведене дослідження використання цифрових інструментів у логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Було реалізовано серію корекційно-розвивальних занять із учнем 4 класу, який має діагноз загального недорозвинення мовлення II рівня, із застосуванням інтерактивної платформи «Логопедійка» та електронного журналу «Нові знання». Заняття проводилися у змішаному форматі, поєднуючи очні та дистанційні форми, що дозволило врахувати обмеження доступу до технічних засобів та нестабільне інтернет-з'єднання. Визначено, що цифрові платформи ефективно підтримують розвиток артикуляційних навичок, фонематичного слуху та лексико-граматичних структур, а електронний журнал забезпечує систематичний контроль прогресу та корекцію індивідуального плану роботи учня. Було зафіксовано підвищення активності дитини та мотивації під час занять, а також активну участь батьків у освітньому процесі через цифрові засоби комунікації. Дослідження також дозволило окреслити методичні аспекти інтеграції цифрових інструментів у логопедичну практику, включаючи оптимізацію змішаного формату навчання та організацію педагогічного патронажу. Визначено, що цифрові ресурси виступають допоміжним засобом, який сприяє індивідуалізації занять та підтримує соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *цифрові технології, логопедична робота, діти з особливими освітніми потребами, змішане навчання, педагогічний патронаж, інклюзивно-ресурсний центр.*

Постановка проблеми. Використання цифрових інструментів у логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану є надзвичайно високим, оскільки сучасні реалії України істотно впливають на організацію освітнього процесу, забезпечення безпеки дітей, доступ до якісної освіти та психологічний стан сімей. Військові дії, вимушені переміщення, стресові ситуації та порушення нормального функціонування закладів освіти створюють нові виклики для логопедів, які працюють з дітьми, що мають порушення мовлення та комунікативних навичок. У таких умовах традиційні підходи до корекційно-розвивальної роботи виявляються недостатньо ефективними, що стимулює інтеграцію сучасних цифрових технологій і платформ, які забезпечують безперервність навчання та підтримку розвитку дітей з особливими освітніми потребами навіть у дистанційному форматі.

Цифрові ресурси надають можливість інтерактивно проводити заняття з розвитку артикуляції, фонематичного слуху, лексико-граматичних структур та мовної продуктивності. Використання таких платформ дозволяє логопеду не лише проводити корекційні заняття у звичайному режимі, а й організовувати дистанційне навчання, підтримувати мотивацію дітей та батьків, вести моніторинг прогресу та адаптувати індивідуальні плани роботи відповідно до потреб конкретного учня. Крім того, електронні журнали, такі як «Нові знання», стають важливим інструментом педагогічного патронажу, оскільки вони дозволяють систематично фіксувати результати кожного заняття, відслідковувати прогрес, коригувати завдання та підтримувати ефективну комунікацію з батьками, що особливо важливо в умовах воєнного стану та змішаного формату навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, що започаткували вирішення проблеми цифрових інструментів у логопедичній роботі, спирається на вітчизняні та міжнародні наукові джерела, нормативні документи та практичні рекомендації щодо інклюзивного навчання. В Україні нормативно-правова база

визначає права дітей з особливими освітніми потребами та встановлює вимоги до організації інклюзивного навчання. Закон України «Про освіту» (2017 року зі змінами) гарантує кожній дитині право на інклюзивну освіту та передбачає адаптацію навчальних програм відповідно до індивідуальних потреб [1].

Наукові дослідження в Україні свідчать про ефективність інтеграції цифрових технологій у логопедичну практику. Так, Ю. Сіденко та Ю. Косенко наголошують на значенні індивідуалізації навчання та систематичного моніторингу прогресу дитини, що є ключовим для корекції мовлення [9]. І. Колеснікова, Г. Харченко підкреслюють, що інтерактивні вправи та використання електронних ресурсів дозволяють підвищити мотивацію дітей та залученість батьків до освітнього процесу [2, с. 89]. Наукові дослідження, зокрема В. Побризгаєва, О. Наливайко демонструють, що інтерактивні методики та дистанційна підтримка підвищують ефективність корекційної роботи на 25–35 % у дітей із порушеннями мовлення [5, с. 136].

Крім того, важливими джерелами є дослідження українських логопедів і практиків, що працюють у кризових умовах. Л. Прохоренко вказує на особливості організації дистанційних занять під час воєнного стану та акцентує увагу на необхідності поєднання очних та дистанційних методів для підтримки когнітивного та мовленнєвого розвитку дітей [7, с. 183].

Метою цієї статті є комплексний аналіз можливостей та викликів використання цифрових інструментів у логопедичній роботі з дітьми з ООП в умовах воєнного стану, а також оцінка ефективності педагогічного патронажу та дистанційної підтримки.

Завдання дослідження включають оцінку функціональних можливостей платформи «Логопедійка», аналіз застосування електронного журналу «Нові знання», визначення переваг та обмежень змішаного формату навчання, а також формування рекомендацій щодо оптимізації роботи логопеда у сучасних реаліях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрові інструменти у логопедичній практиці дозволяють забезпечити індивідуалізацію навчального

процесу, інтерактивність занять і постійний контроль ефективності. Умови воєнного стану та змішаний формат навчання потребують комплексного підходу, що поєднує очні та дистанційні заняття, використання платформ для розвитку артикуляції, фонематичного слуху та мовної продуктивності [4].

Інтерактивні вправи дозволяють дитині отримувати зворотний зв'язок у реальному часі, а логопед – коригувати індивідуальний план роботи залежно від досягнутих результатів. Електронні ресурси сприяють розвитку когнітивних і мовленнєвих навичок, покращують увагу та мотивацію учнів, а також дозволяють залучити батьків до процесу навчання. Використання таких інструментів особливо ефективне для дітей із ЗНМ II рівня, які потребують структурованого підходу та постійної підтримки [2, с. 89].

Електронний журнал «Нові знання» є не лише інструментом контролю прогресу, а й важливою складовою педагогічного патронажу [8, с. 207]. Він дозволяє фіксувати виконання завдань, відстежувати розвиток мовлення та корегувати індивідуальний план роботи дитини. Педагогічний патронаж передбачає систематичну підтримку, оцінку успіхів та труднощів, рекомендації щодо вправ і завдань, а також постійний контакт із батьками через цифрові канали. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, коли очні заняття можуть бути обмежені через безпеку або перебої з інтернет-зв'язком.

Основні виклики використання цифрових ресурсів у логопедичній роботі включають: нестабільний інтернет-зв'язок, обмежений доступ до технічних засобів, психологічний стрес дітей та батьків, а також обмеженість функціоналу однієї платформи для всіх аспектів логопедичної роботи. Логопеду необхідно постійно адаптувати заняття та підходи залежно від індивідуальних потреб учня, а також контролювати мотивацію дитини у дистанційному форматі.

Цифрові інструменти відкривають широкі перспективи для логопедичної практики. Вони дозволяють інтегрувати кілька платформ і ресурсів для комплексного навчання, аналізувати прогрес учня, залучати батьків до процесу навчання та адаптувати заняття до індивідуальних потреб дитини у змішаному форматі. Використання електронних ресурсів також сприяє розвитку навичок

самоорганізації у дітей та підвищує ефективність логопедичних занять у складних умовах [11, с. 293].

Інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ) виконує ключову роль у створенні доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Основне завдання центру полягає у забезпеченні підтримки розвитку мовлення, комунікативних та когнітивних навичок, а також у створенні умов для максимальної соціалізації дітей. Особливістю роботи ІРЦ є індивідуалізація освітнього процесу, що включає комплексну діагностику, розробку індивідуальних планів та постійний моніторинг результатів [7, с. 183].

Діти, які залучені до роботи ІРЦ, зазвичай мають різний рівень розвитку мовлення та когнітивних здібностей. Наприклад, учні з ЗНМ ІІ рівня демонструють недостатню сформованість фонематичного слуху, труднощі у побудові складних речень, обмежений словниковий запас та потребують регулярних структурованих занять із підтримкою логопеда. Особливістю таких дітей є підвищена потреба у стимулюючому середовищі, чіткій інструкції, мотивації та позитивному емоційному супроводі.

У роботі ІРЦ використовуються різні форми організації навчання: очні, дистанційні та змішані. В умовах воєнного стану змішаний формат навчання стає пріоритетним, оскільки дозволяє поєднувати безпечні очні заняття з дистанційними вправами через цифрові платформи. Цей підхід забезпечує безперервність освітнього процесу та підтримує мотивацію дітей, дозволяючи адаптувати заняття до їхнього фізичного та емоційного стану [6].

Особливості педагогічної роботи в ІРЦ включають:

1) індивідуалізацію занять – кожна дитина має індивідуальний план роботи, який коригується залежно від прогресу;

2) мульти-дисциплінарний підхід – логопед, психолог, дефектолог та соціальний педагог працюють у тісній координації;

3) використання цифрових ресурсів – інтерактивні платформи та електронні журнали для моніторингу прогресу;

4) педагогічний патронаж – систематичне супроводження розвитку дитини та консультації для батьків;

5) соціалізаційна робота – інтеграція дітей у групові заняття та взаємодія з однолітками, що сприяє розвитку комунікативних навичок [6].

Важливим аспектом є оцінка особливостей групи дітей у ІРЦ. Часто це учні різного віку та діагнозів: від легких мовленнєвих порушень до складних когнітивних дефіцитів. Кожен учень має свої сильні сторони, інтереси та потреби, що впливають на підбір вправ, інструментів та форм навчання. Наприклад, одна дитина може ефективно виконувати інтерактивні вправи на платформі «Логопедійка», інша – потребує додаткової підтримки дефектолога під час очних занять [10].

Інклюзивне навчання в ІРЦ поєднує:

1. Очні корекційно-розвивальні заняття – артикуляційна гімнастика, фонематичні вправи, розвиток лексики та граматики.

2. Дистанційні заняття – інтерактивні вправи через платформу «Логопедійка», аудіо- та відеоматеріали, домашні завдання з електронним контролем у журналі «Нові знання».

3. Змішаний формат – оптимальна комбінація очних та дистанційних занять залежно від безпекових та індивідуальних факторів [7, с. 184].

Особливості роботи з дітьми в ІРЦ дозволяють підкреслити, що цифрові інструменти не замінюють логопеда, а виступають як допоміжний ресурс для організації індивідуалізованої та ефективної корекційної роботи. Завдяки поєднанню цифрових платформ, електронних журналів та педагогічного патронажу створюються умови для максимального розвитку потенціалу кожної дитини та підтримки її соціальної адаптації. Саме на практиці таке поєднання інструментів стає найбільш помітним та ефективним, що можна спостерігати на конкретних прикладах роботи з учнями ІРЦ.

Робота з учнем 4 класу, який має діагноз ЗНМ ІІ рівня, продемонструвала, що інтеграція цифрових платформ значно підвищує ефективність корекційно-

розвивальних занять, забезпечує систематичний контроль прогресу та дозволяє адаптувати індивідуальний план відповідно до потреб дитини.

Учень відвідує центр у змішаному форматі, де частина занять проводиться очно, а частина – дистанційно через платформу «Логопедійка». Ця платформа надає інтерактивні вправи на розвиток артикуляції, фонематичного слуху, лексико-граматичних структур, мовної продуктивності та логічного мислення. Важливо, що кожне заняття фіксується в електронному журналі «Нові знання», який дозволяє відслідковувати виконання завдань, оцінювати результати та коригувати план роботи у реальному часі.

Під час проведення практики було визначено, що цифрові ресурси виконують такі функції [11, с. 295]:

1) забезпечують систематичний зворотний зв’язок між логопедом, учнем та батьками;

2) дозволяють швидко адаптувати вправи під рівень дитини;

3) сприяють підвищенню мотивації учня через інтерактивний формат занять;

4) допомагають залучити батьків до процесу корекції мовлення, що особливо актуально під час дистанційного навчання;

5) дозволяють логопеду вести аналітику прогресу, визначати слабкі та сильні сторони розвитку мовлення.

В умовах воєнного стану та змін у навчальному процесі важливим є педагогічний патронаж, що здійснюється через дистанційні канали. Логопед регулярно консультує батьків щодо домашніх завдань, дає рекомендації щодо корекції мовлення та підтримує емоційний стан дитини. Це забезпечує безперервність навчання та розвиток мовних навичок, навіть коли очні заняття обмежені через безпеку або віддаленість учня від центру [9].

Для систематизації роботи був складений індивідуальний план занять з розподілом цілей, завдань, методів та інструментів (див. рис. 1.):



Рис. 1. Індивідуальний план занять з розподілом цілей, завдань, методів та інструментів.

Джерело сформовано автором.

За три місяці спостерігалося покращення мовленнєвих навичок, а саме: вимова цільових звуків покращилась на 80 %, фонематичний слух – на 85 %, словниковий запас збільшився на 45–50 слів, а правильність побудови речень досягла 70 %. Ці результати свідчать про високу ефективність використання цифрових платформ у поєднанні з педагогічним патронажем та очними заняттями [3].

Практичний досвід підтвердив, що цифрові технології не замінюють логопеда, а виступають як ефективний інструмент для індивідуалізованої роботи, забезпечуючи постійний моніторинг, дистанційну підтримку та адаптацію занять під потреби конкретної дитини. У поєднанні з електронним журналом та педагогічним патронажем цифрові інструменти значно підвищують ефективність корекційно-розвивальної роботи, дозволяють залучати батьків до навчання та підтримувати мотивацію учня навіть у кризових умовах.

Було проведено серію корекційно-розвивальних занять з учнем 4 класу, який має ЗНМ ІІ рівня, із використанням платформи «Логопедійка» [10] та електронного журналу «Нові знання» [8, с. 210]. Одне з таких занять було присвячене розвитку фонематичного слуху та артикуляції, із поєднанням інтерактивних вправ онлайн та традиційних вправ очно.

Заняття включало такі етапи:

1. Привітання та налаштування – 5 хв, мотиваційна гра на платформі для активізації уваги.

2. Артикуляційна гімнастика – 10 хв, очні вправи на артикуляційний апарат, фіксація прогресу в електронному журналі.

3. Фонематичні вправи – 15 хв, інтерактивні вправи на платформі, учень повторював звуки та склади, система одразу давала зворотний зв’язок.

4. Лексико-граматичні вправи – 15 хв, інтерактивна гра на побудову речень та розширення словникового запасу.

5. Домашнє завдання та підсумок – 5 хв, завдання в електронному журналі з контролем виконання та рекомендаціями для батьків.

Після 8 занять у змішаному форматі (очне та дистанційне) були зафіксовані результати прогресу (див. таблиця 1 та рис. 2):

Таблиця 1.

Динаміка розвитку мовлення учня 4 класу з ЗНМ ІІ рівня

Навичка	Початковий рівень	Рівень після 8 занять	% покращення
Вимова цільових звуків	50 %	80 %	30 %
Фонематичний слух	55 %	85 %	30 %
Словниковий запас	120 слів	165 слів	+ 45 слів
Правильність побудови речень	55 %	70 %	15 %

Джерело сформовано автором

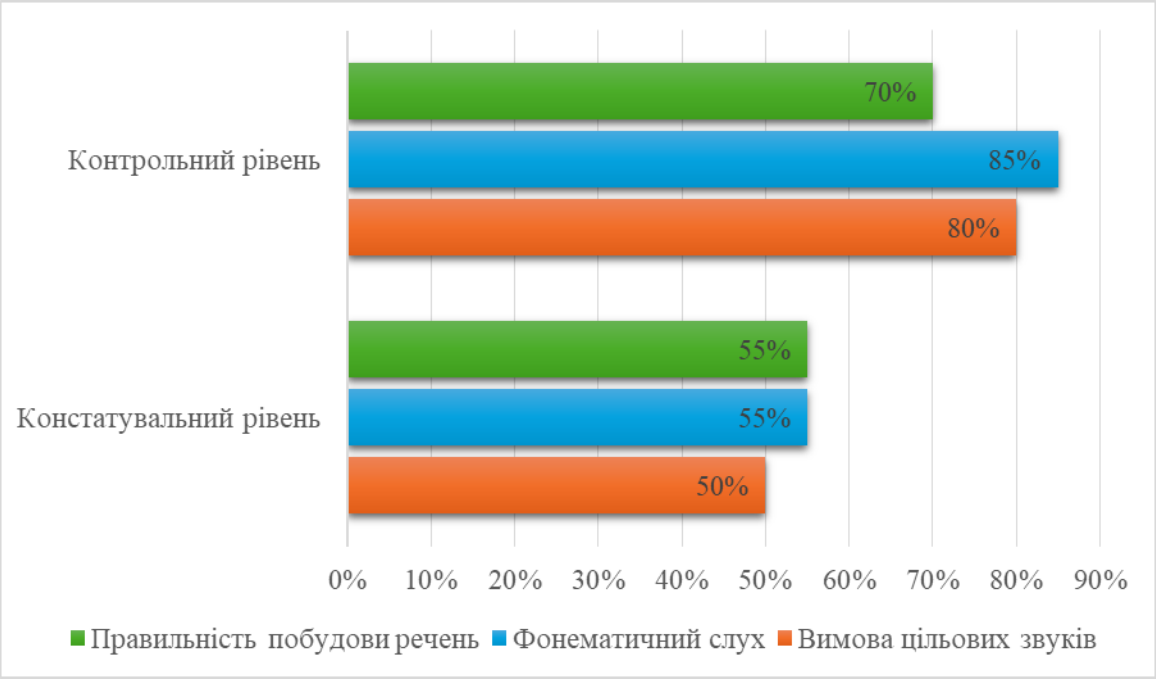


Рис. 2. Динаміка розвитку мовлення учня 4 класу з ЗНМ II рівня

Джерело сформовано автором

Дані свідчать про високу ефективність поєднання цифрових ресурсів та педагогічного патронажу. Особливо помітним є підвищення фонематичного слуху та артикуляції, що підтверджує доцільність інтеграції інтерактивних вправ онлайн із очними заняттями.

Використання електронного журналу «Нові знання» дозволило логопеду:

1) відстежувати прогрес у реальному часі;

2) коригувати завдання відповідно до індивідуальних потреб;

3) контролювати виконання домашніх вправ;

4) підтримувати контакт із батьками, надаючи рекомендації щодо додаткових вправ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Практичний досвід роботи підтвердив, що цифрові технології є ефективним інструментом для індивідуалізації занять, забезпечення змішаного формату навчання та системного педагогічного патронажу навіть у складних умовах, зокрема під час воєнного стану та дистанційного навчання. Використання платформ, таких як «Логопедійка», та електронного журналу «Нові знання» значно підвищує

ефективність логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дозволяючи логопеду систематично відстежувати прогрес учня та оперативно коригувати індивідуальний план занять. Практика показала, що інтерактивні вправи сприяють розвитку артикуляції, фонематичного слуху, лексико-граматичних структур і мовної продуктивності, одночасно підтримуючи мотивацію учнів та залучаючи батьків до освітнього процесу. Крім того, електронні ресурси дають змогу забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини, створюючи умови для ефективного поєднання очних та дистанційних занять і системного педагогічного патронажу, що особливо важливо при обмеженому доступі до технічних засобів або нестабільному інтернет-з'єднанні.

Подальші перспективи досліджень у цій сфері полягають у вивченні ефективності інтеграції декількох цифрових платформ, розробці методичних рекомендацій для дистанційної логопедичної роботи та оцінці результативності використання цифрових ресурсів у різних категорій дітей з особливими освітніми потребами, що дозволить підвищити якість інклюзивного навчання та забезпечити більш комплексну підтримку розвитку кожного учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» (2017 року зі змінами № 4574-IX від 21.08.2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 04.10.2025).

2. Колеснікова І, Харченко Г. Цифровізація освітнього процесу в Новій українській школі. Нові технології навчання. 2024, № (98), с. 89-95. URL: https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/401 (дата звернення: 05.10.2025).

3. Комунальна установа Ізмаїльської міської ради Ізмаїльського району Одеської області «Ізмаїльський міський інклюзивно-ресурсний центр». URL: http://izmail-osvita.gov.ua/inkliuziia/2566-izmajilskij-miskij-inklyuzivno-resursnij-tsentr (дата звернення: 04.10.2025).

4. Кривонос О., Котенко О. Використання цифрових технологій в освітньому процесі. Наука і техніка сьогодні. 2023. № 1(15). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-161-175 (дата звернення: 04.10.2025).

5. Побризгаєва В. Г., Наливайко О. О. Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»,*

2024, № 16, с. 134–149. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1610 (дата звернення: 05.10.2025).

6. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text. (дата звернення: 04.10.2025).

7. Прохоренко Л. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни: міфи та реалії. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2025, № 1(26), с. 183-199. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.285 (дата звернення: 05.10.2025).

8. Рудик В.В., Воробйова Т.В., Новікова В.В. Портал «НОВІ ЗНАННЯ» (NZ.UA) в освітньому процесі. «Імерсивні технології в освіті»: збірник матеріалів ІІ Науково-практичної конференції з міжнародною участю. / упоряд.: С.Г. Литвинова, Н.В. Сороко, О.П. Пінчук. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 226 с. С. 207 – 213

9. Сіденко Ю. О., Косенко Ю. М. Індивідуалізація навчання дітей з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі. Педагогічна Академія: наукові записки, 2025, № 17, URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15348623 (дата звернення: 05.10.2025).

10. Студія комп'ютерних логопедичних ігор «Логопедійка». URL: https://logopedijka.blogspot.com/p/blog-page_54.html (дата звернення: 04.10.2025).

11. Цибулько А. О. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями слуху. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2024, № 216, с. 293-299. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-293-299 (дата звернення: 04.10.2025).

Стаття надійшла до редакції 12.10.2025

Oksana MONDICH, Inna LYSENKO. Digital Tools in Speech Therapy Work with Children with Special Educational Needs under Martial Law: Opportunities for Distance Support and Pedagogical Guidance. *The article explores the integration of digital technologies into speech therapy practice within the framework of inclusive education, focusing on children with special educational needs. The purpose of the research was to identify the effectiveness of digital tools in improving speech correction and language development in primary school children with speech disorders under conditions of mixed and distance learning during martial law.*

The methodological basis included observation, practical sessions, and comparative analysis of progress dynamics when using the «Logopedyika» interactive platform and the electronic journal «Novi Znannia». The study involved a fourth-grade pupil diagnosed with general speech underdevelopment (level II), who participated in a series of correctional and developmental lessons. The results demonstrated that digital platforms enhanced the accuracy of articulation, improved phonemic awareness, and supported the development of lexical and grammatical

structures. Moreover, they facilitated teacher–parent communication and individualized feedback. The implementation of blended learning ensured continuity of pedagogical support, even with limited access to technical resources. The findings underline that digital technologies do not replace the speech therapist but rather complement their work by creating adaptive and motivating learning environments. The study concludes that the integration of digital instruments into inclusive speech therapy contributes to personalized support, systematic monitoring of progress, and the child's social and communicative development.

Keywords: *digital technologies, speech therapy, children with special educational needs, blended learning, pedagogical guidance, inclusive resource center.*

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017 roku zi zminamy № 4574-IX vid 21.08.2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text *[in Ukrainian]*

2. Kolesnikova I., Kharchenko H. Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v Novii ukrainskii shkoli. Novi tekhnolohii navchannia. 2024, № 98, s. 89–95. URL: https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/401 *[in Ukrainian]*.

3. Komunalna ustanova Izmailskoi miskoi rady Izmailskoho raionu Odeskoi oblasti «Izmailskyi miskyi inkluzyvno-resursnyi tsentr». URL: http://izmail-osvita.gov.ua/inkliuziia/2566-izmajilskij-miskij-inklyuzivno-resursnij-tsentr *[in Ukrainian]*

4. Kryvonos O., Kotenko O. Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi. Nauka i tekhnika sogodni. 2023, № 1(15). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-161-175 *[in Ukrainian]*

5. Pobryzhaieva V. H., Nalyvaiko O. O. Heimyfikatsiia navchannia u pochatkovykh klasakh v umovakh dystantsiinoho navchannia. Elektronne naukove fakhove vydannia «Vidkryte osvitnie E-seredovyshche suchasnoho universytetu», 2024, № 16, s. 134–149. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1610 *[in Ukrainian]*

6. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 12 lypnia 2017 r. № 545. Kyiv. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text *[in Ukrainian]*

7. Prokhorenko L. D. Diialnist inkluzyvno-resursnykh tsentriv v umovakh viiny: mify ta realii. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 2025, № 1(26), s. 183–199. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.285 *[in Ukrainian]*

8. Rudyk V. V., Vorobiova T. V., Novikova V. V. Portal «Novi Znannia» (NZ.UA) v osvitnomu protsesi. «Imersyvni tekhnolohii v osviti»: zbirnyk materialiv II Naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. / upr.: S. H. Lytvynova, N. V. Soroko, O. P. Pinchuk. Kyiv: IZO NAPN Ukrainy, 2022. 226 s. S. 207–213 *[in Ukrainian]*.

9. Sidenko Yu. O., Kosenko Yu. M. Indyvidualizatsiia navchannia ditey z movlennievymy porushenniamy v inkluzyvnomu seredovyshchi. Pedahohichna

Akademiia: naukovi zapysky, 2025, № 17. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15348623 *[in Ukrainian]*.

10. Studiia kompiuternykh lohopedychnykh ihor «Logopediyka». URL: https://logopedijka.blogspot.com/p/blog-page_54.html *[in Ukrainian]*.

11. Tsybulko A. O. Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u lohopedychnii roboti z ditmy z porushenniamy slukhu. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 2024, № 216, s. 293–299. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-293-299 *[in Ukrainian]*.

УДК: 796.246:37

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.16

Анатолій РЕБРИНА,
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький
https://orcid.org/ 0000-0001-7707-5324

ОСОБЛИВОСТІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПОЖЕЖОГАСІННЯ ЯК ОСНОВА ВІТЧИЗНЯНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ППФК ДІТЕЙ І МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ПОЖЕЖНО-ПРИКЛАДНОГО СПОРТУ

Виховання професійної компетентності може бути і є основою формування конкурентоздатного фахівця, який має свідоме ставлення до власного здоров'я, фізичної та розумової працездатності, здатний діяти ефектно і про активно, а в деяких випадках прогресивно в умовах воєнного стану. Це спрямування освітніх послуг підсилює ефективність професійної освіти майбутнього пожежника, підсилює науково-дослідну роботу професійно-прикладної фізичної культури нового покоління.

Детальний науковий аналіз Інтернет-Ресурсів і практики роботи пожежного особового складу громади Гьюстон дав можливість охарактеризувати професійні компетентності майбутніх фахівців сфери надзвичайних ситуацій, вкрай необхідних для розвитку професійно-важливих якостей (особистісних властивостей) та ефектної і ефективної взаємодії здобувачів освіти і роботодавців.

Науково обґрунтовано, що розвиток професійно-важливих якостей позитивно впливає на навички і вміння швидкого реагування пожежників на реальні виклики надзвичайних ситуацій в умовах війни.

Загальними ознаками зарубіжного, а також вітчизняного досвіду і головною передумовою пожежогасіння є професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців та максимальна готовність до виконання професійних обов'язків у надзвичайних ситуаціях пожежників-практиків.

Ключові слова: *професійно-прикладна фізична культура, система фізичної підготовки, професійна фізична підготовка, прикладні фізичні вправи, особливості професійної діяльності, професійні здібності та навички, учнівська і студентська молодь, прикладна фізична підготовка, заклади загальної і вищої освіти, зарубіжний досвід.*

Постановка дослідницької проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. ППФК є однією із структурних елементів варіативних модулів навчальної програми з фізичної культури для учнів/учениць 5-9 класів НУШ. Нова українська школа вимагає від державних наукових установ та роботодавців врегулювання професійних компетентностей робітничих та інших спеціальностей для майбутніх фахівців, випускників вишів 1-4 рівнів акредитації. Особливості професійної діяльності майбутніх спеціалістів (наразі учнів та учениць ЗЗСО – далі, діти та молодь) вивчає один із розділів ППФК. Детальний аналіз варіативного модуля ППФК для учнів/учениць 5-9 класів НУШ виявив розроблення ППФП для педагогів, майбутніх вчителів, для медиків, майбутніх фахівців медичної галузі, для економістів та фахівців інших галузей чи сфер. Проте ППФП майбутніх пожежників в доступній нам літературі розкрито не достатньо. Також виявлено протиріччя між вимогами НУШ щодо професійних компетентностей майбутніх фахівців та відсутністю ППФП майбутніх пожежників у варіативному модулі ППФК.

Аналіз відповідних досліджень та публікацій. Ретроспективний аналіз останніх наукових досліджень з питань фізичної підготовки до професійної діяльності виявив низку наукових праць з проблеми дослідження [1-7].

Гвоздецька С. та Іваній І. в навчальному посібнику для спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) “Професійно-прикладна фізична культура” [1] визначили варіативний модуль “Профільна (професійна) фізична культура” як різновид фізичного виховання, який являє собою педагогічно спрямований освітній процес забезпечення спеціалізованої фізичної готовності до обраної професійної діяльності, а в контексті нашого дослідження саме до пожежогасіння.

Шиян В., Молчанов Є., Тютенко І. [2] оптимізували професійну (прикладну) фізичну підготовку майбутніх архітекторів-будівельників. Науковці Хоменко В. і Свирида В. [3] реалізували особливості професійної й прикладної фізичної підготовки у системі загальної готовності морських

курсантів до виконання професійних обов'язків. Мельник С., Дерека Т. [4, 5, 6] охарактеризували теоретичні основи професійної і прикладної фізичної підготовки учнів та учениць закладів фахової передвищої освіти першого та другого рівнів акредитації. Авторський колектив (Котко Д., Гончарук Н., Шматова О.) оцінили значення професійно-прикладної фізичної підготовки в профілактиці захворювань для самостійної роботи майбутніх фізкультурно-спортивних реабілітологів [7].

Селезньова В. опублікувала тест з ППФП майбутніх працівників розумової діяльності. Основними питаннями тесту були:

- фізичні якості майбутнього фахівця:
- завдання ППФП:
- допоміжні засоби ППФП;
- зв'язок ППФП із ЗФП і СФП;
- вкрай необхідні якості фахівця розумової діяльності;
- найважливіші психологічні якості майбутніх фахівців інтелектуальної праці;
- форми занять ППФП;
- організація проведення ППФП.

Отже, ППФК аналізується як взаємозв'язок професійних цінностей, створених людиною, а також навички та знання, які передаються в наступні покоління та пов'язані з трудовою діяльністю. ППФК охоплює професію, науку, патріотизм, уклад життя (ЗСЖ) та загальний світогляд, які формують професійну та національну ідентичність як окремої особистості, так і українського суспільства в цілому. Поняття «професійна культура» також означає фахову освіченість та вихованість і сукупність трудових надбань, які поєднують знання, цінності, навички та вміння, необхідні для ефективної професійної діяльності й співпраці зарубіжних роботодавців.

Детальне аналізування методичних та спеціальних літературних джерел і наукових публікацій [1-7] підтверджує гіпотезу, що проблема формування ППФК є багатовимірною та досліджується в різних аспектах освітнього

процесу майбутнього фахівця: ППФК як варіативний модуль модельної навчальної програми учнів / учениць 5-9 класів; ППФК яв вибірковий компонент освітньої програми 2 магістерського рівня спеціальностей А 4 (Середня освіта. Фізична культура) та А 7 (Фізична культура і спорт); ППФК як практичний курс “Можливості професійно-прикладної фізичної підготовки і прикладних видів спорту” слухачів курсів підвищення кваліфікації тренерів (тренерів-викладачів) з обраного виду спорту спортивних клубів, ДЮСШ тощо і вчителів ЗЗСО, вихователів закладів дошкільної освіти та інше.

Мета статті. Теоретично-методичний аналіз закордонного досвіду, форм і методів формування професійно-прикладної фізичної культури в дітей, учнівської і студентської молоді та їхнє впровадження у вітчизняний освітній процес.

Завдання статті.

1. Проаналізувати вітчизняну та закордонну літературу з питань наукового доробку.

2. Вивчити зарубіжний досвід з проблеми наукового дослідження.

3. Порівняти вітчизняний та закордонний досвід формування ППФК майбутніх фахівців з пожежогасіння.

Об’єкт дослідження: освітній процес учнів/учениць ЗЗСО та студентів ЗВО.

Предмет дослідження: професійно-прикладна фізична підготовка майбутній пожежників засобами пожежно-прикладного спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості професійної діяльності фахівця з пожежогасіння вимагають від нього особливої праці в екстремальних умовах із реальним ризиком для здоров’я і життя та підвищеним психоемоційним станом. Тому питання допрофесійної підготовки в закладах освіти, а саме засобами фізичної підготовки для покращення розумової та соматичної працездатності є одним із основних у професійній підготовці фахівця з пожежогасіння.

Отже, зарубіжний досвід у формуванні ППФК дітей і молоді є основою для вітчизняного наукового дослідження з питань пожежогасіння, особливо в умовах воєнного стану.

У США (на прикладі штату Техас, громада Гьюстон) пожежогасіння представлене системою усіх складових сфери надзвичайних ситуацій та усунення негативних наслідків і збитків від непередбачуваних пожеж. Однією із складових пожежогасіння в громаді є забезпечення пожежників основним, спеціальним та допоміжним автомобільним транспортом (рис. 1.).



Рисунок 1. Пожежний автомобіль, США (фото автора, 2025)

Джерело сформовано автором

Так, американський основний пожежний автотранспорт укомплектований різноманітним пожежно-технічним оснащенням та спеціальними приборами (приладами) і вогнегасними речовинами для усунення пожежі та проведення пожежно-рятувальних робіт (рис. 2 – рис. 6). Також такий автомобіль призначений для привезення особового складу пожежників і рятувальників на місце надзвичайної ситуації.

Драбина (рис. 1), яка піднімається на висоту 107 футів дорівнює 32,61 метра, що є актуальним щодо проведення пожежно-рятувальних робіт на будівлях такої висоти.



Рис. 2. Комп’ютерна та мобільна електронна техніка пожежного автотранспорту.

Джерело сформовано автором

На рисунку 2 показано кабіну пожежника-штурмана, який оснащений комп’ютерною, мобільною та іншою електронною технікою, потрібною для швидкого реагування та оперативного виїзду на виклики громадян чи спеціальних служб.



Рис. 3. Спеціальний одяг та засоби індивідуального захисту пожежника з числа особового складу.

Джерело сформовано автором

Рисунки 3, 4 і 5 показують відділи, які детально характеризують спеціальний одяг, захисні казки, пожежні наплічники й індивідуальні засоби боротьби з пожежею та проведення рятувальних робіт.



Рис. 4. Подовження рис. 3. Спеціальний одяг та засоби індивідуального захисту пожежника з числа особового складу.

Джерело сформовано автором



Рис. 5. Подовження рис. 4. Спеціальний одяг та засоби індивідуального захисту пожежника з числа особового складу.

Джерело сформовано автором

Відділи автомобіля, які потрібні для підведення води та інших рідких речовин пожежогасіння до місця пожежі показано на рисунках 6-10.



Рис. 6. Відділи під’єднання і відведення пожежних рукавів.

Джерело сформовано автором



Рис. 7. Подовження рис. 6. Відділи під’єднання і відведення пожежних рукавів до локації пожежі.

Джерело сформовано автором



Рис. 8. Подовження рис. 7. Відділи під’єднання і відведення пожежних рукавів до локації пожежі.

Джерело сформовано автором



Рис. 9. Подовження рис. 8. Відділи під’єднання і відведення пожежних рукавів до локації пожежі.

Джерело сформовано автором



Рис. 10. Подовження рисунка 9. Відділи під’єднання і відведення пожежних рукавів до локації пожежі.

Джерело сформовано автором

На рисунку 11 та 12 показано відділ вимірювальних приладів, які використовуються для пожежогасіння та рятування потерпілих.



Рис. 11. Вимірювальні прилади основного пожежного автомобіля.

Джерело сформовано автором



Рис. 12. Подовження рисунка 11. Вимірювальні прилади основного пожежного автомобіля.

Джерело сформовано автором

На рисунку 13 показано відділ спеціальної одежі, який потрібний для пожежогасіння.



Рис. 13. Спеціальна одежа пожежника-рятівника.

Джерело сформовано автором

Відділ професійних інструментів і лопат показано на рисунку 14-16, який потрібний для спеціальних рятувальних робіт і пожежогасіння.



Рис. 14. Відділ інструментів і лопат.

Джерело сформовано автором



Рис. 15. Подовження рисунку 14. Відділ інструментів і лопат.

Джерело сформовано автором



Рис.16. Подовження рисунку 15. Відділ спеціальних інструментів.

Джерело сформовано автором

Отже, детальна характеристика начиння основного пожежного автомобільного транспорту дає можливість виокремити основні професійно-важливі якості вправного пожежника, який на високому професійному рівні виконує обов'язки фахівця сфери надзвичайних ситуацій. Серед вкрай необхідних професійно-важливих якостей знаходимо високий рівень фізичної підготовленості, який суттєво може підвищуватися засобами пожежно-прикладного спорту.

США – одна із високо розвинутих країн, де пожежно-прикладна освіта є частиною державної політики безпеки життєдіяльності. У школах (коледжах) практикуються дні та тижні, під час яких пожежники проводять майстер класи з пожежогасіння.

Міжнародні вимоги [9] до спеціальної підготовки майбутніх пожежників представлені в процесі рекрутингу (набору персоналу). Така підготовка складається з:

- психологічної підготовки;
- підготовки до фітнесу;
- тест на фізичну здатність (структурований характер тесту на фізичну здатність (ФЗ) допомагає якнайкраще підготуватися до нього);
- програми силових тренувань (такі програми включають 2 чотиритижневі блоки, які передбачають 2 силові тренування на тиждень. Важливо доповнити програми іншими тренуваннями, адаптованими до ППФП: тренування з бігових програм, або домашній курс фізичних вправ).
- програми спеціально розроблені авторами для відображення ключових рухових моделей та вимог ФЗ. А саме розвиток м'язової сили, силової витривалості та вибухової сили.

Самих фізичних вправ з власною вагою недостатньо для повноцінної спеціальної підготовки до служби у сфері пожежогасіння та надзвичайних ситуацій, але їх можна використовувати як доповнення до інших силових комплексів вправ (тренувань). Такі тренувальні програми мають узагальнений

характер і не враховують особистісні відмінності та особливості майбутніх пожежників [9].

Для порівняння вітчизняного та закордонного досвіду формування ППФК майбутніх фахівців з пожежогасіння проаналізуємо таборування і змагання-збір з пожежогасіння учнівської молоді в Україні, а саме за програмою Всеукраїнського громадського дитячого руху "Школа безпеки" та Всеукраїнського табору «Юний рятувальник».

За даними голови громадського руху Негрієнко А. у фестивалі взяли участь близько двісті учасників (учнівська та студентська молодь) із усіх регіонів України та Києва віком від семи до вісімнадцяти років. В програмі таборування та Збору-змагання виявлено майстер-класи рятувальних робіт в умовах надзвичайних ситуацій при пожежі, відпрацювання вправ з прикладної психологічної підготовки; круглого столу з дітьми та молоддю щодо формування культури безпеки та життєдіяльності в екстремальних умовах, популяризації спортивно-прикладного та пожежно-рятувального багатоборства серед учнівської та студентської молоді та інше.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Проаналізовано літературу вітчизняного та закордонного характеру з питань наукового доробку. Виявлено, що наукових робіт, які повністю висвітлюють проблему професійної підготовки майбутніх пожежників в доступній нам літературі недостатньо.

2. Вивчено зарубіжний досвід з питань наукового дослідження фахової підготовки майбутніх фахівців надзвичайних ситуацій в умовах воєнного стану та війни. Проаналізовано забезпечення пожежників США (штат Техас, громада Гьюстон) основним та спеціальним автомобільний транспортом для усунення наслідків пожеж та інших надзвичайних ситуацій.

3. Зроблено порівняльну характеристику вітчизняного та закордонного досвіду формування професійно-прикладної фізичної культури майбутніх фахівців з пожежогасіння. Виявлено особливості забезпечення особового

складу пожежників основним автомобільним транспортом та його комплектувальний набір.

Узагальнюючи, можна окреслити наші **подальші дослідження**. В подальшому необхідно вивчити європейських досвід, особливості пожежогасіння, професійну діяльність особового складу основних і спеціальних пожежних автомобілів (самохідних машин) та їх комплектування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гвоздецька, С. В. Професійно-прикладна фізична культура [Текст] : навчальний посібник для спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) / С. В. Гвоздецька, І. В. Іваній. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2024. – 205 с. [Електронний ресурс]. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7bf9a5a0-5b14-4c68-9f09-071b59de82b9/content

2. Шиян В.М., Молчанов Є.В., Тютенко І.Б. Оптимізація професійно-прикладної фізичної підготовки студентів архітектурно-будівельного профілю. Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення. 2019. С. 211 –217.

3. Хоменко В.В., Свирида В.С. Реалізація професійно-прикладної фізичної підготовки у системі фізичного виховання курсантів. Філософські обрії сьогодення: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон: ХДАУ, 2019. С. 177-178.

4. Мельник С. А., Дерека Т. Г. Теоретичні засади професійно-прикладної фізичної підготовки студентів закладів фахової передвищої освіти: навчальний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 120 с.

5. Мельник С. А., Дерека Т. Г. Вплив засобів, форм та методів авторської програми професійно-прикладної фізичної підготовки на рівень теоретичних знань студентів. Theoretical-methodological and scientific aspects of physical education: Collective monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. С. 79-108.

6. Дерека Т. Г., Мельник С. А. Професіограма фахівців будівельних спеціальностей та стан здоров’я студентів спеціальності «Будівництво та цивільна інженерія». Слобожанський науково-спортивний вісник. 2021. Вип. 2 (82). С. 70-75.

7. Котко Д.М., Гончарук Н.Л., Шматова О.О. Методичні рекомендації «Значення професійно-прикладної фізичної підготовки в профілактиці захворювань» для самостійної роботи. – К.:, Видавництво «Олімпійський спорт», 2024. – 19 с. [Електронний ресурс]. URL: https://reposit.unisport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6c335a8d-c4fe-40d5-83d259dd12c62af2/content

8. Селезньова В.Ю. Тест: ППФП. [Електронний ресурс]. URL: https://vseosvita.ua/test/ppfp-3184184.html

9. Спеціальна підготовка для пожежника (PAT). [Електронний ресурс]. URL: https://firefighter.vic.gov.au/fitness-preparation/physical-aptitude-test/specific-training-for-the-pat/strength-training-programs/

Стаття надійшла до редакції 11.10.2025

Anatolii REBRYNA. Features of foreign fire-fighting experience as the basis of domestic scientific research in youth's fire-fighting techniques using fire-applied sports. *The education of professional competence can be and is the basis for the formation of a competitive specialist who has a conscious attitude to his own health, physical and mental performance, is able to act effectively and proactively, and in some cases progressively in conditions of martial law. This direction of educational services enhances the effectiveness of professional education of the future firefighter, strengthens the scientific and research work of professional and applied physical culture of the new generation.*

A detailed scientific analysis of Internet resources and work practices of fire personnel of the Houston community made it possible to characterize the professional competencies of future specialists in the field of emergency situations, which are extremely necessary for the development of professionally important qualities (personal qualities) and effective and efficient interaction between education seekers and employers.

It is scientifically substantiated that the development of professionally important qualities has a positive effect on the skills and ability of firefighters to quickly respond to real challenges of emergency situations in wartime.

The general features of foreign, as well as domestic experience and the main prerequisite for firefighting are professional and applied physical training of future specialists and maximum readiness to perform professional duties in emergency situations of practicing firefighters.

Keywords: *professional and applied physical culture, physical training system, professional physical training, applied physical exercises, features of professional activity, professional abilities and skills, schoolchildren and students, applied physical training, institutions of general and higher education, foreign experience.*

REFERENCES

1. Hvozdetska, S. V. Profesiino-prykladna fizychna kultura [Tekst] : navchalnyi posibnyk dlia spetsialnosti 014 Serednia osvita (Fizychna kultura) / S. V. Hvozdetska, I. V. Ivanii. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2024. – 205 s. [Elektronnyi resurs]. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7bf9a5a0-5b14-4c68-9f09-071b59de82b9/content

2. Shyian V.M., Molchanov Ye.V., Tiutenko I.B. Optymizatsiia profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky studentiv arkhitekturno-budivelnoho profiliu. Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naselennia. 2019. S. 211 –217.

3. Khomenko V.V., Svyryda V.S. Realizatsiia profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky u systemi fizychnoho vykhovannia kursantiv. Filosofski obrii sohodennia: materialy VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kherson: KhDAU, 2019. S. 177-178.

4. Melnyk S. A., Dereka T. H. Teoretychni zasady profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky studentiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity: navchalnyi posibnyk. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2020. 120 s.

5. Melnyk S. A., Dereka T. H. Vplyv zasobiv, form ta metodiv avtorskoi prohramy profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky na riven teoretychnykh znan studentiv. Theoretical-methodological and scientific aspects of physical education: Collective monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. S. 79-108.

6. Dereka T. H., Melnyk S. A. Profesiohrama fakhivtsiv budivelnykh spetsialnostei ta stan zdorovia studentiv spetsialnosti «Budivnytstvo ta tsyvilna inzheneriia». Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk. 2021. Vyp. 2 (82). S. 70-75.

7. Kotko D.M., Honcharuk N.L., Shmatova O.O. Metodychni rekomendatsii «Znachennia profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky v profilaktytsi zakhvoriuvan» dlia samostiinoi roboty. – K.:, Vydavnytstvo «Olimpiiskyi sport», 2024. – 19 s. [Elektronnyi resurs]. URL: https://reposit.unisport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6c335a8d-c4fe-40d5-83d259dd12c62af2/content

8. Seleznova V.Iu. Test: PPFP. [Elektronnyi resurs]. URL: https://vseosvita.ua/test/ppfp-3184184.html

9. Spetsialna pidhotovka dlia pozhezhnyka (PAT). [Elektronnyi resurs]. URL: https://firefighter.vic.gov.au/fitness-preparation/physical-aptitude-test/specific-training-for-the-pat/strength-training-programs/

УДК 796.035.01-053.6-055.2

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.17

Василь Синіговець,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
ORCID https://orcid.org/0000-0003-3781-115X
Лариса Синіговець,
асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
ORCID https://orcid.org/0000-0002-6187-3564
Анастасія Мироненко,
студентка магістратури спеціальності 014 Середня освіта (фізична культура) Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
ORCID https://orcid.org/0009-0009-1194-0157

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БАЗОВИХ СТАТИЧНИХ І ДИНАМІЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАНАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ПІЛАТЕСОМ ДІВЧАТ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджено методичні особливості використання базових статичних і динамічних вправ у процесі позанавчальних занять пілатесом для дівчат старшого шкільного віку. ***Мета:*** *теоретично обґрунтувати методичні особливості використання статичних і динамічних вправ у процесі позанавчальних занять пілатесом дівчат старшого шкільного віку для оптимізації їхнього фізичного розвитку, функціонального стану та фізичної підготовленості.*

Методологія: *проведено системний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій, присвячених теоретичним основам системи пілатес, особливостям її застосування у роботі з підлітками, методичним аспектам організації занять та результатам експериментальних досліджень впливу пілатесу на компоненти фізичної підготовленості дівчат старшого шкільного віку.*

Розроблено комплексну класифікацію вправ пілатесу за такими ознаками: типом м'язової роботи, вихідним положенням, рівнем складності, цільовою м'язовою групою, використанням обладнання та функціональним спрямуванням.

Описано базові статичні та динамічні вправи та визначенням спрямованості впливу. Визначено методичні особливості використання статичних вправ, які включають контрольоване утримання положення тіла через активне залучення м'язів, правильне дихання та прогресивне збільшення навантаження. Обґрунтовано методичні принципи виконання динамічних вправ, які базуються на таких засадах системи пілатесу: дихання, центрування, концентрація, точність, контроль та плавність рухів.

Ключові слова: *пілатес, класифікація вправ. статичні вправи, динамічні вправи, дівчата старшого шкільного віку, позанавчальні заняття, методичні особливості, фізична підготовленість.*

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімкими змінами, що впливають на всі сфери життя, зокрема на здоров'я та фізичний розвиток підростаючого покоління. Дівчата старшого шкільного віку, перебуваючи на етапі інтенсивного фізичного та психологічного розвитку, стикаються з низкою викликів, серед яких гіподинамія, неправильна постава, емоційне напруження, пов'язані з навчальним процесом та соціалізацією. Ці фактори негативно позначаються на їхньому самопочутті, академічній успішності та загальній якості життя. Забезпечення оптимального рівня фізичної активності та формування усвідомленого ставлення до власного здоров'я є ключовими завданнями сучасної освіти та виховання.

Традиційні уроки фізичної культури, попри свою важливість, не завжди повною мірою відповідають індивідуальним потребам та інтересам дівчат старшого шкільного віку. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження альтернативних, ефективних форм позанавчальних занять, які б сприяли гармонійному розвитку, поліпшенню фізичної підготовленості, корекції постави, зміцненню м'язового корсета та підвищенню психоемоційної стійкості.

Одним з таких напрямків є пілатес – система фізичних вправ, що поєднує силові та гнучкі елементи, акцентуючи увагу на контролі над рухом, диханні та активації глибоких м'язів стабілізаторів. Пілатес має значний потенціал для вирішення вищезгаданих проблем, оскільки сприяє зміцненню м'язів центру, поліпшенню координації, балансу, гнучкості та усвідомлення власного тіла.

Однак, ефективність застосування пілатесу, зокрема оптимальне поєднання статичних та динамічних вправ, у процесі позанавчальних занять з дівчатами старшого шкільного віку залишається недостатньо вивченою.

Існують різні підходи до організації тренувального процесу з пілатесу, що передбачають різну співвідношення статичних (утримання певних положень тіла) та динамічних (рухи з контрольованою амплітудою) вправ. Кожен з цих типів вправ має свої особливості впливу на організм. Статичні вправи ефективно розвивають силову витривалість, покращують стабілізацію та контроль над тілом. Динамічні вправи сприяють розвитку гнучкості, координації, швидкості та покращенню рухливості суглобів. Однак, методичні аспекти інтеграції статичних та динамічних вправ у комплексні програми пілатесу для дівчат старшого шкільного віку, а також їхній вплив на різні показники фізичного розвитку та функціонального стану організму, потребують системного наукового обґрунтування.

Недостатня розробленість методичних рекомендацій щодо оптимального співвідношення статичних та динамічних вправ у процесі позанавчальних занять пілатесом з дівчатами старшого шкільного віку, а також відсутність чітких критеріїв оцінки ефективності їх застосування, створюють значні труднощі для практикуючих фахівців. Це призводить до ситуацій, коли вибір вправ здійснюється інтуїтивно, без урахування вікових та індивідуальних особливостей, що може знижувати ефективність тренувального процесу або навіть призводити до небажаних наслідків.

Таким чином, виникає об’єктивна необхідність у науковому обґрунтуванні та розробці методичних особливостей використання статичних і динамічних вправ у процесі позанавчальних занять пілатесом дівчат старшого шкільного віку. Це дозволить оптимізувати тренувальний процес, підвищити його ефективність, забезпечити гармонійний фізичний розвиток, зміцнення здоров’я та підвищити рівень фізичної підготовленості дівчат старшого шкільного віку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методичних особливостей використання статичних і динамічних вправ у процесі позанавчальних занять пілатесом дівчат старшого шкільного віку для оптимізації їхнього фізичного розвитку, функціонального стану та фізичної підготовленості.

Аналіз досліджень і публікацій. Систематизація та критичний аналіз наявних наукових даних дозволить визначити ступінь розробленості проблеми, виявити невирішені питання та окреслити перспективні напрями подальших досліджень у галузі використання пілатесу для розвитку рухових якостей дівчат старшого шкільного віку.

Огляд літературних джерел охоплює як вітчизняні, так і зарубіжні публікації, що розкривають теоретичні основи системи пілатес, особливості її застосування у роботі з дітьми та молоддю, методичні аспекти організації занять, а також результати експериментальних досліджень впливу пілатесу на різні компоненти фізичної підготовленості. Особлива увага приділяється аналізу методик розвитку силових якостей, гнучкості, координаційних здібностей, витривалості та балансу у дівчат різних вікових груп.

В навчальному посібник Н. Воловик [2], розглядаються теоретичні основи та практичні аспекти системи фізичних вправ пілатес. Авторка висвітлює історію виникнення та розвитку пілатесу, принципи його методології, а також детально описує різні вправи, їхню техніку виконання та можливі модифікації. Посібник містить інформацію про вплив пілатесу на організм людини, його застосування для покращення фізичної форми, реабілітації та профілактики захворювань опорно-рухового апарату. Особлива увага приділяється правильному диханню, концентрації та контролю рухів, що є ключовими елементами системи пілатес.

О. М. Шамич, О. А. Озерова [9] в навчальному посібнику обґрунтовані теоретичні основи системи пілатес: історія виникнення, принципи та особливості методики, представлено характеристику студентів спеціальної медичної групи та особливості організації їх фізичного виховання, визначено

вплив занять пілатесом на функціональний стан організму студентів з різними відхиленнями у здоров'ї, розроблено методику проведення занять пілатесом зі студентами спеціальної медичної групи, розроблено комплекси вправ пілатес, які адаптовані для студентів з обмеженими можливостями, а також рекомендації щодо дозування навантаження та контролю за станом здоров'я.

У статті Н. Базилевич, О. Гордієнка, М. Волківського [1]. досліджуються особливості впровадження пілатесу у фізичне виховання студенток, його вплив на їхній фізичний стан та загальне самопочуття. Також, розглядаються методичні рекомендації щодо організації занять пілатесом у закладах вищої освіти.

Дослідження О. В. Гаркавої [3] присвячено визначенню ефективності використання системи пілатес для покращення показників гнучкості у студентів під час занять з фізичного виховання. У роботі обґрунтовується актуальність проблеми розвитку гнучкості як важливої фізичної якості, що впливає на загальний фізичний стан організму, профілактику травматизму та ефективність виконання рухових дій. Авторка аналізує особливості методики пілатесу, яка базується на принципах контролю, концентрації, центрування, дихання, точності та плавності рухів. У статті представлено результати педагогічного експерименту. Встановлено, що регулярне включення елементів пілатесу до програми занять із фізичного виховання сприяє значному покращенню показників активної та пасивної гнучкості студенток.

О. В. Косянчук та В. Г. Тодоров [4] вивчили та провели аналіз основних мотиваційних чинників, що спонукають студенток закладів вищої освіти до занять пілатесом. Автори підкреслюють зростаючу популярність пілатесу серед молоді та його значний потенціал як засобу фізичного розвитку та оздоровлення. Аналіз отриманих даних дозволив визначити ключові чинники, що впливають на вибір цього виду фізичної активності. До таких мотивів належать бажання покращити фізичну форму та гнучкість, корекція постави, зняття стресу, покращення психоемоційного стану, а також прагнення до самовдосконалення та підтримки здорового способу життя.

Стаття Л. Синіговець [5] присвячена дослідженню та обґрунтуванню ефективних методик застосування пілатесу для розвитку основних рухових якостей у дівчат старшого шкільного віку. Автор акцентує увагу на специфіці фізичного розвитку дівчат 15-17 років та важливості інтегрованого підходу до тренувального процесу, що враховує їхні фізіологічні та психологічні особливості. У роботі розглядаються ключові принципи пілатесу (центрування, контроль, концентрація, дихання, точність, плавність), які є основою для гармонійного розвитку сили, гнучкості, витривалості, координації та балансу. Представлені методичні рекомендації щодо побудови тренувальних програм, дозування навантажень, послідовності виконання вправ та їхніх модифікацій для досягнення максимального ефекту у розвитку рухових якостей. Особлива увага приділяється формуванню правильної техніки виконання вправ, що допомагає запобігти травмам та забезпечує оптимальне навантаження на м’язи.

О. В. Хуртенко, С. М. Дмитренка, Я. Данилевич [6] дослідили ефективність застосування системи пілатес для покращення показників гнучкості та координаційних здібностей у дітей середнього шкільного віку. Автори підкреслюють важливість гармонійного фізичного розвитку в цей період, що є основою для формування здорового способу життя та успішної адаптації до фізичних навантажень. У роботі представлено результати педагогічного експерименту, дослідження включало оцінку рівня гнучкості та координаційних здібностей.

Л. Черкашиною [8] встановлено, що заняття тераробік позитивно впливають на розвиток силових якостей старшокласниць. В експериментальній групі, де використовувалися спеціально розроблені комплекси вправ з тераробік, показники силових якостей покращилися значніше порівняно з контрольною групою. Визначено оптимальне дозування навантаження та структуру занять для ефективного розвитку сили у дівчат цього віку

Кваліфікаційна робота В. Р. Цуркан [7] присвячена вивченню ефективності використання фітнес-технологій для підвищення рівня рухової активності та покращення фізичного стану учнів ліцеїв. У роботі

обґрунтовується актуальність проблеми гіподинамії серед сучасної молоді та пошук ефективних шляхів її подолання засобами фізичного виховання. Авторка досліджує вплив систематичних занять фітнесом на різні аспекти рухової активності ліцеїстів. У роботі представлено теоретичний аналіз поняття «рухова активність», розглянуто особливості фізичного розвитку учнів ліцейного віку та висвітлено переваги фітнес-програм як засобу оздоровлення та підвищення фізичної підготовленості.

Wells, C., Kolt, G. S., & Bialocerkowski, A. [14] виконали системний аналіз наукової літератури для чіткого визначення поняття «вправи пілатес» та встановлення основних характеристик цього методу. Виявлено значну варіативність у визначеннях та описах методу пілатес у науковій літературі, ідентифіковано основні принципи пілатесу: концентрація, контроль, центрування, точність, дихання та плавність рухів, встановлено ключові характеристики вправ: акцент на зміцнення м’язів кора «центру сили», координація дихання з рухом, контрольовані рухи з повною амплітудою, визначено два основні типи занять: на матах (без обладнання) та з використанням спеціального обладнання (реформер, кадилак тощо), відмічено необхідність стандартизації термінології для забезпечення якості наукових досліджень. Автори вказують на існуючу потребу у єдиному, стандартизованому визначенні методу пілатес для покращення якості наукових досліджень та клінічної практики, пропонують комплексне визначення, яке охоплює основні принципи та характеристики методу.

Fernández-Rodríguez R та співавтори [10] виконано систематичний огляд і метааналіз впливу методу пілатес на кардіореспіраторну витривалість. Автори наголошують на зростаючій популярності пілатесу та необхідності наукового підтвердження його ефективності для різних аспектів здоров’я. У дослідженні було проведено ретельний пошук у міжнародних наукових базах даних для ідентифікації рандомізованих контрольованих досліджень, що вивчали вплив пілатесу на показники кардіореспіраторної витривалості.

Li F та співатори [13] провели систематичний аналіз та узагальнення наукових даних про вплив занять пілатесом на поставу тіла людей різних популяціях, відмічено корекцію порушень постави, включаючи зменшення кіфозу, лордозу та сколіотичних деформацій, зафіксовано покращення вирівнювання хребта та балансу тіла, Встановлено підвищення пропріоцептивної чутливості та м'язового контролю. Ефективність методу підтверджена як у здорових осіб, так і у пацієнтів з порушеннями опорно-рухового апарату.

Стаття Kibar S та співавторів [12] представляє результати дослідження, яке спрямоване на оцінку впливу програми занять пілатесом на ключові компоненти фізичної підготовленості: рівновагу, гнучкість та м'язову витривалість. Автори висвітлюють актуальність використання пілатесу як методу фізичної реабілітації та покращення фізичного стану. Дослідження було організовано як рандомізоване контрольоване випробування, в якому учасники були розділені на експериментальну групу, що займалася пілатесом, та контрольну групу. Отримані результати показали, що програма вправ пілатесу має значний позитивний вплив на покращення всіх трьох показників – рівноваги, гнучкості та м'язової витривалості – у порівнянні з контрольною групою.

Дослідження González-Gálvez, N., Marcos-Pardo, P. J., & Carrasco-Poyatos, M. [11] свідчать, що програма пілатес є ефективним терапевтичним засобом для підлітків з болями в спині в анамнезі. Систематичні заняття сприяють зменшенню больового синдрому, покращенню функціонального стану м'язово-скелетної системи та профілактиці рецидивів болю в спині у підлітків. Зафіксовано підвищення показників гнучкості хребта та сили м'язів кора, відмічено покращення постави та біомеханічних показників рухів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз спеціальної літератури дозволив визначити класифікацію основних груп вправ пілатесу (рис. 1). Представлена класифікація є комплексною системою, яка дозволяє характеризувати вправи за кількома ключовими критеріями. Це допомагає

адаптувати тренування до рівня підготовки, цілей та доступного обладнання. Кожна категорія вправ характеризується такими типовими властивостями:

1. За типом м’язової роботи. Фокус дії вправ базується на характері скорочення м’язів:

- статичні – вправи з ізометричним скороченням, де м’язи утримують напругу без зміни довжини та руху. Вони розвивають стабільність і витривалість, особливо корисно для початківців;
- динамічні – вправи з концентричним (скорочення з укороченням м’яза) або ексцентричним (скорочення з подовженням) типом роботи, що включають рух. Вони покращують мобільність і силу;
- стато-динамічні – поєднання статичного утримання з динамічними елементами для комплексного навантаження.

2. За вихідним положенням. Вправи класифікуються за початковою позою тіла, що впливає на певні м’язові групи та рівень утримання балансу:

- лежачи на спині: супінальна позиція, ідеальна для фокусу на корі та для розвитку стабільності;
- лежачи на животі: прональна позиція, що розвиває екстензори спини;
- лежачи на боці: бічна позиція для обліквусів і стабілізації стегон;
- стоячи: вертикальна позиція для балансу та повсякденної функціональності;
- в упорі на колінах (четвереньках): квадрупедальна позиція для координації та стабільності.

3. За рівнем складності. Рівень залежить від техніки, повторів і модифікацій, дозволяючи прогрес від базового до складного:

- початковий (базовий) рівень: прості вправи з фокусом на техніку та стабільність.
- середній рівень: додаються динамічні та ротаційні вправи;

- просунутий рівень: складні комбінації з високим контролем.

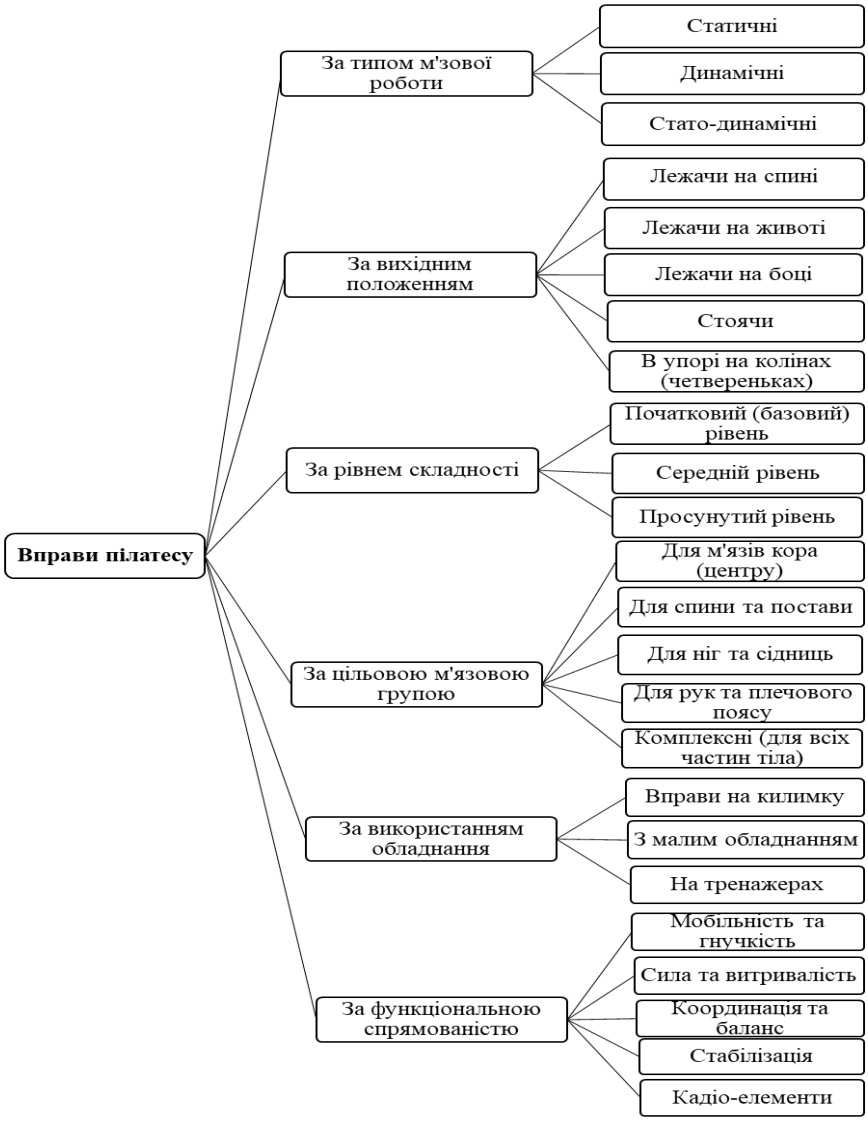


Рис. 1. Класифікація вправ пілатесу

Джерело розроблено автором

4. За типовим м’язовим групою. Фокус на конкретних зонах тіла для цільового розвитку.

- для м’язів кора (центру): вправи на стабілізацію центру тіла;

- для ніг та сідниць: таргетинг м’язів нижніх кінцівок;

- для рук та плечового поясу: фокус дії на верхню частину тулуба;

- комплексні (для всіх частин тіла): інтегративні вправи.

5. За виконанням обладнання. Залежать від доступних засобів, від простого до спеціалізованого:

- вправи на килимку: базові вправи без обладнання;

- з малим обладнанням: болами, бандами чи блоками.

- на тренажерах: використання реформерів.

6. За функціональним спрямуванням. Вправи орієнтовані на конкретні аспекти розвитку рухових якостей:

- мобільність та гнучкість – стречингові вправи на розтягнення, гнучкість та рухливість;

- сила та витривалість: зміцнення м’язів.

- координація та баланс: розвиток постурального контролю;

- кардіо-елементи: динамічні вправи з підвищеним пульсом.

Пілатес природно поєднує статичні та динамічні елементи, з методичними особливостями, адаптованими до фізіології підлітків. Статичні вправи включають утримання позицій для розвитку витривалості та стабільності. Вони спрямовані на «силовий центр», критичний для корекції постави у підлітків. Динамічні вправи включають плавні переходи, сприяючи силі через діапазон руху та покращенню гнучкості та координації.

Пілатес включає багато статичних вправ, які допомагають розвинути силу, стабільність та контроль тіла. Статичні вправи в пілатесі відіграють ключову роль у зміцненні м’язів кора, покращенні стабілізації хребта та суглобів, а також розвитку витривалості. На відміну від динамічних рухів, статичні вправи передбачають утримання певної позиції протягом певного часу. Це вимагає значної концентрації, контролю дихання та усвідомленої активації глибоких м’язів.

До основних ключових принципів при виконанні статичних вправ у пілатесу необхідно віднести:

1. Дихання: продовжувати глибоко і рівномірно дихати, не затримуючи подих. Дихання допомагає підтримувати активацію м’язів кора.

2. Активація кора: усвідомлено втягувати пупок до хребта, активуючи поперечний м’яз живота, що є основою стабілізації.

3. Вирівнювання: дотримуватися правильного вирівнювання тіла, щоб уникнути зайвого навантаження на суглоби та хребет.

4. Контроль: кожен м’яз має бути під контролем, уникаючи «падіння» в позиції або використання інерції.

5. Концентрація: зосереджуватися на відчуттях у тілі та роботі цільових м’язів.

Основні методичні особливості використання статичних вправ включають:

1. Контрольоване утримання – положення тіла фіксується не через напругу, а через активне залучення потрібних м’язів.

2. Правильне дихання – в статиці дихання залишається глибоким і ритмічним, допомагаючи підтримувати необхідне положення.

3. Прогресивне навантаження – час утримання збільшується поступово, від 15-30 с до хвилини і більше.

Основні статичні вправи їх термінологічний опис та фокус дії (спрямованість) для дівчат старшого шкільного віку представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні базові статичні вправи пілатесу

Назва	Зображення	Термінологічний опис, спрямованість
1. Статичний кет-стретч.		Статичний кет-стретч - це базова вправа пілатесу, яка виконується у в. п. упор на колінах (четвереньках). Вправа спрямована на активацію глибоких стабілізуючих м’язів кору та підтримання нейтрального положення хребта без рухів.
2. Планка (Plank).		В. п. Лежачи на животі, потім піднятися на передпліччя або прямі руки (як для віджимань) і носки стоп. Тіло утворює пряму лінію від маківки до п’ят. Планка на прямих руках: для більш інтенсивного навантаження.

3. Сотня (The Hundred)		В. п. Лежачи на спині, голова і плечі підняті над підлогою (погляд на пупок), руки витягнуті вздовж тулуба, долонями вниз. Ноги підняті вгору під кутом 45 або 90 градусів (в залежності від рівня підготовки) або зігнуті в колінах під кутом 90 градусів (Tabletop position).
4. Міст (Bridge)		В. п. Лежачи на спині, коліна зігнуті, стопи на підлозі на ширині стегон, руки вздовж тіла. Вправа «Міст» може бути як динамічною, так і статичною, коли утримується верхня позиція.
5. Тельфер (Teaser)ї		В. п. Сидячи на килимку, ноги кутом прямі, руки вперед. Одна з найскладніших вправ пілатесу, що вимагає значної сили кора та гнучкості.
6. Поза човна (Boat Pose)		В. п. Сидячи на килимку, коліна зігнуті, руки до колін. Ця вправа дуже схожа на Teaser, але часто виконується з руками, що тримають задню частину стегон, щоб допомогти утримувати баланс.
7. Поза плавання (Swimming)		В. п. Лежачи прогнувшись на животі, руки вперед, ноги назад. «Swimming» може бути динамічною вправою з чергуванням рухів руками і ногами, її підготовче положення з піднятим корпусом і кінцівками є статичним.
8. Стінка (Wall Sit)		В. п. Присід з упором спина та рук до стіни. Класична статична вправа, яка відмінно зміцнює м’язи ніг та кора, хоча не завжди є частиною традиційного пілатесу, але добре вписується в концепцію статичного навантаження.

Джерело розроблено автором

Динамічні вправи в пілатесі – це рухи, які виконуються з певною амплітудою та швидкістю, інтегруючи принципи пілатесу: центр (core engagement), контроль, концентрація, точність, потік і дихання. На відміну від статичних утримань, динамічні вправи зосереджені на плавних переходах між положеннями, що сприяє покращенню рухливості суглобів, координації, витривалості та функціональної сили. Вони активно залучають м’язи кора для стабілізації, дозволяючи кінцівкам рухатися вільно та ефективно.

Ключові принципи при виконанні динамічних вправ у пілатесі базуються на фундаментальних засадах системи, розробленої Джозефом Пілатесом. До основних принципів відносяться:

1. Дихання. Дихання є основою життя та якорем до теперішнього моменту, що сприяє роботі автономної нервової системи та детоксикації організму через насичення крові киснем. У динамічних вправах координація рухів з диханням підвищує ефективність кожного руху, забезпечуючи оптимальний потік кисню та залучення м’язів.

2. Центрування передбачає ініціювання всіх рухів з «силового центру» тіла, розташованого приблизно на три пальці нижче пупка. У динамічних вправах цей принцип гарантує, що рухи починаються з ядра тіла, зміцнюючи м’язи, захищаючи хребет та забезпечуючи балансовану й ефективну динаміку.

3. Концентрація вимагає фокусу на вправі з чіткою метою, а не механічного виконання. У динамічних вправах це означає усвідомлення дихання, залучення м’язів, позиції тіла та відчуттів, що забезпечує правильне вирівнювання та психічне благополуччя.

4. Точність полягає в виконанні дій у точний спосіб, з урахуванням анатомії для цільового залучення м’язів. У динамічних вправах точність допомагає досягти мети вправи, максимізуючи користь через правильне вирівнювання та активацію м’язів.

5. Контроль, центральний для пілатесу, розвиває усвідомлення та фізичну спритність. У динамічних вправах контроль удосконалюється

практикою, зменшуючи помилки, забезпечуючи точне вирівнювання, кращу координацію та баланс, що посилює силу й гнучкість.

6. Плавна, безперервна послідовність рухів, яка вимагає інтеграції інших п’яти принципів. У динамічних вправах плинність забезпечує ефективне та граціозне виконання, з’єднуючи розум і тіло в єдине ціле.

Основні методичні особливості використання динамічних вправ включають:

1. Контрольована швидкість – рухи виконуються повільно і контрольовано, без використання інерції чи поспіху.

2. Повний діапазон руху – використання максимально можливої амплітуди при збереженні правильної форми.

3. Координація з диханням – дихання синхронізується з рухом, зазвичай видих на зусиллі, вдих на розслабленні.

4. Час виконання однієї вправи залежить від кількості повторень і темпу. Зазвичай, одна вправа в динамічному режимі виконується від 30 с до 2 хв. Важливіше зосередитися на якості, а не на тривалості.

5. Кількість повторень: для початківців: 5-8 повторень на кожну сторону або загалом, для середнього рівня: 8-12 повторень, для просунутого рівня: 12-15+ повторень або до моменту втрати техніки.

У пілатесі часто використовують дихальні цикли. Наприклад, 3-5 повних дихальних циклів (вдих-видих) на кожну сторону або вправу. Це може означати більше повторень в рамках одного циклу вдих-видих.

6. Модифікації динамічних вправ дозволяють адаптувати вправу до рівня підготовки людини, її фізичних обмежень або, навпаки, ускладнити її. Основні методичні прийоми включають:

- спрощення (для початківців або при обмеженнях), зменшення амплітуди руху, виконання руху в меншому діапазоні;

- зменшення ваги, використання меншої опори або виконання вправи без обладнання;

- збільшення площі опори, наприклад, виконання вправи на чотирьох опорах замість двох, або з менш піднятими кінцівками.

- підтримка: використання рук, стіни, реформера для додаткової підтримки;

- повільніший темп: більше часу на контроль кожного етапу руху;

- зменшення кількості повторень;

- ускладнення (для просунутих або для розвитку): збільшення амплітуди руху, зменшення площі опори, виконання на нестійкій поверхні (наприклад, на босу, фітбол);

- додавання обладнання: використання еспандерів, гантелей, кіл пілатесу, роликів, реформера, кадилаку, стільця для збільшення опору або підтримки;

- зміна темпу: більш швидке, але все ще контрольоване виконання (проте, рідше використовується в пілатесі як ускладнення);

- додавання ротації: включення елементів скручування або обертання;

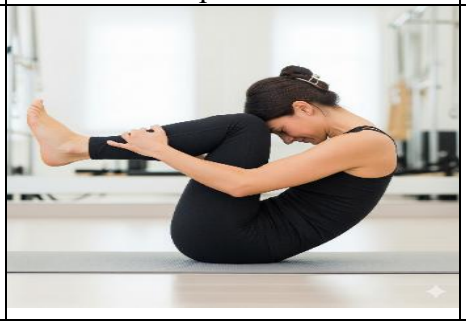
- збільшення кількості повторень;

- комбінація рухів: поєднання двох або більше вправ в один плавний потік.

Основні динамічні вправи їх термінологічний опис та фокус дії (спрямованість) для дівчат старшого шкільного віку представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Основні базові динамічні вправи пілатесу

Назва	Зображення	Термінологічний опис, спрямованість
1. Перекати назад-вперед (Rolling Like a Ball)		В. п. Сидячи з підтягнутими до грудей колінами та обхопленими руками гомілками. Плавний перекат назад, повернутися у в. п.

2. Кола однією ногою (Single Leg Circles)		В. п. Лежачи на спині, одна нога витягнута вгору, друга лежить на підлозі. Піднятою ногою малювати невеликі кола, зберігаючи стабільність тазу. Зміцнення м’язів кору, розвиток координації та рівноваги.
3. Плавання (Swimming)		В. п. Лежачи на животі прогнувшись, руки та ноги витягнуті. Почергово піднімати протилежні руку та ногу, імітуючи рухи при плаванні. Зміцнення м’язів спини, сідниць, покращення постави.
4. Хрест-навхрест (Criss Cross).		В. п. Лежачи на спині, руки за головою, ноги зігнуті в колінах. Повороти тулуба, торкаючись ліктем протилежного коліна. Зміцнення косих м’язів живота, розвиток ротаційної стабільності.
5. Підтягування ноги вперед. (Leg Pull Front		В. п. Упор лежачи ззаду (планка на руках). Почергове піднімання ніг вгору, зберігаючи рівну лінію тіла. Зміцнення м’язів всього тіла, особливо кору та плечового поясу.
6. Пилка (Saw)		В. п. Сидячи ноги нарізно, руки в сторони. Повороти тулуба з нахилом вперед, протилежною рукою тягнутися до носка. Розвиток еластичності задньої поверхні стегон, зміцнення кору, покращення гнучкості хребта.
7. Сотня (The Hundred).		В. п. Лежачи на спині, руки вздовж тіла. Піднімання і опускання у в. п. Зміцнення м’язів корпусу, покращення дихання, кровообігу, стабілізація хребта та тазу.

8. Розтягнення однієї ноги (Single Leg Stretch)		В. п. Лежачи на спині, ноги зігнуті. Почергове розгинання ніг за допомогою рук. Розвиток еластичності м'язів ніг, рухливості в суглобах, стабілізація тазу та попереку.
9. Подвійне розтягнення ніг (Double Leg Stretch).		В. п. Лежачи на спині. Піднімання тулуба, згинання ніг, тримаючи їх руками. Повернутися у в. п. Для зміцнення м'язів корпусу, розвиток координації та стабільності.
10. Планка з підтягуванням тазу (Plank to Pike)		В. п. Упор лежачи. На видиху підняття таз вгору, формуючи позицію «піка» зберігаючи прес активним. На вдих плавно повернiться у в. п.. Для зміцнення м'язів корпусу, плечей і стабілізаторів хребта.

Джерело розроблено автором

Висновки. Аналіз спеціальної науково-методичної література підтверджує, що пілатес є перспективним інструментом для позашкільних програм, з методологічним акцентом на прогресії, безпеці та інтеграції статичних і динамічних вправ. Дослідження показують, що програми пілатесу, які включають статичні та динамічні вправи, можуть покращити такі аспекти рухових якостей, як рівновага, сила та гнучкість у дівчат-підлітків.

Методичні підходи наголошують на поступовому структуруванні тренувань, індивідуалізованих програмах та фокусі на стабільності кору, диханні та контрольованих рухах для забезпечення безпеки та ефективності для підлітків.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення та поглиблення розуміння ефективності та методичних аспектів застосування пілатесу для дівчат старшого шкільного віку. До ключових напрямків відносяться:

- дослідження та оцінка впливу програм, що акцентують увагу на статичних вправах, порівняно з програмами з переважанням динамічних вправ, на різні показники фізичного розвитку, фізичної підготовленості;

- проведення лонгітюдних досліджень для вивчення стійкості позитивних змін у фізичному та психологічному стані дівчат після завершення програми пілатесу;

- визначення оптимальної тривалості та періодичності занять для досягнення та підтримки довгострокових результатів;

- вивчення можливостей адаптації програм пілатесу до індивідуальних особливостей дівчат;.

- дослідження можливостей застосування інтерактивних технологій, онлайн-платформ, мобільних додатків для підтримки та моніторингу позанавчальних занять пілатесом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базилевич Наталія, Гордієнко Олександр, Волківський Микола. Організаційно-методичні особливості занять пілатесом студенток педагогічних ЗВО. *Physical education and Sports*. 2024. № 185. 582-599. URL: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2024.067

2. Воловик Н. Пілатес: *навч. посіб. для студентів закладів вищ. освіти.* Київ: Вид-во УДУ ім. Михайла Драгоманова. 2023. 183 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/375381440_Pilates_Navcalnij_posibnik.

3. Гаркава О. В. Розвиток гнучкості на заняттях із фізичного виховання засобами пілатесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 3 (58), № 15. С. 45-48.

4. Косянчук О. В., Тодорова В. Г. Пріоритетні мотиви до занять пілатесом дівчат 17-24 років, які навчаються у закладах вищої освіти. *Фізичне виховання та спорт.* 2023. № 3. С. 134-139. URL: https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-3-19.

5. Синіговець Лариса. Методичні особливості розвитку рухових якостей дівчат 15-17 років у процесі занять пілатесом. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації.* Том 19. № (38). 2025. 74-83. URL: https://doi.org/10.31652/2071-5285-2025-19(38)-74-83.

6. Хуртенко О. В., Дмитренко С. М., Данилевич Я. Вплив пілатесу на розвиток гнучкості та координації дітей середнього шкільного віку. *World science*. № 4(32). Vol. 5. April 2018. С. 49-52. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/236670.

7. Цуркан В. Р. Вплив занять фітнесом на рухову активність учнів ліцеїв; *кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр».* Херсон: ХДУ, 2021. 34 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/14554/Tsurkan_ffvs_2021.pdf?sequence=1.

8. Черкашина Л. Способи розвитку силових якостей дівчат старшого шкільного віку засобами тераробік. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві.* 2016. № 4 (36). С. 39-44. URL: https://sport.vnu.edu.ua/index.php/sport/article/download/1587/1551/3206.

9. Шамич О. М., Озерова О. А. Пілатес як засіб фізичного вдосконалення студентів спеціальної медичної групи: *навч. посібник для студ. усіх спец.* Київ: КНУБА, 2021. 119 с. URL: https://repositary.knuba.edu.ua/items/c7450050-2063-489a-b090-b01e736fa823.

10. Fernández-Rodríguez, R., Álvarez-Bueno, C., Ferri-Morales, A., Torres-Costoso, A. I., Cavero-Redondo, I., & Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Pilates method improves cardiorespiratory fitness: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 8(11), 1761. https://doi.org/10.3390/jcm8111761

11. González-Gálvez, N., Marcos-Pardo, P. J., & Carrasco-Poyatos, M. (2019). Functional improvements after a Pilates program in adolescents with a history of back pain: A randomized controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 35, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.01.006

12. Kibar, S., Yardimci, F. Ö, Evcik, D., Ay, S., Alhan, A., Manço, M., & Ergin, E. S. (2016). Can a pilates exercise program be effective on balance, flexibility and muscle endurance? A randomized controlled trial. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 56(10), 1139–1146. PMID: 26473443. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26473443

13. Li F, Omar Dev RD, Soh KG, Wang C, Yuan Y. Effects of Pilates on Body Posture: A Systematic Review. *Arch Rehabil Res Clin Transl.* 2024 May 21;6(3):100345. doi: 10.1016/j.arrct.2024.100345. PMID: 39372244; PMCID: PMC11447755.

14. Wells, C., Kolt, G. S., & Bialocerkowski, A. (2012). Defining Pilates exercise: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*, 20(4), 253–262. https://doi.org/10.1016/j.ctim.2012.02.005.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2025

Vasyl SYNIHOVETS, Larysa SYNIHOVETS, Anastasiia MYRONENKO. Methodological features of using basic static and dynamic exercises in extracurricular pilates classes for high school girls.

The article examines the methodical features of using basic static and dynamic exercises in extracurricular pilates classes for high school girls. ***Purpose:*** *to theoretically substantiate the methodical features of using static and dynamic exercises in extracurricular pilates classes for high school girls to optimize their physical development, functional state, and physical fitness.*

Methodology: *a systematic analysis of domestic and foreign scientific publications devoted to the theoretical foundations of the pilates system, the specifics of its application in working with adolescents, methodical aspects of organizing classes, and the results of experimental studies on the impact of pilates on the components of physical fitness in high school girls was conducted.*

A comprehensive classification of pilates exercises was developed based on the following criteria: type of muscle work, starting position, level of difficulty, target muscle group, use of equipment, and functional focus.

Basic static and dynamic exercises and the determination of their impact orientation are described. Methodical features of using static exercises, which include controlled body position maintenance through active muscle engagement, proper breathing, and progressive load increase, are identified. Methodical principles for performing dynamic exercises are substantiated, based on the following tenets of the pilates system: breathing, centering, concentration, precision, control, and fluidity of movement.

Keywords: *pilates, exercise classification, static exercises, dynamic exercises, high school girls, extracurricular activities, methodical features, physical fitness.*

REFERENCES

1. Bazylevych, N., Hordiienko, O., & Volkivskyi, M. (2024). Orhanizatsiino-metodychni osoblyvosti zaniat pilatesom studentok pedahohichnykh ZZVO [Organizational and methodical features of Pilates classes for female students of pedagogical universities]. *Physical Education and Sports*, 185, 582-599. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2024.067 [in Ukrainian].

2. Volovyk, N. (2023). Pilates: *Navch. posib. dlia studentiv zakladiv vysh. osvity* [Pilates: Textbook for students of higher education institutions]. Publishing House of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. https://www.researchgate.net/publication/375381440_Pilates_Navcalnij_posibnik [in Ukrainian].

3. Harkava, O. V. (2015). Rozvytok hnuchkosti na zaniattiakh iz fizychnoho vykhovannia zasobamy pilatesu [Development of flexibility in physical education classes by means of Pilates]. *Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University*, 3(58), 15, 45-48 [in Ukrainian].

4. Kosianchuk, O. V., & Todorova, V. H. (2023). Priorytetni motyvy do zaniat pilatesom divchat 17-24 rokiv, yaki navchaiutsia u zakladakh vyshchoi osvity [Priority motives for Pilates classes for girls aged 17-24 studying in higher education institutions]. *Physical Education and Sports*, 3, 134-139. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-3-19 [in Ukrainian].

5. Synihovets, L. (2025). Metodychni osoblyvosti rozvytku rukhovykh yakostei divchat 15-17 rokiv u protsesi zaniat pilatesom [Methodical features of developing motor qualities in girls aged 15-17 in the process of Pilates classes]. *Physical Culture, Sports and Health of the Nation*, 19(38), 74-83. https://doi.org/10.31652/2071-5285-2025-19(38)-74-83 [in Ukrainian].

6. Khurtenko, O. V., Dmytrenko, S. M., & Danylevych, Y. (2018). Vplyv pilatesu na rozvytok hnuchkosti ta koordynatsii ditei serednoho shkilnoho viku [The effect of Pilates on the development of flexibility and coordination in children of middle school age]. *World Science*, 4(32), 5, 49-52. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/236670 [in Ukrainian].

7. Tsurkan, V. R. (2021). Vplyv zaniat fitnesom na rukhovu aktyvnist uchniv litseiv* [The influence of fitness classes on the motor activity of lyceum students] (Bachelor's thesis). Kherson State University. https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/14554/Tsurkan_ffvs_2021.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].

8. Cherkashyna, L. (2016). Sposoby rozvytku sylovykh yakostei divchat starshoho shkilnoho viku zasobamy terarobik [Ways to develop strength qualities in high school girls by means of terrarobics]. *Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society*, 4(36), 39-44. https://sport.vnu.edu.ua/index.php/sport/article/download/1587/1551/3206 [in Ukrainian].

9. Shamyc, O. M., & Ozerova, O. A. (2021). Pilates yak zasib fizychnoho vdoskonalennia studentiv spetsialnoi medychnoi hrupy: *navch. posibnyk dlia stud. usikh spets* [Pilates as a means of physical improvement for students of a special medical group: Textbook for students of all specialties]. Kyiv National University of Construction and Architecture. https://repositary.knuba.edu.ua/items/c7450050-2063-489a-b090-b01e736fa823 [in Ukrainian].

10. Fernández-Rodríguez, R., Álvarez-Bueno, C., Ferri-Morales, A., Torres-Costoso, A. I., Cavero-Redondo, I., & Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Pilates method improves cardiorespiratory fitness: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 8(11), 1761. https://doi.org/10.3390/jcm8111761 [in Switzerland].

11. González-Gálvez, N., Marcos-Pardo, P. J., & Carrasco-Poyatos, M. (2019). Functional improvements after a Pilates program in adolescents with a history of back pain: A randomized controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 35, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.01.006 [in United Kingdom].

12. Kibar, S., Yardimci, F. Ö, Evcik, D., Ay, S., Alhan, A., Manço, M., & Ergin, E. S. (2016). Can a pilates exercise program be effective on balance, flexibility and muscle endurance? A randomized controlled trial. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 56(10), 1139–1146. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26473443 [in Italy].

13. Li, F., Omar Dev, R. D., Soh, K. G., Wang, C., & Yuan, Y. (2024). Effects of Pilates on body posture: A systematic review. *Archives of Rehabilitation Research and Clinical Translation*, 6(3), 100345. https://doi.org/10.1016/j.arrct.2024.100345 [in United States].

14. Wells, C., Kolt, G. S., & Bialocerkowski, A. (2012). Defining Pilates exercise: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*, 20(4), 253–262. https://doi.org/10.1016/j.ctim.2012.02.005 [in United Kingdom].

УДК 159.922:37.015.3

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.18

Юлія СОЛОВЕЙ
доктор філософії, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ім. Черкаси, Україна
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4778-7640

РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано проблему формування емоційної стабільності дітей дошкільного віку, що актуалізується сучасними трансформаційними процесами та підвищеними вимогами до адаптивності особистості. Обґрунтовано, що емоційна стабільність є ключовим компонентом гармонійного розвитку, оскільки визначає здатність дитини до ефективної саморегуляції, конструктивної реакції на зовнішні подразники, подолання стресових ситуацій та встановлення позитивних соціальних контактів.

Підкреслено, що рухова активність виступає природним та високоефективним психолого-педагогічним чинником її формування, оскільки основи емоційно-вольової сфери закладаються саме в дошкільному віці. Визначено, що попри значний науковий інтерес до проблематики рухової діяльності, у практиці закладів дошкільної освіти (ЗДО) недостатньо уваги приділяється її цілеспрямованому використанню для розвитку емоційної стійкості та внутрішньої рівноваги.

Здійснено огляд сучасних підходів до інтеграції рухової, емоційної та соціальної сфер. На основі аналізу досвіду українських дослідників та міжнародних програм доведено, що систематична фізична активність, реалізована через ігрові та ритмічні форми, сприяє зниженню тривожності, підвищенню адаптивності, розвитку самоконтролю та емпатії. Розкрито важливі педагогічні умови для ефективності цього процесу: створення безпечного, підтримуючого середовища та використання інтегрованих методик, що поєднують рух із елементами казкотерапії, музики, танцю та соціально-емоційного навчання. Обґрунтовано, що рухова діяльність розвиває емоційну стабільність через механізми регуляції психоемоційного стану та формування навичок взаємодії у групі.

Підкреслено значущість впровадження інноваційних технологій, таких як інтерактивне рухове середовище та адаптивні методики, у практику

українських ЗДО. Встановлено, що рухова активність є надійним фундаментом для формування емоційної стабільності. Вона забезпечує розвиток самоконтролю та адаптивності, закладаючи основи здорового способу життя та гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням ролі сімейного середовища у підтримці рухової активності та емоційної регуляції дітей.

***Ключові слова**: рухова активність, дитина дошкільного віку, емоційна стабільність, рухливі ігри, гармонійний розвиток дитини, емоційний розвиток, здоров'язбережувальне середовище.*

Постановка загальної проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, зумовлені динамічним розвитком інформаційного середовища, підвищеними вимогами до адаптивності та емоційної стійкості особистості, актуалізують проблему збереження й зміцнення психічного здоров'я дітей дошкільного віку. Одним із ключових чинників гармонійного розвитку дитини є її емоційна стабільність, що визначає здатність адекватно реагувати на зовнішні подразники, регулювати власні емоції, долати стресові ситуації та встановлювати позитивні соціальні контакти.

У дошкільному віці закладаються основи емоційно-вольової сфери, формуються механізми саморегуляції, що зумовлює необхідність створення педагогічних умов для розвитку емоційної стійкості засобами, природними для дитини. Одним із таких засобів є рухова активність, яка не лише сприяє фізичному зміцненню організму, а й виступає потужним інструментом емоційного розвантаження, розвитку комунікативних умінь, формування позитивного ставлення до себе та оточення.

Рухова діяльність, що реалізується через ігрові, спортивно-оздоровчі та музично-ритмічні форми, створює умови для прояву радості, ініціативності, самовираження та взаємодії з однолітками. Водночас у практиці закладів дошкільної освіти недостатньо уваги приділяється цілеспрямованому використанню рухової активності як психолого-педагогічного засобу розвитку емоційної стабільності дитини, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування та розроблення ефективних підходів до інтеграції рухової, емоційної та соціальної сфер розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика рухової активності дітей була предметом досліджень Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, Н. Синягіної, О. Козіна, М. Рунової, Т. Осокіної. На думку М. Гриньової та В. Маринич, попри наявність певних мотиваційних чинників, рівень залучення дітей різних вікових груп до систематичної рухової діяльності залишається недостатнім для формування стійких навичок здорового способу життя – від періоду дошкільного дитинства до завершення шкільного навчання.

І. Габа [4] у своїх дослідженнях підкреслює, що ефективна саморегуляція емоцій у дітей дошкільного віку залежить не лише від особистісних характеристик, а й від якості соціального середовища, включаючи взаємодію з вихователями та однолітками. Н. Денисенко [5] відзначає, що інтеграція рухових ігор із елементами соціально-емоційного навчання сприяє розвитку емпатії, взаємоповаги та навичок співпраці серед дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що українські дослідники розглядають рухову активність як багатогранне педагогічне явище, яке інтегрує фізичний, емоційний і соціальний розвиток дитини дошкільного віку. Проте потребує подальшого осмислення питання створення інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища, здатного забезпечити сталу мотивацію дітей до рухової діяльності впродовж усього дошкільного періоду.

Виклад основного матеріалу. Рухова активність у дітей дошкільного віку є однією з ключових складових гармонійного розвитку особистості та важливим засобом формування емоційної стабільності. Дослідження українських науковців свідчать, що систематична фізична активність сприяє зниженню тривожності, підвищенню адаптивних можливостей, розвитку самоконтролю та позитивних міжособистісних взаємодій [7].

Рухова активність включає різноманітні форми: фізкультурні заняття, рухливі ігри, спортивні естафети, народні ігри та активності на свіжому повітрі. Вони виконують не лише фізіологічну функцію – розвиток сили, гнучкості,

витривалості, спритності, – але й психоемоційну: дозволяють дитині безпечно виражати емоції, долати стресові ситуації та навчатися контролювати імпульси.

Особливу роль у формуванні емоційної стабільності відіграють педагогічні умови як-то: створення безпечного та підтримуючого середовища, систематичне використання інтегрованих методик, що поєднують фізичну активність із елементами казкотерапії, музики, танцю, а також моделювання емоційних ситуацій через ігрову діяльність.

У процесі рухової діяльності дитина отримує можливість взаємодіяти з однолітками, долати труднощі, переживати успіх і невдачу у безпечному середовищі, що безпосередньо впливає на її емоційну стійкість. Систематичне поєднання фізичної активності з ігровими і навчальними завданнями сприяє формуванню внутрішньої упевненості, розвитку самоконтролю та здатності до конструктивного вирішення конфліктів.

Емоційна стабільність у дітей дошкільного віку є однією з ключових складових психічного розвитку, що визначає здатність дитини адекватно реагувати на зовнішні подразники, контролювати власні емоції та зберігати внутрішню рівновагу в різних ситуаціях. Вона проявляється у здатності дитини спокійно сприймати зміни в навколишньому середовищі, швидко адаптуватися до нових умов, долати стресові або фруструючі ситуації та встановлювати позитивні міжособистісні контакти з однолітками та дорослими [2].

У дошкільному віці формування емоційної стабільності тісно пов’язане з розвитком саморегуляції, тобто вмінням усвідомлено керувати власними емоційними станами, що включає такі складові, як:

- усвідомлення власних емоцій – здатність розпізнавати свої почуття, відчувати різні емоційні стани та адекватно їх виражати;

- регуляція емоцій – контроль за інтенсивністю емоційних проявів, вміння стримувати імпульсивні реакції, уникати конфліктів та шукати конструктивні способи вирішення проблем;

- адаптивність – здатність гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі, швидко відновлювати емоційний баланс після стресу або розчарування;

- соціальна компетентність – уміння враховувати емоції та потреби інших, проявляти емпатію, співпрацювати у групі, підтримувати позитивні взаємини з однолітками та дорослими;

- впевненість у власних силах – формування позитивного ставлення до себе, своїх дій та здатності справлятися з труднощами.

Емоційна стабільність є результатом взаємодії багатьох факторів: особистісних характеристик дитини, педагогічного впливу, соціального середовища та досвіду міжособистісної взаємодії. Дослідження показують, що діти з високим рівнем емоційної стабільності легше засвоюють нову інформацію, демонструють кращу здатність до концентрації, активно включаються у колективні види діяльності та швидше встановлюють дружні стосунки [8].

У практичній діяльності педагогів створення умов для розвитку емоційної стабільності передбачає використання інтегрованих методик, що поєднують фізичну, ігрову, творчо-музичну та соціально-емоційну активність.

Зазначимо, що емоційна стабільність у дітей дошкільного віку характеризується здатністю адекватно реагувати на зовнішні подразники, контролювати емоційні реакції та підтримувати позитивний психологічний стан у різних життєвих ситуаціях. Одним із найефективніших засобів формування цих якостей є систематична рухова активність, що забезпечує фізіологічну розрядку та створює умови для розвитку самоконтролю, адаптивності та емпатії [6].

Рухова активність сприяє розвитку емоційної стабільності через кілька взаємопов’язаних механізмів:

- регуляція психоемоційного стану (фізичні вправи, ігри та рухливі естафети допомагають знижувати рівень тривожності та збудження у дітей, забезпечують фізіологічну розрядку емоцій. Наприклад, вправи «Повітряні

кульки» (діти підкидають м’які кулі, намагаючись не упустити їх) розвивають координацію, увагу та контроль імпульсивних рухів, одночасно знімаючи емоційне напруження);

- розвиток самоконтролю та здатності до саморегуляції (рухливі ігри з правилами, такі як «Сигнали світлофора» (діти рухаються на «зелене», зупиняються на «червоне»), сприяють розвитку здатності регулювати свої дії відповідно до зовнішніх умов і правил, що безпосередньо впливає на формування емоційної стабільності та терплячості);

- формування навичок взаємодії та емпатії (групові рухові ігри, наприклад «Передай м’яч другу» або «Командні естафети», стимулюють розвиток співпраці, уміння враховувати емоційний стан однолітків та підтримувати позитивну взаємодію. Діти вчаться не лише керувати власними емоціями, а й реагувати на емоції інших, що підвищує соціальну компетентність);

- підвищення впевненості та мотивації до активності (рухові завдання, які передбачають досягнення конкретної мети (наприклад, пройти «полосу перешкод» або зібрати предмети за певний час), допомагають дитині відчути власну спроможність і контроль над ситуацією. Успішне виконання завдань сприяє підвищенню самооцінки та внутрішньої стабільності емоційного стану);

- інтеграція з творчими та ігровими методиками (поєднання рухової активності з казкотерапією, музикою або танцювальними вправами дозволяє дитині моделювати різні емоційні стани, пропрацьовувати страхи та негативні переживання у безпечному середовищі. Наприклад, гра «Казкові перешкоди» передбачає, що дитина виконує рухові завдання, уявляючи себе героєм казки, що стимулює емоційне розвантаження і навчання конструктивним способам реагування на емоції) [4].

Відтак, систематична рухова активність забезпечує комплексне формування емоційної стабільності дітей дошкільного віку. Вона сприяє розвитку саморегуляції, впевненості у собі, здатності до співпраці та адекватного реагування на стресові ситуації [1].

Реалізація практичних аспектів формування емоційної стабільності через рухову активність передбачає систематичне використання різноманітних методик та вправ, які інтегрують фізичну, соціальну та емоційну складові розвитку дитини. Так, рухливі ігри з правилами дозволяють дітям навчатися контролювати власні дії та емоції у груповій взаємодії. Наприклад, гра «Сигнали світлофора» передбачає регулювання швидкості руху залежно від кольорового сигналу, що тренує самоконтроль, увагу та терпіння. Подібні вправи формують у дітей здатність керувати своїми емоційними реакціями та адаптуватися до змін умов діяльності.

Колективні рухові завдання, такі як естафети, командні ігри або «передай м’яч другу», сприяють розвитку емпатії, співпраці та позитивних міжособистісних взаємин. Виконання цих вправ у групі вчить дітей враховувати емоційний стан інших, ділитися успіхами та переживати невдачі у безпечному соціальному середовищі, що безпосередньо впливає на емоційну стійкість.

Творчі інтеграції руху з музикою, танцем або казкотерапією дозволяють дітям експериментувати з різними емоційними станами, моделювати рольові ситуації та навчатися конструктивним способам вираження почуттів. Так, виконання рухових сцен за мотивами казки або образів тварин дозволяє дитині проживати позитивні і негативні емоції у контрольованому середовищі, що стимулює розвиток емоційної регуляції та знижує рівень тривожності [3].

Крім того, доцільним є використання релаксаційних та дихальних вправ після активних фізичних занять, таких як «Дихання квітки» або «Лягай і слухай», які допомагають стабілізувати психоемоційний стан, відновити енергетичний баланс та формують навички саморегуляції. Регулярне поєднання рухових, колективних і творчих елементів у системі фізичного виховання створює комплексне середовище для розвитку емоційної стабільності дошкільників, забезпечує інтеграцію фізичного, психоемоційного та соціального компонентів їхньої особистості та закладає фундамент здорового способу життя.

Зауважимо, що особливу роль відіграє систематичність та послідовність рухових вправ, що забезпечує формування внутрішніх ритуалів самоконтролю. Регулярне включення таких вправ у розпорядок дня допомагає дітям навчитися стабілізувати емоційний стан у різних ситуаціях, легко долати невдачі та радіти власним досягненням. Крім того, спільна участь у групових активностях сприяє розвитку соціальних навичок – вміння слухати, домовлятися, підтримувати однолітків та ділитися власними емоціями.

Поєднання традиційних фізичних вправ із сучасними інтерактивними та творчими методиками створює динамічне і привабливе середовище, де дитина відчуває себе в безпеці, може експериментувати з рухом та емоціями і, водночас, формує навички, необхідні для подальшого навчання та особистісного розвитку.

У світовій практиці активно застосовуються програми, що поєднують фізичну активність з емоційним розвитком дітей дошкільного віку. Однією з таких ініціатив є програма «OUT to IN», реалізована в Португалії. Вона передбачає проведення занять на свіжому повітрі, що включають фізичні вправи, релаксацію та символічні ігри. Дослідження показали, що після 10 тижнів участі в цій програмі діти значно покращили свої навички саморегуляції та міжособистісної взаємодії, зокрема емпатію та співпрацю [13]

У Швеції дослідження показало, що рухова активність позитивно впливає на когнітивний розвиток дітей, зокрема на увагу, пам'ять та виконавчі функції, що підкреслює важливість інтеграції фізичних вправ у освітній процес для всебічного розвитку дітей [12].

Формування емоційної стабільності у дітей дошкільного віку є складним багатокомпонентним процесом, який потребує поєднання фізичної, соціальної та емоційної діяльності. Міжнародний досвід свідчить про ефективність інтеграції рухової активності з елементами ритму, музики та ігрових завдань для розвитку саморегуляції у дітей. Так, у США було впроваджено програму RAMSR (Rhythm and Movement for Self-Regulation), що передбачає виконання координаційних вправ під ритмічну музику. Дослідження показали, що така

діяльність сприяє розвитку здатності дітей контролювати власні емоційні реакції, покращує самоконтроль та знижує рівень тривожності [14].

Досвід Канади та Австралії демонструє ефективність використання рухової активності як засобу формування емоційної стабільності у дітей дошкільного віку. У Канаді програма Champions in Motion, реалізована організацією PHE Canada, спрямована на розвиток фізичної грамотності дітей віком 4–8 років через інтеграцію ігор та динамічних активностей, що сприяє формуванню впевненості, мотивації та самоконтролю, важливих для розвитку емоційної стійкості [11].

В Австралії впроваджуються програми, що поєднують рух із музично-ритмічними та ігровими завданнями для розвитку саморегуляції та соціально-емоційних навичок дітей. Програма GymZOOnasium спрямована на покращення емоційної регуляції, поведінки та участі дітей у навчальному процесі через інтеграцію руху та музики [10].

Важливим компонентом сучасних програм є моніторинг та оцінювання емоційного стану дитини під час рухових занять. Використовуються спеціальні інструменти спостереження, шкали самопочуття та інтерактивні вправи з фіксацією емоційних реакцій, що дозволяє педагогам коригувати індивідуальні завдання та оцінювати ефективність комплексного підходу. Дослідження показують, що систематичне відстеження емоційного стану дітей підвищує результативність рухових методик та сприяє більш глибокому розвитку навичок саморегуляції [9].

Аналіз міжнародних практик формування емоційної стабільності дітей дошкільного віку свідчить про високу ефективність інтеграції рухової активності з емоційним та соціальним навчанням. Програми, що реалізуються у зазначених вище країнах, демонструють, що систематичні рухові вправи, поєднані з музично-ритмічними, ігровими та рольовими завданнями, сприяють розвитку саморегуляції, адаптивності, емпатії та позитивної взаємодії з оточенням.

Усі програми акцентують увагу на створенні безпечного та підтримуючого середовища, де дитина має змогу експериментувати з емоціями, моделювати соціальні ситуації та відпрацьовувати конструктивні способи реагування на різні подразники. Використання інтерактивних та технологічно підкріплених методик, занять на свіжому повітрі, казкотерапії та рухових ігор з правилами забезпечує комплексний вплив на фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток дитини.

Вважаємо, що міжнародний досвід підтверджує, що систематична рухова активність у дошкільному віці є ефективним засобом формування емоційної стабільності. Вона дозволяє забезпечити розвиток навичок самоконтролю, адаптивності та соціальної компетентності, створює фундамент для подальшого навчання та гармонійного особистісного розвитку, а також закладає основи здорового способу життя. Впровадження цих підходів у практику українських закладів дошкільної освіти може стати основою для створення інноваційного, здоров'язбережувального та емоційно-підтримуючого освітнього середовища.

Сучасні заклади дошкільної освіти України активно впроваджують інноваційні підходи до організації рухової та емоційної діяльності дітей. Одним із перспективних напрямів є використання інтерактивного рухового середовища, яке поєднує традиційні фізичні вправи з елементами сенсорного та ігрового навчання. Таке середовище передбачає застосування інтерактивних килимів, рухових сенсорних панелей, інтегрованих ігрових майданчиків та мультимедійних засобів для моделювання рухових завдань. Вони дозволяють педагогам варіювати рівень складності вправ, підбирати завдання відповідно до індивідуальних особливостей дітей та стимулювати активне переживання позитивних емоцій.

У деяких українських ЗДО вже впроваджуються комплексні програми здоров'язбережувальної педагогіки, що інтегрують рухові, музичні, танцювальні та релаксаційні заняття. Наприклад, практика використання «рухових модулів» дозволяє створювати циклічні заняття, де фізичні вправи

чергуються з творчими завданнями та іграми на співпрацю, що сприяє розвитку самоконтролю та емоційної стабільності.

Інноваційним є також підхід до індивідуалізації рухових занять у груповому форматі, коли кожна дитина отримує завдання з урахуванням свого темпераменту, фізичних можливостей та емоційного стану. Педагоги застосовують адаптивні методики, що дозволяють підтримувати мотивацію до активності, формувати внутрішню впевненість та сприяти ефективній соціалізації.

Вважаємо, що впровадження інноваційних технологій, інтегрованих програм рухової та емоційної активності, а також адаптивних підходів у ЗДО України створює сучасне освітнє середовище, яке сприяє комплексному розвитку дітей, формуванню емоційної стабільності та закладанню основ здорового способу життя вже у дошкільному віці.

Таким чином, рухова активність виступає одним із найефективніших засобів формування емоційної стабільності. Вона дозволяє дитині проявляти емоції в безпечній формі, розвивати навички самоконтролю, підвищувати впевненість у власних силах та налагоджувати позитивні соціальні контакти. Особливо цінними є інтегровані методики, що поєднують рухові ігри з музичними, ритмічними та творчими завданнями, а також із соціально-емоційним навчанням.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових джерел та сучасних практик свідчить, що емоційна стабільність дітей дошкільного віку є ключовим компонентом гармонійного розвитку особистості. Систематична рухова активність, інтегрована з елементами ігрової, музичної та соціально-емоційної діяльності, сприяє формуванню навичок саморегуляції, розвитку емпатії, здатності до конструктивної взаємодії з оточенням та адаптивності у стресових ситуаціях. Педагогічне середовище, що передбачає безпечну, підтримуючу та інтегровану діяльність, відіграє визначальну роль у забезпеченні емоційної стабільності дітей дошкільного віку.

Отримані результати свідчать про високий потенціал рухової активності як ефективного психолого-педагогічного засобу розвитку емоційної стійкості. Зокрема, інтеграція фізичних вправ із творчими та рольовими ігровими методиками дозволяє дитині безпечно проявляти емоції, відпрацьовувати механізми самоконтролю та формувати позитивні соціальні навички. Аналіз міжнародного досвіду підтверджує ефективність системного підходу, що поєднує фізичну, емоційну та соціальну активність у процесі розвитку дошкільників.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивчення ролі сімейного середовища та співпраці з батьками у підтримці рухової активності та розвитку емоційної регуляції дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т. К. Теоретичні аспекти проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. № 1 (19). С. 11–20.

2. Борщенко Н. О. Формування емоційної стійкості дошкільників як педагогічна проблема. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 2. С. 89–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_2_17. (дата звернення: 07.10.2025)

3. Василевська О. І. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2012. Вип. 39. С. 30–36.

4. Габа І. М. Соціально-психологічні особливості розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. Т. 33 (72), № 6. С. 40–45

5. Денисенко Н. Формування «soft skills» у процесі викладання освітнього компонента «Теорія і методика фізичного виховання». European Scientific Congress. Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference. Barca Academy Publishing. Madrid, Spain, 2023. С. 204–208. URL: https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-european-scientific-congress-12-14-06-2023-madrid-ispaniya-arhiv/ (дата звернення: 08.10.2025)

6. Кравчук Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя:

проблеми теорії і практики. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 119–123.

7. Левшунова К. В. Здоров'язберігаючі технології як чинник психічного благополуччя дошкільника. Науковий вісник Львівського національного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць. Львів: ЛьвДУВС, 2012. Вип. 2 (2). С. 197–206.

8. Левшунова К. В. Психічне благополуччя старших дошкільників під впливом програми підвищення їх рухової активності. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Харків: КЦ ФОП Іванової М. А., 2015. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 11. С. 126–134.

9. Fitzpatrick K., 2022. Emotional Monitoring in Preschool Physical Activity Programs. Journal of Early Childhood Research. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476718X221108350 (дата звернення: 06.10.2025).

10. GymZOOnasium. URL: https://gymzoonasium.com.au/ (дата звернення: 05.10.2025)

11. Lead the Way to Learn and Play With Champions for Life. URL: https://www.championsforlife.ca/ (дата звернення: 05.10.2025)

12. Pacheco, C., Culkin, V., & Putkaradze, A. Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: a systematic review of randomized controlled trials. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 22, Article 12, 2025. URL: https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-025-01705-y (дата звернення: 05.10.2025)

13. Veiga G., Guerreir D., Marmeleira J. OUT to IN: a body-oriented intervention program to promote preschoolers' self-regulation and relationship skills in the outdoors. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1195305/full (дата звернення: 05.10.2025)

14. Williams K., Savage S., Eager R. Rhythm and Movement for Self-Regulation (RAMSR) intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32928851/ (дата звернення: 06.10.2025).

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025

Yuliia SOLOVEI. Motor activity as a factor in forming the emotional stability of preschool children. *The article analyzes the problem of forming emotional stability of preschool children, which is actualized by modern transformational processes and increased requirements for the adaptability of the individual. It is substantiated that emotional stability is a key component of harmonious development, as it determines the child's ability to effectively self-regulate, constructively respond to external stimuli, overcome stressful situations and establish positive social contacts.*

It is emphasized that motor activity is a natural and highly effective psychological and pedagogical factor in its formation, since the foundations of the emotional-volitional sphere are laid precisely in preschool age. It is determined that despite significant scientific interest in the issues of motor activity, in the practice of preschool educational institutions (PSEs) not enough attention is paid to its purposeful use for the development of emotional stability and internal balance.

A review of modern approaches to the integration of the motor, emotional and social spheres is carried out. Based on the analysis of the experience of Ukrainian researchers and international programs, it has been proven that systematic physical activity, implemented through game and rhythmic forms, contributes to reducing anxiety, increasing adaptability, developing self-control and empathy. Important pedagogical conditions for the effectiveness of this process have been revealed: creating a safe, supportive environment and using integrated methods that combine movement with elements of fairy tale therapy, music, dance and socio-emotional learning. It has been substantiated that motor activity develops emotional stability through mechanisms for regulating the psycho-emotional state and forming interaction skills in a group. The importance of introducing innovative technologies, such as an interactive motor environment and adaptive methods, into the practice of Ukrainian preschool educational institutions has been emphasized. It has been established that motor activity is a reliable foundation for the formation of emotional stability. It ensures the development of self-control and adaptability, laying the foundations for a healthy lifestyle and harmonious development of preschool children. Prospects for further research are related to studying the role of the family environment in supporting children's motor activity and emotional regulation.

Key words: *motor activity, preschool child, emotional stability, outdoor games, harmonious development of the child, emotional development, health-preserving environment.*

REFERENCES

1. Andriushchenko T. K. (2012). Teoretychni aspekty problemy formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti [Theoretical aspects of the problem of forming health-saving competence]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, No. 1 (19). P. 11–20. [in Ukrainian].

2. Borshchenko N. O. (2019). Formuvannia emotsiinoi stiikosti doshkilnykiv yak pedahohichna problema [Formation of emotional stability of preschool children as a pedagogical problem]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium". Series: Pedagogical Sciences. Issue 2. P. 89–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_2_17 (Accessed: 07.10.2025). [in Ukrainian].

3. Vasylevska O. I. (2012). Kazkoterapiia yak zasib psykholoho-pedahohichnoho vplyvu [Fairytale therapy as a means of psychological and pedagogical influence]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of M. P. Drahomanov NPU. Series 12: Psychological Sciences. Issue 39. P. 30–36. [in Ukrainian].

4. Haba I. M. (2022). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti rozvivalnoho seredovyshcha zakladu doshkilnoi osvity [Socio-psychological features of the developmental environment of a preschool education institution]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology. Vol. 33 (72), No. 6. P. 40–45. [in Ukrainian].

5. Denysenko N. (2023). Formuvannia «soft skills» u protsesi vykladannia osvitnoho komponenta «Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia» [Formation of «soft skills» in the process of teaching the educational component «Theory and methods of physical education»]. European Scientific Congress. Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference. Barca Academy Publishing. Madrid, Spain. P. 204–208. URL: https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-european-scientific-congress-12-14-06-2023-madrid-ispaniya-arhiv/ (Accessed: 08.10.2025). [in Ukrainian].

6. Kravchuk N. P. (2018). Osoblyvosti formuvannia psykholohichnoi stiikosti u ditei doshkilnoho viku [Peculiarities of forming psychological stability in preschool children]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 16: Tvorcha osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky – Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 16: Creative Personality of the Teacher: Problems of Theory and Practice. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. Issue 31 (41). P. 119–123. [in Ukrainian].

7. Levshunova K. V. (2012). Zdorov'iazberihaiuchi tekhnolohii yak chynnyk psykhichnoho blahopoluchchia doshkilnyka [Health-saving technologies as a factor of mental well-being of a preschooler]. Naukovyi visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna: zbirnyk naukovykh prats – Scientific Bulletin of Lviv National University of Internal Affairs. Psychological Series: Collection of Scientific Works. Lviv: LvDUVS. Issue 2 (2). P. 197–206. [in Ukrainian].

8. Levshunova K. V. (2015). Psykhichne blahopoluchchia starshykh doshkilnykiv pid vplyvom prohramy pidvyshchennia yikh rukhovoho aktyvnosti [Mental well-being of older preschoolers under the influence of the program to increase their motor activity]. Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual Problems of Psychology: Collection of Scientific Works of H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine. Kharkiv: KC FOP Ivanova M. A. Vol. IV. Psykholohiia rozvytku doshkilnyka. Issue 11. P. 126–134. [in Ukrainian].

9. Fitzpatrick K. (2022). Emotional Monitoring in Preschool Physical Activity Programs. Journal of Early Childhood Research. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476718X221108350 (Accessed: 06.10.2025) [in English].

10. GymZOOnasium. URL: https://gymzoonasium.com.au/ (Accessed: 05.10.2025) [in English]..

11. Lead the Way to Learn and Play With Champions for Life. URL: https://www.championsforlife.ca/ (Accessed: 05.10.2025) [in English]..

12. Pacheco C., Culkin V., Putkaradze A. (2025). Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: a systematic review of randomized controlled trials. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 22, Article 12. URL: https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-025-01705-y (Accessed: 05.10.2025) [in English]..

13. Veiga G., Guerreir D., Marmeleira J. (2023). OUT to IN: a body-oriented intervention program to promote preschoolers' self-regulation and relationship skills in the outdoors. Frontiers in Psychology. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1195305/full (Accessed: 05.10.2025) [in English]..

14. Williams K., Savage S., Eager R. (2020). Rhythm and Movement for Self-Regulation (RAMSR) intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol. BMC Public Health, 20, 1422. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32928851/ (Accessed: 06.10.2025) [in English].

УДК 37:159.92– 056.26

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.19

Світлана ТІТАРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, Глухів, Україна,
titarenko17.01@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5544-3376

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглядається теоретичне й практичне підґрунтя використання психодіагностичних методів у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Підкреслено важливість раннього виявлення труднощів розвитку у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як передумови ефективного психолого-педагогічного супроводу та індивідуалізації освітнього процесу. Проаналізовано функції психодіагностики в інклюзії, її принципи (науковість, етичність, культурна чутливість, індивідуалізація, динамічність) та основні методи, зокрема: спостереження, проективні методики, тести пізнавального розвитку, логопедичні методи, анкети для батьків і педагогів. Акцент зроблено на важливості адаптації інструментів до потреб дітей з ООП, з урахуванням їхніх вікових, когнітивних, емоційних та комунікативних особливостей. Визначено бар'єри, що ускладнюють психодіагностичну діяльність у закладах дошкільної освіти (відсутність валідизованих методик, недостатня підготовка фахівців, слабка міждисциплінарна взаємодія, низький рівень залучення батьків). Окреслено перспективи розвитку дослідження: створення національних стандартів, розвиток цифрових інструментів, підвищення кваліфікації фахівців та посилення партнерства з родинами. Зроблено висновок, що психодіагностика має бути не лише інструментом оцінки, а важливою складовою підтримки та соціальної інтеграції дитини в інклюзивному середовищі.

***Ключові слова**: психодіагностика, дошкільна освіта, інклюзивне середовище, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні позначений активним впровадженням інклюзивного підходу, що передбачає

створення рівних умов для здобуття освіти всіма дітьми, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, можливостей чи обмежень. Особливої уваги в цьому контексті потребують діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП), для яких раннє виявлення індивідуальних труднощів розвитку є критично важливим для своєчасного надання допомоги. Успішність інклюзивного навчання значною мірою залежить від точного діагностування особливостей розвитку кожної дитини, що дозволяє побудувати ефективну освітню траєкторію з урахуванням її потенціалу, потреб та інтересів.

Відтак, психодіагностика в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти набуває пріоритетного значення. Вона є основою індивідуалізованого підходу, дає змогу не лише виявити рівень розвитку пізнавальних, емоційно-вольових, мовленнєвих і соціальних компетентностей дитини, а й сприяє моніторингу її динаміки в процесі виховання та навчання. Водночас психодіагностична діяльність ускладнюється низкою чинників: відсутністю універсальних методик, адаптованих до умов інклюзивного навчання, недостатньою підготовленістю фахівців до роботи з різними категоріями дітей, обмеженою участю батьків у процесі діагностики.

У зв’язку з цим постає необхідність наукового аналізу існуючих психодіагностичних методів, їх класифікації, адаптації та практичного застосування у роботі з дошкільниками в інклюзивному просторі. Актуальність дослідження також зумовлена потребою у створенні психологічно безпечного діагностичного середовища, яке базується на принципах гуманізму, індивідуального підходу та партнерської взаємодії між педагогами, психологами і родинами дітей з ООП.

Отже, дослідження психодіагностичних методів у контексті інклюзивної дошкільної освіти не лише відповідає потребам освітньої практики, а й має вагоме соціальне значення, оскільки сприяє забезпеченню повноцінного розвитку, успішної адаптації та інтеграції кожної дитини в освітнє середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психодіагностика як галузь практичної психології виступає важливою складовою діяльності фахівців у

сфері дошкільної освіти, особливо в умовах інклюзивного навчання. Теоретичні основи психодіагностики включають систему принципів, методів та підходів, що забезпечують цілісне розуміння індивідуальних особливостей розвитку дитини, виявлення її потенціалу, труднощів та ресурсів для адаптації й навчання в освітньому середовищі.

У вітчизняній науці проблематика психодіагностики дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі висвітлюється в працях низки науковців. Зокрема, А. Колупаєва, О. Таранченко [1], О. Патрикеєва, Н. Софій, І. Луценко, І. Василашко [2], А. Гуменюк [3] І. Малишевська [4] акцентують увагу на необхідності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, у якому діагностика відіграє важливу роль.

Особливу увагу приділяє психодіагностичним інструментам для оцінювання емоційної та когнітивної сфери дошкільників К. Скрипка, яка досліджує етичні засади діагностичної роботи, специфіку використання якісних методик, а також потребу в обліку культурного контексту [5, с. 32]. І. Звєрєва, О. Безпалько, Т. Веретенко у своїх працях розглядають інтеграцію діагностичних процедур у систему соціально-психологічного супроводу дитини в ЗДО [6].

Серед зарубіжних дослідників значний внесок у розвиток сучасної психодіагностики в інклюзії зробили A. Bracken, J. Salvia, P. J. McLaughlin, які обґрунтували необхідність багатофакторного підходу до оцінки дитини з особливими потребами, що враховує не лише когнітивні, але й соціальні, емоційні, поведінкові особливості.

L. Florian розглядає діагностику в контексті філософії інклюзії, підкреслюючи необхідність уникнення стигматизації дитини через діагноз. [7, с. 286]. K. Vaughn та C. Bos вказують на потребу динамічної оцінки як частини адаптивного навчального процесу [8]. T. Booth, автор індексу інклюзії, акцентує увагу на важливості залучення діагностики до побудови безбар’єрного середовища, з урахуванням потреб усіх учасників освітнього процесу [9].

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що як українські, так і зарубіжні вчені визнають психодіагностику важливою складовою інклюзивного освітнього процесу. У центрі наукового дискурсу – індивідуалізація підходів, етична чутливість, міждисциплінарність та залучення батьків до процесу діагностики. Водночас існує потреба у подальшій адаптації, стандартизації та апробації психодіагностичних методів у контексті культурних і соціальних реалій України, а також у розробці методик для дітей з комбінованими порушеннями розвитку.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади та практичні підходи до використання психодіагностичних методів у роботі з дітьми дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі, а також визначити умови ефективного застосування діагностичних інструментів з урахуванням особливостей розвитку дітей з ООП.

Завдання статті:

1. Розкрити значення психодіагностики в контексті інклюзивної дошкільної освіти.

2. Охарактеризувати найбільш ефективні психодіагностичні методи та інструменти, що застосовуються у закладах дошкільної освіти.

3. Виявити ключові проблеми й бар’єри у впровадженні психодіагностики в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті інклюзії психодіагностика ґрунтується на принципах науковості, етичності, комплексності, індивідуалізації, динамічності та культурної чутливості.

Психодіагностика в інклюзивному ЗДО виконує низку функцій: діагностичну (виявлення рівня розвитку психічних функцій), прогностичну (визначення потенціалу дитини), корекційну (основа для побудови індивідуальних маршрутів розвитку), комунікативну (налагодження взаємодії з родиною) та моніторингову (відстеження динаміки змін). Важливо, що психодіагностична діяльність не має на меті «ярликування» дитини, а повинна слугувати пошуком найкращих умов для її розвитку та соціальної інтеграції.

Варто зауважити, що психодіагностика дітей дошкільного віку в умовах інклюзії має свої специфічні особливості. Передусім, вона повинна бути адаптована до особливостей психофізичного розвитку дітей, бути доступною, емоційно безпечною та ігровою за формою. Враховується не лише результат діяльності, а й процес, мотивація, особистісна реакція дитини.

У вітчизняній та зарубіжній літературі підкреслюється, що психодіагностичний процес є не лише збором даних, а й важливим етапом формування довіри між психологом, дитиною та родиною. Надзвичайно важливим є партнерство з батьками, адже саме вони можуть дати глибше розуміння особливостей поведінки дитини в різних середовищах [10].

Отже, теоретичні засади психодіагностики в інклюзивному просторі дошкільного закладу освіти є міждисциплінарними, поєднують підходи вікової психології, нейропсихології, дефектології та педагогіки. Успішне їх застосування вимагає від фахівців не лише високого професіоналізму, але й емоційної чутливості, гнучкості, здатності до партнерства з родинами та командної взаємодії. В умовах розбудови інклюзивного суспільства психодіагностика стає ефективним інструментом підтримки дитини в її становленні, розвитку та навчанні.

Узагальнення теоретичних засад психодіагностики в умовах інклюзивного освітнього простору ЗДО дозволяє чітко визначити науково-методичні орієнтири для подальшої практичної діяльності фахівців. Розуміння ключових принципів, функцій та підходів до діагностичної роботи є основою для ефективного вибору діагностичних засобів, що відповідають віковим, психофізіологічним та індивідуальним особливостям дітей з ООП.

У цьому контексті надзвичайно важливим є розгляд конкретного інструментарію, який дозволяє не лише фіксувати наявні труднощі, а й вибудовувати стратегію психолого-педагогічного супроводу на засадах партнерства з родиною та педагогічною командою.

Саме тому логічним продовженням дослідження є зосередження уваги на основних психодіагностичних методах, що використовуються у роботі з дітьми дошкільного віку з ООП.

У загальному вигляді психодіагностичні методи, що застосовуються в роботі з дітьми дошкільного віку, можна поділити на наступні групи: клінічні (співбесіда, бесіда, опитування), експериментально-психологічні (тести, проби, ситуаційні завдання), спостереження (вільне, стандартизоване, включене), проективні методики (малюнок, ігрові методи), а також методики анкетування та опитування для батьків та педагогів, які дозволяють отримати додаткову інформацію про поведінкові й емоційні особливості дитини в різних контекстах [10].

Одним із основних методів є спостереження, яке дозволяє фахівцеві у природних або наближених до природних умовах фіксувати особливості поведінки дитини, її реакції, стиль взаємодії з однолітками й дорослими, емоційні прояви та адаптаційні стратегії. Спостереження є особливо цінним у випадках, коли вербальна комунікація ускладнена або відсутня.

Проективні методики, зокрема малюнкові тести (наприклад, «Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина», «Дощ», «Колючка»), використовуються для виявлення внутрішнього емоційного стану дитини, її страхів, переживань, образу себе та найближчого оточення. Ці методики є м'яким діагностичним інструментом, що не викликає спротиву, а, навпаки, сприяє відкритості.

Серед інструментів оцінки когнітивного розвитку ефективними є методики на визначення рівня пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення. Наприклад, для визначення обсягу пам'яті може застосовуватися методика запам'ятовування малюнків або предметів, для оцінки мислення – завдання на класифікацію, узагальнення, пошук логічних зв'язків.

У випадку мовленнєвих порушень застосовуються логопедичні діагностичні методики, які дозволяють виявити рівень розвитку фонематичного слуху, артикуляції, граматичної будови мовлення, словникового запасу та зв'язного мовлення. При цьому важливо, щоб оцінка відбувалася не лише в

умовах індивідуального обстеження, а й у процесі природного мовленнєвого спілкування дитини.

Особливої уваги заслуговують методики оцінювання соціальних навичок і комунікативної поведінки, зокрема шкали спостереження або адаптовані анкети для педагогів і батьків, які дозволяють отримати цілісну картину взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Застосовуються методи аналізу взаємин у групі: соціометрія в адаптованому вигляді («Хто твій друг?», «З ким граєш?»). Також використовуються рольові ігри як діагностичний інструмент.

Також важливо застосовувати комплексні діагностичні підходи, зокрема індивідуальні карти розвитку дитини з ООП, які включають оцінку усіх ключових сфер розвитку – фізичної, емоційної, соціальної, мовленнєвої, когнітивної. Такі карти слугують не лише діагностичним, а й корекційним інструментом у розробці індивідуальної програми розвитку.

Методика «Діагностика емоцій» використовується для виявлення емоційної сфери дитини. Часто застосовується методика «Кольоровий тест Люшера» (адаптована для дітей) або «Сходинки емоцій», коли дитина вибирає відповідний колір або зображення.

Ігрові методики забезпечують максимально природне середовище для виявлення особливостей дитини. Приклад: «Будиночок», «Лялькова школа», «Склади історію», які дозволяють оцінити мовлення, мислення, уяву, емоційний стан.

Таким чином, психодіагностика дітей дошкільного віку з ООП повинна бути багатоплановою, поєднувати якісні та кількісні методи, бути спрямованою на виявлення ресурсів дитини, а не лише фіксацію її труднощів. Головне завдання фахівця – підібрати ті методики, які враховують індивідуальні можливості дитини та сприяють створенню максимально комфортного і безпечного простору для її розвитку в умовах інклюзивної освіти.

Особливе значення в умовах інклюзії має адаптація психодіагностичних методів до потреб дітей з ООП. Це передбачає спрощення інструкцій, використання візуальних підказок, залучення альтернативних способів

комунікації (жестова мова, піктограми, невербальні підказки), створення доброзичливої атмосфери, врахування сенсорних і моторних обмежень, гнучкість у тривалості діагностичних сесій. В адаптації методик слід орієнтуватися на принцип «не нашкодь», зберігаючи етичність процесу і право дитини на безпечне середовище.

Практичне застосування психодіагностичних методів у роботі з дошкільниками в інклюзивному просторі передбачає дотримання кількох важливих умов: по-перше, міждисциплінарна співпраця команди фахівців (практичного психолога, логопеда, дефектолога, соціального педагога); по-друге, обов'язкове інформування батьків та отримання згоди на обстеження; по-третє, врахування динаміки розвитку дитини впродовж певного часу, а не лише результатів одноразового тестування. З метою повноцінної діагностики часто застосовується поєднання якісних (інтерв'ю, спостереження) та кількісних (тести, шкали) методів. Це дозволяє отримати комплексну картину розвитку дитини, визначити зони найбільшої уразливості та ресурси, які можна використати у процесі психолого-педагогічної підтримки.

Психодіагностика в інклюзивному середовищі часто ускладнена через: недостатню кількість валідних і адаптованих методик; потребу у мультидисциплінарному підході (залучення логопеда, дефектолога, реабілітолога); недовіру або недостатню поінформованість батьків.

Однією з ключових проблем є відсутність достатньої кількості адаптованих і валідизованих діагностичних методик, орієнтованих на дітей з різними нозологіями. Більшість наявних інструментів створювалися для дітей з типовим розвитком, тому застосування їх без відповідної адаптації може призводити до спотворення результатів або недооцінки потенціалу дитини. Часто спостерігається невідповідність між методикою і можливостями конкретної дитини, особливо у випадках виражених сенсорних, когнітивних або комунікативних порушень.

Ще однією складністю є недостатній рівень підготовки педагогів та практичних психологів до роботи з дітьми з ООП у форматі інклюзії.

Відсутність фахових навичок у сфері адаптації методик, побудови діагностичного контакту, інтерпретації результатів та етичної взаємодії з дитиною і її родиною часто ускладнює процес обстеження. Додатково, у багатьох закладах освіти бракує необхідного обладнання, середовища та часу для якісного проведення психодіагностики.

Серед інших бар'єрів можна виокремити труднощі в міждисциплінарній взаємодії членів команди супроводу. Різні фахівці можуть мати суперечливі підходи до діагностики, що знижує цілісність оцінювання і ускладнює побудову єдиної освітньо-корекційної програми. Також нерідко спостерігається недостатнє залучення батьків до процесу діагностики, попри їхню ключову роль у розумінні повсякденної поведінки дитини та оцінці динаміки її розвитку.

Незважаючи на зазначені проблеми, перспективи застосування психодіагностичних методів в інклюзивному освітньому просторі є досить позитивними. Перш за все, зростає усвідомлення важливості індивідуального підходу до кожної дитини, що стимулює розвиток нових гнучких діагностичних інструментів. З'являються сучасні цифрові платформи для спостереження, аналізу та оцінювання розвитку, які враховують особливості дітей з ООП. Інтеграція ІКТ у процес психодіагностики дозволяє автоматизувати обробку результатів, знизити суб'єктивізм у висновках, а також зробити процедуру цікавішою та доступнішою для дитини.

Крім того, активізується підготовка фахівців інклюзивної освіти, що включає опанування сучасними діагностичними методиками, формування вміння працювати в команді та враховувати етичні аспекти у роботі з дітьми з ООП. Поступово формується культура співпраці з родинами, де діагностика розглядається не лише як інструмент об'єктивного вимірювання, а як частина підтримки родини у розумінні потреб дитини та пошуку оптимальних способів її розвитку.

Отже, хоча впровадження психодіагностичних методів у практику інклюзивної дошкільної освіти супроводжується низкою викликів, поступове вирішення цих проблем створює потужне підґрунтя для реалізації перспектив.

Зокрема, подальші кроки мають бути спрямовані на адаптацію і локалізацію методик під конкретні групи дітей, посилення методичної підтримки фахівців, налагодження міждисциплінарної взаємодії та активне залучення батьків до процесу діагностики і підтримки розвитку дитини. Таким чином, психодіагностика в інклюзивному просторі має потенціал стати не лише інструментом оцінки, але й механізмом підтримки індивідуального прогресу та соціальної інтеграції кожної дитини.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, психодіагностика в умовах інклюзивної дошкільної освіти є не лише важливим елементом психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, а й інструментом, що забезпечує об'єктивне оцінювання її індивідуального розвитку, виявлення труднощів і ресурсів, а також планування ефективних шляхів підтримки. Науковий аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду підтверджує, що сучасні психодіагностичні методи мають бути адаптовані до умов інклюзії, чутливі до вікових, емоційних, мовленнєвих та культурних особливостей дошкільників, і здійснюватися з урахуванням етичних принципів та партнерства з родинами.

Ефективне використання психодіагностичного інструментарію в інклюзивному освітньому просторі передбачає дотримання низки умов: індивідуалізація підходу, динамічне моніторування змін у розвитку дитини, міждисциплінарна взаємодія фахівців та активне залучення батьків до процесу оцінювання. Психодіагностика повинна реалізовуватись у формі безпечної та підтримувальної взаємодії, яка знижує рівень тривожності у дитини й водночас сприяє її залученню до освітнього середовища.

Попри існуючі виклики – нестачу валідизованих методик, обмежену матеріально-технічну базу, недостатню підготовку фахівців – наявні перспективи розвитку галузі є значними. Це стосується створення адаптованих психодіагностичних інструментів, використання цифрових технологій, підвищення кваліфікації фахівців інклюзивної освіти та формування культури міжпрофесійної взаємодії.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що психодіагностика в інклюзивному закладі дошкільної освіти має бути не лише діагностичною процедурою, а інтегрованим елементом системи підтримки розвитку дитини, спрямованим на забезпечення її повноцінної участі в освітньому процесі та соціальній взаємодії. Подальші дослідження доцільно спрямувати на створення національних стандартів психодіагностики для дітей з різними формами порушень розвитку, розробку комплексних індивідуальних карт оцінки, а також на удосконалення міждисциплінарної взаємодії та психолого-педагогічного супроводу в умовах дошкільної інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

2. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеєва О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василашко І. П. Під заг. ред. Шинкаренко В. І., Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2013. 96 с.

3. Інклюзія. Путівник для вихователя в закладі дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. / КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР ; за ред. А. В. Гуменюк. Житомир : КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2025. 60 с.

4. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психологопедагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

5. Скрипка К. С. Соціально-інклюзивний простір без меж: реалії та перспективи. *Адаптивні системи управління в освіті : зб. матеріалів IV Всеукр. 220 наук. форуму*, м. Харків, 24–28 січ. 2019 р. Харків : ГО «ШАУПС», 2019. С. 32– 34.

6. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / за ред. О.В. Безпалько, І.Д. Звєрєва, Т.Г. Веретенко. Київ : Академвидав, 2013. 312 с.

7. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? [Electronic resource] *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29. № 3. P. 286–294. URL https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/19880447/EJSNE.pdf

8. Vaughn S., Bos C. S., Schumm J. S. Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, 2007. 562 p.

9. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190.

10. Палій А.А. Методи психодіагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ, 2013. 420 с.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2025

Svitlana TITARENKO. Using psychodiagnostics methods in working with Preschool children in an inclusive environment. *The article explores the theoretical and practical foundations for the use of psychodiagnostic methods in working with preschool-aged children in the context of an inclusive educational environment. The importance of early identification of developmental difficulties in children with special educational needs (SEN) is emphasized as a prerequisite for effective psychological and pedagogical support and individualization of the educational process. The functions of psychodiagnostics in inclusion are analyzed, along with its key principles (scientific validity, ethics, cultural sensitivity, individualization, and dynamism) and basic methods, such as observation, projective techniques, cognitive development tests, speech therapy diagnostics, and questionnaires for parents and educators. The article highlights the importance of adapting diagnostic tools to meet the needs of children with SEN, considering their age, cognitive, emotional, and communication characteristics. Key barriers to psychodiagnostic activity in preschool institutions are identified, including the lack of validated tools, insufficient specialist training, weak interdisciplinary cooperation, and limited parental involvement. The article outlines development prospects, including the creation of national standards, the advancement of digital tools, professional development for specialists, and strengthening partnerships with families. It concludes that psychodiagnostics should serve not only as an assessment instrument but also as an essential component of a child's support and social integration in an inclusive setting.*

Keywords: *psychodiagnostics, preschool education, inclusive environment, children with special educational needs, psychological and pedagogical support.*

REFERENCES

1. Kolupayeva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). *Inclusion: A step-by-step guide for educators* (Inclusive Education Series). Kyiv. [in Ukrainian].

2. Patrykeyeva, O. O., Sofiy, N. Z., Lutsenko, I. V., & Vasylashko, I. P. (Eds.). (2013). *Index for inclusion: General educational institution: A teaching and methodological guide* (V. I. Shynkarenko, Ed.). Kyiv: Pleiady Publishing House LLC. [in Ukrainian].

3. Humeniuk, A. V. (Ed.). (2025). *Inclusion: A guide for preschool teachers: Teaching and methodological manual*. Zhytomyr: Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute. [in Ukrainian].

4. Malyshevska, I. A. (2018). *Theoretical and methodological foundations for training specialists in the psycho-pedagogical field to work in an inclusive educational environment* [Monograph]. Uman: VPC “Vizavi”. [in Ukrainian].

5. Skrypka, K. S. (2019). Socially inclusive space without borders: Realities and prospects. In *Adaptive management systems in education: Proceedings of the 4th All-Ukrainian Scientific Forum* (Kharkiv, January 24–28, 2019) (pp. 32–34). Kharkiv: NGO “SHAUPS”. [in Ukrainian].

6. Bezpalko, O. V., Zvierieva, I. D., & Veretenko, T. H. (Eds.). (2013). *Social pedagogy: Textbook*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].

7. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. [in English].

8. Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. [in English].

9. Booth, T. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools: Manual* (Ukrainian edition, Trans.). Kyiv: Pleiady Publishing House LLC. (Original work published in English) [in Ukrainian].

10. Palii, A. A. (2013). *Methods of psychodiagnostics of children's mental development*. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

УДК 373.3/.5.048:331.548
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.20

Василь ТУТАШИНСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0000-0002-1842-0914

ПРОБЛЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПРЕДМЕТНОМУ ЦИКЛІ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано зміст технологічної освіти, що розкривається в Державному стандарті базової середньої освіти та відповідних модельних програмах і підручниках. Визначено особливості проєктування та упровадження нового змісту технологічної освіти на предметному циклі навчання в гімназіях України.

У процесі проведеного системного аналізу нормативного і програмно-методичного забезпечення технологічної освітньої галузі та експериментальної перевірки ефективності нового змісту базової технологічної освіти виявлено недоліки в модельних навчальних програмах і підручниках та проблеми реалізації змісту навчання з технологій, які необхідно усунути, щоб запобігти освітнім втратам і підвищити ефективність навчального процесу. Запропоновано доцільні зміни в змісті базової технологічної освіти та методиці навчання технологій.

Ключові слова: *стандарти освіти, проєктування і реалізація змісту навчання, модельні навчальні програми, зміст технологічної освіти, методика навчання технологій.*

Постановка проблеми. З упровадженням нового Державного стандарту базової середньої освіти виникла невідповідність між вимогами до результатів навчання здобувачів освіти та змістом навчання з технологій у гімназіях України. Тому виникла необхідність у зміні концепції, змісту і методики навчання технологій, дослідженні та урахуванні проблем та особливостей реалізації змісту технологічної освіти в умовах воєнного стану. Проєктується необхідне програмно-методичне і матеріально-технічне забезпечення технологічної освіти та визначаються шляхи подолання освітніх розривів.

Мета статті – проаналізувати стан проєктування і упровадження нового змісту технологічної освіти в гімназіях України та визначити способи подолання існуючих освітніх розривів на предметному циклі навчання.

Аналіз останніх досліджень.

Новий зміст навчання з технологій, що проєктується і поступово упроваджується в гімназіях України має відображатися в результатах навчання учнів і учениць.

У *Законі України «Про освіту»* [1, с.3] зазначено, що «результати навчання – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів».

У *Державному стандарті базової середньої освіти* [2] ядро знань у технологічній освітній галузі розкривається в таких поняттях:

- проєкт; проєктування; етапи проєктно-технологічної діяльності; критерії оцінювання проєкту; об’єкт проєктування; творчий задум;
- авторське право та інтелектуальна власність;
- винахідництво; підприємництво; підприємливість;
- методи проєктування (комбінаторика, елементи біоніки);
- дизайн-проєктування; стилі в дизайні;
- технічне та художнє конструювання;
- система автоматизованого проєктування;
- види графічних зображень; стандартизація; проєціювання.

Сукупність зазначених понять формує у здобувачів освіти знання про проєктну діяльність від пошуку ідеї до її втілення в ескізному проєкті.

Знання про технологічну діяльність формує наступна сукупність понять, зазначених у стандарті [2]:

- види конструкційних матеріалів та їх властивості; матеріали природного і хімічного походження; вторинне використання матеріалів; новітні конструкційні матеріали;

- розрахунок конструкційних матеріалів;

- екологічні вимоги до технологічної діяльності, вплив технологій виробництва на довкілля;

- технології виробництва: вимоги до організації та процесу технологічної діяльності; інструменти, механізми і пристосування; технологічні машини; види технологічних процесів та технологічних операцій;

- вимоги до обробки конструкційних матеріалів; деталь: точність обробки деталі, з'єднання деталей, способи з'єднання деталей, технологія оброблення деталей;

- оцінювання і презентація результатів виконання проєкту: виріб та його якість; самооцінювання та оцінювання результатів проєктно-технологічної діяльності; презентація та популяризація результатів роботи; реклама проєкту;

- техногенне середовище; сучасна техніка і технології:

- інновації у виробництві та обслуговуванні; інноваційні технології;

- засоби праці (інструменти, механізми, машини);

- автоматизація та роботизація, закони та закономірності розвитку робототехніки;

- екологічні ризики та екологічні наслідки виробництва.

Наступна група понять має формувати у здобувачів базової загальної середньої освіти знання щодо творчого застосування технік і технологій декоративно-ужиткового мистецтва у проєктно-технологічній діяльності:

- сучасні та традиційні техніки і технології декоративно-ужиткового мистецтва; етностиль; дизайн; ідентичність, автентичність та стилізація виробів.

Остання з виокремлених груп понять стосується технологічної діяльності в побуті:

- самозарадність у побуті: організація побуту; маркування предметів побуту; інструкції до побутових приладів, правила безпечної експлуатації побутової техніки та інших засобів праці у побутовій діяльності; безпечне самообслуговування; відповідальне споживання; ремонт та оновлення одягу, предметів побуту; раціональне харчування; українська національна кухня та кулінарні традиції народів світу, естетика харчування.

Аналіз понятійного апарату Державного стандарту базової загальної середньої освіти показує, що він охоплює широке коло знань, але в ньому не визначено, за якими стандартами має розроблятися проєктно-технологічна та конструкторська документація, які саме технології, технологічні процеси та технологічні операції мають знати і застосовувати здобувачі освіти, яких вимог безпеки праці повинні дотримуватися. У навчальних програмах і виданих підручниках з технологій не звертається увага на зміни в державних стандартах України та імплементацію стандартів ЄС.

Недостатня увага в змісті технологічної освіти в гімназіях приділяється застосуванню дронів, використанню штучного інтелекту та цифрових технологій, поширення яких стрімко зростає.

У *модельних навчальних програмах з технологій* [3] зміст навчання конкретизується на кожному його циклі. Пропонується передбачати вивчення технологій з різних галузей виробництва і технік декоративно-ужиткового мистецтва у процесі реалізації проєктів. Визначаються результати навчання, які мають бути досягнуті на завершення кожного з циклів навчання. Крім того, учителі, маючи право на академічну свободу, можуть доповнювати зміст модельної програми чи змінювати її з урахуванням інтересів здобувачів освіти та місцевих умов, розробляти *авторську навчальну програму*, пропонувати та реалізовувати актуальні для учнів і учениць проєкти. Але при цьому Державний стандарт базової середньої освіти безумовно має виконуватися в повному обсязі.

Однак, як показують результати експериментальних досліджень вчених відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України [4], в

більшості учнів і учениць 7-х класів не сформовані вміння та навички організації робочого місця, правильного використання матеріалів, застосування інструментів, механізмів і технологічних машин для виготовлення виробів. Через недостатнє матеріально-технічне забезпечення та відсутність можливостей для навчання в належних умовах під час військового стану та пандемії, учні й учениці мають тільки уявлення про деякі поширені технології виробництва, але не вміють правильно і безпечно їх застосовувати. У зв'язку з цим виникли освітні розриви, які треба надолужувати, коригуючи навчальні програми, змінюючи методику та, застосовуючи відповідні засоби навчання.

У підручниках та інших інформаційних ресурсах для навчання [5] пропонуються для реалізації вже розроблені й апробовані на уроках технологій проєкти. Це спрощує підготовку вчителів до уроків і полегшує пошук інформації учням і ученицям. Але чи сприяє використання готових проєктів ефективності навчального процесу? Експериментальні дослідження показують, що в результаті виконання вже розроблених проєктів творчість здобувачів освіти і педагогів по суті підміняється виконанням практичних робіт за зразком. В учнів і учениць формується визначене Державним стандартом базової загальної середньої освіти ядро знань, вони набувають умінь виконувати технологічні операції, необхідні для виготовлення виробу, але креативне і технічне мислення, здатність до інноваційної діяльності та інші творчі здібності особистості розвиваються недостатньо.

Щоб запобігти поширенню такої тенденції, забезпечити досягнення необхідних результатів навчання щодо розвитку якостей творчої особистості, зважаючи на ще недостатній досвід учнів і учениць гімназії, рекомендується внести зміни в методику навчання технологій і організовувати роботу над проєктами за алгоритмом, що складається з таких послідовних кроків:

1) визначити проблему, яку потрібно вирішити та визначити цікавий для учнів та учениць об'єкт проєктування з урахуванням їхніх інтересів і здібностей, урахувавши при цьому можливості матеріально-технічного забезпечення закладу освіти;

2) скласти технічне завдання;

3) створити уявний образ проєктованого об'єкта, дослідити, визначити та обґрунтувати його форму та конструкцію, відобразити об'єкта проєктування у вигляді ескізів, технічного рисунка, макета чи моделі виробу;

4) вивчити, дослідити та підібрати необхідні матеріали для реалізації проєкту;

5) визначити технологічні процеси, інструменти, пристосування та технологічні машини, за допомогою яких можна реалізувати проєкт;

6) розробити ескіз, кресленик, технологічну картку;

7) виконати необхідні для реалізації проєкту технологічні операції та процеси;

8) провести самоаналіз, самооцінювання і взаємооцінювання виконаного проєкту та його рекламу.

Для забезпечення ефективності навчального процесу треба, щоб учні й учениці не тільки вміли виготовляти потрібні та якісні вироби і знали визначені стандартом методи проєктування, а й системно вивчали методи технічної творчості: фантазування; біоформ; фокальних об’єктів; комбінаторики; біоніки та ін.

Поступово в учнів і учениць має складатися повне уявлення про проєктно-технологічну діяльність від виникнення ідеї до її реалізації за допомогою відповідних засобів праці та технологій.

Як зазначено в Методичних рекомендаціях МОН України та Інституту педагогіки НАПН України щодо викладання навчальних предметів, вивчення засобів праці, матеріалів і технологій треба здійснювати не ситуативно, а «системно: від найпростіших ручних інструментів до механізованих і автоматизованих знарядь та роботизованих систем; від вивчення властивостей і використання природних матеріалів до застосування синтетичних матеріалів у процесі проєктно-технологічної діяльності».

Результати прикладного експериментального дослідження показують, що фрактальне та ситуативне вивчення технологій призводить до освітніх розривів

у технологічній підготовці учнів і учениць. Вони не знають багатьох поширених технологічних процесів, які застосовуються у повсякденному житті. Значна частина здобувачів освіти не помічають реальних проблем у своєму побуті, навчанні та праці, не вміють організувати своє робоче місце, дотримуватися культури праці, розрізнити та підібрати необхідні матеріали та інструменти, зобразити виріб, розробити технологічний процес виготовлення простої деталі, обробити тканину, деревину, пластмасу чи сплав металів, приготувати їжу, повторно використовувати та правильно утилізувати відходи виробництва.

Як показали бесіди з вчителями технологій і директорами гімназій, значні проблеми наступності в навчанні виникають одразу після переходу учнів і учениць з одного навчального закладу до іншого. Виникають непоодинокі випадки, коли в здобувачів освіти, перейшовши з однієї гімназії до іншої, виявляються не готовими до практичної діяльності з технологій. Це найчастіше проявляється, коли потрібно вміти обробляти деревину, метали та найпоширеніші сплави, застосовувати інструменти і технологічні машини у процесі реалізації проєктів.

Освітні розриви суттєво впливають на подальшу ефективність навчання технологій. Подолати освітні розриви можна шляхом внесення відповідних змін у навчальні програми і підручники, ураховуючи зазначені вище проблеми змісту навчання з технологій, а також *особливості предметного циклу навчання*.

На предметному циклі навчання зміст технологічної освіти характеризується *міждисциплинарністю.* На уроках «Технології» та під час вивчення інтегрованих курсів виникає необхідність у створенні умов для застосування основ природничих наук у практичній діяльності, розробленні та виконання спільних для різних освітніх галузей проєктів.

При цьому можуть використовуватися природні та штучні матеріали, різні засоби праці та способи впливу на об’єкти праці в технологічних процесах (енергетичні, біологічні, фізичні, хімічні).

Проєктно-технологічна діяльність здобувачів освіти має все більше *інтелектуально насичуватися.* Зміст технологічної освіти в 7-9 класах *пов'язується з використанням наукових законів і закономірностей, техніки, інженерії.* У зв'язку з цим необхідно створювати ширші можливості для міжгалузевих проєктів. Так, наприклад, об'єктами проєктування згідно модельної програми [3] є не тільки вироби, а й послуги та самі технології, у тому числі технології побутової діяльності, а також екологічні, STEM, STEAM та інші проєкти, тісно пов'язані з сучасними потребами та реаліями життя у період військового стану в Україні, які мусимо враховувати.

Необхідно враховувати і зарубіжний досвід розвитку технологічної освіти. Як показує досвід роботи вчителів технологій в різних країнах світу, вивчення традиційних технік декоративно-ужиткового мистецтва, народних ремесел і технологій індустріального виробництва доцільно доповнювати застосуванням основ дизайну, цифрових та інших сучасних технологій і технологічних машин. Але важливо також вивчати й традиційні способи обробки текстилю, природних та інших матеріалів. Зберігаючи найцінніше з культурної спадщини, технологічна освіта має збагачувати її новими творчими ідеями та надбаннями, вітчизняним і зарубіжним досвідом, як це, зокрема, передбачено в Концептуальних засадах технологічної освіти та дорожній карті реалізації концептуальних засад освітньої галузі на 2025-2030 роки [6].

Технологічна освіта – стратегічний напрям розвитку освіти в Україні, що формує покоління, здатне діяти творчо, відповідально й практично в умовах швидкозмінного світу». [6, с.218]. Технології невпинно розвиваються, змінюють світ і саму людину.

Основними точками зростання в технологічній освітній галузі визначено: технічне мислення та практичні вміння; підприємливість і відповідальність; креативність і командна робота.

Учнівство має вчитися аналізувати варіанти реалізації ідей, обґрунтовувати рішення, оцінювати ризики, вдосконалювати власні проєкти, працювати над складнішими завданнями, виявляти проблеми, шукати рішення з

використанням сучасних технологій, критично мислити, аналізувати інформацію та працювати в команді.

У 7-9 класах проєктна діяльність має ставати глибшою та системнішою. Організаційно-підготовчий етап проєктно-технологічної діяльності транформується у виконання дослідження щодо аналізу потреб [6, с. 223].

Учні й учениці на предметному циклі навчання мають набути здатності:

- усвідомлювати власні потреби та інтереси, помічати схильності та розвивати здібності, орієнтуватися у можливих напрямах профільного навчання чи професійної підготовки;
- помічати проблеми та пропонувати способи їх вирішення з урахуванням правил безпеки;
- критично мислити при створенні та вдосконаленні технологічних об’єктів;
- проявляти підприємливість, ініціативність і відповідальність у колективній діяльності та в реалізації власних проєктів;
- використовувати традиційні та сучасні технології для виконання практичних завдань, самовираження в творчості та виявлення культурної ідентичності;
- реалізовувати індивідуальні й колективні проєкти;
- усвідомлювати свою роль як громадяни, патріоти, виявляти готовність діяти відповідально в інтересах безпеки та сталого розвитку громади й держави» [6, с.220].

Формування таких здатностей можливе у процесі компетентнісного навчання та підготовки вчителів до упровадження інноваційної системи навчання технологій [7].

Компетентнісний підхід до навчання передбачає: створення позитивної мотивації в навчальному процесі, врахування особистісних інтересів, потреб і можливостей, які узгоджуються з соціальними; формування і застосування базових та інтегративних знань і вмінь з проєктування та виготовлення виробів, вивчення творчості народних майстрів та дизайнерів; практичну реалізацію

етапів проєктно-технологічної діяльності стосовно створення художньо-матеріальних продуктів; рефлексивну миследіяльність; інтерактивні форми і методи навчання, партнерську взаємодію та співробітництво.

Для реалізації компетентнісного підходу в навчанні технологій і внесення необхідних змін і доповнень у зміст технологічної освіти насамперед необхідно забезпечити розроблення навчальних програм і електронних підручників з урахуванням сучасних вимог до технологічної освіти і результатів експериментальних досліджень та апробації навчально-методичного забезпечення.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Проведений аналіз нормативно-правових актів і програмно-методичного забезпечення показує, що для вирішення проблем та підвищення ефективності навчання технологій необхідно удосконалювати зміст технологічної освіти і методику його реалізації. Цьому сприяють системне розкриття в навчальних програмах і підручниках методів проєктування, основ графічної грамоти, технологій сучасного виробництва, послідовне формування проєктно-технологічної компетентності здобувачів освіти у процесі розроблення та реалізації проєктів з урахуванням їх інтересів і здібностей, реального рівня підготовки та виявлених освітніх розривів.

Перспективними вбачаються подальші розвідки щодо розроблення методики реалізації змісту технологічної освіти в закладах освіти різних типів, розроблення електронних підручників з технологій, підготовки вчителів до застосування інноваційної системи викладання навчального предмета «Технології».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

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

3. Модельна навчальна програма «Технології. 7-9 клас» для закладів загальної середньої освіти. https://drive.google.com/file/d/1qKH_x13oVPTGgY6-21PmjG21HLoml8cK/view

4. Туташинський В. І., Тарара А. М., Мачача Т. С., Вдовченко В. В. Особливості реалізації змісту технологічної освіти в 7-9 класах : практичний посібник. [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 194 с.

5. Технології : підруч. для 7 кл. закл. загал. серед. освіти / [І. Ю. Ходзицька, О. В. Горобець, О. Ю. Медвідь та ін.]. — Х.: Вид-во «Ранок», 2024. — 240 с.: іл.

6. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025-2030 роки. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky

7. Туташинський, В. І. (2023). Підготовка вчителів до застосування інноваційної системи викладання навчального предмета «Технології». Імідж сучасного педагога, (6 (207)), 17–20. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6(207)-17-20

Стаття надійшла до редакції 12.10.2025

Vasyl TUTASHYNSKYI. Problems of designing and implementing the content of technological education in the subject cycle of education. *The article analyzes the content of technological education, which is disclosed in the State Standard of Basic General Secondary Education and the corresponding model curricula and textbooks. The features of designing and implementing the content of technological education in the subject cycle of education in gymnasiums are determined.*

In the process of conducting a systematic analysis of the normative and program-methodological support of the technological educational sector and experimental testing of the effectiveness of the new content of basic technological education, shortcomings were identified in model curricula and textbooks and problems of implementing the content of teaching in technologies, which must be eliminated in order to prevent educational losses and increase the efficiency of the educational process. Appropriate changes in the content of basic technological education and the methodology of teaching technologies are proposed.

Keywords: *educational standards, design and implementation of educational content, model curricula, content of technological education, methodology of teaching technologies.*

REFERENCES

1. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu»: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text .

2. Standart bazovoyi seredn′oyi osvity. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti.

3. Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii. 7-9 klas» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. https://drive.google.com/file/d/1qKH_x13oVPTGgY6-21PmjG21HLoml8cK/view

4. Tutashynskyi V. I., Tarara A. M., Machacha T. S., Vdovchenko V. V. Osoblyvosti realizatsii zmistu tekhnolohichnoi osvity v 7-9 klasakh : praktychnyi posibnyk. [Elektronne vydannia]. – Kyiv : Vydavnychyi dim «Osvita», 2024. – 194 s.

5. Tekhnolohii : pidruch. dlia 7 kl. zakl. zahal. sered. osvity / [I. Yu. Khodzytska, O. V. Horobets, O. Yu. Medvid ta in.]. — Kh.: Vyd-vo «Ranok», 2024. — 240 s.: il.

6. Pro zatverdzhennia kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei ta dorozhnoi karty realizatsii kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei na 2025-2030 roky. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1163 vid 20 serpnia 2025 roku. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky

7. Tutashynskyi, V. I. (2023). Pidhotovka vchyteliv do zastosuvannia innovatsiinoi systemy vykladannia navchalnoho predmeta «Tekhnolohii». Imidzh suchasnoho pedahoha, (6 (207)), 17–20. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6(207)-17-20.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА І ПРАКТИКА

УДК 378.147:004.9
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21

Ірина БРЮХОВЕЦЬКА,
кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри біології та хімії
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна
ORCID ID 0009-0004-6694-4570
Ганна ЗАХАРОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного педагогічного університету
м. Кривий Ріг, Україна
ORCID ID 0000-0002-5880-8032
Юлія СИЛЕНКО,
старший викладач кафедри мультимедійного дизайну факультету дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну
м. Київ, Україна
ORCID ID 0000-0002-5535-176X

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Мета статті – теоретично обґрунтувати та порівняти педагогічні технології перевернутого навчання, адаптивного навчання з використанням штучного інтелекту (ШІ) та мобільного навчання у контексті цифрової трансформації освіти, визначити їх вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів. У статті використані такі методи дослідження – аналіз і систематизація наукових; порівняльно-аналітичний метод; метод узагальнення та класифікації; структурно-функціональний аналіз. У результаті теоретичного дослідження з'ясовано, що цифрова трансформація освіти зумовлює необхідність глибокого оновлення змісту, методів і технологій професійної підготовки майбутніх педагогів. Педагогічні технології перевернутого, адаптивного та мобільного навчання постають ефективними інструментами формування сучасної професійної компетентності, що поєднує когнітивний, діяльнісний, комунікативний і цифровий компоненти. Встановлено, що перевернуте навчання забезпечує розвиток критичного мислення, рефлексії та здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень; адаптивне навчання сприяє персоналізації

освітнього процесу, розвитку аналітичних і прогностичних умінь; мобільне навчання забезпечує мобільність, гнучкість і неперервність професійного розвитку. Поєднання зазначених технологій створює передумови для інтеграції традиційних і цифрових підходів у єдину педагогічну систему, орієнтовану на саморозвиток та інноваційну активність майбутнього педагога. Наукова новизна отриманих результатів полягає у визначенні системного потенціалу педагогічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у визначенні системного потенціалу педагогічних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні моделі інтеграції перевернутого, адаптивного та мобільного навчання у зміст дисциплін педагогічного циклу, створенні цифрових навчальних середовищ із використанням елементів ШІ та емпіричній перевірці ефективності таких підходів у практиці закладів вищої освіти.

Ключові слова: *професійна освіта, майбутні педагоги, цифровізація освіти, цифрова трансформація освіти, педагогічні технології, перевернуте навчання, адаптивне навчання, мобільне навчання, професійна компетентність майбутніх педагогів.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується активною цифровою трансформацією, що зумовлює необхідність оновлення підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. У Законі України «Про освіту» (2017) [1] підкреслено, що метою освітнього процесу є формування компетентної, творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності, саморозвитку й використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній практиці. Це вимагає від закладів вищої освіти впровадження ефективних педагогічних технологій, які поєднують традиційні та цифрові засоби навчання.

В умовах реалізації Концепції Нової української школи (2016) [2] особливої значущості набуває компетентнісний підхід, який орієнтує педагогів на розвиток критичного мислення, креативності, здатності до самостійного навчання, співпраці та використання цифрових ресурсів. У цьому контексті педагогічні технології перевернутого навчання, адаптивного навчання з використанням штучного інтелекту та мобільного навчання відкривають нові

можливості для індивідуалізації освітнього процесу, підвищення його гнучкості, інтерактивності та практичної спрямованості.

Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю підготовки майбутніх педагогів до ефективного функціонування в умовах цифрового освітнього середовища, здатності використовувати сучасні педагогічні технології для формування професійної та цифрової компетентності здобувачів освіти. Незважаючи на наявність окремих досліджень, системне порівняльне вивчення потенціалу технологій перевернутого, адаптивного та мобільного навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів залишається недостатньо розробленим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі останніх років спостерігається стійка тенденція до переосмислення ролі педагогічних технологій у контексті цифрової трансформації освіти. Сучасні дослідження наголошують на тому, що цифровізація не є лише технічним оновленням освітнього процесу, а передбачає зміну парадигми професійної підготовки майбутніх педагогів – від відтворювально-знаннєвої моделі до діяльнісно-компетентнісної (О. Самойленко, О. Міршук та Ю. Силенко, 2023 [10, с. 83-89]). Автори вказують, що ефективна професійно-педагогічна підготовка сьогодні можлива лише за умов поєднання інноваційних методів, цифрових засобів і педагогічної рефлексії викладача.

Дослідження Yu.Sylenko (2024) [23, с. 68-76] доводить, що індивідуалізація освітньої діяльності майбутніх педагогів є ключовою умовою їхньої професійної самореалізації. Такий підхід органічно поєднується з принципами адаптивного навчання, яке базується на гнучкому реагуванні освітньої системи на потреби конкретного здобувача освіти. Аналогічної позиції дотримуються D. Koshanova, A. Zakirova, A. Tynyshkali (2024) [19, с. 1-21], які розглядають адаптивні цифрові середовища як основу для створення персоналізованих траєкторій навчання.

Проблематика використання ШІ в адаптивних навчальних платформах набула значного розвитку у працях українських і зарубіжних науковців. Так,

О. Герасименко, Н. Мовлянова та О. Гудзь (2025) [4] акцентують увагу на позитивному впливі таких платформ на якість засвоєння матеріалу студентами. В. Камінський, В. Мізюк і Р. Турчанінов (2024) [6] визначають, що алгоритми ШІ підвищують ефективність диференціації навчального контенту та оптимізують навчальний час. Водночас О. Папач, О. Горожанкіна й Г. Різак (2024) [8, с. 1-26] підкреслюють, що використання інтелектуальних систем потребує педагогічного супроводу, оскільки автоматизоване навчання не може повністю замінити взаємодію викладача й студента.

Не менш актуальним є впровадження перевернутого навчання (Flipped Learning), яке передбачає перенесення етапу засвоєння теоретичного матеріалу в онлайн-простір, натомість аудиторний час присвячує практичній взаємодії, обговоренню, рефлексії та застосуванню знань. О. Ковтун і В. Крикун (2019) [7, с. 153-160] наголошують, що така технологія формує у здобувачів освіти навички самостійного мислення, комунікації й відповідальності за власне навчання. Т. Цегельник і Ю. Силенко (2024) [13, с. 391-393] демонструють ефективність перевернутого навчання у підготовці майбутніх логопедів, зокрема у розвитку аналітичного мислення та здатності до самостійного пошуку педагогічних рішень. Результати дослідження S. Eddy та K. Hogan (2014) [17, с. 453-468] підтверджують, що підвищення структурованості курсу й залучення студентів до активних форм роботи позитивно корелює з рівнем академічних досягнень.

Окрему нішу у цифровій педагогіці займає мобільне навчання, яке забезпечує гнучкість, інтерактивність та безперервність освітнього процесу. О. Власюк, О. Степаненко і Н. Приходькіна (2023) [3] розглядають його як інструмент розширення освітнього середовища й підвищення цифрової грамотності майбутніх педагогів. Наукові праці І. Ткаченко (2022) [11, с. 1-3] і I. Suartama та ін. (2019) [22, с. 4-22] доводять, що мобільне навчання сприяє формуванню самостійності студентів і підвищує мотивацію до навчання. K. Jeong (2022) [18] підкреслює значення мобільних платформ у розвитку самоорганізації та здатності до самостійного навчання, що є базовою

характеристикою педагогічної компетентності. Дослідження A. Suárez та ін. (2018) [21, с. 38-55] розкриває типологію мобільних активностей у контексті дослідницького навчання, підкреслюючи значення мобільних технологій для розвитку критичного мислення та колаборації.

Важливу увагу сучасні автори приділяють інтеграції цифрових технологій у педагогічну освіту. М. Денисюк (2024) [5, с. 388-390] обґрунтовує необхідність формування цифрової культури майбутніх педагогів як умови ефективного функціонування в освітньому просторі ЗВО. Т. Цегельник, В. Мізюк і Л. Драгієва (2024) [12, с. 89-95] акцентують на оновленні змісту інноваційної компетентності педагога, орієнтованої на цифрову автономію та творчість у навчальному процесі.

Таким чином, узагальнення проаналізованих досліджень дає підстави стверджувати, що педагогічні технології перевернутого, адаптивного та мобільного навчання мають значний потенціал у професійній підготовці майбутніх педагогів, сприяючи розвитку їхньої цифрової компетентності, самостійності й здатності до інноваційної діяльності. Однак залишається низка невирішених питань, серед яких: недостатня теоретична систематизація взаємозв’язків між зазначеними технологіями; відсутність єдиної моделі їх інтеграції у педагогічну освіту; потреба у визначенні критеріїв оцінювання ефективності їх впливу на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та порівняти педагогічні технології перевернутого навчання, адаптивного навчання з використанням штучного інтелекту (ШІ) та мобільного навчання у контексті цифрової трансформації освіти, визначити їх вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Цілями статті є: 1) проаналізувати наукові підходи до трактування сутності та класифікації педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів; 2) розкрити особливості цифрової трансформації освіти як чинника оновлення змісту і методів професійної підготовки; 3)

охарактеризувати педагогічні технології перевернутого, адаптивного та мобільного навчання, визначити їх спільні й відмінні риси; 4) дослідити педагогічний потенціал цих технологій у розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів (когнітивної, операційно-діяльнісної, комунікативної, цифрової).

Методи дослідження: аналіз і систематизація наукових джерел (із проблеми використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів, що дало змогу уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження); порівняльно-аналітичний метод (для виявлення спільних і відмінних ознак педагогічних технологій перевернутого, адаптивного та мобільного навчання, визначення їх переваг та недоліків у цифровому освітньому середовищі); метод узагальнення та класифікації (з метою виокремлення типів і моделей педагогічних технологій, релевантних сучасним вимогам професійної освіти); структурно-функціональний аналіз (для визначення ролі кожної технології у формуванні ключових компонентів професійної компетентності (когнітивного, операційно-діяльнісного, комунікативного, цифрового)).

Методологічними основами дослідження є – системний підхід (розгляд педагогічних технологій як цілісної системи методів, засобів і форм, спрямованих на розвиток професійних компетентностей); компетентнісний підхід (орієнтація на результати навчання у вигляді сформованих професійних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів); андрагогічний підхід (врахування особливостей дорослого суб’єкта навчання, його самостійності та рефлексивності); діяльнісний підхід (розгляд навчання як активної діяльності студента у процесі опанування професії); цифрово-трансформаційний підхід (як стратегія модернізації освіти через інтеграцію ІКТ і штучного інтелекту у педагогічний процес).

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття педагогічної технології в сучасній педагогічній науці набуло багатогранного змісту, який поєднує філософські, психологічні, дидактичні та цифрові аспекти освітнього

процесу. У класичному розумінні педагогічна технологія розглядається як системна сукупність способів, методів і прийомів, що забезпечують досягнення запланованих результатів навчання. Проте в умовах цифрової трансформації освіти акценти зміщуються від інструктивного підходу до інноваційно-діяльнісного, орієнтованого на розвиток професійних компетентностей майбутнього педагога.

За спостереженням О.Самойленко, О. Міршук і Ю. Силенко, сучасна професійно-педагогічна підготовка характеризується відкритістю, гнучкістю й варіативністю, що зумовлює необхідність застосування технологій, які стимулюють рефлексію, критичне мислення та готовність до самоосвіти [10, с. 83-89]. Автори зазначають, що педагогічна технологія перестає бути лише «інструментом викладання» і трансформується в педагогічну стратегію розвитку особистості, здатної адаптуватися до цифрового середовища.

У сучасному науковому дискурсі можна виокремити кілька підходів до трактування сутності педагогічних технологій у професійній підготовці. Розглянемо їх детальніше.

Системно-діяльнісний підхід розглядає педагогічну технологію як логічно впорядковану систему педагогічних дій і взаємодій, спрямованих на формування компетентностей майбутнього фахівця. Такий підхід дозволяє структурувати освітній процес за етапами, забезпечуючи керованість і прогнозованість результатів.

Компетентнісний підхід орієнтований на результативність і вимірюваність навчання. Педагогічна технологія трактується як інструмент досягнення визначених результатів навчання, що відображені у стандартах вищої освіти. Цей підхід тісно пов’язаний із положеннями Концепції Нової української школи (2016) [2], яка акцентує на формуванні ключових компетентностей, включаючи цифрову, комунікативну та інноваційну.

Цифрово-трансформаційний підхід акцентує на поєднанні педагогічних і цифрових інструментів навчання. За М. Денисюк [5, с. 388-390], ефективність освітнього процесу у ЗВО залежить від рівня інтеграції інформаційно-

комунікаційних технологій, що дозволяють індивідуалізувати навчальні траєкторії та підвищувати мотивацію студентів.

Андрагогічний підхід орієнтований на суб'єктність і самостійність здобувача освіти. Він передбачає перехід від трансляційної до діалогічної моделі навчання, у якій студент виступає активним учасником освітнього процесу. Саме цей підхід забезпечує ефективне впровадження технологій перевернутого, адаптивного та мобільного навчання.

Сучасні дослідники Т. Цегельник, В. Мізюк, Л. Драгієва [12, с. 89-95] наголошують, що педагогічні технології нового покоління мають забезпечувати гнучкість і персоналізацію освітнього процесу, орієнтуючись не лише на зміст, а й на способи мислення та діяльності майбутнього педагога. У цьому контексті Yu.Sylenko [23, с. 68-76] підкреслює значення індивідуалізації як ключової характеристики ефективних педагогічних технологій, що формують у студентів здатність до автономного професійного розвитку.

Зарубіжні автори, зокрема S. Vassigh та ін. [24] розглядають педагогічну технологію як інтелектуальну освітню екосистему, у якій цифрові ресурси, аналітика даних та елементи штучного інтелекту створюють умови для безперервного вдосконалення педагогічної діяльності.

Таким чином, узагальнення наукових підходів свідчить, що педагогічна технологія у професійній підготовці майбутніх педагогів – це сукупність методів і засобів навчання, а також комплексна система організації взаємодії викладача й студента, спрямована на розвиток професійної, комунікативної та цифрової компетентності. Її сутність полягає у створенні педагогічних умов для реалізації особистісно зорієнтованого, інтерактивного та технологічно гнучкого освітнього середовища.

На наш погляд, процеси цифровізації в українській та світовій освіті сьогодні виступають засобом модернізації освітнього середовища та фундаментальним чинником трансформації педагогічної системи загалом. Цифрова трансформація передбачає глибокі зміни у змісті, формах і методах

професійної підготовки майбутніх педагогів, орієнтуючи її на розвиток цифрової, комунікативної та інноваційної компетентності.

Відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017) [1], одними з ключових завдань сучасної освіти є формування цифрової грамотності та здатності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. А Концепція Нової української школи (2016) [2] визначає цифрову компетентність одним із провідних результатів підготовки сучасного педагога, наголошуючи на необхідності переходу до діяльнісно-компетентнісної моделі навчання.

Таким чином, цифрова трансформація освіти виступає каталізатором оновлення змісту, методів і технологій професійної підготовки майбутніх педагогів. Вона змінює роль викладача з носія знань на організатора навчального середовища, а роль студента – з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу. Саме в цих умовах зростає значення сучасних педагогічних технологій, які поєднують традиційні принципи дидактики з потенціалом цифрових інструментів і ШІ.

Розглянемо зміст педагогічних технологій перевернутого, адаптивного та мобільного навчання, які можуть застосовуватись у професійній підготовці майбутніх педагогів (табл. 1).

Таблиця 1

Педагогічні технології перевернутого, адаптивного та мобільного навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів: порівняльна характеристика

Ознака	Перевернуте навчання	Адаптивне навчання	Мобільне навчання
Основна ідея	Зміна послідовності навчання: теорія вдома, практика – в аудиторії	Персоналізація контенту на основі навчальних даних	Гнучке навчання будь-де і будь-коли з використанням мобільних пристроїв
Інструменти	Відеолекції, форуми, LMS, інтерактивні завдання	Адаптивні платформи (Smart Sparrow, Coursera AI, Moodle AI plugins)	Освітні застосунки (Quizlet, Padlet, Canva, Google Classroom)
Роль викладача	Модератор, фасилітатор процесу	Аналітик, тьютор, координатор персоналізації	Наставник, який інтегрує мобільні ресурси в навчання
Форма взаємодії	Активна групова робота, обговорення, рефлексія	Індивідуальні траєкторії, зворотний зв'язок на основі даних	Мережеве та соціальне навчання, мікрокомунікації
Тип мотивації	Внутрішня, заснована на залученні до реального досвіду	Індивідуалізована, пов'язана з досягненням власних цілей	Самостійна, пов'язана з мобільністю та зручністю доступу
Переваги	Підвищення активності, критичного мислення, практичності знань	Поглиблення індивідуалізації, розвиток аналітичного мислення	Формування гнучкості, мобільності, цифрової грамотності
Недоліки	Нерівномірна підготовка студентів, потреба у самоорганізації	Залежність від якості алгоритмів ШІ та цифрової інфраструктури	Розсіювання уваги, технічні обмеження

Джерело сформовано автором

Так, *технологія перевернутого навчання (Flipped Learning)* передбачає зміщення традиційної логіки викладання: теоретичний матеріал студенти опановують самостійно (переважно в онлайн-форматі), а час аудиторних занять присвячується практичному застосуванню знань, обговоренню проблем, виконанню творчих або дослідницьких завдань. Основною метою перевернутого навчання є перехід від пасивного засвоєння інформації до активного конструювання знань, а ключовим принципом – інтеграція цифрових ресурсів (відеолекції, онлайн-курси, інтерактивні тести, форуми). Важливо, що

викладач у цій технології виступає не джерелом інформації, а модератором і фасилітатором освітнього процесу.

Адаптивне навчання (Adaptive Learning) базується на використанні цифрових платформ і алгоритмів ШІ, які аналізують індивідуальний прогрес студента і формують персоналізовані завдання відповідно до рівня його підготовки. Таке навчання особливо актуальне у підготовці майбутніх педагогів, оскільки вчить майбутніх фахівців аналізувати навчальні дані, добирати індивідуальні завдання для своїх учнів, проєктувати персоналізоване навчальне середовище, тобто формує професійну цифрову і аналітичну компетентність.

Технологія мобільного навчання (Mobile Learning) передбачає використання мобільних пристроїв і цифрових сервісів для навчання будь-де і будь-коли. Для майбутніх педагогів мобільне навчання відкриває можливість поєднання професійно-практичного досвіду з теоретичною підготовкою, створює умови для інтеграції соціальних медіа, платформ обміну контентом (Padlet, Canva, Google Classroom, Miro) та освітніх застосунків в освітній процес.

Розглянемо вплив педагогічних технологій на розвиток компонентів (когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний, цифровий) професійної компетентності майбутніх педагогів (табл. 2).

Таблиця 2

Вплив педагогічних технологій на розвиток компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів

Компонент професійної компетентності	**Перевернуте навчання**	**Адаптивне навчання**	**Мобільне навчання**
Когнітивний	Поглиблення розуміння теорії через практичне застосування; розвиток критичного мислення	Індивідуалізоване опрацювання матеріалу, оптимізація пізнавального навантаження	Доступ до багатоканальних джерел інформації, гнучке оновлення знань
Операційно-діяльнісний	Формування навичок самостійного пошуку рішень і колективної діяльності	Розвиток навичок планування, аналізу навчальних результатів	Використання мобільних інструментів у професійній діяльності
Комунікативний	Групова взаємодія, дискусії, колективне розв’язання проблем	Персоналізована комунікація зі зворотним зв’язком	Онлайн-співпраця, міжкультурна комунікація
Цифровий	Використання LMS, інтерактивних ресурсів, відео	Робота з адаптивними платформами, аналітичними панелями	Використання мобільних додатків, соціальних мереж і хмарних сервісів

Джерело сформовано автором

Аналіз особливостей трьох педагогічних технологій дозволяє стверджувати, що перевернуте, адаптивне та мобільне навчання утворюють взаємодоповнювальну систему оновлення професійної підготовки педагогів у цифрову добу. Так, перевернуте навчання формує практичну спрямованість і розвиток рефлексивного мислення. Адаптивне навчання забезпечує персоналізацію освітнього процесу, формування навичок аналітичного мислення та цифрової гнучкості. Мобільне навчання розширює межі освітнього простору, підтримує неперервність професійного розвитку та комунікацію в цифрових спільнотах. Поєднання цих технологій створює умови для формування комплексної професійної компетентності сучасного педагога, який володіє когнітивною гнучкістю, технологічною культурою, здатністю до самоосвіти й педагогічної творчості.

Висновки. Аналіз сучасних педагогічних технологій у контексті цифрової трансформації освіти засвідчує, що перевернуте, адаптивне та

мобільне навчання формують інноваційний формат професійної підготовки майбутніх педагогів, зорієнтований на інтеграцію теорії й практики, активну взаємодію та індивідуалізацію освітнього процесу. Ці технології не є взаємовиключними – навпаки, їх поєднання створює нову педагогічну синергію, у якій здобувачі освіти виступають не пасивними споживачами знань, а активними їх творцями.

Педагогічний потенціал зазначених технологій виявляється у можливості цілісного розвитку професійної компетентності: когнітивної (через глибоке розуміння змісту), операційно-діяльнісної (через самостійну та колективну діяльність), комунікативної (через інтерактивну взаємодію) та цифрової (через застосування інноваційних ресурсів і штучного інтелекту). Таким чином, цифрові педагогічні технології не лише оновлюють методи професійної підготовки, а й визначають стратегічний вектор розвитку педагогічної освіти в умовах цифрової доби.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення моделі інтеграції перевернутого, адаптивного та мобільного навчання у зміст дисциплін педагогічного циклу, створенні цифрових навчальних середовищ із використанням елементів ШІ та емпіричній перевірці ефективності таких підходів у практиці закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту», від 05.09.2017. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 22.09.2025, підстава - 4562-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 09.10.2025).

2. Концепція Нової української школи, 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 09.10.2025).

3. Власюк О. П., Степаненко О. К., Приходькіна Н. О. Вплив штучного інтелекту та інформаційних технологій на мобільну освіту та навчання майбутнього. *Академічні візії.* 2023. Вип. 26. https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/789

4. Герасименко О. А., Мовлянова Н. В., Гудзь О. А. Вплив адаптивних освітніх платформ з елементами штучного інтелекту на ефективність засвоєння матеріалу здобувачами вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 20. https://doi.org/10.5281/zenodo.15803392

5. Денисюк М. М. Психолого-педагогічні умови упровадження та реалізації інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір ЗВО. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, No 37 (березень, 2024). С. 388-390. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.063

6. Камінський В.В., Мізюк В.А., Турчанінов Р.Д. Аналіз ефективності штучного інтелекту в адаптивних навчальних платформах для індивідуалізації освітнього процесу. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 13. https://doi.org/10.5281/zenodo.14562152

7. Ковтун О., Крикун В. Методологія застосування технології перевернутого навчання (FlippedLearning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 153-160. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s14

8. Папач О.І., Горожанкіна О.Ю, Різак Г.В. Аналіз ролі штучного інтелекту у впровадженні диференційованого підходу до навчання. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. No 10. С. 1–26. https://doi.org/10.5281/zenodo.13827888

9. Решетилов К. В. Педагогічні технології розвитку критичного мислення здобувачів освіти у викладанні гуманітарних дисциплін. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 15. https://doi.org/10.5281/zenodo.14923895

10. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*, № 5 (213). 2023. С. 83-89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838

11. Ткаченко І. А. Мобільне навчання як технологія освітнього процесу. *Сучасні інформаційні технології в освіті і науці : 13 Всеукр. студ. наук. Інтернет-конф.*, 19-20 травня 2022 р. Умань : Візаві, 2022. С. 1-3. URL: https://openarchive.nure.ua/handle/document/20547 (дата звернення: 09.10.2025).

12. Цегельник Т., Мізюк В., Драгієва Л. Переосмислення інноваційної компетентності педагога у дискурсі сучасних реалій. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024.Том 12. Вип.8. С. 89-95. https://doi.org/10.31110/2616-650X

13. Цегельник Т.М., Силенко Ю.В. Реалізація технології перевернутого навчання при професійно-педагогічній підготовці майбутнього логопеда. *VII International Scientific And Practical Conference «Scientific Researches And Methods Of Their Carrying Out: World Experience And Domestic Realities»* (15.03.2024). Venue: Vinnytsia, UKR - Vienna, AUT (Online). 2024. С. 391-393. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.064

14. Чемерис О.А., Кібенко Л.М. Персоналізація навчання як умова підвищення якості професійної підготовки. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, No 37 (березень, 2024). С. 385-387. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.062

15. Akhmedova A. V. Digital Strategies to Enhance the Effectiveness of Learning Arabic in a Non-Native Environment. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1950

16. Annisa, Dona Fitri, Prio Utomo, and Augusto da Costa Digital Transformation in Guidance and Counseling: The Influence of Website Media on Students' Self-Awareness. *Al-Musyrif: Jurnal Bimbingan Dan Konseling Islam*. 2025. № 8 (1). P.p. 74-89. https://doi.org/10.38073/almusyrif.v8i1.2499

17. Eddy S. L., Hogan K. A. Getting under the hood: how and for whom does increasing course structure work? *CBE-Life Sciences Education*. 2014. № 13(3). P.p. 453-468.

18. Jeong K. O. Facilitating Sustainable Self-Directed Learning Experience with the Use of Mobile-Assisted Language Learning. *Sustainability (Switzerland)*. 2022. № 14(5). https://doi.org/10.3390/su14052894

19. Koshanova D., Zakirova A., Tynyshkali A. Development of a personalised learning pathway on the basis of a competency-based approach. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.* 2024. № 32(124). P.p. 1-21. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204464

20. Malik U. Developing Student Metacognition Through Collaborative Work on the Quip Platform. *International Journal of Educational Reform*. 2024. https://doi.org/10.1177/10567879241247557

21. Suárez Á., Specht M., Prinsen F., Kalz M., Ternier S. A review of the types of mobile activities in mobile inquiry-based learning. *Computers and Education*. 2018. № 118. P.p. 38–55. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.004

22. Suartama I. K., Setyosari P., Sulthoni Ulfa S. Development of an instructional design model for mobile blended learning in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. № 14(16). P.p. 4–22. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i16.10633

23. Sylenko, Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology",* 10(1), 2024. P.p. 68-76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

24. Vassigh S., Corrigan S., Bogosian B., Peterson E. adaptive immersive learning environments for teaching industrial robotics. *Emerging Technologies and Future of Work. AHF International*. 2023. Vol. 117. https://doi.org/10.54941/ahfe1004411

25. Zhang C., Patras P., Haddadi H. Deep Learning in Mobile and Wireless Networking: A Survey. *IEEE Communications Surveys and Tutorials*. 2019. № 21(3). P.p. 2224–2287. https://doi.org/10.1109/COMST.2019.2904897

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025

Iryna BRIUKHOVETSKA, Hanna ZAKHAROVA, Yuliia SYLENKO. The Role of Pedagogical Technologies in the Professional Training of Future Specialists in the Context of the Digital Transformation of Education. *The purpose of the article is to theoretically substantiate and compare the pedagogical technologies of flipped learning, adaptive learning with the use of artificial intelligence (AI), and mobile learning in the context of the digital transformation of*

education, as well as to determine their impact on the formation of professional competence of future teachers. Methods. The research employed theoretical methods, including analysis and systematization of scientific sources, comparative and analytical method, generalization and classification, and structural-functional analysis. Results. The theoretical study revealed that the digital transformation of education necessitates a profound renewal of the content, methods, and technologies of professional teacher training.

The pedagogical technologies of flipped, adaptive, and mobile learning are identified as effective tools for developing modern professional competence that integrates cognitive, operational, communicative, and digital components. It was established that flipped learning fosters critical thinking, reflection, and the ability to make independent pedagogical decisions; adaptive learning promotes personalization of the educational process and the development of analytical and predictive skills; mobile learning ensures flexibility, mobility, and continuity of professional development. The integration of these technologies creates prerequisites for combining traditional and digital approaches into a unified pedagogical system focused on self-development and innovative activity of future teachers.

Scientific novelty. The scientific novelty of the obtained results lies in determining the systemic potential of pedagogical technologies in the formation of professional competence of future teachers.

Prospects for further research. Future research should focus on developing a model for integrating flipped, adaptive, and mobile learning into the content of pedagogical disciplines, creating digital learning environments that incorporate elements of artificial intelligence, and empirically verifying the effectiveness of these approaches in higher education practice.

Keywords: *professional education, future teachers, digitalization of education, digital transformation of education, pedagogical technologies, flipped learning, adaptive learning, mobile learning, professional competence of future teachers.*

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"], vid 05.09.2017. Dokument 2145-VIII, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 22.09.2025, pidstava - 4562-IX. Retrieved October 9, 2025, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian]

2. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. (2016). Retrieved October 9, 2025, from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian]

3. Vlasiuk, O. P., Stepanenko, O. K., & Prykhodkina, N. O. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu ta informatsiinykh tekhnolohii na mobilnu osvitu ta navchannia maibutnoho [The influence of artificial intelligence and information technologies on mobile education and learning of the future]. *Akademichni vizii*, (26). Retrieved from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/789 [in Ukrainian]

4. Herasymenko, O. A., Movlianova, N. V., & Hudz, O. A. (2025). Vplyv adaptyvnykh osvitnikh platform z elementamy shtuchnoho intelektu na efektyvnist zasvoiennia materialu zdobuvachamy vyshchoi osvity [The impact of adaptive educational platforms with elements of artificial intelligence on students' learning efficiency]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (20). https://doi.org/10.5281/zenodo.15803392 [in Ukrainian]

5. Denysiuk, M. M. (2024). Psykholoho-pedahohichni umovy uprovadzhennia ta realizatsii informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii prostir ZVO [Psychological and pedagogical conditions for the implementation of ICTs in higher education]. *Hraal nauky*, (37), 388–390. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.063 [in Ukrainian]

6. Kaminskyi, V. V., Miziuk, V. A., & Turchaninov, R. D. (2024). Analiz efektyvnosti shtuchnoho intelektu v adaptyvnykh navchalnykh platformakh dlia indyvidualizatsii osvitnoho protsesu [Analysis of AI effectiveness in adaptive learning platforms for individualization of the educational process]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (13). https://doi.org/10.5281/zenodo.14562152 [in Ukrainian]

7. Kovtun, O., & Krykun, V. (2019). Metodolohiia zastosuvannia tekhnolohii perevernu-toho navchannia (Flipped Learning) u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Methodology of using the flipped learning technology in foreign language teacher training]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 153–160. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s14 [in Ukrainian]

8. Papach, O. I., Horozhankina, O. Yu., & Rizak, H. V. (2024). Analiz roli shtuchnoho intelektu u vprovadzhenni dyferentsiiovanoho pidkhodu do navchannia [The role of AI in implementing a differentiated approach to learning]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (10), 1–26. https://doi.org/10.5281/zenodo.13827888 [in Ukrainian]

9. Reshetylov, K. V. (2025). Pedahohichni tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv osvity u vykladanni humanitarnykh dystsyplin [Pedagogical technologies for developing students' critical thinking in humanities teaching]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (15). https://doi.org/10.5281/zenodo.14923895 [in Ukrainian]

10. Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Yu. V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitno-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of specialists in the context of modern realities of the open educational and scientific space of higher education institutions]. *Molod i rynok*, (5), 83–89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838 [in Ukrainian]

11. Tkachenko, I. A. (2022). Mobilne navchannia yak tekhnolohiia osvitnoho protsesu [Mobile learning as a technology of the educational process]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii v osviti i nautsi*, 1–3. Retrieved October 9, 2025, from https://openarchive.nure.ua/handle/document/20547 [in Ukrainian]

12. Tsehelnyk, T., Miziuk, V., & Drahieva, L. (2024). Pereosmyslennia innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha u dyskursi suchasnykh realii [Rethinking teacher's innovative competence in the discourse of modern realities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(8), 89–95. https://doi.org/10.31110/2616-650X [in Ukrainian]

13. Tsehelnyk, T. M., & Sylenko, Yu. V. (2024). Realizatsiia tekhnolohii perevernu-toho navchannia pry profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho lohopeda [Implementation of flipped learning technology in the professional-pedagogical training of future speech therapists]. In *VII International Scientific and Practical Conference "Scientific Researches and Methods of Their Carrying Out: World Experience and Domestic Realities"* (pp. 391–393). Vinnytsia–Vienna: Grail of Science. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.064 [in Ukrainian]

14. Chemerys, O. A., & Kibenko, L. M. (2024). Personalizatsiia navchannia yak umova pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky [Personalization of learning as a condition for improving the quality of professional training]. *Hraal nauky*, (37), 385–387. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.062 [in Ukrainian]

15. Akhmedova, A. V. (2025). Digital strategies to enhance the effectiveness of learning Arabic in a non-native environment. *Akademichni vizii*, (44). Retrieved from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1950 [in English]

16. Annisa, D. F., Utomo, P., & da Costa, A. (2025). Digital transformation in guidance and counseling: The influence of website media on students' self-awareness. *Al-Musyrif: Jurnal Bimbingan Dan Konseling Islam*, 8(1), 74–89. https://doi.org/10.38073/almusyrif.v8i1.2499 [in English]

17. Eddy, S. L., & Hogan, K. A. (2014). Getting under the hood: How and for whom does increasing course structure work? *CBE–Life Sciences Education*, 13(3), 453–468. [in English]

18. Jeong, K. O. (2022). Facilitating sustainable self-directed learning experience with the use of mobile-assisted language learning. *Sustainability (Switzerland)*, 14(5). https://doi.org/10.3390/su14052894 [in English]

19. Koshanova, D., Zakirova, A., & Tynyshkali, A. (2024). Development of a personalised learning pathway on the basis of a competency-based approach. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(124), 1–21. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204464 [in English]

20. Malik, U. (2024). Developing student metacognition through collaborative work on the Quip platform. *International Journal of Educational Reform*. https://doi.org/10.1177/10567879241247557 [in English]

21. Suárez, Á., Specht, M., Prinsen, F., Kalz, M., & Ternier, S. (2018). A review of the types of mobile activities in mobile inquiry-based learning. *Computers and Education*, 118, 38–55. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.004 [in English]

22. Suartama, I. K., Setyosari, P., Sulthoni, & Ulfa, S. (2019). Development of an instructional design model for mobile blended learning in higher education.

International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14(16), 4–22. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i16.10633 [in English]

23. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(1), 68–76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68 [in English]

24. Vassigh, S., Corrigan, S., Bogosian, B., & Peterson, E. (2023). Adaptive immersive learning environments for teaching industrial robotics. *Emerging Technologies and Future of Work*, 117. https://doi.org/10.54941/ahfe1004411 [in English]

25. Zhang, C., Patras, P., & Haddadi, H. (2019). Deep learning in mobile and wireless networking: A survey. *IEEE Communications Surveys and Tutorials*, 21(3), 2224–2287. https://doi.org/10.1109/COMST.2019.2904897 [in English].

УДК 37.013.42
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.22

Наталія ІВАНИШИН,
старший викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства,
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна
ORCID ID 0000-0003-3297-9367

АНАЛІЗ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У контексті глобалізації та зростання міжнародної мобільності професійна підготовка з іноземних мов стала важливою складовою вищої освіти. У статті подано комплексний огляд внеску зарубіжних дослідників у вивчення професійної підготовки з іноземних мов. У статті аналізуються основні методологічні підходи, організаційні моделі освітніх програм та домінуючі тенденції у зарубіжній мовній освіті, відмінності та спільні риси національних систем, таких як США, Велика Британія, Китай, Європейський Союз та Туреччина. Також розглянуто підготовку викладачів мов у різних професійних галузях. Висновки підкреслюють важливість гнучких, орієнтованих на практику навчальних програм, міждисциплінарної інтеграції та державної мовної політики у формуванні ефективних моделей мовної освіти. Огляд завершується рекомендаціями щодо розробки національної моделі професійної підготовки з іноземних мов, яка інтегрує найкращі світові практики, адаптовані до освітніх та професійних потреб України.

Ключові слова: *професійна іншомовна підготовка, компаративна педагогіка, порівняльне дослідження, зарубіжні освітні системи, методика викладання іноземних мов.*

Постановка проблеми. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців цивільного захисту в європейському освітньому контексті є міждисциплінарною проблематикою, що потребує системного аналізу, зокрема за допомогою порівняльної педагогіки. Як галузь наукового знання, порівняльна педагогіка, або компаративістика дозволяє виявити закономірності, тенденції, відмінності та спільні риси у процесах професійної підготовки в різних країнах, що особливо важливо у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору. Концепції класиків і сучасників

компаративістики становлять теоретичну основу такого аналізу. У сучасних умовах глобалізації, інтеграції освітнього простору та посилення міжнародної мобільності фахівців усе більшої актуальності набуває проблема професійної іншомовної підготовки. Компаративні дослідження в цій сфері дозволяють не лише виявити ефективні зарубіжні освітні практики, а й адаптувати провідний іноземний досвід до сучасних національних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні активно здійснюються компаративні дослідження тенденцій професійної іншомовної підготовки за кордоном, оскільки позитивні зміни, що відбуваються в сусідніх країнах, є прикладом для нашої держави щодо вдосконалення змісту, форм і технологій освіти. Серед них варто виділити праці О. Антоненко (європейські інновації в системі навчання іноземним мовам у Чеській Республіці), Є. Громова (теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії), Л. Загоруйко (особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у закладах вищої освіти Польщі), А. Заслуженої (підготовка магістрів з англійської мови та літератури у Швейцарії), С. Каричковської (порівняльний аналіз підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах України та Польщі), Т. Кристопчук (тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу), М. Тадеєвої (сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи) та інших.

Аналіз компаративної літератури показує, що роботи дослідників у цьому напрямі спрямовані на виявлення позитивних аспектів зарубіжного досвіду з метою їх творчого застосування у вітчизняній системі освіти. Зокрема, акцент робиться на збагаченні теоретико-методологічної бази підготовки майбутніх фахівців, адаптації європейських освітніх практик до українських умов, модернізації програм і навчальних планів, а також на впровадженні сучасних технологій навчання, які сприяють формуванню професійної іншомовної компетентності.

Метою статті є огляд напрацювань зарубіжних та українських вчених-компаративістів у галузі професійної іншомовної підготовки, виявлення домінантних методологічних підходів та ключових тенденцій у контексті міжнаціонального освітнього порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компаративний підхід передбачає не лише порівняння змісту, форм і методів професійної підготовки, але й глибоке розуміння соціокультурного та політичного контексту, в якому функціонують освітні системи. У цьому контексті цінними є напрацювання дослідників, які аналізують досвід США, Великої Британії, Китаю, країн Європейського Союзу та інших країн у сфері професійної іншомовної підготовки фахівців.

До прикладу, вітчизняний учений О. Шумський досліджує зміни у методиці викладання іноземної мови в період так званої посткомунікативної епохи у США, Хорватії, Китаї, Малайзії та інших країнах.

У своєму дослідженні автор аналізу досвід впровадження комунікативної методики у різних країнах. Зокрема, у США, Хорватії, Малайзії та низці країн Західної Європи ця модель реалізується через інтерактивні форми: рольові ігри, моделювання ситуацій, ділові комунікативні тренінги. Натомість у Китаї, Саудівській Аравії та Японії спостерігається тенденція до поєднання комунікативного підходу з традиційними граматико-перекладними методами, що дозволяє зберігати структуровану мовну базу поряд із розвитком навичок усного мовлення. Ключовою тезою автора є доцільність використання інтегрованої моделі навчання, яка поєднує переваги традиційного, комунікативного та новітніх методів. Такий підхід дозволяє досягти балансу між формуванням граматичної, лексичної, соціокультурної та стратегічної компетентностей. Серед сучасних тенденцій, які підтримують еклектичний характер навчання, Шумський також відзначає поширення змістоорієнтованого навчання (Content-Based Instruction), навчання на основі виконання завдань (Task-Based Language Teaching) та індуктивного підходу на основі мовних корпусів (Data-Driven Learning). Еклектичність розглядається як універсальний

інструмент адаптації методики до контексту, рівня підготовки студентів та конкретних навчальних цілей. Дослідник робить висновок, що орієнтація виключно на комунікативні методи часто призводить до зниження граматичної точності мовлення. Автор пропонує інтегративний підхід, який поєднує функціональні можливості традиційної граматико-перекладної методики з комунікативними стратегіями. Зокрема, під час компаративного аналізу практики країн Центрально-Східної Європи виявлено, що саме комбіновані підходи дають кращі результати у формуванні як лінгвістичної, так і професійної іншомовної компетентності [6, с. 44].

У компаративному дослідженні **зарубіжних вчених** К. Гоу та Л. Лі здійснено порівняльний аналіз політики та практик викладання іноземних мов у Китаї, США та Європейському Союзі. Автори звертають увагу на стратегічну роль державної мовної політики у формуванні мовної компетентності фахівців. У Китаї, наприклад, навчальні плани є надзвичайно централізованими, тоді як у США – гнучкими та орієнтованими на результат. Європейський досвід представлений через модель CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), яка виступає основою для систематизації вимог до рівнів володіння мовою у професійному середовищі. Дослідники розглядають політику викладання іноземних мов у Китаї, США та країнах Європейського Союзу, порівнюючи не лише зміст освітніх документів, а й стратегії їх реалізації. У Китаї мовна політика має жорстку централізацію, що зумовлює уніфікований характер навчальних програм, орієнтованих на розвиток національної конкурентоспроможності [3, с. 79].

Натомість у США діє децентралізована система, де мовна освіта визначається на рівні штатів і окремих навчальних закладів, що сприяє гнучкості й інноваційності. У країнах ЄС акцент робиться на уніфікації вимог через запровадження **CEFR**, який є основою для гармонізації програм мовної підготовки в усіх сферах, включно з професійною.

Таким чином, компаративний аналіз демонструє істотні розбіжності у концептуальних засадах підготовки викладачів іноземних мов. Попри

універсалізацію вимог (наприклад, через Європейську систему кваліфікацій або CEFR), зберігаються національні відмінності у цінностях, пріоритетах та організації педагогічного процесу. Досвід США, Великої Британії, Польщі та інших країн свідчить про переваги гнучкої, практикоорієнтованої та міждисциплінарної моделі підготовки.

Професійна іншомовна підготовка тісно пов'язана із державною мовною політикою, що формує рамкові умови для розробки освітніх програм, стандартизації вимог до рівнів володіння мовою, а також забезпечення міжкультурної інтеграції фахівців. Компаративні дослідження дозволяють простежити, як різні країни впроваджують політики мовної освіти залежно від соціальних, економічних та геополітичних чинників.

Згідно з результатами дослідження, в освітній політиці США та країн ЄС домінує ідея підтримки багатомовності, що реалізується через міжнародні освітні програми, розвиток мовної мобільності та міжкультурної комунікації. Іноземні мови розглядаються як інструмент міжособистісної інтеграції, формування глобальної компетентності та економічного зростання. При цьому мовна підготовка нерозривно пов'язана з концепцією глобального громадянства, розвитку креативності та міждисциплінарного мислення. На відміну від цього, у Китаї викладання іноземних мов історично мало інструментальний характер, пов'язаний переважно з потребами зовнішньої торгівлі, економіки й академічної мобільності. Автори констатують, що хоча в останні роки у країні спостерігається поступ до гуманітарної складової мовної освіти, зокрема через акцент на міжкультурну комунікацію, національна політика потребує модернізації. Зокрема, йдеться про необхідність: підвищення ролі глобальної компетентності у навчальних програмах; оновлення підходів до оцінювання результатів навчання; формування сприятливого середовища для реалізації багатомовності на всіх рівнях освіти [3, с. 80].

Актуальним напрямом сучасної компаративної педагогіки є вивчення систем підготовки вчителів іноземних мов у різних країнах. У дослідженні Л. Садовець [1, с. 55] здійснено порівняльний аналіз освітніх моделей

підготовки викладачів іноземних мов у провідних університетах Великої Британії та США. Авторка зосереджується на структурі освітніх програм, змісті навчальних дисциплін, методах підготовки та специфіці професійного становлення майбутніх фахівців у галузі мовної освіти. Зокрема, у британських університетах (Cambridge, Lancaster, London, Newcastle та ін.) простежується чітка орієнтація на мовну, лінгвістичну та методичну компоненти. Програми часто передбачають поетапне засвоєння знань – від теоретичних основ до педагогічної практики. Основний акцент робиться на глибокому опануванні предметної спеціалізації та методиці її викладання. В американських університетах (NYU, Princeton, Yale, Illinois) натомість переважає практикоорієнтований підхід. Освітні програми вибудувані з урахуванням міждисциплінарності, соціокультурної складової, адаптації до багатомовного й мультикультурного середовища. У програмах більше уваги приділяється розвитку соціальної, комунікативної й інтерактивної компетентностей викладача. Учена виокремлює низку спільних рис систем підготовки у США та Великій Британії: поєднання фахових і педагогічних дисциплін; наявність мовної практики та стажування; застосування мультимедійних засобів навчання; гнучкість і модульність освітніх програм; стимулювання академічної мобільності студентів; увага до індивідуальних траєкторій навчання. Авторка робить висновок, що досвід англомовних країн може бути корисним для модернізації національних систем підготовки вчителів іноземних мов, зокрема щодо формування професійної ідентичності, критичного мислення та соціальної відповідальності фахівців.

У низці компаративних досліджень проаналізовано підготовку викладачів іноземних мов у різних національних контекстах. Зокрема, порівнюються стандарти й підходи до професійної освіти вчителів у США та Туреччині. У Туреччині, як відзначають автори, значно менша увага приділяється соціокультурній компетентності та педагогічному рефлексуванню, а сама структура підготовки є більш уніфікованою. Навпаки, американська система

надає перевагу індивідуалізованому підходу, активному залученню до освітніх досліджень і формуванню міжкультурної чутливості майбутніх викладачів.

У статті Л. Магалінгаппа та Н. Полат здійснено порівняльний аналіз освітніх програм підготовки вчителів англійської мови в Туреччині з огляду на вимоги сучасних стандартів викладання другої мови та документи Вищої ради освіти Туреччини (YÖK). Дослідження ґрунтується на аналізі навчальних планів восьми програм підготовки вчителів англійської мови (як державних, так і приватних університетів різного рівня), інтерв'ю з вісьмома керівниками програм, а також на даних про вступні бали студентів і стандартах підготовки вчителів. Автори виявили значну невідповідність між академічними стандартами, рекомендованими міжнародними дослідженнями в галузі викладання другої мови, та вимогами, встановленими YÖK. Зокрема, спостерігається відсутність інтеграції сучасних підходів до навчання, таких як комунікативна методика, у навчальні плани програм підготовки вчителів англійської мови. Крім того, існують обмеження щодо розвитку професійних компетентностей майбутніх вчителів, зокрема в аспектах міжкультурної комунікації та використання технологій у навчальному процесі. Автори також зазначають, що гаранти програм виявили занепокоєння щодо недостатньої гнучкості навчальних планів, що обмежує можливість адаптації до змінюваних потреб освітньої системи та розвитку професії. Вони підкреслюють необхідність перегляду існуючих програм підготовки вчителів англійської мови з метою їх гармонізації з міжнародними стандартами та забезпечення високої якості підготовки фахівців [5, с. 374].

Стаття М. Берташ et al [2, с. 149] дає вагомий аналітичний фундамент для тих, хто працює в галузі іншомовної освіти, особливо в професійно орієнтованих контекстах. Висвітлені у ній європейські стандарти та практики показують, як можна модернізувати зміст і методи викладання іноземних мов, щоб вони не залишались лише академічною дисципліною, але стали інструментом професійної підготовки. Зокрема, іншомовна освіта може виграти, якщо: інтегрувати мовну підготовку з фаховими компетенціями й

професійними ситуаціями; будувати курси з урахуванням партнерств з роботодавцями чи міжнародними компаніями; використовувати інноваційні цифрові та гібридні формати для підтримки практики мови, особливо коли прямий контакт утруднений; запроваджувати стандарти й рамки, що дозволяють чіткіше оцінювати рівні мовної компетентності, і щоб ці стандарти були зрозумілі і міжнародним партнерам, і студентам; розвивати компетентність викладачів у проведенні міжкультурної комунікації, інтерактивних та практико-орієнтованіших методів навчання; посадовчо вирішувати бар'єри адаптації (ресурси, доступ, нормативно-правове забезпечення).

Автори показують, що одним із ключових змін у європейських системах освіти є перехід від формального накопичення знань до формування комплексних компетентностей. Це охоплює, зокрема, здатність застосовувати знання на практиці, працювати в змішаному чи мультикультурному середовищі, гнучко реагувати на нові виклики. Важливим є запровадження рамок кваліфікацій, стандартів якості та нормативів, характерних для ЄС, що стимулює уніфікацію очікувань щодо рівнів володіння навичками. Для іншомовної освіти це значить запровадження чітких критеріїв оцінювання мовної компетентності, можливості міжнародного визнання, стандартизацію програм, що готують фахівців з іноземної мови. Однією з європейських практик, на яку автори звертають увагу, є тісна співпраця з роботодавцями, галузевими асоціаціями, підприємствами. У контексті іншомовної освіти викладачі й навчальні плани повинні враховувати вимоги реального професійного середовища: які мовні навички потрібні на практиці, які жанри мовлення і комунікативні ситуації актуальні, які термінологія чи галузева лексика. Стаття підкреслює, що цифровізація, дистанційне й змішане навчання, використання інноваційних освітніх технологій стають дедалі важливішими, особливо в умовах надзвичайних викликів (пандемія, війна). У сфері іншомовної освіти ці методи відкривають нові можливості: онлайн-курси, платформи, інтерактивні середовища, мультимедійні ресурси, віртуальні

обміни, що сприяють практиці мови й міжкультурному спілкуванню. Європейський досвід, який аналізують автори, характеризується тим, що освітні програми стають більш гнучкими, адаптивними, з орієнтацією на компетенції, які реально потрібні в професійних сферах. Для іншомовної освіти це означає, що не лише граматика та мовні структури, але й здатність виконувати професійні завдання з використанням іноземної, розуміти специфіку міжнародного або міжкультурного спілкування; програми мають враховувати потреби галузей, які використовують іноземну мову. Важлива теза, що європейські практики сприяють тому, щоб освіта ставала більш орієнтованою на здобувача: його здібності, потреби, список навичок, які він хоче розвивати. Це може проявлятись у персоналізації навчання (вибір тем, жанрів, стилів), можливості участі у міжнародних програмах, обмінах, використанні аутентичних матеріалів. Автори звертають увагу, що хоча елементи європейського підходу в Україні активно вводяться, існують суттєві бар'єри: законодавчі, кадрові, ресурсні, інфраструктурні; не всі практики адаптовані до українського контексту; не всі студенти чи освітні заклади мають доступ до цифрових технологій чи міжнародних стандартів. Це означає потребу в ресурсах (аудіоматеріали, носії мови, доступ до мереж), підготовці викладачів, достатній матеріальній та технічній базі.

Отже, вищезгадані компаративні дослідження показують проблематику розвитку іншомовної освіти у низці країн світу. Висвітлені проблемні питання демонструють тенденції розвитку цього напряму. Ключовими векторами вдосконалення іншомовної професійної підготовки виступають: перехід від формального засвоєння мовних знань до їх функціонального застосування, інтеграція цифрових технологій, професійно-орієнтований зміст навчання та розвиток міжкультурної комунікативної компетентності. Це дозволяє врахувати успішні практики зарубіжних країн для оновлення національних моделей професійної іншомовної підготовки.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Компаративний аналіз досліджень у сфері професійної іншомовної підготовки

засвідчив наявність унікальних підходів до цього питання у закладах вищої освіти за кордоном. Значний внесок у дослідження цієї проблематики зробили українські та зарубіжні компаративісти, як-от: О. Шумський, Л. Садовець, Л. Магалінгаппа та Н. Полат та ін. Їхні праці дозволяють не лише окреслити поточний стан професійної мовної підготовки у різних країнах, але й виробити практичні рекомендації щодо її вдосконалення в українському контексті. Особливої ваги набуває питання підготовки викладачів, які є ключовою ланкою у забезпеченні якості іншомовної освіти. Моделі, реалізовані у США, Великій Британії, Китаї, країнах ЄС та Туреччині, демонструють важливість гнучких програм, практикоорієнтованих стратегій, використання міждисциплінарного підходу та підтримки з боку державної мовної політики.

На основі проаналізованих досліджень можна зробити висновок про необхідність удосконалення власної національної моделі професійної іншомовної підготовки, яка поєднувала б кращі європейські та світові практики з урахуванням освітніх і професійних потреб сучасної України у воєнний та післявоєнний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Садовець, Л. Порівняльний аналіз освіти вчителів іноземних мов в британських та американських університетах. *Comparative Professional Pedagogy*. 2022. Vol. 12, No. 2., 54–63. DOI:10.31891/2308-4081/2022-12(2)-6

2. Bertash M., Polishchuk S., Burdun V., Ivanyshyn N., Zhulkovskyi V. (2024) The Utilization of European Experience in the Formation of Professional Competencies of Future Specialists of the Ukrainian Vocational Education System : *Journal of Curriculum and Teaching.* 2024. Vol. 13. Issue 4. p. 147-158. URL : https://www.sciedupress.com/journal/index.php/jct/article/view/26318 DOI:10.5430/jct.v13n3p147

3. Hou, X., & Li, L. A Comparative Study of Chinese, American and European Foreign Language Education Policies. *International Journal of New Developments in Education*, 2021. Vol. 3, No. 5. p. 78-83. DOI:10.25236/IJNDE.2021.030516

4. Mahalingappa, L., Polat N. English Language Teacher Education in Turkey: Policy vs. Academic Standards. *Teacher Development*. 2013. Vol. 3. P. 371-383. **DOI:** 10.1080/21568235.2013.832348.

5. Shumskyi O. Modern Approaches to Foreign Language Teaching: World Experience. *Comparative Professional Pedagogy*. 2016. Vol. 6, No. 1. P.41-46.

Nataliia IVANYSHYN*. *Analysis of comparative studies in ukraine and abroad in the field of professional foreign language training

In the context of globalization and increasing international mobility, professional training in foreign languages has become an important component of higher education. This article provides a comprehensive overview of the contribution of foreign researchers to the study of professional training in foreign languages. The article analyzes the main methodological approaches, organizational models of educational programs, and dominant trends in interstate language education. Particular attention is paid to the training of language teachers and specialists in various professional fields, highlighting the differences and similarities between national systems, such as those in the United States, Great Britain, China, the European Union, and Turkey. The conclusions emphasize the importance of flexible, practice-oriented curricula, interdisciplinary integration, and state language policy in the formation of effective models of language education. The review concludes with recommendations for the development of a national model of professional training in foreign languages that integrates the best international practices adapted to the educational and professional needs of Ukraine.

Keywords: *professional foreign language training, comparative pedagogy, comparative study, foreign education systems, foreign language teaching methodology.*

Стаття надійшла до редакції 24.09.2025

REFERENCES

1. Sadovets, L. (2022). Porivnialnyi analiz osvity vchyteliv inozemnykh mov v brytanskykh ta amerykanskykh universytetakh \[Comparative analysis of foreign language teacher education in British and American universities]. *Comparative Professional Pedagogy*, 12 (2), 54–63. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12%282%29-6 [In Ukrainian].

2. Bertash, M., Polishchuk, S., Burdun, V., Ivanyshyn, N., & Zhulkovskyi, V. (2024). The utilization of European experience in the formation of professional competencies of future specialists of the Ukrainian vocational education system. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13 (4), 147–158. https://doi.org/10.5430/jct.v13n3p147 [in English].

3. Hou, X., & Li, L. (2021). A comparative study of Chinese, American and European foreign language education policies. *International Journal of New Developments in Education*, 3 (5), 78–83. https://doi.org/10.25236/IJNDE.2021.030516 [in English].

4. Mahalingappa, L., Polat, N. (2013). English language teacher education in Turkey: Policy vs. academic standards. *Teacher Development*, 3, 371–383. https://doi.org/10.1080/21568235.2013.832348 [in English].

5. Shumskyi, O. (2016). Modern approaches to foreign language teaching: World experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 6 (1), 41–46 [in English].

УДК. 377:37.091.3

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.23

Ольга КАЙТАНОВСЬКА
доктор філософії (Ph.D)
завідувач сектору забезпечення видання навчальної літератури закладів професійно-технічної освіти
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-8566-6458

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ – ЗАОХОЧЕННЯ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено мотиваційні аспекти професійної освіти молоді, зокрема здобувачів освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти, у світлі трансформацій сучасного ринку праці та зростання вимог до кваліфікованих працівників. Враховуючи низьку популярність професійної освіти серед молодого покоління, авторка розглядає мотивацію не лише як ключовий психологічний ресурс залучення, а як динамічний феномен, що формується під впливом особистісних, соціальних, освітніх і культурних чинників. Особливий акцент зроблено на оцінці внутрішніх джерел мотивації – ціннісних орієнтацій, самооцінки, емоційної зрілості, впливу однолітків і здатності до професійного самовизначення.

Емпіричне дослідження, проведене на базі закладів професійної освіти, що готують кваліфікованих робітників за професією «Оператор поштового зв'язку» із застосуванням методики Т. Елерса та тесту «Ваші цінності». Це дозволило авторці не лише зафіксувати рівень мотивації до успіху та навчання, а й глибше проникнути у систему особистісних переконань респондентів, зокрема в контексті формування цінностей, ставлення до фінансових рішень, впливу реклами та однолітків. Аналітична частина статті розкриває типологію мотиваційних профілів студентів, виявляє освітні бар'єри та пропонує шляхи їх подолання.

У статті також узагальнено міжнародний досвід у сфері підвищення мотивації до професійної освіти – зокрема, проаналізовано ефективність дуального навчання, гейміфікації, механізмів фінансової підтримки, партнерства з бізнесом та програм академічної мобільності.

Результати дослідження та аналітичні висновки мають практичне значення для управлінців освітньої галузі, викладачів, психологів, керівників ЗП(ПТ)О й роботодавців, які зацікавлені у формуванні мотивованого та конкурентоспроможного молодого фахівця.

Ключові слова: *мотивація, професійна освіта, оператор поштового зв'язку.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації ринку праці й зростання вимог до професійної компетентності працівників, особливої актуальності набуває проблема мотивації здобувачів освіти до професійного навчання. Недостатній рівень зацікавленості молоді у здобутті фахових знань та навичок зумовлює потребу у формуванні ефективних мотиваційних механізмів, які забезпечили б позитивне ставлення до професійної освіти та сприяли її популяризації. З огляду на це, постає необхідність комплексного осмислення чинників, що впливають на професійне самовизначення студентів, а також розроблення практичних підходів до підвищення привабливості професійного навчання. Отже, розв'язання цієї проблеми є важливим як з наукової точки зору – для глибшого розуміння природи освітньої мотивації, так і з практичної – з метою удосконалення освітньої політики, програм підготовки кадрів та механізмів залучення молоді до професійної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі дослідники, серед яких Наталія Сиско, Алла Самко, Оксана Поліщук, Олена Литвиненко, Оксана Коваленко, Світлана Литвин, Інна Козубовська, приділяють суттєву увагу проблематиці мотивації в системі професійної освіти. У фокусі їхніх наукових інтересів – як мотиваційні потреби здобувачів освіти, так і професійне зростання педагогічних працівників. Серед ключових напрямів дослідження – діагностика мотиваційного потенціалу викладачів (Сиско, 2019), самоосвітня діяльність і самореалізація науково-педагогічних працівників (Самко, 2022), формування мотивації в освітньому середовищі ЗП(ПТ)О (О. Ковальова), мотивація та її ресурси в освітньому середовищі (Поліщук, 2022), формування професійної ідентичності (С. Литвин) та розвиток мотивації до самореалізації у майбутніх фахівців (Козубовська). Формування навчальної мотивації студентів ЗВО досліджують К. Д. Матійчук, Г. В. Мораpаш і Я. І. Костинюк, розглядаючи серед ключових чинників проблемне навчання, індивідуалізацію освітнього процесу та вплив викладача (Матійчук, Мораpаш, & Костинюк, 2020). На наш погляд дослідження цих науковців охоплюють широкий спектр тем від

психологічних механізмів формування мотивації до організаційно-педагогічних умов її підтримки в різних освітніх контекстах. Можемо стверджувати, що їхній внесок створює цілісне й різнопланове наукове підґрунтя, яке дозволяє не лише краще зрозуміти, як працює мотивація в освіті, а й розробляти практичні інструменти для її підвищення.

Мета статті. Дослідження рівня мотивації у здобувачів професійної освіти та виявлення чинників, що впливають на їхнє ставлення до навчального процесу та майбутньої кар'єри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зацікавленість молоді до професійної освіті є важливим фактором її ефективності та успішного розвитку. В сучасних умовах, коли ринок праці постійно змінюється, а вимоги до компетенцій стають дедалі складнішими, залучення студентів до якісного професійного навчання є ключовим завданням для освітньої системи закладів професійної освіти.

Зауважмо, що попри значну роль професійної освіти у формуванні кваліфікованих кадрів, вона не завжди має достатню популярність серед молоді. Зазначимо, що молодь обирає інші форми навчання через застарілі стереотипи, недостатню інформованість чи брак перспективи працевлаштування на високооплачуваному місці. Тому необхідно розглядати комплексні механізми мотивації, які здатні не лише привернути увагу до професійного навчання, а й забезпечити його реальну привабливість. Сучасні методи навчання, інтеграція практичних навичок, фінансові та соціальні стимули – усе це сприяє формуванню позитивного ставлення до професійної освіти. Крім того, створення динамічного освітнього середовища, що враховує потреби ринку праці та індивідуальні здібності студентів, дозволяє підвищити рівень їхньої зацікавленості та мотивації. Відмітимо, що мотивація студентів до професійної освіти значною мірою залежить від внутрішніх чинників, які впливають на їхній вибір майбутньої професії. Ці фактори формують рівень зацікавленості, наполегливості та прагнення до успіху в професійній діяльності. Зауважмо на тому, що кожен студент має власні схильності та інтереси, які

визначають напрямок його навчання у закладі освіти. Коли професія відповідає особистим захопленням, освітній процес стає більш цікавим, а засвоєння знань є ефективнішим. Можемо припустити, що педагогічний досвід інтеграції можливостей для самовираження та творчого розвитку в систему професійної освіти значно підвищує мотивацію студентів. Важливим аспектом є надання молоді достатньої інформації про різноманітність та важливість професій їхню актуальність на ринку праці. Профорієнтаційні заходи, зустрічі з роботодавцями та практичний досвід допомагають студентам зрозуміти, які саме професії відповідатимуть їхнім інтересам і здібностям. Відмітимо, що важливим аспектом у цьому процесі є рівень самооцінки та впевненості у власних силах. Віра у свої можливості сприяє активному навчальному процесу, допомагає долати труднощі, ставити амбітні цілі та наполегливо рухатися до їхнього досягнення. Заклади освіти підтримують своїх студентів, створюючи їм середовище, що сприяє формуванню позитивної самооцінки через наставництво, підтримку педагогічних працівників та можливість отримання реального досвіду, що підтверджує їхню професійну цінність. Реальні перспективи професійного розвитку є важливим мотивуючим фактором для студентів, розуміючи чіткий зв’язок між освітою та успішною кар’єрою, їхнє прагнення до навчання зростає. Слід наголосити на тому, що одним із найефективніших способів підвищення мотивації є співпраця навчальних закладів із роботодавцями, які пропонують проходження виробничої практики на виробництві із подальшим працевлаштуванням. Це дає можливість застосувати набуті знання вміння та навички на практиці, оцінити власні перспективи та стати конкурентоспроможним на ринку праці. Таким чином, внутрішня мотивація студентів є комплексним явищем, що ґрунтується на їхніх особистих інтересах, рівні впевненості у власних силах та можливостях професійного зростання. Освітня система, яка підтримує ці аспекти, сприяє більш активному та цілеспрямованому навчанню, а отже ефективнішому формуванню майбутніх професіоналів.

Для виявлення мотивації у здобувачів освіти на основі професії «Оператор поштового зв'язку» нами був використаний метод Т. Елерса: діагностика мотивації до успіху (Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В., 2012), він складався із 41 питання, відповідь на які має бути «так» або «ні» та тест «Ваші цінності» (Ваші цінності, 2024) який мав на меті з'ясувати усвідомленість чинників, що можуть впливати на цінності здобувачів професійної освіти. Результати виявлені у ході опитування дали змогу виявити мотивацію до успіху здобувачів освіти з даної професії.

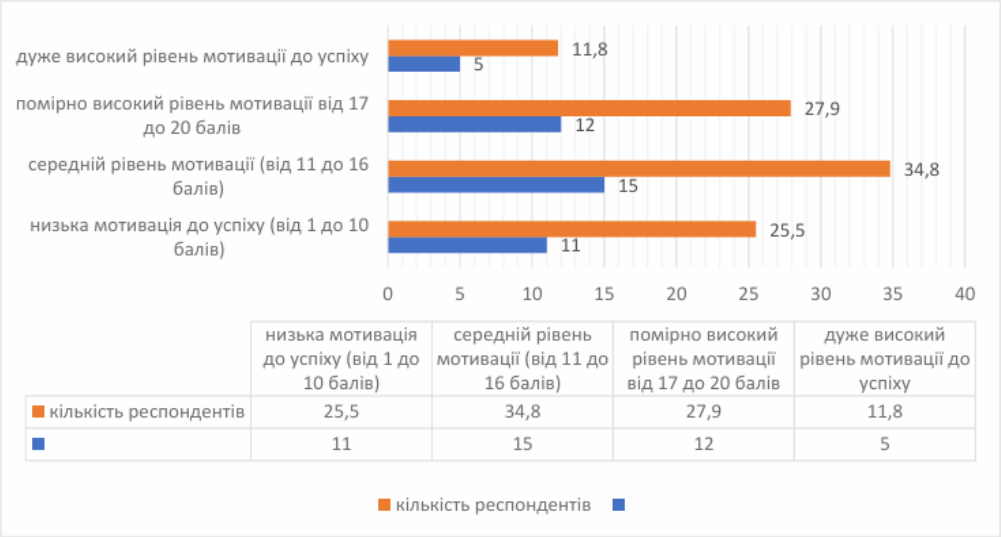


Рис. 1. Результати діагностування рівнів сформованості мотивації у здобувачів професійної освіти з професії «Оператор поштового зв'язку».

Джерело сформовано автором

Показники мотивації здобувачів освіти, отримані на основі опитування 43 респондентів, відображають низку факторів, що впливають на їхнє ставлення до навчального процесу та майбутньої професійної діяльності. Низький рівень мотивації (25,5%) може свідчити про труднощі адаптації до освітнього середовища або необдуманий вибір професії. Середній рівень (34,8%) характерний для тих, хто ще не сформував чіткі професійні орієнтири, проте усвідомлює важливість освіти. Помірно висока мотивація (27,9%) притаманна респондентам, які вже мають визначені професійні цілі, але потребують

додаткового стимулювання. Дуже високий рівень мотивації (11,8%) демонструють ті, хто активно прагне досягти успіху, маючи чітке бачення майбутньої кар'єри. Використання тесту «Ваші цінності» уможливив з'ясування та усвідомлення чинників здобувачами професійної освіти, що впливають на їх розвиток. Майбутня професійна кар'єра вимагає увагу до особистого розвитку впродовж життя, а також особливо для таких підприємств як АТ «Укрпошта», «Нова пошта», «Автолюкс Глобал Пост», «Meest», «Justin», «Delivery». Залучення зацікавлених сторін, зокрема роботодавців, відіграє ключову роль у формуванні професійних цінностей операторів поштового зв'язку, що є невід'ємною складовою їхньої культури та підготовки. Зазначмо, що тест складається з восьми запитань та запропонованих до них відповідей. Аналізуючи результати тесту зазначимо, що вірну відповідь на всі питання надав лише один здобувач професійної освіти. Дослідження засвідчило, що 24 учасники (55,8%) розуміють поняття «цінності» як систему переконань, моральних принципів, ставлення та рішень, що формують особистість. Крім того, правильну відповідь на питання щодо заздрощів дали 38 респондентів (88,4%) від загальної кількості учасників.

Ці результати можуть свідчити про недостатній рівень розуміння такого емоційного стану більшості опитуваних, його самооцінювання і відображає рівень сформованості культури поведінки респондентів. Перед педагогічним колективом може постати завдання розвитку емоційного інтелекту, підготовки до розпізнавання таких емоцій та необхідності врахування попереднього досвіду. На запитання «Яке з наведених нижче тверджень відноситься до впливу однолітків?» правильну відповідь: «Вплив, який інші, приблизно однакового віку, можуть мати на ваші дії та рішення» дали 51,2% (22 особи) (Кайтановська, 2025).

Отже, можемо відмітити, що більша половини респондентів добре усвідомлюють, що на дії та їх рішення впливають однолітки. Таке розуміння можна пов'язати із засвоєнням психологічних аспектів поведінки людини під час вивчення основ професійної етики, набутими навичками соціальної

взаємодії та впливом однолітків, що сприяє їх розпізнаванню. Водночас майже половина респондентів потребує додаткової уваги до опанування цих знань і навичок, а також розвитку здатності правильно ідентифікувати відповідні твердження. Відповідь на питання: «Чому цінності важливі з точки зору «грошових рішень?» також поділила респондентів навпіл – 48,8% (21 особа) дали правильну відповідь, суть якої полягає в тому, що саме цінності впливають на фінансові рішення.

Як бачимо, про важливість цінностей у фінансових рішеннях усвідомили близька половини майбутніх операторів поштового зв'язку, що може свідчити про певні прогалини в їхніх знаннях з основ галузевої економіки та підприємництва, на що вказували самі здобувачі освіти при діагностуванні рівнів сформованості знаннєвого компоненту. При вивченні галузевої економіки на наш погляд викладачі закладів професійної освіти повинні більше уваги приділяти формуванню цінностей «грошових рішень» при фінансових операціях в своїй професійній діяльності, адже у сучасному світі ця тема є актуальною та пріоритетною.

Варто більше уваги приділяти впливу цінностей на фінансові рішення, при цьому традиційні методи замінити на інтерактивні, наприклад, дискусії, рольові ігри або проєкти, що сприятиме кращому зрозумінню здобувачами освіти цієї теми. Отже, є необхідність враховувати індивідуальні особливості освітян до розуміння і сприйняття інформації, різне значення цінностей у різних культурах і соціальних середовищах. На запитання: «Які з наведених нижче речей впливають на ваші цінності?» серед наведених відповідей – 37 респондентів (86%) обрали правильну відповідь, зазначивши, що вірні всі наведені варіанти відповідей, адже на цінності впливають члени сім'ї, викладачі, друзі та однолітки. Зазначимо, що позитивний вплив на виховання мають – релігія, культура та спадщина, телебачення, фільми, відео та музика. Можемо стверджувати, що безпомилковою відповіддю на запитання: «Чи можна вважати тиском з боку ваших однолітків, якщо вони ставлять вам запитання щодо того скільки ви витрачаєте, що ви купуєте, якому стилю

віддаєте перевагу?». Всі респонденти вказали на правильну відповідь, що такі запитання вони розглядають, як тиск, втручання в особистісне життя. Трохи більше половини учасників експерименту (24 особи), що становить 55,8% на запитання: «Які методи рекламування застосовують рекламодавці, щоб впливати на ваші рішення щодо купівлі?» відповіли, що всі методи впливають на їх рішення щодо купівлі даної продукції. Така відповідь є вірною. Однак інші так не вважають.

На наш погляд може бути декілька причин, а саме: недостатнє розуміння рекламних методів; не розуміння самого запитання в тесті; вплив особистого досвіду; брак освітнього контенту –недостатня увага щодо теми рекламування та його методам; критичне ставлення до рекламної продукції тощо. На останнє питання: «Чи є користь від реклами?» більшість – 37 здобувачів освіти (74,4%) відповіли: «Так», що є правильною відповіддю (Кайтановська, 2025). Слід відмітити, що рекламу слід розглядати як джерело інформації про нові продукти на ринку, а також про вже існуючі продукти та вдосконалення або їх зміну.

Реклама пов’язана з конкуренцією в тому числі й на ринку поштових послуг, заохочує до розвитку галузі, яка може призводить до покращення продукту, зниження його ціни. Вона сприяє розвитку інших галузей і сфер людської діяльності – спонсорує телебачення і радіомовлення, журнали та газети, концерти тощо, допомагає споживачам порівнювати доступні для різних верств населення продукти та послуги, і робити кращий вибір. Ці результати вказують на необхідність удосконалення системи професійної орієнтації та мотиваційних механізмів у закладах професійної освіти.

Слід відмітити, що до викликів та перспектив мотивації студентів у закладах професійної освіти слід віднести основні бар’єри для мотивації, а саме: стереотипи щодо професійної освіти – багато молоді сприймають професійну освіту як менш престижну порівняно з вищою, що впливає на їхній вибір навчального закладу; невідповідність програм ринку праці – навчальні програми не завжди адаптовані до сучасних вимог роботодавців, що знижує

мотивацію студентів; обмежені можливості практичного навчання – нестача стажувань/практики, дуальної освіти та реальних проєктів у навчальному процесі, зменшує інтерес до професійного розвитку; фінансові труднощі – витрати на освіту та недостатня кількість стипендій є стримуючим фактором для багатьох студентів; відсутність кар'єрних перспектив – якщо студенти не бачать реальних можливостей працевлаштування після завершення навчання, їхня мотивація до здобуття професійної освіти знижується.

Відмітимо, що у різних країнах світу застосовуються ефективні моделі мотивації студентів до професійної освіти, а саме: дуальна освіта (Німеччина, Швейцарія) – поєднує теоретичне навчання з практичною діяльністю на підприємствах, що забезпечує студентам реальний досвід та підвищує їхню конкурентоспроможність; гейміфікація навчального процесу (США, Фінляндія) – використовує інтерактивні технології, симуляторів та ігрових методик для підвищення залученості до навчання студентів; фінансова підтримка (Канада, Швеція) – державні гранти, стипендії та програми фінансування, що допомагають студентам покривати витрати на навчання (Стипендії та спонсорські програми у Канаді, 2025); Партнерство з бізнесом (Сінгапур, Великобританія) – активна співпраця навчальних закладів із підприємствами, компаніями, установами, що гарантують студентам стажування та можливості працевлаштування (Erasmus for Young Entrepreneurs об'єднує Велику Британію, США, Канаду та Сінгапур як напрямки обміну бізнесом, що надає європейським МСП глобальні можливості, 2025); Академічна мобільність (ЄС) – програми обміну, які дозволяють студентам отримати міжнародний досвід та розширити свої професійні горизонти (Національний Еразмус+ офіс в Україні. (2023). Міжнародна академічна мобільність: можливості для України в межах Програми ЄС Еразмус+ на 2024 рік, 2023).

Аналізуючи досвід країн світу щодо роботи та навчання в галузі професійної освіти, можемо стверджувати, що для підвищення мотивації студентів до навчання в Україні необхідно впроваджувати комплексні зміни. На наш погляд вони здійснять інноваційний підхід та сучасні технології в

оновленні професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Модернізують навчальні програми, що адаптують освітні курси до сучасних вимог ринку праці та інтеграції практичних навичок у освітній процес. Розширюють дуальну освіту, що активізує роботодавців до осучаснення навчального процесу, та дозволить студентам отримати реальний практичний досвід.

Підтримують студентів фінансово, що дає можливість збільшити їх кількість, та отримання грантів і програм фінансування для забезпечення доступності освіти. Популяризують професійну освіту в різних формах: семінари, вебінари, конференції, круглі столи тощо. Розвивають наставництво та менторство, що поліпшує успішність випускників та експертів в якісній підготовці висококваліфікованих майбутніх фахівців.

Мотивація студентів до професійної освіти є ключовим фактором формування кваліфікованих кадрів та їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Дослідження підтверджує, що рівень мотивації залежить від внутрішніх переконань, самооцінки, а також зовнішніх чинників: інформованості про перспективи професії, підтримки з боку закладів освіти та роботодавців, фінансових і соціальних стимулів.

Значну роль у формуванні мотивації відіграють викладачі та майстри виробничого навчання. Вони не лише передають знання, уміння і навички, а й створюють освітнє середовище, що сприяє професійному становленню студентів. Їхня підтримка, наставництво та особистий приклад стимулюють молодь до навчання та саморозвитку. Практичні заняття, інтеграція реальних виробничих процесів у навчання та активна взаємодія з роботодавцями підвищують зацікавленість студентів, допомагаючи їм усвідомити зв’язок між освітою та майбутньою кар’єрою.

Водночас дослідження виявило бар’єри мотивації: стереотипи щодо професійної освіти, невідповідність навчальних програм сучасним вимогам ринку праці, обмежені можливості практичного навчання та фінансові труднощі. Це свідчить про необхідність комплексних змін, зокрема

модернізації програм, активного залучення роботодавців до освітнього процесу та розширення можливостей наставництва. Аналіз міжнародного досвіду доводить ефективність моделей дуальної освіти, гейміфікації навчального процесу, фінансової підтримки студентів і співпраці з бізнесом. Використання цих підходів у вітчизняній освітній системі сприятиме підвищенню рівня зацікавленості молоді у професійному навчанні та формуванню висококваліфікованих спеціалістів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, для підвищення мотивації студентів до професійної освіти необхідний системний підхід, що включає оновлення навчальних програм, створення сприятливого освітнього середовища та залучення педагогічних працівників та майстрів виробничого навчання як ключових наставників у формуванні професійних компетентностей. Впровадження передових освітніх практик і тісна співпраця з роботодавцями дозволять зробити освітній процес більш ефективним, а мотивацію студентів – стійкою та цілеспрямованою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012.С. 313-319

2. Кайтановська, О. М. Формування професійної компетентності операторів поштового зв’язку в професійних коледжах: дисерт. докт. філос (Ph.D.) 13.00.04/ Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. 2025. – 307 с. URL https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=745677.

3. Ваші цінності. Тест. 2024. URL:https://vlasnifinancy.com/quiz_cinnosty.html.

4. Сиско, Н. Діагностика мотивації професійної діяльності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 2, С. 102-110. (дата звернення 02.06.2025).

5. Самко, А. М. Мотивація професійного вдосконалення як одна з тенденцій розвитку андрагогічної компетентності педагогів. *Філософія освіти і педагогіка* 2022. (50). С. 113-126. (дата звернення 02.06.2025).

6. Матійчук, К.Д., Мораращ, Г.В., Костинюк, Я.І. Шляхи, способи, методи та прийоми впливу на формування мотивації до навчання. *Вища освіта у*

контексті інтеграції до європейського освітнього простору 2020. (дата звернення 04.05.2025).

7. Поліщук, О. Мотивація та її ресурси в інформаційному освітньому просторі. Вплив комунікативно-інформаційного простору на психологічні особливості й особистісні ресурси людини в умовах дії дестабілізаційних факторів на суспільство : монографія / за наук. редакцією І.М. Зварича. – Чернівці: Чернівец. нац. ун-т, 2022. – 344 с. С.227-252. (дата звернення 04.06.2025).

8. Стипендії та спонсорські програми у Канаді. 2025 URL: https://newscanadaimmigration.com/uk/2025/05/01/scholarships-and-sponsored-study-in-canada/ (дата звернення 02.06.2025).

9. Erasmus for Young Entrepreneurs об'єднує Велику Британію, США, Канаду та Сінгапур як напрямки обміну бізнесом, що надає європейським МСП глобальні можливості. 2025. URL: https://surl.li/rcwdta (дата звернення 11.06.2025).

10. Національний Еразмус+ офіс в Україні. Міжнародна академічна мобільність: можливості для України в межах Програми ЄС Еразмус+ на 2024 рік. 2023.URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/ka1_e-icm_2024_dec20.pdf. (дата звернення 11.06.2025).

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Olha KAITANOVSKA. Student motivation – encouraging youth Towards vocational education. *The article researches the motivational aspects of vocational education for young people, in particular, students of vocational (professional and technical) education institutions, in the light of the transformations of the modern labor market and the growth of requirements for qualified workers. Taking into account the low popularity of vocational education among the younger generation, the author considers motivation not only as a key psychological resource of engagement, but as a dynamic phenomenon that is formed under the influence of personal, social, educational and cultural factors. Special emphasis is placed on the assessment of internal sources of motivation – value orientations, self-esteem, emotional maturity, peer influence and the ability to professional self-determination.*

Empirical research conducted on the basis of vocational education institutions that train qualified workers in the profession of «Postal Operator» using the T. Ehlers methodology and the «Your Values» test. This allowed the author not only to fix the level of motivation for success and learning, but also to delve deeper into the system of personal beliefs of respondents, in particular in the context of the formation of values, attitude to financial decisions, the influence of advertising on peers. The analytical part of the article reveals the typology of motivational profiles of students, identifies educational barriers and suggests ways to overcome them.

The article also summarizes international experience in the field of increasing motivation for vocational education - in particular, the effectiveness of dual learning, gamification, financial support mechanisms, partnership with business and academic mobility programs is analyzed.

Keywords: *motivation, vocational education, postal operator*

REFERENCES

1. Kokun O.M., Pishko I.O., Lozinska N.S., Kopanytsia O.V., Herasymenko M.V., Tkachenko V.V. (2012) Zbirnyk metodyk diahnostyky liderskykh yakostei kursantskoho, serzhantskoho ta ofitserskoho skladu [Collection of methods for diagnosing leadership skills of cadets, sergeants and officers]: *Metodychnyi posibnyk*. – K.: NDTs HP ZSU, S. 313-319 (ukr).

2. Kaitanovska, O. M. (2025) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti operatoriv poshtovoho zviazku v profesiinykh koledzhakh [Formation of professional competence of future postal operators in vocational colleges]: dysert. dokt. filos (Ph.D.) 13.00.04/ *Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna.* 2025. – 307 s. URL https://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=745677 (ukr).

3. Vashi tsinnosti. *Test. 2024*. URL:https://vlasnifinancy.com/quiz_cinnosty.html (ukr).

4. Sysko, N. (2019) Diahnostyka motyvatsii profesiinoi diialnosti vykladachiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. [Diagnosis of motivation for professional activity of mortgage holders with professional (vocational and technical) education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.* Vyp. 2, S. 102-110. (date of appeal:02.06.2025) (ukr).

5. Samko, A. M. (2022) Motyvatsiia profesiinoho vdoskonalennia yak odna z tendentsii rozvytku andrahohichnoi kompetentnosti pedahohiv. [Motivation for professional excellence as one of the trends in the development of andragogical competence of teachers] *Filosofiia osvity i pedahohika*. (50). S. 113-126. (date of appeal: 02.06.2025) (ukr).

6. Matiichuk, K.D., Morarash, H.V., Kostyniuk, Ya.I. (2020) Shliakhy, sposoby, metody ta pryiomy vplyvu na formuvannia motyvatsii do navchannia. [Ways, ways, methods and methods are used to formulate motivation before starting]. *Vyshcha osvita u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*. (date of appeal:04.05.2025) (ukr).

7. Polishchuk, O. (2022) Motyvatsiia ta yii resursy v informatsiinomu osvitnomu prostori. Vplyv komunikatyvno-informatsiinoho prostoru na psykholohichni osoblyvosti y osobystisni resursy liudyny v umovakh dii destabilizatsiinykh faktoriv na suspilstvo [Motivation and resources in the information and light space. The infusion of the communicative and information space on the psychological characteristics and special resources of people in the minds of destabilizing factors on marriage]: monohrafiia / za nauk. redaktsiieiu I.M. Zvarycha. – Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t,. – 344 s. S.227-252. (date of appeal: 04.06.2025) (ukr).

8. Stypendii ta sponsorski prohramy u Kanadi. (2025) URL: https://newscanadaimmigration.com/uk/2025/05/01/scholarships-and-sponsored-study-in-canada/. (date of appeal: 02.06.2025) (ukr).

9. Erasmus for Young Entrepreneurs obiednuie Velyku Brytaniiu, SShA, Kanadu ta Sinhapur yak napriamky obminu biznesom, shcho nadaie yevropeiskym

MSP hlobalni mozhlyvosti (2025). URL: https://surl.li/rcwdta. (date of appeal: 11.06.2025) (eng).

10. Natsionalnyi Erazmus+ ofis v Ukraini. Mizhnarodna akademichna mobilnist: mozhlyvosti dlia Ukrainy v mezhakh Prohramy YeS Erazmus+ na 2024 rik. (2023). URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/ka1_e-icm_2024_dec20.pdf. (date of appeal: 11.06.2025) (eng).

УДК 37.018:005

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.24

Людмила КОРЕНІВСЬКА
доктор філософії галузі знань
07 Управління та адміністрування
спеціальність 073 «Менеджмент», викладач спеціальних дисциплін
відділення економіки та інформаційних технологій
ВСП «Глухівський агротехнічний фаховий коледж Сумського НАУ»
Глухів, Україна
ORCID ID 0000-0002-7356-0450

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ - ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства, коли економічна, соціальна та правова сфери характеризуються динамічністю змін, особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки фахівців галузі знань D Бізнес, адміністрування та право спеціальності D3 Менеджмент. У статті розглядаються теоретичні та методичні аспекти застосування проєктної діяльності як ефективного інструменту формування ключових компетентностей у майбутніх фахових молодших бакалаврів.

Ключові компетентності, такі як критичне мислення, креативність, комунікація, співробітництво, інформаційна та цифрова компетентності, навчання впродовж життя, ініціативність та підприємливість, розглядаються як інтегровані особистісні якості, що забезпечують успішну професійну діяльність та адаптивність до змін. Визначено специфіку ключових компетентностей, найбільш релевантних для фахових молодших бакалаврів менеджменту, а саме: організаційно-управлінські, аналітичні та дослідницькі, комунікативні та соціальні, а також компетентності, пов'язані з особистісним розвитком.

Обґрунтовано методичні підходи до застосування проєктної діяльності, спрямовані на формування зазначених компетентностей, включаючи комплексний проєктний підхід, підхід, орієнтований на вирішення реальних проблем, розвиток лідерських та командних навичок, підприємницьких навичок, а також самостійну роботу та самооцінювання.

Ключові слова: *проєктна діяльність, фаховий молодший бакалавр, ключові компетентності, менеджмент, методичні підходи.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в економічній, соціальній та правовій сферах, що зумовлює зростання вимог до професійної підготовки фахівців

галузі знань D Бізнес, адміністрування та право спеціальності D3 Менеджмент. Освітньо-професійний ступінь фаховий молодший бакалавр є важливою ланкою в системі вищої освіти, спрямованою на формування компетентних та конкурентоздатних випускників, здатних ефективно виконувати професійні завдання на початкових рівнях кар'єри [12; 13].

Проблема формування ключових компетентностей, таких як критичне мислення, креативність, комунікація, співробітництво, інформаційна та цифрова компетентності, навчання впродовж життя, ініціативність та підприємливість, є однією з центральних у сучасній педагогічній науці та практиці. Саме ці компетентності забезпечують не лише успішне оволодіння фаховими знаннями та навичками, але й сприяють особистісному розвитку, адаптивності до змін та здатності до самореалізації в умовах ринкової економіки та правового суспільства.

Традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на передачу теоретичних знань, часто виявляються недостатніми для повноцінного формування зазначених ключових компетентностей. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження інтерактивних та діяльнісних підходів до навчання, серед яких проєктна діяльність займає особливе місце.

Проєктна діяльність, як педагогічна технологія, передбачає самостійне планування та виконання здобувачами освіти практичних завдань під керівництвом викладача, що сприяє активному залученню їх до навчального процесу, розвитку самостійності, відповідальності та здатності застосовувати набуті знання на практиці [15].

Зв'язок досліджуваної проблеми з важливими науковими завданнями полягає у необхідності теоретичного обґрунтування та розробки ефективних методичних підходів до застосування проєктної діяльності у процесі формування ключових компетентностей майбутніх молодших фахових бакалаврів галузі знань D Бізнес, адміністрування та право спеціальності D3 Менеджмент.

Практична значущість дослідження визначається потребою закладів фахової передвищої освіти у впровадженні інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують якісну підготовку випускників, які відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідженням питання застосування проєктної діяльності для формування ключових компетентностей здобувачів освіти займалися В. Баранов, О. Бульвінська, І. Гаркуша, І. Гелецька, С. Калаур, С. Карплюк. А. Комишан, Н. Кулалаєва, О. Пєхота, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко, Я. Сікора, С. Сисоєва, О. Сорока, О. Тітова, М. Фурман, Н. Щокіна.

Аналіз літератури показує, що проєктна діяльність є важливим інструментом в сучасній освіті. Дослідження охоплюють різні аспекти її застосування, від формування конкретних навичок (наприклад, риторичних) до розвитку ключових компетенцій і активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Роботи також підкреслюють важливість проєктної діяльності в різних освітніх контекстах, включаючи вищу освіту, професійну освіту та підготовку менеджерів.

Застосування проєктної діяльності для формування ключових компетентностей здобувачів освіти освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр спеціальності D3 Менеджмент залишається актуальною проблемою, що потребує подальшого наукового дослідження з метою визначення її впливу на якість підготовки конкурентоспроможних кадрів.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розробка методичних рекомендацій щодо застосування проєктної діяльності для ефективного формування ключових компетентностей здобувачів освіти освітньо-кваліфікаційного рівня фаховий молодший бакалавр галузі знань D Бізнес, адміністрування та право спеціальності D3 Менеджмент.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті стрімких соціально-економічних трансформацій та інтеграції України до європейського освітнього простору, поняття «ключові компетентності» набуває особливої

актуальності. Сучасні освітні стандарти, зокрема ті, що розробляються відповідно до принципів компетентнісного підходу, визначають ключові компетентності як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначають здатність особистості успішно провадити професійну та/або навчальну діяльність, ефективно взаємодіяти з оточуючим світом і навчатися впродовж життя [11].

Літературні джерела, присвячені проблемам компетентнісного підходу в освіті, підкреслюють, що ключові компетентності є трансверсальними за своєю природою, тобто не пов'язані безпосередньо з конкретною навчальною дисципліною чи професією, проте є фундаментальними для успішної діяльності в різних сферах життя. У свою чергу, О. Овчарук наголошує на тому, що ключові компетентності є своєрідним «ядром» особистісної готовності до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [14].

Дослідженню загальних теоретичних та концептуальних основ проєктної діяльності та компетентностей розглядали в своїх роботах О. Пєхота та С. Сисоєва [15; 20]. Автори заклали теоретичні основи для розуміння ключових компетенцій в освіті, що є важливим контекстом для застосування проєктної діяльності та розглядають проєктну діяльність у контексті особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, акцентуючи на її здатності сприяти індивідуальному розвитку. О. Пєхота розглядає проєктну технологію в контексті освітніх технологій. Її робота сприяє глибшому розумінню місця проєктної діяльності в сучасному освітньому процесі.

С. Сисоєва аналізує особистісно-орієнтовані педагогічні технології, включаючи метод проєктів, що підкреслює здатність проєктної діяльності сприяти індивідуальному розвитку студентів [20]. Основні вимоги до проєктно-орієнтованого підходу в організації освітнього процесу сформульовано у наукових працях Я. Сікори та С. Карплюк [7; 19]. На думку О. Пометун компетентнісний підхід означає сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцеві для здійснення ефективної професійної діяльності [17]. У

статті О. Савченко розглядається компетентнісний підхід як фактор, що впливає на якість підготовки майбутніх вчителів [18].

І. Гаркуша досліджує застосування проєктної технології як засобу розвитку риторичних умінь у майбутніх фахівців з реклами. Автор акцентує увагу на практичному значенні проєктної діяльності для формування комунікативних компетентностей, необхідних у професійній сфері реклами. Дослідження підкреслює важливість інтеграції теорії та практики через проєктний метод для ефективної підготовки фахівців [4]. А. Комишан та Н. Щокіна розглядають метод проєктів як інструмент активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Особлива увага приділяється впливу методу проєктів на розвиток самостійності, творчого мислення та практичних навичок студентів [9]. С. Калаур та співавтори досліджують методичні та практичні аспекти стимулювання особистісного й комунікативного розвитку студентів коледжу через проєктну діяльність у міжнародному контексті співпраці. Автори акцентують увагу на важливості проєктів для розвитку соціальних навичок та ефективної взаємодії студентів у глобальному освітньому просторі. Дослідження підкреслює, як міжнародна співпраця в проєктній діяльності сприяє формуванню міжкультурної компетентності та підготовці студентів до роботи в сучасному світі [6]. На думку О. Овчарук, ключові компетентності є загальними поняттями, що мають бути деталізовані у вигляді комплексу знань, умінь, навичок, цінностей і відношень у навчальних галузях та життєвих сферах особистості [14, с.6-9]. Л. Пироженко досліджує інтерактивні технології навчання в початковій школі та їх ролі у підвищенні ефективності освітнього процесу, зокрема методи, що сприяють активній участі учнів і розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Авторка аналізує переваги цих технологій для створення сприятливого навчального середовища та розглядає психолого-педагогічні аспекти їх застосування в сільській школі [16].

В. Баранова досліджує еволюцію та сучасне використання проєктного методу в підготовці менеджерів. Це показує важливість проєктної діяльності саме для управлінських спеціальностей [1]. Н. Кулалаєва досліджує проєктне

навчання у професійно-технічних навчальних закладах, що має вагоме значення для розуміння особливостей застосування методу в різних освітніх контекстах [10]. О. Бульвінська вивчає сучасні способи навчання, які базуються на дослідженнях, включаючи проєктну діяльність, та аналізує досвід інших країн. Це допомагає зрозуміти, які головні напрямки та методи зараз використовують у світі, щоб покращити навчання [2]. У працях С. Карплюк сформульовано базисні вимоги до проєктно-орієнтованого підходу в організації освітнього процесу. Автор аналізує сучасний стан управління освітнім процесом та визначає перспективи його розвитку з використанням інформаційних технологій. Дослідження спрямоване на підвищення ефективності педагогічної діяльності в закладах вищої освіти шляхом оптимізації управління інформаційними потоками [7]. За твердженням О. Тітової, проєктне навчання сприяє розвитку креативності здобувачів освіти, що є вкрай важливою навичкою в наш час [21].

Потреби сучасного ринку праці, що характеризуються високою динамічністю, технологічною складністю та зростаючою конкуренцією, висувають нові вимоги до кваліфікації випускників закладів освіти. Роботодавці все більше цінують не лише володіння спеціальними знаннями та навичками, але й наявність розвинених ключових компетентностей, таких як критичне мислення, здатність до самостійного навчання та самоорганізації, комунікативні навички, вміння працювати в команді, креативність та інноваційність, цифрова грамотність, а також ініціативність та підприємливість. Ці компетентності забезпечують адаптивність фахівців до змінних умов праці, їхню здатність до швидкого опанування нових технологій та ефективного вирішення нестандартних завдань [8].

У контексті підготовки фахових молодших бакалаврів галузі знань D Бізнес, адміністрування та право спеціальності D3 Менеджмент, формування ключових компетентностей є особливо важливим. Майбутні фахівці повинні бути не лише обізнані з основами економіки, менеджменту, фінансів та права, але й володіти розвиненими навичками аналітичного мислення для оцінки

бізнес-ситуацій, комунікативними здібностями для ефективної взаємодії з колегами та клієнтами, здатністю до командної роботи для реалізації спільних проєктів, а також ініціативністю та підприємливістю для започаткування власної справи або впровадження інновацій на робочому місці.

Таким чином, сутність поняття «ключові компетентності» в контексті сучасних освітніх стандартів та потреб ринку праці полягає у формуванні інтегрованих особистісних якостей, що забезпечують успішну навчальну та професійну діяльність, адаптивність до змін та здатність до саморозвитку впродовж життя. Розвиток цих компетентностей є стратегічним завданням системи освіти, спрямованим на підготовку конкурентоздатних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах сучасного суспільства.

Підготовка фахівців освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» спеціальності «Менеджмент» передбачає формування комплексу ключових компетентностей, що забезпечують їхню готовність до ефективної професійної діяльності в умовах динамічного бізнес-середовища. Специфіка цих компетентностей визначається особливостями управлінської діяльності, яка вимагає від фахівця не лише знання теоретичних основ менеджменту, але й розвинених практичних навичок, аналітичних здібностей та особистісних якостей.

Аналіз освітньо-професійної програми (ОПП) «Менеджмент» [13] дозволяє виокремити такі ключові компетентності, що є найбільш релевантними для майбутніх фахівців: організаційно-управлінські, аналітичні та дослідницькі, комунікативні та соціальні компетентності та компетентності, пов’язані з особистісним розвитком.

Організаційно-управлінські компетентності є фундаментальними для здійснення управлінських функцій на рівні молодшого фахівця, забезпечуючи його здатність ефективно організовувати роботу, координувати діяльність підлеглих, приймати управлінські рішення та нести відповідальність за їхні наслідки (рис.1).



Рис. 1. Організаційно-управлінські компетентності

Джерело: сформовано автором

Розвиток аналітичних та дослідницьких компетентностей є критично важливим для забезпечення здатності фахівця аналізувати інформацію, оцінювати ситуацію, виявляти проблеми, розробляти альтернативні рішення та прогнозувати їхні наслідки (рис. 2).



Рис. 2. Аналітичні та дослідницькі компетентності

Джерело: сформовано автором

Ефективна комунікація, вміння працювати в команді, розуміння психологічних аспектів управління та соціальна відповідальність є необхідними умовами успішної професійної діяльності в сфері менеджменту, де взаємодія з людьми є ключовим елементом роботи (рис. 3).



Рис. 3. Комунікативні та соціальні компетентності

Джерело: сформовано автором

Компетентності, пов'язані з особистісним розвитком забезпечують загальний розвиток особистості фахівця, його адаптивність до змін, здатність до самонавчання та самовдосконалення, а також готовність до активної участі у професійному та суспільному житті (рис. 4).

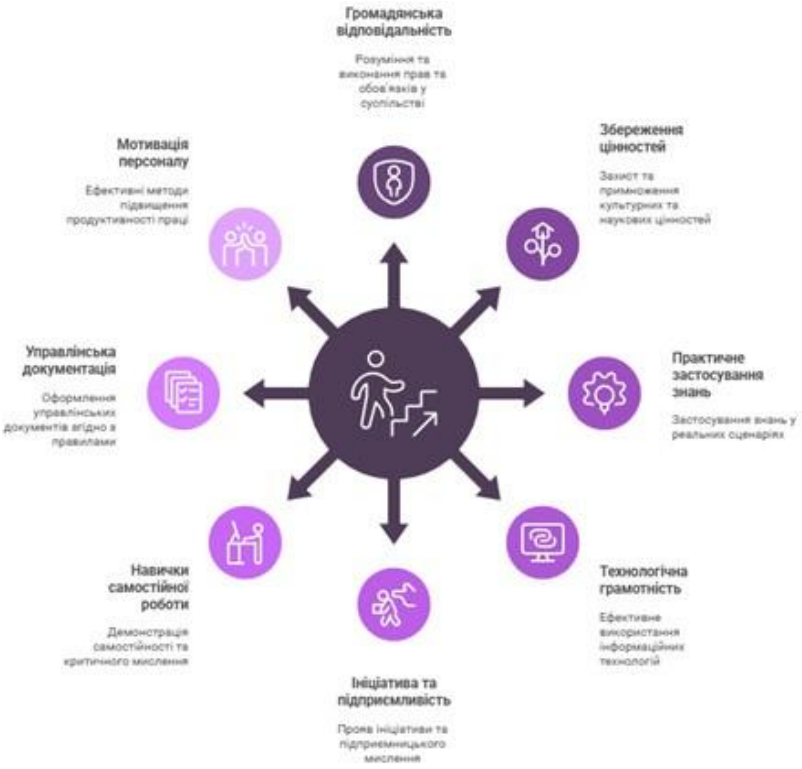


Рис. 4. Компетентності, пов'язані з особистісним розвитком

Джерело: сформовано автором

Формування зазначених ключових компетентностей є пріоритетним завданням освітнього процесу підготовки молодших фахових бакалаврів менеджменту. Їхній розвиток забезпечує набуття фахівцями необхідних знань, умінь, навичок та особистісних якостей для успішної професійної діяльності та подальшого кар'єрного зростання.

Проєктна діяльність є потужним інструментом у сучасній педагогічній практиці, існують різні методичні підходи до її застосування. Одним з таких підходів є комплексний проєктний підхід, що передбачає інтеграцію проєктної діяльності в різні навчальні дисципліни протягом усього періоду навчання. Такі проєкти мають міждисциплінарний характер, поєднуючи знання та навички з різних предметів, наприклад, економіки, маркетингу та управління персоналом. Застосування комплексного проєктного підходу забезпечує цілісний розвиток ключових компетентностей студентів, оскільки проєкти вимагають застосування різноманітних знань, умінь та навичок. Прикладом реалізації цього підходу є створення студентами стартап-проєкту, що охоплює розробку бізнес-плану (СК 3), маркетингової стратегії (СК 5, СК 6), фінансового плану (СК 9), управління командою (СК 4, СК 8) та презентацію проєкту інвесторам (ЗК 3, ЗК 4).

Інший важливий підхід – проєктний підхід, орієнтований на вирішення реальних проблем. У цьому випадку студенти працюють над проєктами, спрямованими на розв'язання конкретних проблем, що існують у реальних організаціях або громаді. Це можуть бути замовлення від підприємств, органів місцевого самоврядування або некомерційних організацій. Такий підхід розвиває здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях (ЗК 5), аналітичні та дослідницькі навички (ЗК 7, СК 9), а також соціальну відповідальність (СК 2). Приклади проєктів включають оптимізацію логістичних процесів на підприємстві, аналіз ефективності рекламної кампанії або розробку пропозицій щодо покращення системи управління персоналом.

Проєктний підхід, орієнтований на розвиток лідерських та командних навичок, передбачає організацію групових проєктів, де кожен студент виконує

певну роль (лідер, аналітик, комунікатор, виконавець). Проєкти передбачають чіткий розподіл завдань, взаємозалежність членів команди та спільну відповідальність за результат. Цей підхід сприяє розвитку лідерських якостей (СК 5), навичок командної роботи (СК 8), комунікативних навичок (ЗК 3, ЗК 4), а також здатності до планування, контролю та оцінювання роботи (СК 4, СК 6). Прикладом є проєкт з організації та проведення конференції, де студенти відповідають за різні аспекти, такі як програма, логістика, маркетинг та залучення учасників.

Для розвитку ініціативності та підприємливості застосовується проєктний підхід, орієнтований на розвиток підприємницьких навичок. Студенти розробляють власні бізнес-ідеї та створюють стартап-проєкти, що включає аналіз ринку, розробку бізнес-моделі, фінансове планування, створення прототипу продукту або послуги та презентацію проєкту потенційним інвесторам. Такий підхід розвиває ініціативність та підприємливість (ЗК 8, СК 11), креативність, здатність до інновацій, а також навички управління проєктами та ресурсами. Приклади проєктів включають створення інтернет-магазину, мобільного додатку або сервісу доставки.

Нарешті, проєктний підхід, орієнтований на самостійну роботу та самооцінювання, передбачає, що студенти самостійно визначають тему проєкту, планують свою роботу, шукають інформацію, аналізують дані та представляють результати. Важливим елементом є рефлексія та самооцінювання процесу та результатів проєктної діяльності. Цей підхід сприяє розвитку навичок самостійної роботи (ЗК 10), критичного мислення, самокритики, відкритості до нових знань, а також здатності до навчання впродовж життя. Приклади проєктів включають індивідуальне дослідження певної проблеми в управлінні, аналіз діяльності конкретної компанії або розробку рекомендацій щодо підвищення її ефективності

Застосування зазначених методичних підходів до проєктної діяльності забезпечує активне навчання, адже **с**туденти не є пасивними споживачами інформації, а активно залучаються до процесу навчання, самостійно

здобувають знання та розвивають навички. Проєкти мають практичне значення, дозволяють студентам застосовувати теоретичні знання для вирішення реальних завдань та готують їх до майбутньої професійної діяльності, сприяють комплексному розвитку всіх ключових компетентностей, необхідних для успішної кар'єри в менеджменті. Робота над цікавими та значущими проєктами підвищує мотивацію студентів до навчання та сприяє їхньому зацікавленню в обраній спеціальності. Здобувачі освіти несуть відповідальність за планування, виконання та результати проєкту, що сприяє розвитку їхньої самостійності та відповідальності.

Впровадження цих методичних підходів вимагає від викладачів зміни ролі з традиційного лектора на фасилітатора, ментора та консультанта. Викладач повинен забезпечувати підтримку студентів, спрямовувати їхню діяльність, надавати необхідні ресурси та оцінювати результати проєктної роботи.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. У статті було розглянуто теоретичні та методичні аспекти застосування проєктної діяльності як ефективного інструменту формування ключових компетентностей у майбутніх фахових молодших бакалаврів галузі знань D Бізнес, адміністрування та право спеціальності D3 Менеджмент. Ключові компетентності, такі як критичне мислення, креативність, комунікація, співробітництво, інформаційна та цифрова компетентності, навчання впродовж життя, ініціативність та підприємливість, є інтегрованими особистісними якостями, що забезпечують успішну професійну діяльність та адаптивність до змін. Визначено специфіку ключових компетентностей, найбільш релевантних для фахових молодших бакалаврів менеджменту, а саме: організаційно-управлінські, аналітичні та дослідницькі, комунікативні та соціальні, а також компетентності, пов'язані з особистісним розвитком. Обґрунтовано методичні підходи до застосування проєктної діяльності, спрямовані на формування зазначених компетентностей, включаючи комплексний проєктний підхід, підхід, орієнтований на вирішення реальних проблем, розвиток лідерських та

командних навичок, підприємницьких навичок, а також самостійну роботу та самооцінювання.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку та апробацію конкретних моделей застосування проєктної діяльності в освітньому процесі підготовки фахових молодших бакалаврів менеджменту з урахуванням специфіки кожної ключової компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранов В. В. Еволюція та сучасне використання проектного методу навчання при підготовці менеджерів. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Кропивницький : КЛА НАУ, 2019. Випуск 5. С. 319-324.

2. Бульвінська О. Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2. С. 83-103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2019_1-2_9.

3.Власенко О. М. Використання інтерактивних методів навчання у сучасній вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету.* № 64, 2012. С. 94.

4. Гаркуша І. В. Проектна технологія навчання як засіб формування риторичних умінь майбутніх фахівців з реклами. URL: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104.html.

5. Кабінет Міністрів України. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : Постанова від 30 серпня 2024 р. № 1021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text

6. Калаур С., Сорока О., Гелецька І., Фурман М. Методичні та практичні аспекти стимулювання студентів коледжу до особистісного й комунікативного розвитку у процесі проєктної діяльності: міжнародний контекст співпраці. *Social Work and Education.* Ternopil. Aberdeen, 2020. Vol. 7, №. 3. P. 362–372.

7. Карплюк С. О. Інформаційно-педагогічний менеджмент вищої школи: сучасний стан та перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 2. С. 122-125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_2_31.

8. «Про освіту» : Закон України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_

9. Комишан А. І. Метод проектів як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. Вип. 41. С. 80-92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2017_41_12.

10. Кулалаєва Н. В. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія, 2019. с. 208.

11. «Про освіту» : Закон України від 5 вересня 2017 року №2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

12. «Про фахову передвищу освіту» : Закон України від 06 червня 2019 року № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text

13. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 073 Менеджмент освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр»: Наказ від 22.06.2021 № 697. URL: https://mon.gov.ua/npa/ro-zatverdzhennya-standartu-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-zi-specialnosti-073-menedzhment-osvitno-pro

14. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення *Управління освітою: спец. випуск*. 2003. С. 6–9.

15. Пєхота О. М. Проектна технологія. Освітні технології. 2004. № 3. С. 148–162.

16. Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 23. С. 96-100.

17. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. 2004. № 4. С. 67-68.

18. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. – Серія 17*. 2010. № 5. С. 10–16.

19. Сікора Я. Б., Карплюк С. О., Грінчук І. О., Оленюк Д. О. Використання методу проектів на уроках інформатики в закладах загальної середньої освіти як одна із ефективних педагогічних технологій. *Перспективи та інновації науки*. 2022. URL: http://eprints.zu.edu.ua/34341/1/2022.pdf

20. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і методика: Наук.-метод. журнал.* 2002. Вип. № 1(5). 230 с.

21. Тітова О. Project-based learning for engineer's creativity fostering. *Цифрова освіта в природничих університетах: збірник матеріалів V Міжнар. наук.конф*. НУБіП України, м. Київ. 2018. С. 85-87.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2025

Lyudmyla KORENIVSKA. Application of Project Activities for the Formation of Key Competencies of Managers - Professional Junior Bachelors.

In the contemporary landscape of societal evolution, characterized by the swift and dynamic shifts within the economic, social, and legal spheres, the critical importance of the professional training of specialists specializing in the field of knowledge D Business, Administration, and Law, specifically within the specialty D3 Management, is brought to the forefront. This article undertakes a comprehensive examination of the theoretical underpinnings and methodological approaches associated with the implementation of project-based learning. It posits project-based learning as an efficacious and potent tool for the cultivation and development of essential key competencies in prospective professional junior bachelors.

The study places a significant emphasis on the pivotal role of key competencies, encompassing a range of cognitive, interpersonal, and practical skills. These include, but are not limited to, critical thinking, creativity, effective communication, collaborative abilities, information and digital competence, a commitment to lifelong learning, the demonstration of initiative, and entrepreneurial acumen. These competencies are conceptualized as integral personal attributes that collectively ensure successful professional performance, facilitate seamless adaptation to evolving circumstances, and foster resilience in the face of change. Furthermore, the research delineates the specific key competencies that hold the utmost relevance for professional junior bachelors of management. These encompass organizational and managerial proficiencies, analytical and research capabilities, communicative and social skills, and a suite of competencies intricately linked to personal development and growth.

The methodological approaches to the application of project-based learning, designed to foster the development of the aforementioned competencies, are thoroughly substantiated. These approaches incorporate a comprehensive project-based framework that integrates project activities across various disciplines, a problem-based learning strategy centered on addressing authentic, real-world challenges, targeted development of leadership and teamwork capabilities to enhance collaborative project outcomes, the cultivation of entrepreneurial skills to foster innovation and business acumen, and the promotion of independent work habits and self-assessment techniques to encourage reflective learning and personal accountability. Each of these approaches is examined in terms of its contribution to the holistic development of the student, preparing them not only for the immediate demands of their profession but also for the continuous learning and adaptation required in a dynamic global environment.

Keywords: *project-based learning, professional junior bachelor, key competencies, management, methodological approaches.*

REFERENCES

1. Baranov V. V. Evolution and modern use of the project method in the training of managers. *Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical Sciences*. 2019. № 5. P. 319-324 [in Ukrainian].

2. Bulvinska O. Modern methods of teaching and learning based on research: foreign experience. *Educational Discourse*. 2019. № 1-2. P. 83-103 [in Ukrainian].

3. Vlasenko O. M. The use of interactive teaching methods in modern higher education. Zhytomyr State University Journal. № 64, 2012. P. 94 [in Ukrainian].

4. Harkusha, I. V. Project technology of teaching as a means of forming rhetorical skills of future advertising specialists. Retrieved from http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104.html [in Ukrainian].

5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024, August 30). *On amendments to the list of fields of knowledge and specialties for which higher and professional pre-*

higher education is provided: Resolution No. 1021. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

6. Kalaur, S., Soroka, O., Gelecka, I., Furman, M. (2020). Methodological and practical aspects of stimulating college students to personal and communicative development in the process of project activities: international context of cooperation. *Social Work and Education, 7*(3), 362–372 [in Ukrainian].

7. Karplyuk, S. O. (2017). Information and pedagogical management of higher education: current state and development prospects. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 2*, 122-125. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_2_31 [in Ukrainian].

8. Key innovations in education. The new Law of Ukraine "On Education". Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf [in Ukrainian].

9. Komishan, A. I., Shchokina, N. B. (2017). The project method as a means of enhancing students' educational and cognitive activity. *Scientific notes of the Department of Pedagogy, 41*, 80-92. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2017_41_12 [in Ukrainian].

10. Kulalaieva, N. V. (2019). *Theory and practice of project-based learning in vocational schools*: monograph. Ministry of Education and Science of Ukraine. Law of Ukraine «On Education» [in Ukrainian].

11. Ministry of Education and Science of Ukraine. Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 №2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

12. Law of Ukraine "On Professional Pre-Higher Education" dated June 6, 2019 № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text [in Ukrainian].

13. Ministry of Education and Science of Ukraine. On approval of the standard of professional pre-higher education in the specialty 073 Management of the educational and professional degree "professional junior bachelor": Order № 697 dated 22.06.2021. URL: https://mon.gov.ua/npa/ro-zatverdzhennya-standartu-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-zi-specialnosti-073-menedzhment-osvitno-pro [in Ukrainian].

14. Ovcharuk, O. (2003, August). Key competencies: European vision. *Upravlinnia osvitoiu: spets. vypusk*, 6–9 [in Ukrainian].

15. Piekhota, O. M. (2004). Project technology. *Osvitni tekhnolohii*, 148–162 [in Ukrainian].

16. Pyrozhenko, L. (2007). Interactive learning technologies in primary school. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, *23*, 96-100. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_23_18 [in Ukrainian].

17. Pometun, O. I. (2004). Discussion of Ukrainian educators around the introduction of the competence-based approach in Ukrainian education. In *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* (pp. 66–72). K.: «K.I. S». – («Biblioteka z osvitnoi polityky») [in Ukrainian].

18. Savchenko, O. Ya. (2010). Competence-based approach as a factor in the quality of future teacher training. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Drahomanova. – Seriia 17*, C, 10–16 [in Ukrainian].

19. Sikora, Ya. B., Karpliuk, S. O., Hrynchuk, I. O., Oleniuk, D. O. (2022). The use of the project method in computer science lessons in general secondary education institutions as one of the effective pedagogical technologies. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/34341/1/2022.pdf [in Ukrainian].

20. Sysoieva, S. O. (2002). Personally-oriented pedagogical technologies: project method. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i metodyka: Nauk.-metod. zhurnal*, *1*(5), 230 s. [in Ukrainian].

21. Titova, O. (2018, October 17–18). Project-based learning for engineer's creativity fostering. In *Tsifrova osvita v pryrodnychykh universytetakh: zbirnyk materialiv V Mizhnar. nauk.konf.* (pp. 85–87). NUBiP Ukrainy, m. Kyiv [in Ukrainian].

УДК 378.126:371.15
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.25

Інна ЧЕРВІНСЬКА,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Івано-Франківськ, Україна
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0745-1413
Назарій ПІНЧУК,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Івано-Франківськ, Україна
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1553-5177

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті увиразнено структуру професійного іміджу майбутнього менеджера освіти, описано базові компоненти, розкрито їх сутність та вплив на загальний процес цього освітньо-педагогічного явища. Зазначається, що успіх майбутнього менеджера освіти залежить не лише від його професійних компетентностей, а й від рівня сформованості професійного іміджу, який виступає інтегративною характеристикою особистості менеджера освіти та слугує важливим показником управлінської діяльності.

Наголошується, що аналіз закономірностей формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти дає змогу розглядати цей процес як динамічну, багатовимірну й особистісно-зорієнтовану систему професійного становлення майбутнього управлінця. У дослідженні зазначено, що визначені закономірності вказують на те, що професійний імідж не є випадковим або зовнішнім надбанням, а формується внаслідок взаємодії внутрішніх мотиваційних, ціннісних і рефлексивних механізмів із зовнішніми соціокультурними впливами та освітніми трансформаціями.

Вказується, що на підставі аналізу психолого-педагогічної, філософсько-культурологічної наукової літератури виокремлено методологічний, ціннісно-орієнтаційний (життєво-смисловий), технологічний, інформаційно-цифровий компоненти в структурі професійного іміджу менеджера освіти. Такий підхід забезпечує системність, прозорість та ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти.

Ключові слова: *менеджер освіти, професійний імідж, структурно-функціональна модель.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору України особлива увага приділяється формуванню нової генерації управлінців, здатних ефективно організовувати освітній процес, здійснювати стратегічне планування діяльності закладу освіти, успішно впроваджувати інновації та вибудовувати партнерські відносини з усіма субєктами освітнього середовища. Проте успішність діяльності менеджера освіти залежить не тільки від розвитку професійної компетентності, але й від рівня та якості сформованості професійного іміджу, який зазвичай виступає інтегративною характеристикою особистості менеджера освіти та важливим показником ефективності управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку іміджу особистості педагога стали предметом наукових розвідок як вітчизняних дослідників (К. Атаманська, В. Бондаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, А. Калюжний, О. Плахотник, І. Червінська та ін.), так й зарубіжних (П. Берд, К. Боулдінг, А. Додж, Л. Робертс). Сутність та змістовий контент професійного іміджу педагогів описано в наукових дослідженнях А. Кононенка, А. Коркішко, І. Ніколаєску, Л. Сущенко, О. Худенко та ін. Проблематику іміджології (концептуальні засади та практико-орієнтований інструментарій, освітні ресурси) розкрито у працях Л. Брауна, А. Панасюка, А. Коркішко. Так у наукових доробках А. Кононенко здійснено аналіз психологічних особливостей формування професійного іміджу майбутніх освітян [6]. А дослідник В. Бондаренко описує критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів технологій [3]. Н. Гузій співставляє професійний імідж з професійною культурою педагога [4].

Проведений контент-аналіз філософської, психолого-педагогічної, літератури з іміджології дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку управлінської культури, перебігу освітніх трансформацій відбувається розширення наукових розвідок, присвячених детальному вивченню понять «імідж», «професійний імідж», «менеджер освіти», «управління» в загальній теорії професійної освіти та практиці підготовки педагогів до управлінської діяльності.

Однак невирішеним залишається питання підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності, яке пропонується розглядати в контексті процесу формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти.

Мета статі: на підставі проведеного контент-аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду діяльності успішних менеджерів-практиків у галузі освіти, описати складові професійного іміджу майбутнього менеджера освіти та увиразнити значимість якісної підготовки майбутніх менеджерів до управлінської діяльності.

Завдання дослідження.

Визначити основні структурні складові професійного іміджу менеджера освіти та здійснити їх опис (ціннісно-рефлексивну, комунікативну, лідерсько-організаційну, візуально-естетичну тощо).

Охарактеризувати особливості формування професійного іміджу в контексті сучасних викликів освітнього менеджменту.

Дослідити зв’язок між рівнем сформованості професійного іміджу менеджера освіти, результативністю управлінської діяльності та інтенсивності розвитку закладу освіти.

Методи дослідження: методи теоретичного аналізу наукової літератури (системний, контент-аналіз, ретроспективного аналізу); прогностичні методи (методи моделювання, методи експертних оцінок); діагностичні методи (метод бесіди, інтерв’ю, анкетування здобувачів вищої освіти, опитування педагогічних працівників, рейтингові оцінки, ранжування, методи самооцінки); емпіричні методи (вивчення та аналіз документів закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти); методи якісного та кількісного опрацювання отриманих результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний імідж майбутнього менеджера освіти виступає невід’ємною складовою його професіоналізму та засобу педагогічного впливу на всіх учасників освітньої взаємодії. Професійний імідж повинен розкривати внутрішню філософію розвитку та становлення менеджера освіти. З метою ґрунтовного відображення

та аналізу процесу формування професійного іміджу менеджера освіти, ми пропонуємо вибудувати структурно-функціональну модель формування професійного іміджу, розкрити провідні складові цієї моделі задля увиразнення сутності цього неоднозначного й наукоємного процесу. Адже впродовж останніх років, за влучною характеристикою М. Навроцької, «професійний імідж педагога стає тим освітнім ресурсом, що забезпечує високий престиж й успішність функціонування системи освіти загалом і конкретного закладу зокрема» [10].

Формування іміджу як процес фахової педагогічної діяльності виступає продуктом праці та результатом «тривалої взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників, серед яких особливу роль відіграє саморефлексія викладача, здатність до аналізу власного педагогічного впливу» [12, с. 76]. У цьому процесі важливу роль відіграє наявність добре розвинутих характеристик (мотивація педагога до особистісного саморозвитку, сформована система морально-духовних цінностей, прагнення до професійного розвитку та постійного самовдосконалення). Контекстно погоджуємося з позицією О. Бондаря, який вважає, що «імідж викладача формується через інтеграцію етичної, педагогічної та соціальної компетентності, які взаємодіють у складному професійному середовищі» [2, с. 45].

Професійний імідж майбутнього менеджера освіти пропонуємо розглядати як «інтегральну характеристику майбутнього професіонала, спрямованого на оволодіння знаннями, вміннями й навичками зі свідомо обраної педагогічної діяльності, наділеного гуманістичним світоглядом, умотивованого на навчання протягом життя, мобільного, адаптованого до змін, здатного передавати свій позитивний досвід здобувачам освіти, формуючи в них цінні життєві орієнтири» [8].

Запропоновані для аналізу компоненти є складовими структурно-функціональної модель професійного іміджу менеджера освіти, яка слугує цілісною структурою та вміщує базові компоненти іміджу, рівні його розвитку, характеристики, що розкривають його індивідуальні особливості (природні властивості особистості, і додатково ті, що можуть бути створені штучно).

Природні властивості базового блоку характеризують фізичні дані, психічну й фізичну витривалість. Особистісний компонент розкриває набуті внаслідок навчання відповідний рівень освіти й фахової підготовки (гуманно-ціннісне відношення до здобувачів освіти, любов до професій, добре розвинуті інтелектуальні здібності) [13, с. 255].

Згідно із запропонованою структурою моделі професійний імідж менеджера освіти є цілісною концепцією, яка містить характеристики менеджера освіти, що увиразнюють його специфіку та професійне спрямування.

Педагогічний сенс професійного іміджу розкривається в контексті зовнішніх атрибутів (мова, манера спілкуватися, дотримання вимог рекомендацій щодо дрес-коду, аксесуарів) тощо. Відповідно наголошуємо, що процес формування професійного іміджу неможливий без розвитку особистих якостей (комунікабельність, емоційний інтелект, стресостійкість та здатність до саморегуляції). А особистісна складова професійного іміджу стає предметом аналізу крізь призму особистісно-професійних якостей педагога. При цьому вона не завжди співвідноситься з уміннями й рівнем володіння педагогічною технікою та інноваційними технологіями, загальним рівнем культури педагогічної діяльності.

Підтвердженням зазначеної позиції слугує тлумачення професійного іміджу менеджера освіти, який розглядається як «базове поняття управлінської діяльності керівника закладу освіти, яке реалізується шляхом самопрезентації як варіант перманентної діяльності, спрямованої на створення певного враження про себе як керівника-професіонала» [15, с. 36].

За результатами вивчення сутності різних підходів щодо трактування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти, нами виокремлено три блоки провідних якостей особистості, які визначають сутнісні характеристики професійного іміджу. До першого блоку відносимо: *комунікабельність* (уміння налагоджувати контакти, підтримувати розмову, вести діалог), *емпатію* як здатність людини співпереживати, *рефлексивність* як уміння та здатність

зрозуміти та підтримати іншу людину, *красномовство* як засіб словесного впливу на широке коло співрозмовників, уміння вести діалог та переконувати. Другий блок містить особистісні характеристики менеджера освіти які сформувалися внаслідок якісної освіти й виховання (добра професійна підготовка, сформовані духовно-моральні цінності, психічне здоров'я, толерантність, професійна мобільність). До третього блоку відносимо особистісні якості менеджера освіти, які сформовані в результаті професійної діяльності педагога та набутого ним життєвого досвіду.

Дослідниця Н. Білик наголошує, що «саме комунікативна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи повинна сприятливо впливати на психологічний клімат педагогічного й учнівського колективів, на результативність педагогічної діяльності, на модель поведінки у закладі, а також на ступінь емоційного й мотиваційного фону. Крім того, дозволяє вдосконалювати професійну компетентність, що має бути природною потребою для кожного керівника ЗЗСО» [1]. Суголосним щодо визначення особистих пріоритетів у процесі іміджотворення вважаємо міркування В. Марченко, яка вказує на те, що «існують три групи пріоритетних якостей, які формують позитивний імідж педагога. І в комплексі вони складають матрицю природних обдарувань, що характеризуються як «мистецтво подобатися людям». Як підтверджує практика, володіння такими здібностями і постійне вдосконалення їхнього використання – основа успішного створення особистого іміджу» [9, с. 122].

Для кращого відображення сутності діяльності майбутніх менеджерів освіти та шляхів формування у них професійного іміджу пропонується виокремити в структурі їх підготовки світоглядну, поведінково-іміджеву та морально-етичну складові, які тісно взаємодіють та доповнюють одна одну.

Так, *світоглядна складова* розкриває суспільну значимість та важливість педагогічної професії, впевненість та усвідомленість щодо правильного вибору професії, сформованість цілісної системи психолого-педагогічних принципів, гуманістичних цінностей, толерантність та повагу під час освітньої взаємодії з

педагогічним колективом та реалізації управлінських функцій під час керівництва закладом освіти.

Поведінково-іміджева складова професійної діяльності менеджера освіти визначає здатність самостійно аналізувати ситуацію та приймати відповідні рішення, уміння долучати до обговорення поточних проблем керівний склад, відповідальних за доручені ділянки роботи та напрями професійної діяльності колег, уміння працювати над створенням сприятливої атмосфери для ефективної взаємодії педагогічного, учнівського та батьківського колективів, готовність підтримки та надання допомоги підлеглим задля забезпечення позитивного іміджу закладу освіти.

Морально-етична складова професійного іміджу менеджера освіти спрямована на формування єдності суспільно-значимих й особистісних мотивів у керівній діяльності, формування захопленості педагогічною професією, зацікавленості в оптимізації психологічної атмосфери та морально-етичного мікроклімату в освітньому середовищі закладу освіти. Передбачає повагу до колег та відповідальності за добробут кожного учасника освітнього процесу та члена педагогічного колективу.

Під час формування професійного іміджу менеджера освіти необхідно пам’ятати про специфіку середовища у якому формувався майбутній керівник. Відносно його впливу на майбутнього менеджера освіти, то варто враховувати чинники, які пов’язані з розвитком суспільства, політичною ситуацією, ставлення держави до проблем освіти, функціональною специфікою системи освіти. У цьому контексті необхідно зазначити й низку об’єктивних чинників : освітянські спільноти, здобувачі освіти, замовники освітніх послуг, національно-етнічний чинник (національні традиції, історія, культура).

Адже процес управління сучасним закладом освіти висуває все більше вимог до професійної підготовки, рівня володіння знаннями, практичного досвіду менеджера освіти. Адже менеджер освіти повинен стати тим фахівцем, який успішно реалізовує управлінську діяльність. У Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» визначено загальні

компетентності, перелік трудових функцій директора школи й відповідні їм професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій) [14]. Саме тому управлінська діяльність вимагає від менеджера освіти не тільки загальних знань з педагогіки, психології, теорії управлінських процесів, але й спеціалізованих вузькопрофільних знань, оволодіння провідними ідеями та практиками сучасної іміджелогії.

Аналіз наукової літератури, вивчення особливостей та специфіки формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти в історичній ретроспективі та опрацювання результатів досліджень сучасності, дало змогу описати ключові закономірності цього процесу. Відтак до закономірностей формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти, які розкривають провідні тенденції становлення цього процесу входять:

- ✓ Проєктування і побудова збірного образу «менеджер освіти» як соціально-природного суб'єкта освітнього простору.
- ✓ Цілісність та інтегративність формування професійного іміджу відбувається як цілісний процес, що поєднує особистісні, професійні, етичні, комунікативні, естетичні та рефлексивні компоненти. Імідж менеджера освіти – це результат гармонійного поєднання внутрішніх якостей і зовнішніх проявів професійної діяльності.
- ✓ Суб'єктність професійного саморозвитку як становлення професійного іміджу, що зумовлене активною позицією майбутнього менеджера освіти, його здатністю до самопізнання, самооцінки, самопрезентації та постійного професійного самовдосконалення.
- ✓ Соціокультурна детермінація іміджу майбутнього менеджера освіти формується під впливом соціальних норм, культурних традицій, цінностей освітнього середовища, громадських очікувань і соціальних ролей, які задають орієнтири для професійної поведінки.
- ✓ Комунікативна взаємодія під час формування професійного іміджу розвивається у процесі постійної міжособистісної та професійної комунікації. Якість спілкування, уміння налагоджувати партнерські стосунки, вирішувати

конфлікти й ефективно представляти себе в професійному середовищі є визначальними чинниками його становлення.

✓ Рефлексивність та самокорекція під час формування професійного іміджу здійснюється у процесі професійного становлення, коли відбувається постійне осмислення власних дій, поведінкових проявів та визнання їх відповідності очікуванням професійної спільноти. Рефлексія сприяє вдосконаленню особистісного та професійного іміджу.

✓ Динамічність та контекстна зумовленість формування професійного іміджу. Професійний імідж не є сталим утворенням, він змінюється залежно від умов освітнього середовища, соціальних викликів, цифровізації управління освітою та нових запитів суспільства до менеджера-лідера.

✓ Аксіологічне спрямування процесу формування іміджу базується на системі професійних і загальнолюдських цінностей – гуманізмі, відповідальності, толерантності, доброчесності, справедливості, що визначають морально-етичну складову управлінської діяльності.

Описані нами закономірності формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти узагальнено в *табл. 1*.

Таблиця 1

Закономірності формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти

№	Закономірність	Зміст	Провідна тенденція розвитку
1	**Цілісності та інтегративності**	Формування професійного іміджу є багатокомпонентним процесом, який об’єднує особистісні, професійні, етичні, естетичні та комунікативні риси.	Тенденція до гармонійного поєднання внутрішніх якостей і зовнішніх проявів професійної діяльності.
2	**Суб’єктності професійного саморозвитку**	Імідж розвивається через активну самостійну діяльність, здатність до самопізнання, самопрезентації, самокорекції.	Посилення ролі особистісної відповідальності та автономії майбутнього менеджера освіти.
3	**Соціокультурної детермінації**	Процес формування іміджу відбувається під впливом суспільних норм, культурних традицій, цінностей освітнього середовища.	Орієнтація на соціальні очікування та культурні стандарти професії менеджера освіти.

№	Закономірність	Зміст	Провідна тенденція розвитку
4	**Комунікативної взаємодії**	Імідж формується через ефективне професійне спілкування, побудову партнерських відносин і здатність до конструктивного діалогу.	Зростання ролі комунікативної компетентності як базової складової іміджу керівника освіти.
5	**Рефлексивності та самокорекції**	Постійний аналіз власних дій, поведінкових проявів і реакцій з боку освітнього середовища забезпечує вдосконалення іміджу.	Формування здатності до саморефлексії як умови професійного зростання.
6	**Динамічності та контекстної зумовленості**	Імідж є змінним утворенням, що адаптується до цифровізації, інновацій, соціальних викликів і трансформацій у системі освіти.	Гнучкість і здатність до оновлення професійного образу відповідно до вимог часу та освітніх трансформацій.
7	**Аксіологічного спрямування**	Основа іміджу ґрунтується на системі цінностей - гуманізмі, відповідальності, толерантності, доброчесності, справедливості.	Тенденція до ціннісно-орієнтованого розвитку особистості майбутнього менеджера освіти.

Джерело сформовано автором

Аналіз закономірностей формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти дає змогу розглядати цей процес як динамічну, багатовимірну й особистісно-зорієнтовану систему професійного становлення майбутнього управлінця. Визначені закономірності вказують на те, що професійний імідж не є випадковим або зовнішньо нав’язаним конструктом, а формується внаслідок взаємодії внутрішніх мотиваційних, ціннісних і рефлексивних механізмів із зовнішніми соціокультурними впливами та освітніми трансформаціями.

Цілісність та інтегративність вказаного вище процесу забезпечують узгодженість між внутрішнім світом особистості майбутнього менеджера та його професійною поведінкою. Суб’єктність і рефлексивність виступають рушійними силами самоактуалізації і професійного зростання, тоді як соціокультурна детермінація й комунікативна взаємодія відображають необхідність відповідності соціальним очікуванням, стандартам управлінської етики й нормам професійної культури.

Динамічність і контекстна зумовленість іміджу засвідчують його залежність від цифрових трансформацій та змін в освітній політиці, що формує

потребу у гнучкості, креативності та інноваційності. Окрім того, аксіологічна спрямованість визначає морально-етичну основу професійного образу менеджера освіти, що забезпечує довіру, авторитет і соціальну легітимність його управлінської діяльності. Отже, процес формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти відбувається в контексті єдності особистісного саморозвитку, соціальної взаємодії, ціннісної орієнтації та адаптації до сучасних освітніх реалій, що визначає основні тенденції його становлення в умовах модернізації освітнього простору.

Таким чином, професійний імідж майбутнього менеджера освіти характеризується як інтегративна, соціально-психологічна властивість особистості менеджера освіти. До структури якої входять: загальнокультурна, професійна, інформаційно-цифрова грамотність; невербальний і вербальний рівні комунікації; базова культура поведінки особистості, стиль та культура зовнішнього вигляду. Професіоналізм сучасного менеджера освіти – це набуті знання, професійні компетенції та уміння якісно презентувати набутий досвід керівника, які вимагають постійного вдосконалення, роботи над собою, добре сформованих навичок контролю та самоконтролю.

Спроби теоретичного увиразнення актуальності професійного іміджу менеджера освіти, зумовлюють необхідність, як зазначають Т. Поясок та О. Беспарточна «виявлення психолого-педагогічних умов його формування у процесі професійної підготовки, що передбачають заходи, які застосовуються під час організації освітнього процесу у закладі вищої освіти і дозволяють забезпечити більш високий рівень сформованості позитивного іміджу сучасного педагога» [13, с. 256].

Формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти є цілеспрямованим, багатовимірним процесом, що розгортається під впливом комплексу педагогічних, соціокультурних, психологічних і організаційних чинників. Його ефективності сприяє створення таких умов і механізмів, які забезпечують гармонійний розвиток особистісного, професійного та комунікативного потенціалу здобувача освіти. Відповідно до умов, які

впливають на формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти та механізмів їх реалізації відносимо:

Професійно-ціннісну орієнтацію, яка сприяє усвідомленню майбутнім менеджером значущості своєї управлінської діяльності, формуванню системи морально-етичних орієнтирів, професійної відповідальності, доброчесності, гуманістичного світогляду. Ціннісна основа стає стрижнем позитивного іміджу керівника освіти.

Розвиток комунікативної компетентності через уміння ефективно спілкуватися, налагоджувати партнерські стосунки, володіти техніками міжособистісної взаємодії та публічної самопрезентації, які визначають сприйняття менеджера як авторитетного, відкритого та впевненого професіонала.

Рефлексивна культура особистості як здатність до самоспостереження, самооцінки, аналізу власних дій і поведінки, яка сприяє корекції власного іміджу, забезпечує адекватне сприйняття себе в професійному середовищі й розвиває відкритість до самовдосконалення.

Культура професійного самопрезентування через сформоване вміння ефективно позиціонувати себе як фахівця, демонструвати лідерські якості, управлінську компетентність, володіння сучасними управлінськими технологіями. Зазначене підсилює позитивне професійне сприйняття з боку колег, підлеглих і громадськості. Розвиток емоційного інтелекту сприймають як інтегровану здатність розуміти власні емоції та емоції інших, уміння керувати ними, створювати позитивний психологічний клімат у колективі, що сприяє зміцненню довіри, підвищенню ефективності управлінської комунікації й привабливості особистого іміджу.

Інформаційно-цифрова культура в складі професійного іміджу менеджера освіти, характеризується як уміння використовувати сучасні цифрові технології, ведення публічних комунікацій у медіапросторі (персональний сайт, чат, акаунт), формування власного цифрового образу

(digital-іміджу), що є важливою умовою професійного позиціонування менеджера в сучасному інформаційному суспільстві.

Узагальнення складових процесу формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти, критерії сформованості та рівні подано на *Рис. 1,* де схематично відображено процес інтеграції теоретичної й практичної складових підготовки, розвиток комунікативної та емоційної культури, культури рефлексивності, практику самокорекції поведінки й діяльності. Також визначено критерії сформованості професійного іміджу менеджера освіти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, емоційно-вольовий та відповідні рівні (високий, середній, низький).



Рис. 1. Процес формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти.

Джерело сформовано автором

Освітнє середовище професійної підготовки, яке позитивно впливає на іміджевий розвиток особистості, організація освітнього процесу, орієнтованого на практичне моделювання управлінських ситуацій, залучення до проєктної діяльності, тренінгів, ділових ігор, що формують упевненість, ініціативність і лідерські навички.

Наставництво та професійне спілкування як процес ефективного професійного становлення менеджера освіти, що підтримується шляхом взаємодії з досвідченими педагогами, управлінцями інших установ та організацій, участь у професійних спільнотах, стажуваннях і конференціях, що в кінцевому результаті сприяє формуванню культури взаємоповаги, обміну досвідом і професійного росту.

Таким чином, формуванню професійного іміджу майбутнього менеджера освіти сприяє система педагогічних умов, зорієнтована на розвиток його особистісної суб'єктності, комунікативної культури, рефлексивної свідомості та ціннісно-етичних орієнтирів, що забезпечує готовність до ефективної управлінської діяльності в умовах сучасних трансформацій освіти.

На підставі аналізу психолого-педагогічної, філософсько-культурологічної наукової літератури та літератури з управлінської діяльності, нами виокремлено *методологічний, ціннісно-орієнтаційний (життєво-смисловий), технологічний, інформаційно-цифровий* компоненти в структурі професійного іміджу менеджера освіти.

Дослідники Т. Поясок та О. Беспарточна зазначають, що «професійний імідж – це загальне враження про фахівця, яке отримує оточення через сприйняття його особистісно-професійних якостей, манери мовлення і поведінки, зовнішнього вигляду. Його формування і побудова професійного іміджу – складний процес, який розвивається за певними законами і технологіями» [13]. Добре сформований професійний імідж сприяє розвитку інноваційних управлінських стратегій та дієвих механізмів їх реалізації в сучасній системі освіти, уможливлює налагодження ефективної соціально-педагогічної взаємодії на засадах педагогіки партнерства та ефективних технік зворотного зв'язку, відтворюючи в собі ці зміни, виступаючи як «необхідна умова» і «показник» успішного розвитку закладу освіти та спосіб удосконалення освітнього процесу.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, професійний імідж майбутнього менеджера освіти є багатогранною

структурою, яка включає професійну, комунікативну, етичну, соціально-психологічну, зовнішньо-візуальну та інноваційно-цифрову складові. Його формування потребує цілеспрямованої підготовки у закладах вищої освіти, цілісної системи практико-орієнтованого навчання та постійного саморозвитку. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з розкриттям сутності системи підготовки майбутнього менеджера освіти до управлінської діяльності в контексті суспільних викликів та освітніх трансформацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик Н. І. Комунікативна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка.* 2019. Вип. 6 (11). URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146

2. Бондар О. М. Педагогічна етика як основа формування професійного іміджу викладача вищої школи. *Освітні та педагогічні науки*. 2012. № 45. С. 44–48.

3. Бондаренко В. І. Критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутніх учителів технологій. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2015. Вип. 52. С. 32–39.

4. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. Київ, 1997. С. 28–31.

5. Ковальчук Л. О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів, 2007. Вип. 22. С. 65–74.

6. Кононенко А. О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечнікова. Одеса, 2003. 20 с.

7. Коркішко А. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2018. 20 с.

8. Курбанова М. «Формування професійного іміджу майбутнього фахівця освітніх, педагогічних науку закладах вищої освіти: комунікативний аспект». *Імідж сучасного педагога.* 2024. №2 (215) С. 137–143. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-137-143

9. Марченко В. С. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 120–125.

10. Навроцька М. М. Внутрішній образ як невід'ємна складова професійного іміджу педагога. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 27. С. 170–175.

11. Ніколаєску І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 20 с.

12. Огнев'юк І. О. Роль наставництва у формуванні іміджу викладача вищої школи. *Інновації в освіті.* 2016. № 79. С. 76–81.

13. Поясок Т., Беспарточна О. Формування позитивного іміджу майбутнього викладача вищої школи як складова його професійної підготовки. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2020. № 2 (20), С. 251–258.

14. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти», 2021. URL https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf

15. Червінська І. Б., Атаманюк Я. Д., Пінчук Н. Я. Професійний імідж менеджера освіти як психолого-педагогічний феномен та предмет наукових студій. *Освітні обрії.* 2023. Том 57. № 2. С. 43–59. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.33-37

Стаття надійшла до редакції 8.10.2025

Inna CHERVINSKA, Nazarii PINCHUK. Components of the professional image of a future education manager.

The article identifies the main structural components of the professional image of an education manager (value-reflective, communicative, leadership-organizational, visual-aesthetic) and describes them. The features of the formation of a positive professional image in the context of modern challenges in educational management are characterized, the relationship between the level of formation of the professional image of an education manager, the effectiveness of management activities and the development of an educational institution is investigated. The methodological principles of the study are determined by axiological, socio-cultural, synergistic, personal-activity, systemic approaches to the content of the professional training program for future education managers, theoretical provisions on the professional image and basic principles of imageology, ideas of integration and activity approaches, which in the complex serve as the basis for implementing the process of forming the professional image of future education managers.

The purpose and objectives of the study are to describe the main components of the professional image of a future education manager based on the conducted content analysis of psychological and pedagogical literature, the study of the experience of successful managers-practitioners in the field of education, and to emphasize the importance of their high-quality training. The research used methods of theoretical analysis of scientific literature, prognostic methods and diagnostic methods. It is emphasized that the combination of components, criteria and indicators for each level of training allows us to measure and assess progress in the formation of a professional image as a complex quality of a future education manager. The features of the formation of a professional image in the context of modern challenges

of educational management are highlighted, the relationship between the level of formation of the professional image of an education manager, the effectiveness of managerial activities and the intensity of development of an educational institution is investigated.

Keywords: *education manager, professional image, structural-functional model.*

REFERENCES

1. Bilyk, N. I. (2019). Komunikatyvna kompetentnist kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika,* 6 (11). P. [in Ukrainian] *URL:* https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146

2. Bondar, O. M. (2012). Pedahohichna etyka yak osnova formuvannia profesiinoho imidzhu vykladacha vyshchoi shkoly. *Osvitni ta pedahohichni nauky*, 45. P. 44–48. [in Ukrainian].

3. Bondarenko, V. I. (2015). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoho imidzhu maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. *Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 52. P. 32–39. [in Ukrainian].

4. Huzii, N. V. (1997). Pedahohichnyi imidzh i profesiina kultura. *Tvorcha osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky*: zb. nauk. prats. Kyiv, P. 28–31. [in Ukrainian].

5. Kovalchuk L. O. (2007). Formuvannia imidzhu maibutnoho vchytelia u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin v klasychnomu universyteti. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna.* Lviv, 22. P. 65–74. [in Ukrainian].

6. Kononenko, A. O. (2003). Psykholohichni skladovi indyvidualnoho imidzhu suchasnoho pedahoha: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Odes. nats.un-t im. I. I. Mechnikova. Odesa. [in Ukrainian].

7. Korkishko, A. V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh mahistriv pedahohiky vyshchoi shkoly: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / DVNZ «Donbaskyi derzh. ped. un-t». Sloviansk [in Ukrainian].

8. Kurbanova, M. (2024). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho fakhivtsia osvitnikh, pedahohichnykh nauku zakladakh vyshchoi osvity: komunikatyvnyi aspekt. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2(215). P. 137–143. [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-137-143 [in Ukrainian].

9. Marchenko, V. S. (2016). Formuvannia profesiinoho imidzhu suchasnoho vchytelia. *Nauka i osvita*, 1. P. 120–125. [in Ukrainian].

10. Navrotska M. M. (2015). Vnutrishnii obraz yak nevidiemna skladova profesiinoho imidzhu pedahoha. *Pedahohichnyi almanakh: zbirnyk naukovykh prats.* Kherson: KVNZ, 27. P. 170–175. [in Ukrainian].

11. Nikolaiesku I. O. (2011). Rozvytok profesiinoho imidzhu sotsialnoho pedahoha v pisliadyplomnii osviti: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Cherkas. nats. un-t im. B. Khmelnytskoho. Cherkasy. [in Ukrainian].

12. Ohneviuk I. O. (2016). Rol nastavnytstva u formuvanni imidzhu vykladacha vyshchoi shkoly. *Innovatsii v osviti*, 79. P. 76–81. [in Ukrainian].

13. Poiasok T., Bespartochna O. (2020). Formuvannia pozytyvnoho imidzhu maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly yak skladova yoho profesiinoi pidhotovky. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky*, 2 (20). P. 251–258. [in Ukrainian].

14. Profesiinyi standart kerivnyka (dyrektora) zakladu zahalnoi serednoi osvity (2021). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf [in Ukrainian].

15. Chervinska I. B., Atamaniuk Ya. D., Pinchuk N. I. (2023). Profesiinyi imidzh menedzhera osvity yak psykholoho-pedahohichnyi fenomen ta predmet naukovykh studii. *Osvitni obrii*, 57 (2). P. 43–59. [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.33-37 [in Ukrainian].

УДК 378.147: [37.011.3-051:811.112.2

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.26

Шмирко Олена
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0003-4422-3137
Боднарчук Тетяна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільського національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: 0000-0001-7492-3172

ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто питання професійного спрямування навчальних занять з німецької мови у процесі практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Зазначено, що інтеграція міжнародного досвіду у підготовку майбутніх учителів іноземних мов в Україні є стратегічно важливою для підвищення якості освіти та її відповідності європейським стандартам. Наголошено, що сучасна педагогічна освіта у контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов ґрунтується на компетентнісному підході, який використовується у нерозривній зв'язці з комунікативним, контекстним та інтерактивним підходами. З метою професійної орієнтації майбутніх вчителів, задля інтеграції тем, пов'язаних зі школою та педагогічних симуляцій у практичні заняття з німецької мови, пропоновано курс «Професійно орієнтований практикум з німецької мови».

Виокремлено ефективні методики для практичної підготовки майбутніх фахівців у контексті вивчення іноземних мов, зокрема, рольові та ділові симуляції, проєктне навчання, дискусії та дебати, кейс-технології, використання автентичних матеріалів та цифрових ресурсів (реальні тексти зі шкільних буднів, відеоматеріали, онлайн-ресурси). Наголошено на важливості розвитку специфічних навичок майбутніх учителів: планування та проведення уроків; управління класом, оцінювання.

Ключові слова: *професійне спрямування, педагогічні симуляції, проєктне навчання, дискусії, кейс-технології, автентичні матеріали, цифрові ресурси.*

Постановка проблеми. У контексті процесів глобалізації освіти та інтеграції України до європейського освітнього простору, особливого пріоритету набуває професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов, яка, у свою чергу, висуває підвищені вимоги до практичного спрямування змісту навчальних дисциплін з німецької мови, що спрямовано на подолання розриву між академічним навчанням та реаліями викладацької професії. Саме професійне спрямування майбутніх учителів іноземних мов стає ключовим аспектом у системі сучасної педагогічної освіти, що визначає якість підготовки фахівців, здатних відповідати новітнім викликам освітнього простору.

Модернізація педагогічної освіти в Україні є фундаментальною передумовою для формування нової генерації педагогічних працівників, здатних впроваджувати реформи, зокрема Концепцію «Нова українська школа» [8]. Ця модернізація передбачає комплексну реформу системи педагогічної освіти, що охоплює її структуру, зміст та організацію. Її метою є створення умов для становлення та розвитку сучасних альтернативних моделей професійного й особистісного розвитку педагогів. Це означає, що майбутні вчителі повинні бути не лише носіями знань, а й активними учасниками освітніх трансформацій, здатними створювати та впроваджувати нові зміст освіти та методики навчання [8].

Однак викладання іноземних мов для професійного спілкування стикається з низкою актуальних проблем, що потребують системного вирішення. Зокрема, обмежений спектр навчальної тематики та незначна, з огляду на безмежний обсяг мовленнєвого матеріалу, кількість годин на вивчення, вимагає від викладачів пошуку додаткових ресурсів та особливих методів викладання для забезпечення глибоких професійних знань майбутніх фахівців. Окрім того, у сучасних посібниках теми, пов’язані з професійним становленням педагога, представлені досить обмежено. Тому практика професійного навчання майбутніх учителів потребує подальшого пошуку шляхів вирішення вищезазначених наукових питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях висвітлено різні аспекти означеної проблеми, зокрема, зазначено, що професійний розвиток майбутніх учителів іноземних мов ґрунтується на кількох взаємопов'язаних теоретичних концепціях, що визначають цілі та зміст практичних занять з німецької мови. Наріжним каменем сучасної педагогічної освіти визнано компетентнісний підхід (І. Драч, О. Локшина, О. Овчарук, Ю. Панасюк, О. Пометун, О. Савченко та ін.), оскільки він спрямовує освітній процес на досягнення конкретних результатів, а саме – ключових і предметних компетентностей особистості [2; 3; 4; 5; 6; 9]. У процесі навчання іноземних мов цей підхід передбачає не лише засвоєння певних фахових знань, а й формування здатності у здобувачів вищої освіти застосовувати їх у реальних життєвих та професійних ситуаціях. Компетентність визначається Міжнародною комісією Ради Європи як здатність, що ґрунтується на здобутих знаннях, навчальному та життєвому досвіді, цінностях і нахилах, що розвиваються під час пізнавальної діяльності та освітньої практики [11, с. 34].

Окрім того, для ефективного формування професійно зорієнтованої компетентності майбутніх вчителів іноземних мов на заняттях з німецької мови, найбільш дієвими визнано комунікативний, контекстний та інтерактивний підходи. Поєднання цих підходів, на думку науковців, дозволяє залучати здобувачів вищої освіти до активної навчально-пізнавальної діяльності, що є ключовим для розвитку їхньої професійної компетентності [1].

Дослідники розглядають квазіпрофесійні (змодельовані) форми навчання як особливо ефективні на практичних заняттях, оскільки їх використання сприяє не лише засвоєнню іншомовних знань та навичок, але й дозволяє відпрацювати певні моделі майбутньої професійної поведінки та спілкування (М. Горюнова , Т. Погорєлова та ін.) [1, с. 325]. На думку науковців, це забезпечує глибоке занурення майбутніх фахівців у професійне середовище та сприяє формуванню у них стійкої мотивації до опанування іноземною мовою в професійному контексті.

Сучасна методика викладання іноземних мов відходить від механічного відтворення мовних конструкцій, замінюючи його практичним використанням мови в умовах, наближених до реального спілкування [11]. Ця зміна є фундаментальною у педагогічній філософії, що зумовлена вимогами реального спілкування. Це означає, що практичні заняття повинні виходити за рамки заучування граматики та лексики, зосереджуючись на автентичних комунікативних сценаріях, що безпосередньо впливає на розробку практичних завдань та оцінку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. У нормативних документах комунікативна компетентність визначається як здатність особистості застосовувати знання мови у різних видах спілкування, що також охоплює навички роботи у групі та володіння різними соціальними ролями [7]. У контексті фахової освіти майбутніх учителів іноземних мов це також включає розвиток у здобувачів вищої освіти здатності до професійного спілкування, зокрема обговорення педагогічних та методичних проблем іноземною мовою [1, с. 328]. Акцент на «реальних життєвих ситуаціях» та «професійному спілкуванні» підкреслює цю вимогу, вимагаючи від майбутніх учителів не лише вільного володіння мовою, а й ефективної комунікації в професійному контексті. Європейський підхід до вирішення означеної проблеми передбачає інтеграцію академічного навчання та практичного досвіду. Так, європейські програми підготовки вчителів іноземних мов акцентують увагу на тісному зв’язку теоретичних знань з практичним досвідом викладання. Це передбачає зв’язок теорії з тим, що майбутній учитель побачить або робитиме в класі, а також можливість застосовувати теорію на практиці через дослідницькі завдання [12].

Мета статті полягає у розгляді основних шляхів посилення практичної орієнтації процесу навчання майбутніх учителів іноземних мов з метою забезпечення їхньої професійної підготовки на навчальних заняттях з німецької мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні освітні трансформації покликані сприяти впровадженню європейських стандартів у

процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що є наріжним фактором реформування освіти у державі та пріоритетом внутрішньої політики України щодо її інтеграції до європейського виміру. Ця орієнтація на європейські стандарти та практики перетворює професійну орієнтацію з суто лінгвістичного аспекту на стратегічний імператив для національного освітнього розвитку та міжнародного визнання кваліфікацій. Це означає, що навчальні плани повинні відображати європейські вимоги, а здатність до професійного спілкування має стати ключовою компетентністю майбутніх учителів іноземних мов. Першочерговими для професійної орієнтації майбутніх учителів іноземних мов є комунікативний та інтерактивний підходи, оскільки вони передбачають перехід від механічного відтворення до практичного використання мови в змодельованих ситуаціях на основі можливого розвитку реальних подій [5, с. 196-202]. Простого володіння німецькою мовою для майбутніх фахівців вже недостатньо, вони повинні вміти використовувати німецьку мову як інструмент для її майбутнього викладання та власної професійної взаємодії. З огляду на це, на практичних заняттях варто моделювати та практикувати виконання педагогічних функцій, використовуючи німецьку мову (зокрема, пояснення граматики, надання інструкцій, організація діяльності, надання зворотного зв’язку, обговорення прогресу здобувачів освіти тощо). Така стратегія проведення практичних занять вимагає переходу від загального вивчення мови до її використання для конкретних педагогічних цілей. Цей інтегрований підхід гарантує, що набуті лінгвістичні навички будуть безпосередньо використовуватися здобувачами вищої освіти у їхній майбутній викладацькій діяльності.

Аналіз сучасних наукових джерел, вивчення європейських стандартів, власний досвід педагогічної взаємодії дає підстави зробити висновок, що задля успішного професійного розвитку майбутніх учителів критично важливо інтегрувати шкільні теми та педагогічні симуляції у практичні заняття з німецької мови. З цією метою, задля ефективної професійної орієнтації майбутніх учителів, було створено курс «Професійно орієнтований практикум з

німецької мови», що належить до вибіркових освітніх компонентів зі спеціальностей 014 Середня освіта (Мова і література (німецька) / 014 Середня освіта (Мова і література (англійська) за освітньо-професійними програмами Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська) / Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька). Мета означеної навчальної дисципліни – допомогти майбутнім учителям іноземних мов поєднати процес оволодіння ними фаховою компетентністю з усвідомленням себе як педагогів. Майбутні фахівці повинні досконало володіти лексикою та концепціями, пов'язаними зі шкільним життям, навчальними планами, оцінюванням, управлінням класом та взаємодією з учнями, колегами й батьками. Тематика курсу охоплює: структуру німецької та української шкільних систем, ситуації щоденного шкільного життя, шкільні предмети, позакласні заходи, методи оцінювання, спілкування вчителів з батьками тощо. Теми, що пропонуються до розгляду, пов'язані зі школою та фаховим становленням учителя: «Що означає бути вчителем», «Моделі поводження з дітьми», «Шкільні будні, і все що з ними пов'язане» тощо. Майбутнім учителям пропонується поміркувати, чи важливо, як розташовані робочі місця учнів, які соціальні форми навчання існують, яким варто надавати перевагу та чому саме. В ході обговорення планується порівняти переваги та недоліки, застосовуючи власний досвід, і поекспериментувати. Одна з тем – «Техніка навчання, креативні техніки» – спрямована на усвідомлення власного стилю та технології оволодіння німецькою мовою, адже для того, щоб успішно навчати, необхідно розуміти, який стиль навчання найбільше *підійде* учням, а для цього потрібно розібратися з власним стилем. Отже, здобувачам освіти пропонується стати «піддослідними» у власній «лабораторії». Окрім того, здобувачам вищої освіти пропонується уявити реальні ситуації, що наближені до педагогічної практики, спробувати проектувати свої знання, уміння на майбутню професійну діяльність в якості учителя. Насамкінець пропоновано визначитись, якою саме є школа мрії і що означає бути хорошим учителем. Очікується, що у такий спосіб підвищиться рівень пізнавальної активності майбутніх фахівців, що буде

зумовлено їхнім професійним інтересом, бажанням знайти правильне рішення у процесі виконання завдань, коректно представити його колегам, аргументовано захистити власний вибір. І це, у свою чергу, покликане стимулювати до пошуку адекватних мовленнєвих зразків, розширення лексичного запасу, і, як результат, підвищення мовленнєвої компетентності на матеріалі, що безпосередньо пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю здобувачів вищої освіти.

Хоча спецкурси професійного спрямування відіграють вагому роль в процесі професійного розвитку майбутніх фахівців, варто зазначити, що вони є досить обмеженими як в часі (зазвичай, викладаються упродовж одного семестру), так і за обсягом (зазвичай, 4 кредити ЄКТС). Тому вважаємо, що професійно-практична спрямованість змісту навчання, а також систематична робота з розвитку ціннісних уявлень про майбутню професію на практичних заняттях з німецької мови, ефективніше формуватиме професійну спрямованість майбутніх учителів. Перевага означеного підходу полягає у тому, що практичний курс німецької мови вивчається впродовж I-IV курсів за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська) та II-IV курсів за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька) і на його вивчення виділяється найбільша кількість годин (39 і 24 кредити ЄКТС відповідно). Окрім того, ціннісним буде формування професійної спрямованості здобувачів вищої освіти на матеріалі саме фахової навчальної дисципліни з переліку освітніх компонентів професійної підготовки.

Аналіз методико-педагогічної літератури, досвід педагогічної взаємодії дає підстави стверджувати, що застосування на практичних заняттях з німецької мови рольових ігор та ділових симуляцій пожвавлює процес професійного розвитку майбутніх фахівців. Здобувачі вищої освіти можуть практикувати різні професійні ситуації, зокрема, проведення уроку; взаємодія з батьками; симуляція батьківських зборів, педагогічних нарад, співбесід з адміністрацією школи; обговорення педагогічних питань з колегами;

розігрування типових шкільних ситуацій (наприклад, вирішення конфліктів між учнями) або навіть симуляція шкільних поїздок чи проведення культурних заходів німецькою мовою. Це дозволяє моделювати майбутню професійну поведінку здобувачів вищої освіти та манеру їхнього спілкування з усіма учасниками навчального процесу [5, с. 196-202]. Означений підхід сприятиме розвиткові комунікативної вільності у професійних контекстах, впевненості у професійній взаємодії. Приклади рольових ігор можуть бути адаптовані до шкільного контексту, наприклад, «У шкільній їдальні», «Телефонна розмова з батьками», «Прийом у шкільного психолога» тощо.

Подальшому зануренню в майбутню професійну діяльність сприятиме використання на практичних заняттях з німецької мови проєктного навчання. Приклади тем проєктів, зокрема, «Літні канікули», «Моє хобі», «Вибір професії», «Навколишнє середовище», можуть бути інтегровані з обговореннями, пов’язаними зі школою, наприклад, «Системи освіти / Шкільні традиції в Німеччині та Україні», «Мій ідеальний урок німецької мови», «Екологічні проєкти в школі» тощо. Окрім того, здобувачі вищої освіти – майбутні вчителі іноземних мов можуть розробляти та презентувати проєкти, пов’язані зі шкільними темами, на заняттях з методики навчання німецької мови (розробка навчального плану з німецької мови для певного класу, створення навчальних матеріалів або організація змодельованої програми шкільного обміну, створення дидактичних матеріалів, розробка сценаріїв позакласних заходів тощо). Це сприятиме автономії навчання, розвиткові навичок критичного мислення; здатності вирішувати педагогічні проблеми, працювати самостійно або в групах; самоорганізації, творчому застосуванню мовних / мовленнєвих та педагогічних навичок; готуватиме здобувачів вищої освіти до самостійної роботи в школі. Важливим вважаємо також розвиток специфічних навичок майбутнього вчителя, зокрема, планування та проведення уроків (практичні завдання створення планів уроків, проведення мікро-уроків, фрагментів уроків німецької мови та отримання зворотного зв’язку від однокурсників / викладача німецькою мовою); управління класом (симуляція

сценаріїв для відпрацювання управління поведінкою учнів, організації групової роботи та створення позитивного навчального середовища); оцінювання (розробка та оцінювання тестів німецькою мовою, розуміння німецьких систем оцінювання та критеріїв оцінки); міжкультурна комунікація в шкільному контексті (практика спілкування з різноманітними групами учнів та їхніми батьками, вирішення проблеми взаємодії в умовах існуючих культурних відмінностей, що передбачає розуміння «культурних реалій» та «культурних стереотипів»). Участь здобувачів вищої освіти у дискусіях / дебатах щодо педагогічних теорій, сучасних педагогічних тенденцій, освітньої політики обидвох країн (наприклад, «Нова українська школа» у порівнянні з німецькими освітніми реформами) або вирішення реальних дилем у навчальній групі (чи класі під час проходження педагогічної виробничої практики), дебати на теми шкільного життя та викликів професії вчителя німецькою мовою сприятиме розвитку критичного мислення майбутніх учителів, вміння формулювати та аргументувати власну думку, поважати альтернативні погляди, слугуватиме розвиткові навичок усного спілкування іноземною мовою.

Таку ж функцію покликане виконувати і використання кейс-технологій, в межах впровадження яких здобувачі вищої освіти можуть проводити аналіз конкретних професійних ситуацій та розробку рішень німецькою мовою (аналіз та обговорення реальних або гіпотетичних педагогічних ситуацій, скажімо, проблеми мотивації учнів, дисциплінарні проблеми, конфлікти в класі, адаптація навчальних планів тощо). Такі форми роботи покликані розвивати аналітичні здібності майбутніх учителів, вміння приймати рішення, застосовувати теоретичні знання на практиці, аргументувати свою позицію.

Важливим вважаємо ознайомлювати здобувачів вищої освіти з реальними освітніми ситуаціями засобами автентичних текстів. Включення в процес навчання розгляду автентичних німецьких шкільних навчальних планів, підручників, офіційних документів (наприклад, шкільних правил, листів до батьків), освітніх відео, статей про німецьку освіту, дитячої літератури німецькою мовою забезпечує занурення в реальне мовне та культурне

середовище, ознайомлює з фаховою термінологією, підвищує обізнаність про освітню систему Німеччини, що допоможе здобувачам освіти зрозуміти специфіку використання шкільної термінології та функціонування правових систем у контексті освіти.

Зануритись в німецькомовне освітнє середовище допомагають також онлайн-ресурси. Використання для вивчення мови онлайн-платформ, освітніх додатків (наприклад, eKidz та ін.) та віртуальних інструментів для мовної практики (віртуальних дошок, інтерактивних вправ тощо) й розробки навчальних матеріалів (створення власних вправ, мультимедійних презентацій для уроків німецької мови тощо) охоплює використання онлайн-ресурсів для розвитку навичок говоріння і аудіювання та допомагає вирішити проблему професійного становлення майбутніх фахівців в умовах перманентного зростання обсягів інформації. Систематичне використання онлайн-ресурсів на заняттях з німецької мови розвиває цифрову компетентність здобувачів вищої освіти, готує їх до використання технологій у викладанні, розширює їхні можливості для самостійної роботи та доступу до інформації. Використання відеозаписів проведення уроків в Німеччині, інтерв'ю з німецькими вчителями для ознайомлення майбутніх учителів з автентичним використанням мови та педагогічними практиками сприятиме їхньому зануренню в освітній контекст.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Дослідження професійного спрямування майбутніх учителів іноземних мов на практичних заняттях з німецької мови виявляє багатогранність цього процесу, що охоплює концептуальні, теоретичні, мотиваційні та практичні аспекти. Модернізація педагогічної освіти в Україні, спрямована на підготовку педагогів нової генерації, вимагає глибокого розуміння сутності професійного іміджу та ідентичності, а також формування широкого спектра компетентностей здобувачів вищої освіти. Для підвищення якості підготовки майбутніх учителів німецької мови з урахуванням сучасних вимог та міжнародного досвіду, задля сприяння моделюванню майбутньої професійної поведінки здобувачів вищої освіти, вважаємо доречним посилення практичної орієнтації шляхом інтеграції

квазіпрофесійних завдань, що моделюють реальні педагогічні ситуації та професійне спілкування, у процес вивчення практичного курсу німецької мови та професійно орієнтованих курсів вибіркових освітніх компонентів. Окрім того, серед ефективних методик для практичного застосування виокремлюємо проєктне навчання та використання цифрових інструментів й автентичних ресурсів. Важливо сприяти проєктному навчанню, заохочуючи більш широку та складну проєктну роботу, пов'язану зі шкільними питаннями, дозволяючи здобувачам вищої освіти творчо застосовувати свої мовні / мовленнєві та педагогічні навички й розвивати самоорганізацію. Максимальне використання онлайн-платформ, мультимедіа (навчальних фільмів, відеороликів тощо) та автентичних німецьких освітніх матеріалів дозволяє створити імерсивне навчальне середовище, використовуючи технології для повного або часткового занурення здобувачів вищої освіти в симульоване або реальне професійне оточення, щоб надати їм практичного досвіду опанування майбутньою спеціальністю.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні прогнозованих змін у ставленні здобувачів вищої освіти до своєї майбутньої професійної діяльності після вивчення курсу «Професійно орієнтований практикум з німецької мови» та впровадження вищезазначених змін в практичний курс вивчення німецької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горюнова М., Погорєлова Т. Формування професійно орієнтованої компетентності студентів у контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов. *Сучасні дослідження з іноземної філології* : збірник наукових праць. 2022. № 3-4. С. 324-331.

2. Драч І. Компетентнісно-контекстна модель організації навчального процесу у ВНЗ. *Вісник післядипломної освіти.* 2014. № 12. С. 50-58.

3. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал.* 2019. № 3. С. 21-30.

4. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 5–14.

5. Панасюк Ю. Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство.* 2015. № 3. С. 196-202.

6. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 15–24.

7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд. 1). Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, м. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 21.09.2025).

8. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16 року URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 24.08.2025).

9. Савченко О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Соціальні комунікації.* 2020. Т. 31 (70), № 2 (2). С. 218-224.

10. Скачко О. Формування вмінь і навичок спілкування професійного спрямування. URL: https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-vmin-i-navichok-spilkuvannya-profesiynogo-spryamuvannya-109618.html (дата звернення: 20.08.2025).

11. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. 2002. The Information network on Education in Europe. 27–34 p.

12. Kelly M., Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education –A Frame of Reference. University of Southampton. URL: https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1_.pdf (Last accessed: 02.09.2025).

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025 р.

Olena SHMYRKO, Tetiana BODNARCHUK. Professional orientation of German practical lessons in the context of practical training of future foreign language teachers. *The problem of professional orientation of German practical lessons in the future foreign language teachers' training is considered. The importance of integrating international experience into their training is noted in order to improve the quality of education and its compliance with European standards. It is emphasized that the professional training of future foreign language teachers is carried out in accordance with the competency-based, communicative,*

contextual and interactive approaches. In order to strengthen the professional future teachers' orientation, the course "Professionally Oriented Practicum in German" was developed, within the framework of which it is proposed to integrate school-related topics into German practical lessons and conduct pedagogical simulations. The importance of developing specific future teachers' skills is emphasized: planning and conducting lessons; classroom management, assessment.

Effective methods for the future specialists' practical training are identified: role-playing and business simulations (playing out professional situations: conducting a lesson, discussing pedagogical issues with colleagues, interacting with parents, a school trip, a cultural event), project-based learning (developing projects related to school topics: developing a German language curriculum for a specific class, creating educational materials), discussions and debates (discussions on pedagogical theories, educational policies of Ukraine and Germany, or real problems in the classroom), case technologies (analysis of professional situations: adapting curricula, problems of student motivation, conflicts in the classroom), use of authentic materials (real texts from school life: school rules, letters to parents), use of digital resources: video materials (video recordings of lessons, interviews with German teachers) and online resources (online platforms, educational applications).

Keywords: *professional orientation, pedagogical simulations, project-based learning, discussions, case technologies, authentic materials, digital resources.*

REFERENCES

1. Ghorjunova, M., Poghorjelova, T. (2022). Formuvannja profesijno orijentovanoji kompetentnosti studentiv u konteksti suchasnykh pidkhodiv do vykladannja inozemnoji movy. Suchasni doslidzhennja z inozemnoji filologhiji : zbirnyk naukovykh pracj, no. 3-4, pp. 324-331. [in Ukrainian].

2. Drach, I. (2014). Kompetentnisno-kontekstna modelj orghanizaciji navchaljnogho procesu u VNZ. Visnyk pisljadyplomnoji osvity, no. 12, pp. 50-58. [in Ukrainian].

3. Lokshyna, O. (2019). Jevropejsjka dovidkova ramka kljuchovykh kompetentnostej dlja navchannja vprodovzh zhyttja: onovlene bachennja 2018 roku. Ukrajinsjkyj pedaghoghichnyj zhurnal, no. 3, pp. 21-30. [in Ukrainian].

4. Ovcharuk, O. V. (2004). Rozvytok kompetentnisnogho pidkhodu: strateghichni orijentyry mizhnarodnoji spiljnoty. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy: Biblioteka z osvitnjoji polityky / Pid zagh. red. O. V. Ovcharuk. Kyjiv: «K.I.S.», pp. 5–14. [in Ukrainian].

5. Panasjuk, Ju. (2015). Kompetentnisnyj pidkhid u vykladanni inozemnoji movy. Naukovyj visnyk Skhidnojevropejsjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Lesi Ukrajinky. Filologhichni nauky. Movoznavstvo, no. 3, pp. 196-202. [in Ukrainian].

6. Pometun, O. I. (2004). Teorija ta praktyka poslidovnoji realizaciji kompetentnisnogho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krajin. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti : svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy : Biblioteka z

osvitnjoji polityky / pid zagh. red. O. V. Ovcharuk. K. : K.I.S., pp. 15–24. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennja Derzhavnogho standartu bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity (Derzhavnyj standart, rozd. 1). (2011). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrajiny vid 23 lystopada 2011 r. no. 1392, m. Kyjiv. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (data zvernennja: 21.09.2025). [in Ukrainian].

8. Pro skhvalennja Koncepciji realizaciji derzhavnoji polityky u sferi reformuvannja zaghaljnoji serednjoji osvity «Nova ukrajinsjka shkola» na period do 2029 roku. (2016). Rozporjadzhennja KMU, no. 988-r vid 14.12.16 roku URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (data zvernennja: 24.08.2025). [in Ukrainian].

9. Savchenko, O. V. (2020). Kompetentnisnyj pidkhid u navchanni inozemnoji movy i sklad profesijno-komunikatyvnoji kompetenciji. Vcheni zapysky Tavrijsjkogho nacionaljnogho universytetu imeni V. I. Vernadsjkogho. Serija : Filologhija. Socialjni komunikaciji, vol. 31 (70), no. 2 (2), pp. 218-224. [in Ukrainian].

10. Skachko, O. Formuvannja vminj i navychok spilkuvannja profesijnogho sprjamuvannja. URL: https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-vmin-i-navichok-spilkuvannya-profesiynogo-spryamuvannya-109618.html (data zvernennja: 20.08.2025). [in Ukrainian].

11. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. (2002). Eurydice. The Information network on Education in Europe, pp. 27–34. [in English].

12. Kelly, M., Grenfell, M. European Profile for Language Teacher Education –A Frame of Reference. University of Southampton. URL: https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1_.pdf (Last accessed: 02.09.2025). [in English].

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

УДК 373.5.091.3:004.9

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.27

Larysa HOLENOK,
English Language Teacher,
Teacher of the Highest Category (Senior Teacher)
Kakhovka Comprehensive School of I-III Degrees No. 5,
Kakhovka, Ukraine
ORCID ID 0009-0000-3905-6878

BEYOND THE SCREEN: STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND MOTIVATION IN DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

This article addresses the critical challenge of low student engagement in digital learning environments by proposing an integrated model relying on three fundamental psychological needs: competence, autonomy and relatedness. The study moves beyond superficial use of technology, focusing instead on structural design elements. Firstly, in an article, detailed the application of gamification to foster learners' competence. Next, I examined the role of collaborative tools (Miro, Mentimeter) in building social presence and relatedness. Finally, established the fact that personalization through learning playlists and adaptive differentiation ensures that students can develop an autonomy and control over their learning path. An article demonstrates how these three pillars must function simultaneously to fuel students' intrinsic motivation, transforming passive online involvement into active self-regulated learning. The resulting framework presented in this article provides practical guidelines for educators aiming to design an effective and genuinely engaging digital education experience.

Key words: *digital learning, intrinsic motivation, gamification, personalization, adaptive systems, social presence, student engagement.*

Introduction. The rapid digitalization of educational environment, accelerated by current global crises, has unveiled significant challenges for every teacher, professor and lecturer in Ukraine. The transition from traditional face-to-face in-class interactions towards remote formats, significantly reduced our social interactions

with students as well as fulfilled our daily life with a feeling of isolation, negatively impacting the quality of educational process. In this case, primarily, the difficulty of maintaining active student engagement and motivation within digital learning environments. Plenty of video lectures and vast amounts of e-materials lead to a passive consumption of knowledge by the learners, which brings us to the point where we need to develop new pedagogical models to ensure that distance learning is genuinely effective. It is no longer as simple as it was for us, educators, to simply upload the content that is to be consumed by learners; the biggest challenge now is designing interactive digital experiences that naturally hold a student's attention and encourage deep learning. And when motivation drops, academic success follows the same pattern. The critical issue that old teaching methods that were used even few years back are no longer applicable nowadays, as those methods usually fail to stimulate the internal motivation that learners require to succeed on their own. This article addresses a key gap: a need for a practical and comprehensive set of strategies, such as gamification or encouraging teamwork, that can transform passive screen time into an active, high-quality learning experience.

Analysis of recent research and publications. The issue of student engagement and motivation in digital environments has been thoroughly investigated worldwide. Ukrainian scholars, such as Bykov, Spirin [1] and Zaitseva [2], used to define a high potential of gamification as a great motivational tool, pointing out that incorporation of game mechanics (points, scores, badges) can spark and significantly boost short-term interest.

Analyzing the theoretical works by Kapp [3] and Pintrich [4], it is easy to notice that there is a link between internal motivation, self-regulation, and sustained engagement. Furthermore, the problem of social connection has been earlier addressed by Garrison and Cleveland-Innes as well as Kryvonos [6], who used to focus on the concept of social presence – the degree to which students feel connected to their peers and teacher in a virtual space. Also, Dementiievska and Spivakovskyi [7] explored adaptive learning methodologies, demonstrating how personalized content delivery, based on student educational progress, can maintain focus during

educational process. However, despite the studies that successfully highlight what works – such as integration of gamification, increasing of social connectivity, and adaptive educational content-making – it often fails to provide a clear overview of how to pull it all together effectively. The critical and yet unresolved element is the absence of a single, all-in-one pedagogical framework that would move beyond the theory and offer concrete and easy-to-apply instructions. As the goal is to ensure that students remain genuinely engaged in both live (synchronous) and flexible (asynchronous) online environments, thus transforming passive screen time into meaningful academic effort.

Aim. The primary aim of this article is to develop a practical and integrated model of digital strategies to enhance student engagement and motivation. The main objectives are:

- to identify and systematize the most effective gamification tools that support intrinsic student motivation;
- to formulate a framework for integrating collaborative digital tools that successfully foster social presence among students mitigating any risk of isolation among learners

Exposition of the main research material. *Gamification.* As defined and stated by Kapp, *gamification* is the application of game design elements and game principles in non-game contexts to engage and motivate audiences [3]. In the context of secondary education, it goes far beyond simple awarding, as it should be about re-designing the learning experience and moving from extrinsic motivation (driven by external awards or pressures like points and grades) to intrinsic motivation (personal curiosity and enjoyable interest in the activity itself). By following extrinsic motives, students usually feel the need in tasks and assignments completion to achieve short-term scores with temporary adherence to rules and superficial engagement. This usually doesn’t foster deep learning nor the development of self-regulated learning skills. Learners should experience autonomy to feel control over their own actions as it leads them towards goal setting and hence, achievements. And should be followed by the feeling of being effective, being able to master their skills and completion of

challenging tasks. As a result, learners will wrap it up with the feeling of belonging, being able to relate themselves with others and build effective social connections. Effective gamification in digital gamification could easily meet all those needs.

This is achieved by transforming the learner's linear curriculum into a "Quest Log" structure, as it presents a learning unit as a series of interconnected challenges and tasks with clear objectives, prerequisites and rewards. Students can select the order of tasks, practice methods, and determine their path. This directly aligns with Pintrich's findings on the necessity of self-regulation and goal orientation for successful learning process [4].

Learner's psychological need for competence and mastery of their skills should be fostered by providing immediate feedback, moving the focus from short-term scores to long-term capability. Digital tools for synchronous learning such as Kahoot and Wordwall are highly effective in this regard. While they contain competitive elements that initially refer to extrinsic motivation, their pedagogical value lies in their capacity to serve as constant validation or correction checkpoints, so valuable for intrinsic motivation.

- Kahoot!: primarily used for fast-paced, high-energy, synchronous learning path. The immediate feedback after each question, combined with short competitive cycle, transforms learner's experience into self-assessment of their current knowledge state. The tool's effectiveness lies not in the final score, but in the momentary learning activation it promotes [10].
- Wordwall: offers a diverse range of interactive learning formats (Quiz, Match-up, Open the Box, Spin the Wheel, Speaking Cards, etc.) that can be used both synchronously and asynchronously. This allows teacher to match the game to the cognitive skills being tested, ensuring that the challenge present within the game remains relevant. For example, "Match-up" format requires learner's associative thinking, while "Quiz" requires direct recall, stimulating different neural pathways and sustaining student's interest in the challenge itself [11].

No doubt digital learning must support autonomous practice for students working in flexible, asynchronous environments. Therefore, I would like to

emphasize the digital tools that provide the flexibility of how and when the student chooses to achieve mastery.

- Quizlet: this tool helps to foster learners to do autonomous practice and self-regulated learning. By offering multiple availability of learning modes and curves (“Flashcards”, “Learn”, “Test”, etc.), Quizlet gives the student autonomy to engage them further. The core design of this tool – practice of repeating concepts until students demonstrate mastery [12]. This process directly satisfies the need for competence by breaking down vocabulary and activities into manageable and achievable steps, encouraging students to be driven by their intrinsic motivation [2].
- ISL Collective: this platform is valuable not simply as an assessment tool, but a rich source of authentic and challenging content (video-based lessons, worksheets, articles). Learner’s access to such varied, real-world resources enhances autonomy by giving them choice over their learning materials and simultaneously fuel a necessary level of challenge [13].

While Kahoot introduces social pressure, platforms designed for collaborative interaction, like Baamboozle, better serve the psychological need for relatedness within a gamified structure. Baamboozle facilitates team-based review and collaboration, operating on “point or penalty” system, where students work in teams to answer questions, often with an element of chance (loosing points or stealing points). The primary benefit is not individual score but forced peer interaction and shared accountability. Since the team’s success depends on joint knowledge, efforts and effective communication, Baamboozle transforms review sessions into mini-collaborative projects [14]. This helps to mitigate the sense of digital and social isolation by requiring students to actively interact and rely on each other to progress in the game, thereby strengthening social presence within the virtual classroom [4,5].

Collaborative Tools and Social Presence. The second crucial pillar of engagement is the mitigation of digital isolation, which may lead to declined motivation in online learning. The fundamental human need for sense of belonging should be addressed through fostering social presence – the ability of students to project their personal characteristics and feel connected to their peers and teacher in

the virtual space [5,4]. Digital collaboration tools are the primary mechanism for transforming them from passive learners into active learners [9].

For complex and interactive project work, it is essential to make the process of thinking and collaboration visible to all participants. There are specific digital tools that offer a shared, infinite canvas and whiteboards to facilitate this transition:

- Miro Whiteboard and Collaborative Boards: Miro serves as a dynamic, synchronous hub and digital space for complex group activities and in-lesson brainstorming. Its infinite canvas allows you as a teacher or lecturer, organize ideas, mirroring collaborative thinking. By seeing the contributions of their peers in real-time, students develop shared accountability and a clear understanding of the collective knowledge state [15].
- Padlet and Lino: these platforms offer simple and visually catching asynchronous collaboration. They function as digital boards where students can quickly post text, images, links or digital sticky notes around specific topics. Their low barrier to entry encourages shy or time-constraint learners to contribute and collaborate, instantly increasing their social presence [16, 17].

In large virtual classes, ensuring that every student voice has a voice might be challenging. Mentimeter, for instance, provides a crucial link between anonymity and collective expression, enhancing both psychological safety and social presence [18]. This tool is used for:

- Real-time Polling and Word Clouds: Mentimeter allows us, educators, to instantly gather anonymous responses, ensuring 100% participation without a fear of public error. When the collective result is displayed, the student immediately sees how their individual opinion relates to the group’s consensus.
- Formative assessment: Mentimeter can be used in formative checks and ensures that teacher will receive immediate data on collective understanding, which can be used to pivot instruction in real-time.

Collaborative efforts usually involve the creation of polished and sharable posters, infographics and presentations. I often tend to use Canva, as I refer to it as an

instrumental in final stage of bridging the gap between the raw data and professional visual presentation. This digital tool can also be utilized as digital whiteboard, with online collaboration among teacher and learners, as well as used for embedding the tools like Wordwall, Quizlet, Baamboozle, also digital books, video-lessons, audio and many more. However, also it fosters the following:

- Projection of personal characteristics: collaboration on design elements or poster assignments, allows students to add creativity towards the final output. Such act of design is an important form of learners' self-expression, which helps them to project their personal characteristics into a virtual learning space. And, for instance, Garrison identifies this as a key component for a social presence [5].
- Shared ownership: the creation of collaborative and high-quality products using Canva fuels the group's achievement and reinforces the social connectivity formed during the co-creation process [8].

Personalization and Adaptive Systems. While gamification and collaboration address competence and social connectivity, personalization and adaptive systems focus on the final essential need: autonomy and control over learning pace. This is about ensuring that learning system responds to the student's actual need [7].

In traditional classrooms, everyone must move at the same speed. Online learning allows us to avoid this. True intrinsic motivation thrives when the student feels responsible for their own learning.

- Learning "Playlists": instead of one large assignment, for instance, I tend to create a sequence of tasks in Google Classroom – a "playlist" – to cover a topic. Students can choose the order, for example, watch a video-lesson first, read an attached educational material, complete the tasks in student's and workbook, and then take an interactive quiz. This transforms the student from a passive information consumer into an active manager of their own learning. And for that, Google offers great set of tools, one of which is Google NotebookLM (AI research tool & thinking educational partner). It helps to summarize the lesson materials, create educational flashcards and quizzes to help study and memorize educational materials [19].

- Choice of expression tools: even if the goal or task is the same – project on a specific topic – I give students the choice of medium. I tend to allow them from time to time to choose whether one student may write an essay, another may create a poster on Canva, and third might create an interactive and explanatory video through Lumen digital tool. This allows every student to leverage their strengths and preferences, strengthening their sense of ownership over work.
- Self-assessment checklists: providing students with clear grading criteria before starting of any assignment allows them to determine if they are ready to move to the next or more complex level. It helps to reinforce their autonomy and support self-regulation.

Conclusions (findings, perspectives of further research). The rapid transition to digital learning has proven that merely having access to technology is not enough to guarantee effective education. This article has achieved its primary goal by summarizing and creating an integrated model built on the principles of gamification, collaboration and personalization to enhance intrinsic motivation of secondary school students. Key findings:

- Effective digital engagement is not about the tool itself, but how the tool's usage is designed to meet students' core needs for competence, autonomy and relatedness.
- Gamification must focus on transparent progress tracking (Quest Logs), and immediate feedback (Kahoot, Quizlet) to foster learner's competence.
- Strategic integration of collaborative synchronous (Miro) and asynchronous (Padlet) tools successfully bridges the gap of digital isolation, establishing crucial social presence and satisfying the need of relatedness.

This set of principles and practical activities offers a robust framework for educators, guiding them to shift their focus from what they teach to how they design the learning journey. The success of digital education relies on our ability to inspire students to take the ownership of their learning. As for future research directions, focus would fall onto the performance of this integrated framework. Additionally,

studying the specific professional development required for educators to confidently transition from content delivery to learning architecture will be critical for scaling this approach.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Спірін О. М. Гейміфікація як інструмент підвищення навчальної мотивації. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. № 3(65). С. 1–15.

2. Зайцева І. В. Психолого-педагогічні аспекти застосування гейміфікації у змішаному навчанні. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2019. № 63. С. 136–142.

3. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 344 p.

4. Pintrich P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research. 1999. Vol. 31, № 6. P. 459–470.

5. Кривонос О. М. Формування соціальної присутності в онлайн-навчанні: теоретичні засади та практичні рекомендації. Педагогічний дискурс. 2020. № 28. С. 84–90.

6. Garrison D. R., Cleveland-Innes M. The role of the teacher in an online community of inquiry: facilitating cognitive presence. Distance Education. 2005. Vol. 26, № 1. P. 71–88.

7. Дементієвська Н. П., Співаковський О. В. Адаптивне навчання в системі загальної середньої освіти: виклики та перспективи. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2022. № 12. С. 45–55.

8. Кочарян А. Б. Цифрові інструменти для організації спільної роботи та проєктної діяльності студентів. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2021. № 1. С. 15–20.

9. Moore M. G. Three types of interaction in distance education. The American Journal of Distance Education. 1989. Vol. 3, № 2. P. 1–7.

10. Game-Based Digital Learning Platform – Kahoot! URL: https://kahoot.com/

11. Wordwall Games – Interactive Educational Games URL: https://wordwallgames.com/

12. Quizlet – Digital Flashcards and Revision Cards for Students URL: https://quizlet.com/

13. English ESL free printable worksheets, EFL video lessons URL: https://en.islcollective.com/

14. Baamboozle – The Most Fun Classroom Games! URL: https://www.baamboozle.com/

15. Online Whiteboard for Realtime Collaboration URL: https://miro.com/online-whiteboard/

16. Padlet – Visual Collaboration for Creative Work and Education URL: https://padlet.com/dashboard

17. Lino – Online Web Sticky Note Service URL: https://en.linoit.com

18. Mentimeter: Interactive presentation & audience engagement tool URL: https://www.mentimeter.com/

19. Google NotebookLM – AI Research Tool & Thinking Partner URL: https://notebooklm.google.com/

Стаття надійшла до редакції 12.10.2025

Лариса ГОЛЕНОК. ЗА МЕЖАМИ ЕКРАНУ: СТРАТЕГІЇ ПІДВИЩЕННЯ ЗАЛУЧЕНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У ЦИФРОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.

В умовах стрімкого переходу до дистанційного навчання в Україні, проблема підтримки високого рівня залученості та внутрішньої мотивації студентів у цифрових освітніх середовищах набуває критичного значення. Метою статті є аналіз та обґрунтування ефективних стратегій, які виходять за рамки пасивного споживання контенту. На основі міждисциплінарного підходу та аналізу досвіду було визначено три ключові групи стратегій: гейміфікація освітнього процесу, інтеграція інструментів спільної роботи та персоналізація освітнього контенту за допомогою адаптивних систем. Обґрунтовано, що використання асинхронних завдань, орієнтованих на практичне застосування знань, та механізмів миттєвого зворотного зв'язку підвищує автономність студентів та їхню відповідальність за власне навчання. Висновки статті можуть бути використані закладами вищої освіти для розробки нових навчальних планів та підвищення кваліфікації викладачів

Ключові слова: *цифрова освіта, залученість студентів, мотивація, гейміфікація, онлайн-навчання, адаптивне навчання.*

REFERENCES

1. By`kov V. Yu., Spirin O. M. Gejmifikaciya yak instrument pidvy`shhennya navchal`noyi moty`vaciyi. Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya. 2018. №3(65). S. 1–15 *[in Ukrainian]*.

2. Zajceva I. V. Psy`xologo-pedagogichni aspekty` zastosuvannya gejmifikaciyi u zmishanomu navchanni. Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V. N. Karazina. Seriya: Psy`xologiya. 2019. №63. S. 136–142 *[in Ukrainian]*.

3. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 344 p. *[in English]*.

4. Pintrich P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research. 1999. Vol. 31, № 6. P. 459–470 *[in English]*.

5. Kry`vonos O. M. Formuvannya social`noyi pry`sutnosti v onlajn-navchanni: teorety`chni zasady` ta prakty`chni rekomendaciyi. Pedagogichny`j dy`skurs. 2020. №28. S. 84–90 *[in Ukrainian]*.

6. Garrison D. R., Cleveland-Innes M. The role of the teacher in an online community of inquiry: facilitating cognitive presence. Distance Education. 2005. Vol. 26, № 1. P. 71–88 *[in English]*.

7. Dementiyevs`ka N. P., Spivakovs`ky`j O. V. Adapty`vne navchannya v sy`stemi zagal`noyi seredn`oyi osvity`: vy`kly`ky` ta perspekty`vy`. Vidkry`te osvitnye e-seredovy`shhe suchasnogo universy`tetu. 2022. №12. S. 45–55 *[in Ukrainian]*.

8. Kocharyan A. B. Cy`frovi instrumenty` dlya organizaciyi spil`noyi roboty` ta proyektnoyi diyal`nosti studentiv. Naukovi zapy`sky` Nizhy`ns`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni My`koly` Gogolya. 2021. №1. S. 15–20 *[in Ukrainian]*.

9. Moore M. G. Three types of interaction in distance education. The American Journal of Distance Education. 1989. Vol. 3, № 2. P. 1–7 *[in English]*.

10. Game-Based Digital Learning Platform – Kahoot! URL: https://kahoot.com/ *[in English]*.

11. Wordwall Games – Interactive Educational Games URL: https://wordwallgames.com/ *[in English]*.

12. Quizlet – Digital Flashcards and Revision Cards for Students URL: https://quizlet.com/ *[in English]*.

13. English ESL free printable worksheets, EFL video lessons URL: https://en.islcollective.com/ *[in English]*.

14. Baamboozle – The Most Fun Classroom Games! URL: https://www.baamboozle.com/ *[in English]*.

15. Online Whiteboard for Realtime Collaboration URL: https://miro.com/online-whiteboard/ *[in English]*.

16. Padlet – Visual Collaboration for Creative Work and Education URL: https://padlet.com/dashboard *[in English]*.

17. Lino – Online Web Sticky Note Service URL: https://en.linoit.com *[in English]*.

18. Mentimeter: Interactive presentation & audience engagement tool URL: https://www.mentimeter.com/ *[in English]*.

19. Google NotebookLM – AI Research Tool & Thinking Partner URL: https://notebooklm.google.com/ *[in English]*.

УДК 378.018.8:37.011.3-051:51]:[378.017:17]-047.22:[378.147:793.7](045)

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.28

Дарія ВОЗНОСИМЕНКО,
доктор філософії, доцент, доцент кафедри
вищої математики та методики навчання математики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID ID 0000-0002-7557-643X
Любов ТІТОВА,
викладач кафедри інформатики
і інформаційно-комунікаційних технологій,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID ID 0000-0002-2441-0560

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя математики в контексті сучасної освітньої парадигми, яка вимагає від педагога не лише передачі знань, а й формування ціннісних орієнтирів учнів. Акцентується на актуальності розвитку цієї компетентності у майбутніх учителів математики через сприйняття математики як абстрактного предмета, позбавленого життєвого сенсу. Здійснено аналіз сутності поняття «ціннісно-смислова компетентність», структури та методологічних підходів до її формування. Обґрунтовано, що гейміфікація є ефективним засобом, оскільки відповідає діяльнісному та особистісно орієнтованому підходам і стимулює внутрішню мотивацію та рефлексію. Наведено приклади використання гейміфікованих цифрових інструментів (Mentimeter, Wayground) у фаховій підготовці, які сприяють усвідомленню цінностей Нової української школи та професійному осмисленню діяльності вчителя математики. Зроблено висновок про ефективність гейміфікації для інтеграції пізнавального, емоційного та діяльнісного компонентів, що забезпечує формування цілісної ціннісно-смислової компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: *ціннісно-смислова компетентність, ціннісні орієнтири, майбутні вчителі математики, гейміфікація.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма характеризується переходом від традиційної передачі знань до формування цілісної особистості педагога, здатного не лише транслювати предметний зміст, а й формувати ціннісні орієнтири учнів. Такий підхід передбачає переосмислення ролі вчителя – він стає не просто джерелом інформації, а наставником, який сприяє розвитку мислення, світогляду та життєвих компетентностей учнів.

Особливої актуальності це набуває у контексті підготовки вчителів математики, оскільки саме цей предмет часто сприймається учнями як абстрактний і позбавлений життєвого сенсу, що вимагає від педагога не лише глибоких фахових знань, а й розвиненої ціннісно-смислової компетентності, яка дозволяє робити навчання змістовним, цікавим і практично значущим.

Важливою частиною підготовки майбутнього вчителя є формування його професійної компетентності та створення умов для подальшого розвитку – здатності до самовдосконалення, самореалізації, визначення власних цінностей та орієнтирів. Такий підхід забезпечує становлення кваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, який має належний рівень педагогічної майстерності, готовий до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Ціннісно-смислова компетентність майбутнього вчителя математики передбачає усвідомлення глибинного значення математичної науки для розвитку людства, розуміння її естетичної краси та логічної досконалості, здатність транслювати ці смисли учням, формуючи їхню мотивацію та пізнавальний інтерес. Водночас сучасні дослідження фіксують проблему формалізації педагогічної освіти, коли майбутні вчителі опановують методики викладання, але не завжди усвідомлюють глибинний сенс своєї професійної діяльності та цінність математичного знання як інструменту пізнання світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та розвитку ціннісно-смислової сфери людини аналізували численні фахівці як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці (Б. Ананьєв, Г. Балл, М. Боришевський, О. Гаженко, І. Галян, З. Карпенко, Г. Костюк, А. Лазурчак, О. Леонтьєв,

С. Максименко, В. Пушкар, С. Рубінштейн, Ю. Трофімов, В. Ядов, А. Маслоу, С. Роджерс, В. Франкл та інші). Науковці єдині у думці, що цінності разом із смислами, їх наповненням та орієнтацією визначають сутність індивіда, слугують критерієм його зрілості, розкривають систему внутрішніх установок щодо матеріальних і духовних аспектів буття, а також впливають на поведінку та окремі дії у проблемних ситуаціях.

Вплив ціннісно-смислової сфери особистості на професійну спрямованість розглядали такі вчені як: Л. Журавльова, Т. Матюшенко. Л. Кондрашова, Л. Романова, Т. Ілюхіна, С. Ігнатьєв та ін. Тоді як проблема формування ціннісно-смислової компетентності вчителя була предметом вітчизняних і закордонних досліджень [1; 2; 4; 5], серед яких І. Бех, Г. Бурцева, А. Кирьякова, С. Козаченко, Д. Мацька, О. Мілєєва та ін.

Отже, у наукових працях розкрито сутність ціннісно-смислової сфери особистості, її роль у професійному становленні педагога. Однак питання формування ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя математики засобами гейміфікації залишається малодослідженим, що й зумовлює актуальність наших наукових розвідок.

Мета статті. Висвітлити особливості формування ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя математики засобами гейміфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішне подолання викликів у педагогічній практиці значною мірою залежить від рис особистості педагога та його професійної орієнтації, яка включає турботу про соціальне забезпечення й захист дітей, їхнє здоров’я та безпеку, повагу до гідності й прав, а також сприяння всебічному духовному, культурному та творчому зростанню молодого покоління. Проте такі якості майбутньому вчителю ще належить розвинути. Тому серед пріоритетних аспектів педагогічної освіти постає формування та розвиток ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів, що слугує фундаментальною основою для подальшої професійної діяльності [7].

У науково-педагогічній літературі відсутнє єдине тлумачення поняття ціннісно-смислова компетентність. Зокрема окремі дослідники визначають її як компетентність світоглядного характеру, що пов'язана з ціннісними орієнтирами особистості, її здатністю сприймати та осмислювати навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати власну роль, призначення й творчу спрямованість, а також умінням обирати цільові та смислові орієнтири для власних дій і вчинків і приймати відповідальні рішення [2]. Ця компетентність сприяє особистісному самовизначенню здобувача освіти в процесі навчальної та позанавчальної діяльності, визначаючи особливості його індивідуальної освітньої траєкторії та життєвого шляху загалом.

На нашу думку, ціннісно-смислова компетентність визначається як здатність індивіда формувати ціннісні орієнтири, розуміти навколишній світ, мотивувати себе та інших до дій, а також усвідомлювати свою роль у соціальному контексті. Вона включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти, де ключовими є мотиви, цілі та потреби в професійній діяльності. У контексті педагогічної освіти ця компетентність допомагає майбутнім учителям не лише передавати математичні знання, а й формувати в учнів етичне ставлення до науки, відповідальність та смислові орієнтири [6].

Ґрунтовний методологічний аналіз проблеми формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів здійснила С. Козаченко, визначивши цю компетентність як одну з ключових компонентів професійної готовності педагога. У своїх наукових розвідках дослідниця розкриває сутність поняття «ціннісно-смислова компетентність», виокремлює її основні компоненти – особистісний, змістовний, поведінковий та оцінний, що в сукупності забезпечують орієнтацію вчителя на гуманістичні цінності, усвідомлення сенсу професійної діяльності та здатність до саморозвитку [9].

У результаті узагальнення наукових джерел С. Козаченко визначає найбільш ефективні методологічні підходи формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх педагогів. Серед яких:

- аксіологічний, який орієнтує підготовку вчителя на засвоєння системи цінностей і смислів педагогічної діяльності;

- діяльнісний, що забезпечує залучення студентів до активної професійно-практичної діяльності;

- особистісно орієнтований – спрямований на розвиток індивідуального досвіду та самоцінності майбутнього вчителя;

- контекстний – передбачає поєднання навчальної і професійної діяльностей;

- компетентнісний, який фокусується на результативності підготовки педагога.

Таким чином, результати дослідження С. Козаченко засвідчують, що ціннісно-смислова компетентність є інтегративним утворенням, формування якого можливе за умови цілеспрямованого поєднання аксіологічних, діяльнісних і особистісно орієнтованих підходів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів [8; 9]. На нашу думку, це забезпечує не лише засвоєння системи цінностей, а й формування здатності майбутнього вчителя до осмисленого саморозвитку та професійного самовизначення.

Одним із перших компонентів, що формуються у процесі розвитку ціннісно-смислової компетентності майбутніх педагогів вважаються аксіологічні знання. Під час навчання студенти опановують їх, знайомлячись з основами цінностей, їх класифікацією, механізмами впливу на суспільство та значенням для індивідуального життя [8].

Опанування аксіологічними знаннями є теоретичною основою, на якій формується внутрішня ціннісно-мотиваційна структура особистості майбутнього педагога. Майбутній учитель математики, перш ніж розпочати професійну діяльність, спрямовану на навчання й виховання школярів, має володіти низкою особистісних рис, необхідних для ефективної роботи: професійно значущими якостями, комунікативними здібностями та сформованими ціннісно-мотиваційними компонентами, які забезпечують

усвідомлення потреби в саморозвитку, розуміння професійного покликання та наявність чітких цілей діяльності.

Педагог зможе ефективно реалізовувати професійні завдання лише тоді, коли матиме чітко сформовані ціннісні орієнтири. Наявність такої мотиваційно-ціннісної основи сприяє глибшому засвоєнню майбутнім учителем математики теоретичних знань, формуванню необхідних умінь і навичок, що забезпечує розвиток його професійної компетентності та створює передумови для ефективної педагогічної діяльності [4]. Отже, мотиваційно-ціннісні орієнтири студентів, які готуються до педагогічної діяльності, є важливим чинником формування їхньої професійної компетентності, адже формують свідоме ставлення до навчання та майбутньої професії.

Окрім внутрішньої, пізнавальної мотивації, суттєве значення мають зовнішні, соціальні чинники, які формують ціннісні орієнтири студентів і спонукають їх до активної участі в педагогічній практиці. Саме під час такої діяльності майбутні педагоги мають можливість застосувати теоретичні знання, вдосконалити фахові вміння та переконатися в доцільності обраного професійного шляху. Це сприяє глибшому розумінню специфіки професії, її змісту, труднощів і ключових педагогічних цінностей, властивих діяльності вчителя математики [10].

Отже, ціннісно-мотиваційний складник особистісної складової професійної компетентності майбутнього вчителя математики, на нашу думку, є ключовою умовою його професійного становлення. Саме він надає підготовці особистісно зорієнтованого змісту та спонукає до досягнення професійної майстерності.

Формування ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя математики потребує використання таких педагогічних технологій, які забезпечують не лише засвоєння знань, а й розвиток внутрішньої мотивації, залучення до активної діяльності, усвідомлення особистісного сенсу професійного зростання. Однією з ефективних технологій, що відповідає діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходам, є

технологія гейміфікації. Саме вона створює умови для занурення студентів у ціннісно насичене освітнє середовище, де навчальна діяльність набуває особистісного смислу, стимулює рефлексію, відповідальність і професійну самореалізацію [3].

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях поняття «гейміфікація» трактується по-різному, однак більшість учених сходяться на думці, що її сутність полягає у перенесенні ігрових механік у неігровий контекст з метою підвищення мотивації та залученості учасників освітнього процесу. Тож у нашому дослідженні ми опиратимемось на визначення гейміфікації як «інтеграції елементів гри та ігрового мислення в діяльності, відмінній від гри». При цьому дослідниці С. Переяславська та О. Смагіна характеризують гейміфікацію в освіті як процес поширення гри на різні сфери освітньої діяльності, що дає змогу розглядати гру як метод навчання і виховання, як форму виховної роботи та як засіб організації освітнього процесу [11].

Освітня гейміфікація сприяє створенню умов для особистісного залучення студентів у навчальну діяльність. Ігрові елементи – такі як цілі, бали, рівні, нагороди, змагання, сюжети – стимулюють внутрішню мотивацію, формують відчуття успіху, забезпечують можливість самовираження і саморефлексії. Саме ці чинники є важливими для розвитку ціннісно-смислової компетентності, оскільки допомагають майбутньому вчителю усвідомити власну роль в освітньому процесі, побачити зв’язок між професійними діями та особистісним зростанням [13].

Особливий науковий інтерес для нас становить дослідження О. Саган, в якому окрема увага приділяється нейронауковим аспектам впровадження гейміфікації в освітній процес. Так у процесі гейміфікації вивільняються нейромедіатори (дофамін, серотонін, окситоцин, ендорфіни), що сприяють позитивному емоційному стану, підвищують концентрацію уваги та стимулюють активну участь здобувачів освіти у процесі навчання. Крім того, науковиця також розглядає модель поведінки Фогга, яка визначає три ключові компоненти мотивації: мотивацію, вміння та спонукання. Застосування

гейміфікованих цифрових інструментів дозволяє реалізувати ці принципи, забезпечуючи миттєвий зворотний зв’язок, систему винагород, відстеження прогресу та формування індивідуальної освітньої траєкторії. Таким чином, результати дослідження О. Саган засвідчують, що гейміфікація має не лише педагогічний, а й психофізіологічний ефект, який підсилює мотиваційний компонент гейміфікованого навчання [12].

Враховуючи зазначене, можна стверджувати, що у формуванні ціннісно-смислової компетентності гейміфікація діє через мотиваційно-ціннісний компонент, стимулюючи інтерес до професійної діяльності, самовдосконалення та рефлексію над етичними аспектами викладання математики. Наприклад, у процесі підготовки майбутніх учителів вона поєднується з використанням цифрових технологій, сприяючи формуванню не лише технічних умінь, а й ціннісних орієнтацій.

Одним з ефективних засобів формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів математики у процесі їх фахової підготовки є використання гейміфікованих цифрових інструментів**,** ігрових симуляторів, онлайн-ресурсів з елементами гейміфікації, серед яких виділимо платформу *Mentimeter*.

На практичному занятті з дисципліни «Методика навчання математики», з метою актуалізації опорних знань, здобувачам освіти варто вправу «Ціннісні орієнтири базової середньої освіти» (рис. 1). Майбутні вчителі за допомогою коду приєднуються до інтерактивної сесії та вводять слова або словосполучення, які, на їхню думку, відображають ключові цінності Нової української школи. У результаті відповіді всіх учасників автоматично відображалися на екрані у вигляді «хмарки слів»**,** де найчастіше обрані орієнтири (повага до людей, саморозвиток, академічна доброчесність, взаємоповага, свобода вибору, патріотизм тощо) позначалися більшим шрифтом.

Ця вправа поєднує елементи гейміфікації та ціннісного осмислення педагогічної діяльності**.** Вона сприяє розвитку у студентів рефлексії щодо

власних педагогічних переконань, розуміння ролі цінностей у формуванні особистості учня та в професійній діяльності вчителя математики. Завдяки ігровому формату активізується мотивація до участі, з'являється елемент здорового змагання, а інтерактивність створює позитивне емоційне тло навчального процесу.

Після виконання вправи проводиться обговорення, під час якого студенти аналізують, як зазначені цінності можуть реалізовуватись на уроках математики. Такий підхід сприяє формуванню ціннісно-смислової позиції майбутнього вчителя, розвитку його професійної рефлексії та розуміння соціальної значущості математичної освіти в контексті Концепції Нової української школи.

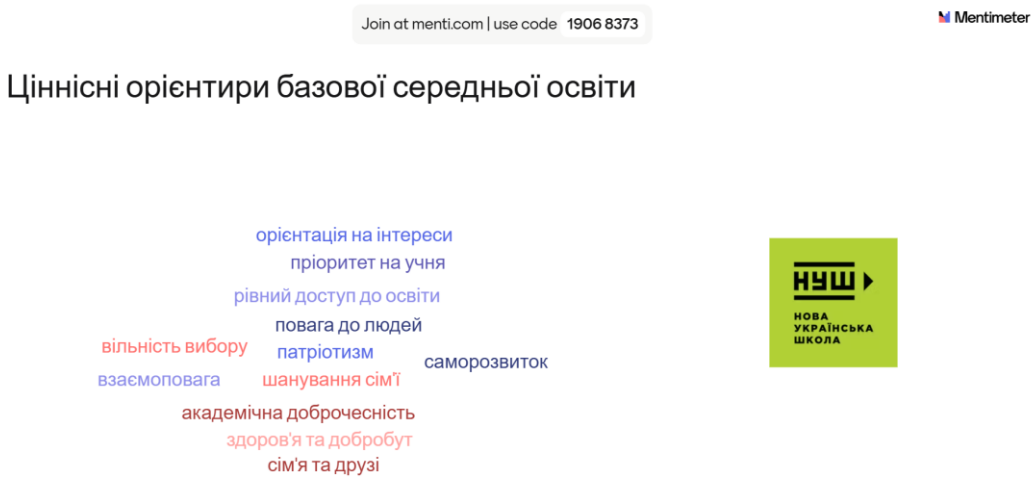


Рис. 1. Вправа «Ціннісні орієнтири базової середньої освіти»

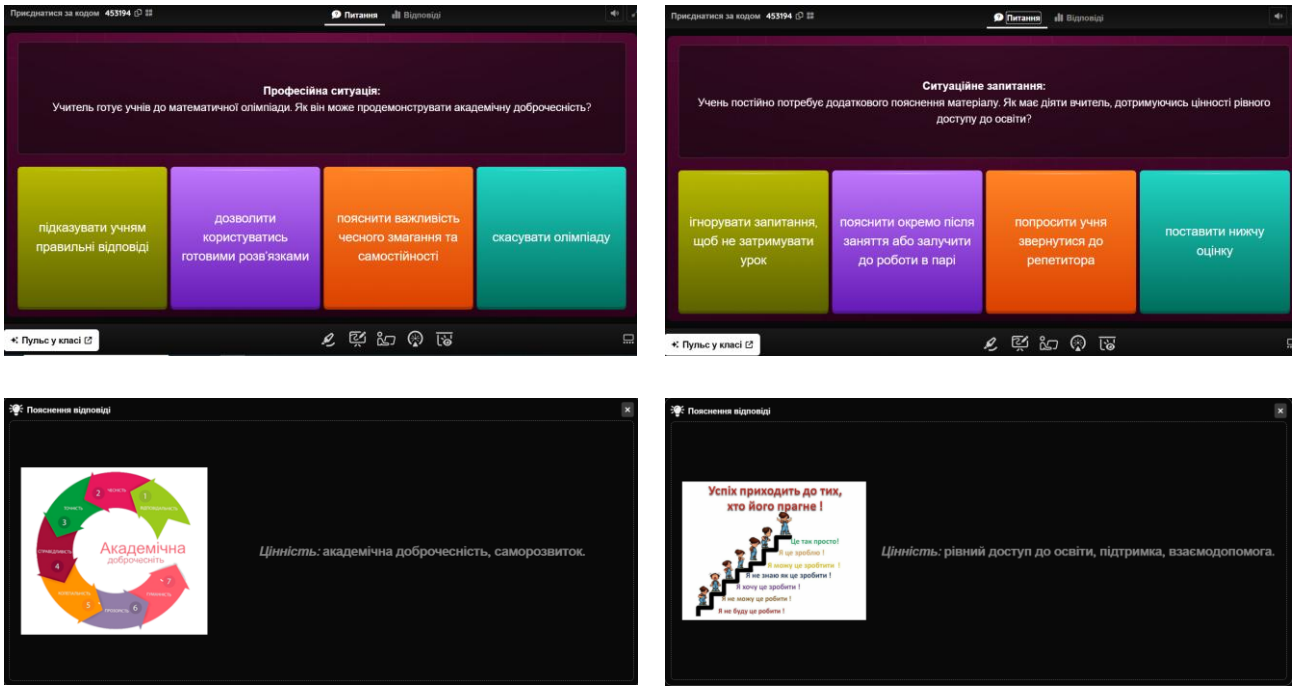
Ще одним ефективним інструментом для формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки є використання інтерактивної гейміфікованої вправи «Цінності в дії: Математика і НУШ» (рис. 2), створеної на платформі *Wayground*.

Вправа реалізується у форматі онлайн-вікторини, що містить запитання ситуаційного, рефлексивного та ціннісного характеру. Кожне завдання поєднує професійно-педагогічний контекст викладання математики з конкретною

цінністю Нової української школи – повагою до дитини, свободою вибору, академічною доброчесністю, взаємоповагою, рівністю, саморозвитком тощо.

Студенти приєднуються до гри за допомогою спеціального коду й проходять тест у режимі реального часу. За правильні відповіді учасники отримують бали та місце у рейтинговій таблиці, що створює елемент здорового суперництва та підвищує мотивацію до активної участі.

Мета такої вправи полягає в усвідомленні педагогічних цінностей, закладених у Концепції Нової української школи; формуванні здатності приймати професійно обґрунтовані рішення в ситуаціях морального вибору; розвиток рефлексії щодо ролі цінностей у діяльності вчителя математики; залучення здобувачів вищої освіти до навчання через елементи гри та інтерактивності.



а) *б)*

Рис. 2 (а, б). Вправи «Цінності в дії: Математика і НУШ»

Після проходження гри проводиться обговорення, під час якого студенти аналізують отримані результати, аргументують свої відповіді та співвідносять їх із цінностями, визначеними у Концепції Нової української школи. Це сприяє

розвитку ціннісно-смислового мислення, педагогічної рефлексії та внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку.

Отже, застосування гейміфікованих вправ, таких як «Ціннісні орієнтири базової середньої освіти» та «Цінності в дії: Математика і НУШ», створює ефективне середовище для формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів математики, поєднуючи мотивацію, рефлексію та професійне осмислення цінностей у навчальній діяльності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного аналізу встановлено, що формування ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя математики є важливою частиною його професійного становлення, оскільки забезпечує усвідомлення педагогічних цінностей, смислів професійної діяльності та сприяє розвитку рефлексії й самовдосконалення.

З’ясовано, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від застосування сучасних педагогічних технологій, зокрема гейміфікації, яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний аспекти навчання.

Гейміфікований підхід створює сприятливі умови для емоційного залучення студентів, стимулює інтерес до професії, розвиває внутрішню мотивацію та сприяє формуванню ціннісних орієнтацій. Використання інтерактивних гейміфікованих вправ, таких як «Ціннісні орієнтири базової середньої освіти» на платформі Mentimeter та «Цінності в дії: Математика і НУШ» на платформі Wayground, дозволяє поєднати пізнавальну активність із ціннісно-смисловим осмисленням професійної діяльності, стимулює внутрішню мотивацію, розвиває педагогічну рефлексію та сприяє усвідомленню соціальної значущості професії вчителя математики.

Отже, гейміфікація у професійній підготовці майбутніх учителів математики може розглядатися як ефективний засіб формування їхньої ціннісно-смислової компетентності, оскільки поєднує пізнавальний, емоційний та діяльнісний компоненти навчання, надає змістовності освітньому процесу та забезпечує інтеграцію цифрової культури та педагогічних цінностей.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розробку системи гейміфікованих завдань, спрямованих на формування окремих компонентів ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя математики та створення методичних рекомендацій щодо інтеграції елементів гейміфікації в систему педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education.* 2013. Vol. 30. P. 38–46. DOI: https://doi.org/10.1016/j. tate.2012.10.004.

2. Struyven K., De Meyst M. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education.* 2010. Vol. 26(8). P. 1495–1510. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006.

3. Titova L. O., Kryvoruchko I. I. Cloud services as a means of gamification in the training of future teachers. *Збірник наукових праць «Information Technologies in Education» (ITE).* 2024. № 56. С. 6–13. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000783.

4. Van Dinther M., Dochy F., Segers M., Braeken J. The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation.* 2013. Vol. 39(3). P. 169–179. DOI: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.05.001.

5. Žygaitienė B., Barkauskaitė M., Miškinienė M. Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2013. Vol. 83. P. 165–169. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.032.

6. Возносименко Д. А. Особливості формування ціннісно-смислової компетентності майбутнього вчителя. *Наука. Освіта. Молодь :* матеріали XV Всеукр. наук. конф. студентів та молодих науковців: у 2-х ч., м. Умань, 25 трав. 2022 р. Умань, 2022. С. 85–87. ULR: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2022/1/29.pdf.

7. Годованюк Т. Л., Возносименко Д. А. Ціннісно-компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2023. № 4. С. 24–31. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2022.269290.

8. Козаченко С. М. Формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів як науково-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2013. № 11. С. 36–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PPMB_2013_11_9.

9. Козаченко С. М. Ціннісно-смислова компетентність як складова готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету*

«Україна». 2012. № 6. С. 62–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_17.

10. Мороз М. О. Структурно-компонентний аналіз професійної компетентності вчителя музики. *Андрагогічний вісник.* 2019. № 10. С. 73–86. URL: http://library.zu.edu.ua/andragogichnyi_visnyk.html.

11. Переяславська С. О., Смагіна О. О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету.* 2019. Спецвипуск. С. 250–260. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24.

12. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2023. № 100. С. 12–18. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2.

13. Ткачук Г. В., Жмуд О. В. Цифрові інструменти освітньої гейміфікації у підготовці майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 8(54). С. 856–865. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-856-865.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2025 р.

Dariia VOZNOSYMENKO, Liubov TITOVA. Forming the value-semantic competence of future mathematics teachers by means of gamification.

The study addresses the necessity of forming value-semantic competence in prospective mathematics teachers, driven by the contemporary educational goal to foster students' holistic values, not merely transfer knowledge. The relevance stems from the challenge that mathematics is often perceived as abstract, demanding educators to possess a profound VSC to imbue the subject with meaning and life relevance. The research focuses on the under-explored area of developing this competence using gamification during professional preparation. The theoretical framework analyzes the essence and structure of value-semantic competence and methodological foundations of it's formation. Gamification is substantiated as an effective pedagogical tool due to its alignment with activity-based and student-centered principles, which significantly boosts internal motivation and reflection – elements crucial for value-semantic competence development.

The results present the practical application of gamified digital tools, specifically interactive exercises on Mentimeter and Wayground platforms (e.g., "Value Orientations of Basic Secondary Education" and "Values in Action: Mathematics and New Ukrainian School"). These tools actively engage students, promoting their value-semantic reflection on professional duties and facilitating the internalization of core New Ukrainian School values within the context of mathematics teaching.

The conclusion affirms that the gamification successfully integrates the cognitive, emotional, and activity-based aspects of learning, effectively developing a holistic value-semantic professional stance. This technology ensures both subject mastery and a conscious adoption of pedagogical values.

Keywords: *value-semantic competence, value orientations, future mathematics teachers, gamification.*

REFERENCES

1. Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., & Schmitz, B. (2013). Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 38–46. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.004 [in English].

2. Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1495–1510. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006 [in English].

3. Titova, L. O., & Kryvoruchko, I. I. (2024). Cloud services as a means of gamification in the training of future teachers. *Zbirnyk naukovykh prats «Information Technologies in Education» (ITE), 56*, 6–13. https://doi.org/10.14308/ite000783 [in English].

4. Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2013). The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation*, *39*(3), 169–179. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.05.001 [in English].

5. Žygaitienė, B., Barkauskaitė, M., & Miškinienė, M. (2013). Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 83*, 165–169. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.032 [in English].

6. Voznosymenko, D. A. (2022). Osoblyvosti formuvannia tsinnisno-smyslovoi kompetetnosti maibutnoho vchytelia. *Proceedings of the XV All-Ukrainian Scientific Conference of Students and Young Scientists «Science. Education. Youth».* (pp. 85–87). ULR: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2022/1/29.pdf [in Ukrainian].

7. Hodovaniuk, T. L., & Voznosymenko, D. A. (2023). Tsinnisno-kompetentnisnyi pidkhid u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky [The value-competent approach in the professional training of future teachers of mathematics]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 4*, 24–31. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2022.269290 [in Ukrainian].

8. Kozachenko, S. M. (2013). Formuvannia tsinnisno-smyslovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv yak naukovo-pedahohichna problema [Forming future teachers' valuable and notional competence as the scientific and pedagogic problem]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 11*, 36–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PPMB_2013_11_9. [in Ukrainian].

9. Kozachenko, S. M. (2012). Tsinnisno-smyslova kompetentnist yak skladova hotovnosti maibutnikh uchyteliv do profesiinoi diialnosti. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina», 6,* 62–66. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_17 [in Ukrainian].

10. Moroz, M. O. (2019). Strukturno-komponentnyi analiz profesiinoi kompetentnosti vchytelia muzyky. *Andrahohichnyi visnyk, 10,* 73–86. http://library.zu.edu.ua/andragogichnyi_visnyk.html [in Ukrainian].

11. Pereiaslavska, S. O., & Smahina, O. O. (2019). Heimifikatsiia yak suchasnyi napriam vitchyznianoi osvity [Gamification as the current trend of national education]. *Vidkryte osvitnie E-seredovyshche suchasnoho universytetu, Special edition,* 250–260. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24 [in Ukrainian].

12. Sahan O. V. (2023). Heimifikatsiia yak suchasnyi osvitnii trend [Gamification as a modern educational trend]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky», 100,* 12–18. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2 [in Ukrainian].

13. Tkachuk, H. V., & Zhmud, O. V. (2025). Tsyfrovi instrumenty osvitnoi heimifikatsii u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [Digital tools for educational gamification in the training of future teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky, 8*(54), 856–865. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-856-865 [in Ukrainian].

УДК 37.01/.09:510
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.29

Максим ГОНЧАРЕНКО,
здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти,
кафедра освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
Університету імені Г.С. Сковороди
ORCID 0000-0001-7233-1085
Тетяна СОБЧЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID 0000-0002-9213-5556

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПРОЄКТІВ У БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

У дослідженні автори розкрили суть, зміст і організаційні елементи реалізації когнітивного компоненту навчальних математичних проєктів у базовій середній освіті. Сутність когнітивного компоненту відображає отримання, осмислене застосування отриманих знань і навичок за допомогою розумових процесів під час опанування математичної освітньої галузі учнями базової середньої освіти. Зміст когнітивного компоненту утворюють сукупність математичних знань теоретичного і практичного характеру, що відображають систему сучасної математики, проблемні ситуація, події, явища, процеси реального життя. Тому у статті визначена ключовою орієнтація змісту когнітивного компоненту на здатність учнів ефективно розв'язувати проблеми, застосовувати знання в нестандартних ситуаціях. У методичному забезпеченні автори рекомендують спиратися на активний навчальний контент. У статті звернено увагу на пропозиції реалізації інцидентності навчальних стимулів для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів базової школи. Вказано про доречність позитивного розгляду цього підходу. Визначено організаційні елементи: залученість учителя в навчальні проєкти у ролі коуча, баланс когнітивного навантаження і продуктивності уроків, які не охоплюють перебіг навчального проєкту, поетапне використання ефектів внутрішнього когнітивного навантаження: ефект відсутності конкретної мети, ефект поділу уваги, ефект опрацьованого прикладу, ефект гіпотетичного сприйняття, ефект часткового вирішення; ефект сегментування пам'яті в архітектурі пошуку нової інформації, ефект модальності. Це – не вичерпний перелік можливих ефектів. На всіх етапах важливо створити умови асертивного когнітивного спілкування для збалансованого когнітивного навантаження учасників

навчальних проєктів. Перспективою подальшої розробки проблеми визначено розширення і характеристика переваг і викликів ефектів внутрішнього когнітивного навантаження під час розроблення і реалізації проєктної, дослідницької роботи на уроках математики в базовій середній освіті. Також запропоновано створити кейси успішних навчальних проєктів для учнів базової середньої ланки у межах реалізації модельної програми STEM.

***Ключові слова**: здобувач освіти, базова освіта, когнітивний компонент освітнього процесу, навчальний проєкт, математика.*

Постановка дослідницької проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Якість освіти у закладах загальної середньої освіти України перебуває у полі особливої уваги українських освітян, а також – світової академічної спільноти. Доцільність пошуку ефективних рішень, розроблення і реалізації освітніх стратегій під час навчання математики обумовлена результатами дослідження PISA-2022, PISA-2024 [3]. Авторитетне дослідження, до якого долучилася Україна попри труднощі провадженого воєнного стану, розкриває вузлові аспекти, які потребують уваги, зокрема, пошуку цільових, змістових, організаційних і методичних рішень для підвищення навчальної мотивації, забезпечення якості математичної освіти на загальному рівні, вивчення і представлення результатів емпіричного дослідження щодо впливу об’єктивних чинників суспільно-правового характеру на вивчення математики у школах, що впливає на успішність підлітків в математиці, які теми мають найбільшу складність, що впливає на навчальну поведінку під час опанування математичної освітньої галузі – ці та інші питання, презентовані у звіті [3], актуалізують звернення до проблеми когнітивного компоненту навчальних взаємодій через призму нових соціальних ролей вчителя у Новій українській школі [6]. Навчальне проєктування і їх потенціал для когнітивного розвитку учасників освітнього процесу, створення умов для підтримки і прогресу в креативності, ініціативності, автономії і відповідальності, актуалізовано оприлюдненими результатами спеціального дослідження «Освіта як інструмент формування особистої стійкості, соціального капіталу країни та культури миру» [7].

Аналіз відповідних досліджень та публікацій, які започаткували вирішення цієї проблеми та на які спирається автор; вибір раніше невирішених частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Слід зазначити, що проблематика, заявлена у назві статті, доволі широко представлена в академічних, фундаментальних і прикладних дослідженнях у світі, в Україні у різних сферах: освітні, педагогічні науки, соціальні, поведінкові науки, методологія наукового пізнання тощо. Ця публікація підготовлена з опорою на міркування, висновки і пропозиції методологічного характеру, визначення ключових понять когнітивістики у монографії дослідниці О. Рубанець [10]. Також взято до уваги пропозиції В. Ворожбіт-Горбатюк щодо творення когнітивного простору і здійснення когнітивного спілкування [5], міркування і пропозиції щодо реалізації компетентнісного підходу, що в основі містить когнітивний компонент, у публікації Л. Стояніної [13], пропозиції щодо організації інноваційної педагогічної діяльності вчителя у дисертації А. Скоролітньої [11]. Реалізація когнітивної спрямованості у навчальних проєктах з математики передбачає активацію ролі вчителя – коуча. Тому в цій роботі враховано висновки з публікації Т. Собченко та інших авторів [12].

Мета статті: конкретизувати суть, зміст і організаційні елементи реалізації когнітивного компоненту навчальних математичних проєктів у базовій середній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вище вказано, що актуальність окремого вивчення когнітивного компоненту навчальних математичних проєктів у базовій середній освіті актуалізована результатами, представленими в аналітичному дайджесті PISA-2022’24 [3].

Як відомо, когнітивний компонент в освітньому процесі передбачає отримання, осмислене застосування отриманих знань і навичок за допомогою розумових процесів. Передусім, навчальні проєкти з математики орієнтуються на вирішення проблеми. Це обумовлено самою природою навчального проєктування. А розумові процеси – сприйняття, увага, пам’ять – у навчальних

проєктах з математики радше слугують чинниками успіху розроблення ідеї проєкту та поетапної її втілення в потоці освітнього процесу. У цьому аспекті ми послуговувалися міркуваннями Л. Стояніної, яка аргументуючи свою позицію, визначила математичну компетентність у складі п'яти компонентів: «Мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий» [13]. Погоджуємося з науковицею у тому, що «когнітивний компонент включає сукупність математичних знань теоретичного і практичного характеру, що відображають систему сучасної математики» [13, с.61]. Таке розуміння суті когнітивного компоненту покликане корелювати процес опанування математичною освітньою галуззю у базовій середній освіті із стандартизованою метою: формувати «здатність й готовність здобувача освіти результативно діяти, ефективно розв'язувати проблеми, застосовувати знання в нестандартних ситуаціях» [13, с. 63; 8]. Отже, навчальні проєкти з математики контекстно вирішення мети цієї статті мають містить в тематиці, змістовій спрямованості елемент нестандартних ситуацій, оригінальних, незвичних прикладів реального життя, своєрідну наукову загадку чи таємницю, яку треба розкрити чи пояснити. Такий підхід узгоджується з позицією фахівчині О. Рубанець, яка досліджувала когнітивні аспекти науково-освітнього простору [10].

У межах теми цієї статті доволі цікаві міркування і пропозиції представлено в емпіричному узагальненні авторами M. Loor-Mera, F Yanez-Balarezo дослідження когнітивних стимулів для учнів сьомого класу базової середньої школи (Магалі Массон де Вальє Каррера кантону Чоне) [2]. Зокрема ними запропоновано використовувати таку характерну ознаку тематики проєктів, як інцидентність навчальних стимулів подій з розважальним ефектом, вирішення головоломок і загадок, послідовна стимуляція активності та використання інформаційно-комунікаційних технологій [2]. У цьому аспекті виразності, на наш погляд, набуває когнітивний компонент навчальних математичних проєктів, що виражається в природньому розвитку інтелекту, механізмів навчально-пізнавальної діяльності, які приховані за зовнішньою

поведінко учнів. Така поведінка може бути описана таким чином: для хорошого результату треба зосередитися і викластися на 100%, щоб результат навчального математичного проєкту став подією на рівні «Дивовижно! Унікально! Неймовірно!». Така орієнтація в організації і створення емоційної навчальної атмосфери не лише забезпечить успіх навчального проєктування, але, передусім, дає учням базової середньої школи розуміння істинної причини навчання: отримати досвід реального ціннісного ставлення до життя і його викликів. Це – рівень орієнтації на метакогніції, коли учні інтуїтивно чи за участю вчителя-коуча обробляють інформацію (наприклад, шляхом кодування, пошуку і збереження тощо), включають нові інформаційні дані в уже сформовані , змінюють чи створюють нові інформаційні схеми, врівноважують нове знання із вивченим. Саме інцидентність у позитивному значенні відповідає віковим особливостям учнів базової загальної освіти, які реальну дійсність сприймають як окремий випадок з розряду «могло відбутися», а пізнання відбувається гіпотетико-дедуктивним шляхом.

З урахування викладеного, когнітивний компонент навчальних проєктів з математики у змістовно-методичному забезпеченні можуть спиратися на активний навчальний контент. Про активне навчання з використанням цифрових технологій доволі цікаво і предметно-тематично презентовано матеріали Синтією Брейм, Університет Вандербільда [1]. Вона на прикладі навчальних відео запропонувала структурувати когнітивні навантаження на внутрішнє (акт трудності пізнання), ревалентне навантаження (активна навчальна дія), зовнішнє когнітивне навантаження (зовнішні складнощі, які гальмують чи порушують природну логіку навчального процесу чи проєктування, наприклад, погано спланована поетапна робота, стереотипи навчальної поведінки, ризик впливу синдрому самозванця тощо) [1]. Крім того, дослідницею також виділено некогнітивні елементи залученості учнів, прийоми активного навчання, що впливає на вибір методів, прийомів та інструментів комунікації, у тому числі на рівні оцінки і моніторингу якості виконаних навчальних проєктів під час вивчення математики [1].

У межах теми і мети цієї публікації видається доречним конкретизувати організаційні елементи реалізації когнітивного компоненту навчальних математичних проєктів у базовій середній освіті. Авторська позиція візуалізована у діаграмі 1.

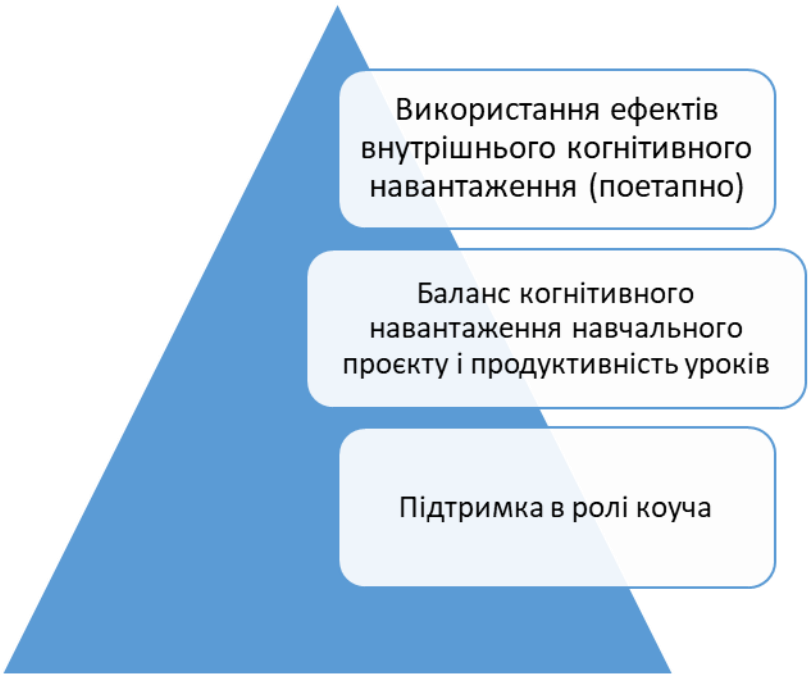


Рис 1. Організаційні елементи реалізації когнітивного компоненту навчальних математичних проєктів у базовій середній освіті.

Джерело сформовано автором

Залученість в навчальні проєкти учителя в ролі коуча дасть змогу знизити зовнішнє когнітивне навантаження. Адже коуч, послуговуючись досвідом і системними психолого-педагогічними знаннями, може чітко розрахувати обсяги зовнішньої підтримки і керівництва навчальним проєктом, даючи можливість учням повною мірою відчути автономію і відповідальність за перебіг і результати навчального проєкту. Учитель-коуч з урахуванням реальних педагогічних умов (об’єктивованих чи створених у межах навчальної взаємодії у певний період часу)може забезпечити необхідних для когнітивного розвитку баланс між трудністю і доступністю навчальних матеріалів у межах

обраної теми навчального проєкту. Коуч є своєрідним контролером перебігу когнітивного конфлікту, який виникає внаслідок використання описаного вище підходу інцидентності.

Баланс когнітивного навантаження і продуктивності уроків, які не охоплюють перебіг навчального проєкту у діаграмі 1 визначено на основі базової підтримки в ролі коуча. Така послідовність важливі корелюється із розумінням гіпотетико-дедуктивного способу пізнання, що притаманна здобувачам базової загальної освіти. Коуч за допомогою таких інструментів, як маркування, сегментування, просіювання чи використання мультимодальності (за С. Брейм [1]), може контролювати навантаження на оперативну пам’ять учнів, бо володіє інформацією про загальну успішність і індивідуальні пізнавальні особливості, потреби, уподобання кожного учня. Цим можна попередити розумову втому чи формальний підхід у вирішенні проєктних завдань. Коуч координує розподіл розумових зусиль і грамотний розподіл доручень під час реалізації навчального проєкту. Забезпечити баланс означає передбачити на початку навчального проєкту і відслідковувати на усіх його етапах навчальну, академічну, соціальну та інші види успішності учня – учасника проєкту. Успішність у контексті теми цієї статті розуміється як кількість успішно і вчасно виконаних завдань у межах проєкту і звичайних уроків, кількість правильно виконаних навчальних завдань, кількість і характер помилок, зроблених під час виконання завдань у навчальному проєкті і під час традиційних уроків. Такий моніторинг важливий для досягнення освітніх цілей, стандартизованих і заявлених у національному законодавстві [6; 8; 9].

Вершиною логіки організаційних елементів реалізації когнітивного компоненту навчальних математичних проєктів у базовій середній освіті визначено поетапне використання ефектів внутрішнього когнітивного навантаження [1] (етапи використано з модельної програми [4]):

- на етапі організації: ефект відсутності конкретної мети, ефект поділу уваги;

- на пошуково-дослідницькому етапі: ефект опрацьованого прикладу, ефект гіпотетичного сприйняття;
- на проєктно-технологічному етапі: ефект часткового вирішення; ефект сегментування пам'яті в архітектурі пошуку нової інформації;
- на презентаційному етапі: ефект модальності та інші.

Наскрізно на всіх етапах у використанні ефектів внутрішнього когнітивного навантаження доречною видається асертивність, як властива ознака когнітивного спілкування, презентована у публікації В. Ворожбіт-Горбатюк [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сутність когнітивного компоненту – це процес і результат отримання, застосування учнями отриманих знань і навичок за допомогою розумових процесів під час опанування математичної освітньої галузі у базовій середній освіті. Зміст когнітивного компоненту охоплюють знання системи сучасної математики, проблемні ситуації, події, явища, процеси реального життя. У методичному забезпеченні значущим є спільне творення і використання активного навчального контенту. Організаційні елементи структуровано в діаграмі 1. Перспективою подальшої розробки проблеми у межах заявленої назви цієї статті може бути детальна характеристика переваг і викликів ефектів внутрішнього когнітивного навантаження під час розроблення і реалізації проєктної, дослідницької роботи на уроках математики в базовій середній освіті, з урахуванням вікових особливостей учнів і тематичної спрямованості навчальних проєктів. Також видається доречним створення кейсів успішних навчальних проєктів для учнів базової середньої ланки у межах реалізації модельної програми STEM. Адже тема когнітивного розвитку складна і міжгалузева, учитель потребує не лише дороговказів, а й методологічної, організаційної, методичної, технологічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brame C.J. Effective educational videos. 2015. Retrieved [todaysdate] from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/

2. Loor-Mera M. F., Yanez-Balarezo F. A. Cognitive stimuli in the learning of mathematics in seventh grade children of basic secondary education. July 2022. URL: International journal of physics & mathematics 5(1). P. 34-46. DOI:10.21744/ijpm.v5n1.1923

3. PISA-2022: Україна в центрі уваги. Резюме досліджень 2024 року, грудень '24. URL: https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/PISA_2022_Ukrayina_v_czentri_uvagy_Rezyume_doslidzhen_2024_sajt_novyj.pdf

4. STEM. 7-9 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіт. Левченко Ф., Озарчук А., Рогоза В., Скулатов О., Сіпій В., Тишковець М. *Модельна навчальна програма.* Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2024 року № 1138. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/10.09.2024/stem-5-9-kl-levchenko-ta-in-10-09-2024.pdf

5. Ворожбіт-Горбатюк В. Когнітивний компонент інноваційної педагогічної діяльності вчителя. *Молодь і ринок.* 2021. №9/195. С.6-11. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243883

6. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola (*дата звернення:* 10.09.2025)

7. Освіта як інструмент формування особистої стійкості, соціального капіталу країни та культури миру. Україна. *Спеціальне дослідження*. 26.08.2025 р. URL: https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya-osobistoyi-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/

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

9. Про повну загальну середню освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради,* 2020, № 31, ст.226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

10. Рубанець О. Когнітивна сфера суспільства і людини: інформація, ментальність, ідентичність: *монографія*. Суми: Університетська книга, 2022. 549 с.

11. Скоролітня А. Інноваційна компетентність майбутнього вчителя математики в контексті модернізації змісту загальної середньої освіти. *Дисертація… доктора філософії …за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки*. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2025. URL: https://surl.li/rfbpza

12. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Штефан Л. Коучингові технології в освіті: теорія та практика. *Педагогічні науки*. 2021. № 78. С.11-16. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249779

13. Стояніна Л. Шляхи формування математичної компетенції учня. *World Science*. № 2(30), Vol.4, February 2018. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/410468

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025

Honcharenko M., Sobchenko T. Cognitive component of educational mathematical projects in basic secondary education. *The study reveals certain aspects of the cognitive component of educational mathematics projects in basic secondary education. In accordance with the objective, the study reveals the essence of the cognitive component: it is the process and result of acquiring and meaningfully applying the knowledge and skills obtained through mental processes during the mastery of basic secondary education in the field of mathematics. The content of the cognitive component consists of a set of theoretical and practical mathematical knowledge. The methodology for developing the cognitive component of educational mathematics projects in basic secondary education is based on a systematic approach and the appropriate use of a range of methods. An important feature of the content of the cognitive component is its systematic nature and reflection of the latest achievements in mathematics. Attention is drawn to the importance of focusing on the hypothetical-deductive method of cognition.*

This method of cognition is characteristic of students in basic secondary education. It is noted that it is important in mathematics teaching projects to ensure, through the content and organization of work, the formation of students' ability to effectively solve problems and apply knowledge in non-standard situations. Research results. Methodological support for the cognitive component of educational mathematics projects in basic secondary education involves active learning content. Such content is developed taking into account the idea of incidental learning stimuli in the educational and cognitive activities of basic school students. The organizational elements of the cognitive component of educational projects in mathematics have been identified: the involvement of the teacher as a coach, the balance between cognitive load and lesson productivity, the phased use of the effects of internal cognitive load (lack of a specific goal, divided attention, a worked-out example, hypothetical perception, partial solution; memory segmentation in the architecture of searching for new information, modality, assertiveness.

The prospect for further development of the problem is defined as the expansion and characterization of the advantages and challenges of the effects of internal cognitive load during the development and implementation of project and research work in mathematics lessons in basic secondary education. It is also proposed to create cases of successful educational projects for basic secondary school students within the framework of the STEM model program.

Keywords*: student, basic education, cognitive component of the educational process, educational project, mathematics.*

REFERENCES

1. Brame C.J. (2015). Effective educational videos. Retrieved [todaysdate] from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/ [in English]

2. Loor-Mera M. F., Yanez-Balarezo F. A. (2022). Cognitive stimuli in the learning of mathematics in seventh grade children of basic secondary education. July

2022. International journal of physics & mathematics 5(1):34-46. DOI:10.21744/ijpm.v5n1.1923 [in English]

3. PISA-2022: Ukraina v tsentri uvahy. (2024). [Ukraine is in the spotlight.] Reziume doslidzhen 2024 roku, hruden 24. URL: https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/PISA_2022_Ukrayina_v_czentri_uvagy_Rezyume_doslidzhen_2024_sajt_novyj.pdf [in Ukrainian]

4. STEM. 7-9 klasy (mizhhaluzevyi intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvit. (2024). [STEM. Grades 7-9 (inter-disciplinary integrated course)" for secondary education institutions]. Levchenko F., Ozarchuk A., Rohoza V., Skulatov O., Sipii V., Tyshkovets M. *Modelna navchalna prohrama*. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14 serpnia № 11387-9. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/10.09.2024/stem-5-9-kl-levchenko-ta-in-10-09-2024.pdf [in Ukrainian]

5. Vorozhbit-Horbatiuk V. (2021). Kohnityvnyi komponent innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti vchytelia. [Cognitive component of innovative pedagogical activity of a teacher]. *Molod i rynok*. №9/195. S.6-11. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243883 [in Ukrainian]

6. Nova ukrainska shkola. [New Ukrainian School]. URL: https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola (*data zvernennia: 10.09.2025*) [in Ukrainian]

7. Osvita yak instrument formuvannia osobystoi stiikosti, sotsialnoho kapitalu krainy ta kultury myru. Ukraina. (2025). [Education as a tool for forming personal resilience, social capital of the country and a culture of peace. Ukraine.]. Spetsialne doslidzhennia. URL: https://summitflg.org/study/osvita-yak-instrument-formuvannya-osobistoyi-stijkosti-socialnogo-kapitalu-krayini-ta-kulturi-miru/ [in Ukrainian]

8. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity. (2020). [On some issues of state standards for complete general secondary education]. *Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy* № 898 vid 30 veresnia. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian]

9. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu. (2020). [About complete general secondary education]. Zakon Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady, № 31, st.226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian]

10. Rubanets O. (2022). Kohnityvna sfera suspilstva i liudyny: informatsiia, mentalnist, identychnist [Cognitive sphere of society and man: information, mentality, identity] : monohrafiia. Sumy: Universytetska knyha, 2022. 549 s. [in Ukrainian]

11. Skorolitnia A. (2025). Innovatsiina kompetentnist maibutnoho vchytelia matematyky v konteksti modernizatsii zmistu zahalnoi serednoi osvity. [Innovative competence of a future mathematics teacher in the context of modernization of the content of general secondary education]. Dysertatsiia… doktora filosofii u haluzi

pedahohiky za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha, Chernivtsi. науки. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2025. https://surl.li/rfbpza [in Ukrainian]

12. Sobchenko T., Vorozhbit-Horbatiuk V., Shtefan L. (2021). Kouchynhovi tekhnolohii v osviti: teoriia ta praktyka. [Coaching technologies in education: theory and practice]. *Pedahohichni nauky*. 2021. № 78. S.11-16. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249779 [in Ukrainian]

13. Stoianina L. (2018). Shliakhy formuvannia matematychnoi kompetentsii uchnia. [Ways to develop a student's mathematical competence]. *World Science*. № 2(30), Vol.4, February. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/410468 [in Ukrainian].

УДК 378.14

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.30

Ігор КОВАЛЬ,
кандидат педагогічних наук,
заступник начальника факультету психології та соціального захисту,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна
ORCID ID 0000-0002-9204-9228
Юрій СУДНІЦИН,
викладач кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт
Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна
ORCID ID 0009-0002-4218-8446

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто виклики та перспективи підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах інноваційних тенденцій суспільства під час виникнення надзвичайних ситуацій зумовлених російсько-українською війною. На основі порівняльного аналізу вітчизняного та закордонного досвіду обґрунтовано доцільність впровадження інноваційних підходів та тенденцій у підготовку українських фахівців цивільного захисту. Автори підкреслюють необхідність адаптації міжнародних стандартів до українських умов, поєднання практичної, теоретичної та цифрової підготовки, а також формування системи безперервного професійного розвитку. Запропоновано проводити адаптацію закордонного досвіду в систему освіти ДСНС зважаючи на українські реалії, а саме повномасштабну війну. Тому закордонний досвід можливо використати в Україні на основі: адаптації світових стандартів (NFPA, IAFC, UCPM, IFE, тощо) у програми підготовки фахівців цивільного захисту з урахуванням реального українського досвіду під час збройної агресії рф; збалансування теоретичної, симуляційної та практичної підготовки; розробки інноваційних програм підготовки.

Провівши детальний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду можна зробити висновок, що поєднання цього досвіду дасть можливість підготувати кваліфікованих фахівців цивільного захисту, що в майбутньому дозволить ефективно ліквідовувати надзвичайні ситуації різного характеру, в тому числі від збройної агресії рф. Крім того, досвід українських рятувальників дасть змогу залучати їх до міжнародної діяльності в сфері цивільного захисту.

Ключові слова: *фахівці пожежної безпеки, фахівці цивільного захисту, керівники гасіння пожежі, підготовка, закордонний досвід, інноваційне середовище, навчально-тренувальний процес.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії, зумовлені збройною агресією російської федерації проти України, постійно створюють нові виклики для цивільного населення, військовослужбовців і процесів післявоєнного відновлення держави. У цих умовах істотно зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях сфери цивільного захисту, які здатні оперативно оцінювати ситуацію, приймати обґрунтовані та рішучі рішення, діяти ефективно в умовах підвищеного ризику й невизначеності, а також активно впроваджувати сучасні технології у свою професійну діяльність.

Враховуючи, що традиційні методи навчання не в змозі повністю відповідати новим викликам, цифровізація стає необхідною складовою професійної підготовки рятувальників [2, с.7]. У професійній діяльності рятувальники стикаються з використанням дронів, БПЛА, робототехніки. Це вимагає принципово нового рівня цифрової компетентності від фахівців [2]. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців пожежної безпеки повинна відбуватися з урахуванням сучасних цифрових трансформацій суспільства, які вимагають від них володіння не лише практичними навичками, а й опанувати вміння працювати з безпілотними літальними апаратами, роботизованими комплексами, програмами моделювання, віртуальної реальності, тощо.

Вивчення вітчизняного та закордонного досвіду підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки дає змогу виявити найефективніші освітні практики, адаптувати їх до умов національної системи освіти та імплементувати інноваційні підходи, які відповідають сучасним викликам. Тому вдосконалення навчально-тренувального процесу підготовки фахівців пожежної безпеки з урахуванням кращих вітчизняних і міжнародних освітніх практик сприятиме в підсумку не лише підвищенню ефективності гасіння пожежі, а й формуванню нової генерації фахівців, здатних діяти на перетині технічної експертизи, цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту, в умовах повномасштабного вторгнення рф, знаходить відображення у низці вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень. Так, науковцями значна увага приділяється психологічному супроводу професійної діяльності рятувальників, що є критично важливим з огляду на екстремальні умови виконання завдань [3] та пропонується модель психологічної підготовки як засобу зниження тривожності й страху у рятувальників; розкрито проблему професійної готовності саперів до виконання службових обов'язків та особливості її формування, акцентуючи необхідність інтеграції практичних і теоретичних аспектів навчання [4].

Однак, розглядаючи освіту за кордоном в системі підготовки фахівців пожежної безпеки, велику роль відіграє можливість самоосвіті, яка поєднує теоретичну та практичну частини, поєднуючи їх за допомогою новітніх технологій [5].

Окремо розглядається використовування робототехніки для гасіння пожежі, що теж необхідно враховувати в освітньому процесі. Багато науковців, проводять дослідження щодо переваг та недоліків роботи званого пожежогасіння. Наприклад, дослідження закордонних фахівців приводить до більш-менш чіткого розуміння переваг та недоліків [5].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що підготовка майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах сучасної війни в Україні потребує комплексного підходу: поєднання технічних, психологічних і цифрових складових. Попри наявність певного науково-практичного підґрунтя [1; 3; 15], питання оновлення навчального процесу є основною метою для науково-педагогічних працівників служби ДСНС.

Мета статті. Основною метою є здійснення порівняльного аналізу інноваційного вітчизняного та закордонного досвіду підготовки фахівців цивільного захисту в умовах інноваційних тенденцій суспільства. Вивчення міжнародного досвіду дає змогу уникнути помилок, адаптувати найкращі

практики до національного контексту, створити ефективну модель підготовки, що відповідає локальним викликам та світовим стандартам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи статистичні дані ДСНС України за 8 місяців 2025 року на території України зареєстровано 78756 пожеж [7, с.1], з яких внаслідок бойових дій склало 6056 випадків, що на 21,3% більше ніж за аналогічний період 2024 року [7, с.13] Це продукує необхідність постійного вдосконалення професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту – не лише в практичному, а й у психологічному аспектах, зокрема щодо готовності до різного роду викликів, що виникають у процесі професійної діяльності. Враховуючи наведені статистичні дані, доцільно звернутися до світового досвіду та активно впроваджувати у підготовку, електронні ресурси міжнародних організацій і професійних асоціацій, зокрема таких, як:

1) *The National Fire Protection Association (NFPA)* (Сполучені Штати Америки). Дана асоціація більше як 125 років намагається ділитися досвідом в сфері пожежної безпеки та цивільного захисту. Їхня місія полягає в тому, щоб допомагати рятувати життя та зменшувати втрати за допомогою інформації, знань та пристрасті. Вони проводять навчання як для новачків, так і для досвідчений рятувальників [8].

2) *International Associatoin of Fire Chiefs (IAFC)* (Сполучені Штати Америки). Основною метою є підвищення рівня лідерських якостей керівників підрозділів, добровільних пожежних команд та екстрених служб, що призведе до якісного виконання завдань за призначенням та зменшить ризики для підлеглого особового складу [9].

3) *EU Civil Protection Mechanism (UCPM)* (Європейський Союз). Механізм цивільного захисту призначений для зміцнення співробітництва в сфері цивільного захисту населення. Основною метою є удосконалення запобігання, готовності та реагування на стихійні лиха. Враховуючи ці аспекти, вони навчають координації та співпраці підрозділів різних країн світу до спільної роботи, щоб в майбутньому ефективно реагувати на стихійні лиха. Освітній

процес поділений на декілька етапів, починаючи з онлайн курсів, і закінчуючи практичними тренінгами із залученням різних країн світу [10].

4) *The Institution of Fire Engineering (IFE).* (Великобританія). Міжнародний професійний орган, який займається просуванням та вдосконаленням знань, практик в пожежній безпеці. Сприяють в навчанні та розвитку фахівців з пожежної безпеки [11].

Поза сумнівом, можна стверджувати, що укладення співпраці з міжнародними організаціями та асоціаціями дасть поштовх, українським закладам освіти з підготовки фахівців цивільного захисту, до підвищення рівня навчального процесу.

Ще одним вважливим аспектом в підготовці фахівців цивільного захисту є використання новітніх технологій, тренажерів та методів викладання. На території України активно впроваджуються тренажери модульного типу. Підготовка рятувальників в даних тренажерах дає змогу більш детально зрозуміти під час навчання, що таке «пожежа», «дим», «задимлене середовище». Під час проходження смуги перешкод в тренажері людина набуває нових практичних навичок, а також психологічно загартовується до стресових ситуацій [12].

Також можливо застосування новітніх технологій таких як доповнена реальність або віртуальна реальність (AR/VR). Таким чином створивши або використовуючи програмне забезпечення можна моделювати різноманітні ситуації для здобувачів освіти, для більш реалістичного навчання [2].

Однак, на даний час, відійти від традиційного навчання не можна, оскільки підготовка фахівців пожежної безпеки та цивільного захисту включає дисципліни пов’язані не тільки з реагуванням та ліквідацією наслідків звичайних ситуацій, а й з запобіганням на них. Тому необхідно поєднувати різні дисципліни в освітньому процесі.

В умовах повномасштабної російсько-української війни необхідність якісної підготовки фахівців пожежної безпеки та цивільного захисту значно

актуалізувалася. Саме тому, країни-партнери почали організовувати різноманітні міжнародні навчальні програми. Наприклад:

1) проведення занять із експертами Данської агенції з надзвичайних ситуацій (DEMA) – в Україні проводиться тренінг «Управління надзвичайними ситуаціями». Тренінг проводиться у два етапи та має мету ознайомлення учасників з європейськими підходами до кризового управління;

2) Програма українсько-польської співпраці та програм «Польська допомога» – підписана 2002 році. Основною метою є тісна співпраця між країнами в рамках допомоги населенню від надзвичайних ситуацій. Крім допомоги, також реалізовуються навчання щодо ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій різного характеру;

3) міжнародна мобільність курсантів та студентів в рамках проекту ERASMUS+ – це навчання курсантів а студентів в провідних закладах вищої освіти у сфері цивільного захисту та пожежної безпеки.

Таким чином, врахування закордонного та вітчизняного досвіду у підготовці фахівців цивільного захисту є критично важливим для створення ефективної, адаптивної та безпечної системи навчання в Україні. Поєднання міжнародних напрацювань (зокрема, впровадження новітніх технологій, використанні симуляційних платформ та мультирівневих підходів) із національними практиками, що враховують реальний досвід, особливості територій, дозволяє створити уніфіковану, проте гнучку модель навчання, орієнтовану на актуальні виклики.

Однак, варто зазначити, що впровадження будь якого досвіду повинно відбуватися з урахуванням українських реалій повномасштабної війни, тому закордонний досвід можливо використати в Україні на основі:

1) адаптації міжнародних стандартів (NFPA, UCPM, FEMA, IAFC, тощо) у програми підготовки фахівців цивільного захисту з урахуванням реального українського бойового досвіду;

2) не простого впровадження цифрових технологій (дронів, VR/AR, ШІ) у навчально-тренувальний процес, а збалансування теоретичної, симуляційної та практичної підготовки;

3) розробки симуляційних полігонів за участю фахівців цивільного захисту, котрі проходять службу в територіальних органах і підрозділах ДСНС України;

4) створення національної асоціації за зразком світового досвіду, що поєднує український практичний досвід із передовими зарубіжними підходами.

Таким чином, синтез міжнародного та українського досвіду дасть змогу Україні не лише підготувати кваліфікованих рятувальників, але й посісти провідні позиції у сфері цивільного захисту та пожежної безпеки в Європі.

Висновки. Враховуючи статистику пожеж, масштабні наслідки повномасштабного вторгнення та зростання кількості надзвичайних ситуацій, традиційні методи підготовки фахівців служби цивільного захисту вже не повною мірою відповідають сучасним вимогам і викликам, що постають під час виконання службових завдань. Це створює потребу у трансформації системи професійної освіти та підготовки рятувальників із врахуванням реалій воєнного часу, складних психологічних навантажень і високої динаміки змін у середовищі безпеки. Інноваційний досвід зарубіжних країн і низки вітчизняних навчальних центрів демонструє ефективність сучасних моделей підготовки, які поєднують практичні навички з цифровими симуляціями реальних подій, використанням VR/AR-технологій для моделювання небезпечних ситуацій, а також підтримкою системи безперервного навчання на основі онлайн-платформ і дистанційних курсів. Такі підходи сприяють розвитку адаптивності, психологічної стійкості, умінню діяти в умовах невизначеності та швидко змінюваної обстановки.

На основі проведеного аналізу вважаємо, що зарубіжний і вітчизняний досвід є дещо спорідненим, що створює передумови для інтеграції навчальних процесів і впровадження змішаних форматів навчання у фахові дисципліни. Водночас українські фахівці ДСНС України мають унікальний досвід роботи в

умовах воєнних дій, що робить їх практичні напрацювання цінними для формування власної національної моделі підготовки, адаптованої до реалій сучасних криз.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо у формуванні єдиного цифрового простору підготовки рятувальників, інтегрованого з міжнародними платформами безпеки та реагування на надзвичайні ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль І. С. Формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до неперервного саморозвитку: монографія / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів: ЛДУБЖД, 2025. 486 с.

2. Альфавіцька Г. В., Пархоменко В.-П. О., Пархоменко Р. В.. Цифровізація програм навчання для пожежних-рятувальників. Інформаційна безпека та інформаційні технології: збірник доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції, ІБІТ 2024, м. Львів, 27 листопада 2024 року. Львів, ЛДУ БЖД, 2024. С. 634-647.

3. Коваль М. С., Коваль І. С.. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику: навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів: ЛДУ БЖД, 2022. – 252 с.

4. Ножко І., Пелипенко М., Лагно Д.. Науково-дослідницька робота у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з пожежної безпеки ЗВО ДСНС України: Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ : БДПУ, 2021. – 250 с. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-3-108-114.

5. Firefighting. Fire&Rescue Training. URL: https://www.fire-fighting.eu/en/.

6. A. Y. Abdullahi, & M. A. Baballe. (2024). Benefits and Drawbacks of Robotic Firefighting. In Global Journal of Research in Engineering & Computer Sciences (Vol. 4, Number 1, pp. 6–10). DOI: 10.5281/zenodo.10493053.

7. Аналітична довідка про пожежі та їх наслідки в Україні за 8 місяців 2025 року. URL: analiticna-dovidka-za-8-misiaciv-2025-roku-1.pdf.

8. NFPA | The National Fire Protection Association. URL: https://www.nfpa.org/.

9. IAFC | International Association of Fire Chiefs. URL: https://www.iafc.org/home.

10. EU Civil Protection Mechanism - European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. URL: https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/civil-protection/eu-civil-protection-mechanism_en.

11. The Institution of Fire Engineering. URL: https://www.ife.org.uk/.

12. Лущ В. І.. Практична підготовка пожежних-рятувальників на базі тренувального комплексу контейнерного типу. Теорія і практика гасіння пожеж та ліквідації надзвичайних ситуацій: Матеріали XIII Міжнародної науково-

практичної конференції – Черкаси: ЧІПБ ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2022. – 262 с., С.228-230.

13. Яремко Р. Я., Коваль І. С., Стельмах О. В.. Психолого-педагогічний аспект самореалізації майбутніх фахівців у галузі пожежної безпеки. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2023. № 15(33) 2023. С.1309, С.591-598. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-15(33)-591-598/

14. Вовчаста Н. Я.. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби: дис. ... канд. пед. наук : спец.: 13.00.04 − теорія і методика професійної освіти / Наталія Ярославівна; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.- Вінниця, 2010.- 271 с.

15. Косяк С. М.. Відомча освіта: підготовка фахівців у черкаському інституті пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля. “Суспільство та національні інтереси”: журнал. 2024. No 4(4) 2024. С. 1414, С.412-428. DOI: 10.52058/3041-1572-2024-4(4)-412-428.

Igor KOVAL, Yurii SUDNITSYN. Domestic and foreign approach to training future civil defense specialists in the conditions of innovative trends in society. *The article examines the challenges and prospects of training future civil defense specialists in the context of innovative trends in society during the appearence of emergency situations depended by the Russian-Ukrainian war. Based on a comparative analysis of domestic and foreign experience, the feasibility of introducing innovative approaches and trends in the training of Ukrainian civil defense specialists is substantiated. The authors emphasize the need to adapt international standards to Ukrainian conditions, combine practical, theoretical and digital training, as well as form of an education system of continuous professional development. It is proposed to adapt foreign experience to the education system of the State Emergency Service of Ukraine taking into account Ukrainian realities, namely a full-scale war. Therefore, foreign experience can be used in Ukraine on the basis of: adapting world standards (NFPA, UCPM, FEMA, IAFC, etc.) into the training program for civil defense specialists, taking into account real Ukrainian experience during the armed aggression of the Russian Federation; balancing theoretical, simulation and practical training; developing innovative training programs.*

After conducting a detailed analysis of domestic and foreign experience, it can be concluded that the combination of this experience will make it possible to train qualified civil defense specialists, which in the future will allow for the effective elimination of emergencies of various nature, including from armed aggression of the Russian Federation. In addition, the experience of Ukrainian rescuers will make it possible to involve them in international activities in the field of civil defense.

Keywords: *fire safety specialists, civil defense specialists, fire extinguishing managers, training, foreign experience, innovative environment, educational and training process.*

REFERENCES

1. Koval I. S. Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv sluzhby tsyvilnoho zakhystu do neperervnoho samorozvytku [Formation of readiness of future civil protection service specialists for continuous self-development]: monohrafiia / Lvivskyi derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti. Lviv: LDUBZhD, 2025. 486 s [*in Ukrainian*].

2. Alfavitska H. V., Parkhomenko V.-P. O., Parkhomenko R. V.. Tsyfrovizatsiia prohram navchannia dlia pozhezhnykh-riatuvalnykiv. Informatsiina bezpeka ta informatsiini tekhnolohii [Digitalization of training programs for firefighters and rescuers. Information security and information technologies]: zbirnyk dopovidei V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, IBIT 2024, m. Lviv, 27 lystopada 2024 roku. Lviv, LDU BZhD, 2024. S. 634-647 [*in Ukrainian*].

3. Koval M. S., Koval I. S.. Profesiino-psykholohichnyi suprovid riatuvalnykiv v umovakh ryzyku [Professional and psychological support for rescuers in risky conditions]: navchalno-metodychnyi posibnyk z orhanizatsii ta provedennia treninhu. Lviv: LDU BZhD, 2022. – 252 s [*in Ukrainian*].

4. Nozhko I., Pelypenko M., Lahno D.. Naukovo-doslidnytska robota u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z pozhezhnoi bezpeky ZVO DSNS Ukrainy [Scientific and research work in the process of forming professional competence of future fire safety specialists of the Higher Educational Institution of the State Emergency Service of Ukraine]: Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. – Vyp. 3. – Berdiansk : BDPU, 2021. – 250 s. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-3-108-114 [*in Ukrainian*].

5. Firefighting. Fire&Rescue Training. URL: https://www.fire-fighting.eu/en/ [*in English*].

6. A. Y. Abdullahi, & M. A. Baballe. (2024). Benefits and Drawbacks of Robotic Firefighting. In Global Journal of Research in Engineering & Computer Sciences (Vol. 4, Number 1, pp. 6–10). DOI: 10.5281/zenodo.10493053. [*in English*].

7. Analitychna dovidka pro pozhezhi ta yikh naslidky v Ukraini za 8 misiatsiv 2025 roku [Analytical report on fires and their consequences in Ukraine for 8 months of 2025]. URL: analiticna-dovidka-za-8-misiaciv-2025-roku-1.pdf [*in Ukrainian*].

8. NFPA | The National Fire Protection Association. URL: https://www.nfpa.org/ [*in English*].

9. IAFC | International Association of Fire Chiefs. URL: https://www.iafc.org/home [*in English*].

10. EU Civil Protection Mechanism - European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. URL: https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/civil-protection/eu-civil-protection-mechanism_en [*in English*].

11. The Institution of Fire Engineering. URL: https://www.ife.org.uk/ [*in English*].

12. Lushch V. I.. Praktychna pidhotovka pozhezhnykh-riatuvalnykiv na bazi trenuvalnoho kompleksu konteinernoho typu [Practical training of firefighters and

rescuers based on a container-type training complex]. Teoriia i praktyka hasinnia pozhezh ta likvidatsii nadzvychainykh sytuatsii: Materialy KhIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Cherkasy: ChIPB im. Heroiv Chornobylia NUTsZ Ukrainy, 2022. – 262 s., S.228-230 [*in Ukrainian*].

13. Yaremko R. Ya., Koval I. S., Stelmakh O. V.. Psykholoho-pedahohichnyi aspekt samorealizatsii maibutnikh fakhivtsiv u haluzi pozhezhnoi bezpeky [Psychological and pedagogical aspect of self-realization of future specialists in the field of fire safety]. «Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)»: zhurnal. 2023. № 15(33) 2023. S.1309, S.591-598. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-15(33)-591-598/ [*in Ukrainian*].

14. Vovchasta N. Ya.. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv pozhezhno-riatuvalnoi sluzhby [Organizational and pedagogical conditions for professional training of fire and rescue service specialists]: dys. ... kand. ped. nauk : spets.: 13.00.04 − teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Nataliia Yaroslavivna; Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho.- Vinnytsia, 2010.- 271 s [*in Ukrainian*].

15. Kosiak S. M.. Vidomcha osvita: pidhotovka fakhivtsiv u cherkaskomu instytuti pozhezhnoi bezpeky imeni Heroiv Chornobylia [Departmental education: training of specialists at the Cherkasy Institute of Fire Safety named after the Heroes of Chernobyl]. “Suspilstvo ta natsionalni interesy”: zhurnal. 2024. No 4(4) 2024. S. 1414, S.412-428. DOI: 10.52058/3041-1572-2024-4(4)-412-428 [*in Ukrainian*].

УДК 004.8:[004.738.1:004.92](045)

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.31

Інна КОВТАНЮК,
старший викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
ORCID ID 0000-0002-9886-9315
Олександр ПІДГОРНИЙ,
доктор філософії, старший викладач кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
ORCID ID 0000-0002-1614-0417
Максим КОВТАНЮК,
учитель інформатики, Уманський ліцей № 3, м. Умань, Україна
ORCID ID 0000-0001-7059-6784

РОЛЬ ОНЛАЙНОВОГО СЕРВІСУ CANVA У СВІТІ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті розкрито педагогічний потенціал онлайнового сервісу Canva у контексті розвитку генеративного штучного інтелекту. Дослідження спрямоване на аналіз можливостей інтеграції інструментів Magic Studio (Magic Write, Text-to-Image, Canva Code) у професійну діяльність педагога з метою підвищення ефективності підготовки навчальних матеріалів і розвитку цифрової компетентності. Методологічну основу становлять аналітичний, системний і практико-орієнтований підходи, що дали змогу визначити дидактичну доцільність використання генеративного ШІ в освітньому процесі. У роботі показано, що інструмент Magic Write суттєво скорочує час на підготовку текстових матеріалів, Text-to-Image забезпечує створення унікальних візуальних елементів для навчання, а Canva Code відкриває можливості інтерактивного наповнення освітнього контенту. Платформа Canva розглядається як універсальне середовище, у якому поєднано функції генерації тексту, зображень та коду, що сприяє формуванню інноваційного, інклюзивного та креативного навчального простору. Результати дослідження засвідчують, що використання Canva сприяє зростанню продуктивності педагогів, підвищенню залученості здобувачів освіти, реалізації принципів STEM- і STEAM-освіти та розвитку культури освітнього дизайну, орієнтованої на людину. Перспективи подальших досліджень пов'язані з етичними та авторсько-правовими аспектами використання генеративного ШІ у створенні навчального контенту.

Ключові слова: *штучний інтелект, Canva, Magic Studio, Magic Write, Text-to-Image, Canva Code.*

Постановка проблеми. У XXI столітті штучний інтелект (ШІ), зокрема генеративний, став домінантним трендом, радикально трансформуючи професійну та повсякденну діяльність. Ця технологія автоматизує рутинні процеси та посилює креативні можливості, але водночас породжує етичні, соціальні та освітні виклики, від ризику дезінформації до посилення нерівності. У контексті освіти постає ключова дослідницька проблема: як адаптувати традиційні системи навчання до AI-епохи, де розрив між класичними методами та потребою в персоналізованих, інклюзивних матеріалах стає все більш помітним, ускладнюючи доступ до знань для вразливих груп населення.

Ця проблема тісно пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями сучасності. З наукового погляду, вона стосується розвитку теорій універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL) та мультимодальних ШІ-систем, які інтегрують генерацію тексту, зображень і аудіо для створення адаптивного контенту. Практично ж, розв’язання цієї проблеми сприяє подоланню освітньої нерівності, забезпечуючи автоматичну генерацію доступних матеріалів – субтитрів, альтернативних описів зображень чи багатомовних версій – для осіб з особливими потребами, культурними відмінностями чи обмеженим доступом до ресурсів. Без інтеграції ШІ-інструментів у педагогіку вчителі та учні ризикують відставати від динаміки цифрового світу, де освіта має еволюціонувати до гібридної моделі, орієнтованої на персоналізацію та інклюзивність, що є критичним для сталого розвитку суспільства в умовах швидких технологічних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень та публікацій таких науковців як-от Т. Бондаренко [3], І. Закарлюки [1], В. Стеценка [3], Н. Стеценко [3], О. Тарасової [1], Л. Тітової [4], Г. Ткачук [3] та інших свідчить про одну з ключових ролей онлайнового сервісу Canva у світі генеративного штучного інтелекту (ШІ). Замість того, щоб бути лише інструментом для спрощення дизайну, Canva активно інтегрує генеративний

ШІ у свій функціонал, трансформуючи робочі процеси та розширюючи коло користувачів, здатних створювати складний візуальний контент.

Метою статті є аналіз педагогічного потенціалу онлайнового сервісу Canva в умовах розвитку генеративного ШІ та виявлення можливостей інтеграції інструментів AI-комплексу Magic Studio (Magic Write, Text-to-Image, Canva Code) у професійну діяльність педагога з метою підвищення ефективності створення навчально-методичних матеріалів, розвитку інформаційно-цифрової компетентності й стимулювання креативності в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні платформа Canva є зручним і доступним інструментом, який завдяки впровадженню інноваційних функцій на основі ШІ виступає важливим засобом підтримки креативної діяльності сучасного педагога [2, 8].

Систематизація можливостей AI-інструментів Canva для вчителя як єдиного багатофункціонального комплексу (Magic Studio) перетворює процес створення навчальних матеріалів із рутинної роботи на швидкий та креативний досвід. Magic Studio є інтегрованим набором, де кожен інструмент підсилює інший, пропонуючи вчителям потужні рішення для підвищення залученості здобувачів освіти та оптимізації робочого часу.

Зокрема, Magic Write виступає як інтелектуальний помічник для роботи з текстом. Педагог може використовувати його для миттєвого генерування чернеток планів уроків, ідей для завдань, розробки структури есе або блогу, а також для швидкого перетворення вже наявного контенту: розширити короткі нотатки, резюмувати об’ємні статті для студентів чи адаптувати текст під потрібний рівень складності. Це значно скорочує час на підготовку текстових матеріалів, дозволяючи зосередитися на педагогічній частині роботи (рис. 1).

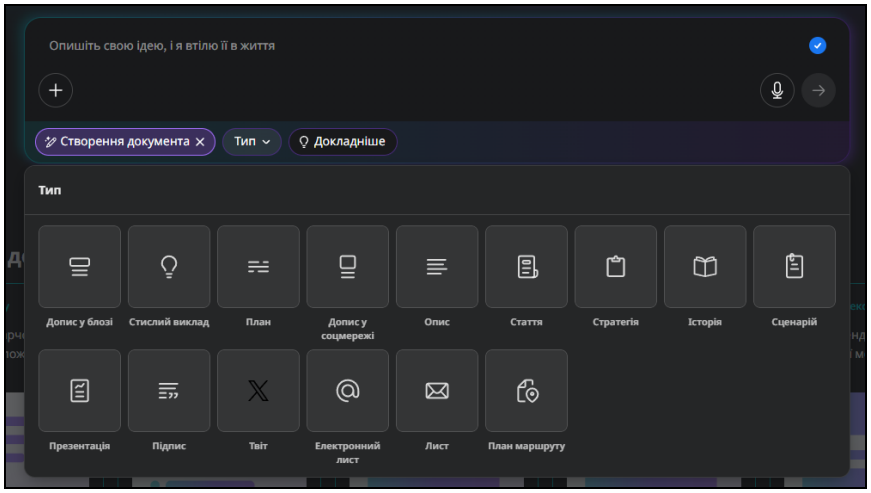


Рис. 1. Генерація документа (контенту) з можливістю вибору його типу (формату/призначення)

Інтеграція Magic Write у робочий процес викладача значно прискорює та оптимізує етап розробки різноманітних навчально-методичних матеріалів. Розпочинаючи роботу потрібно сформулювати деталізований текстовий запит (промпт) щодо створення програми, наприклад для гуртка «Використання хмарних та мобільних технологій у науково-дослідницькій діяльності» безпосередньо в середовищі Canva Doc.

Magic Write, використовуючи алгоритми генерації тексту, оперативно створює первинну, структуровану чернетку плану, яка включає не лише перелік тем, а й пропозиції щодо загальних цілей, очікуваних результатів навчання та розподілу матеріалу на модулі (рис. 2).

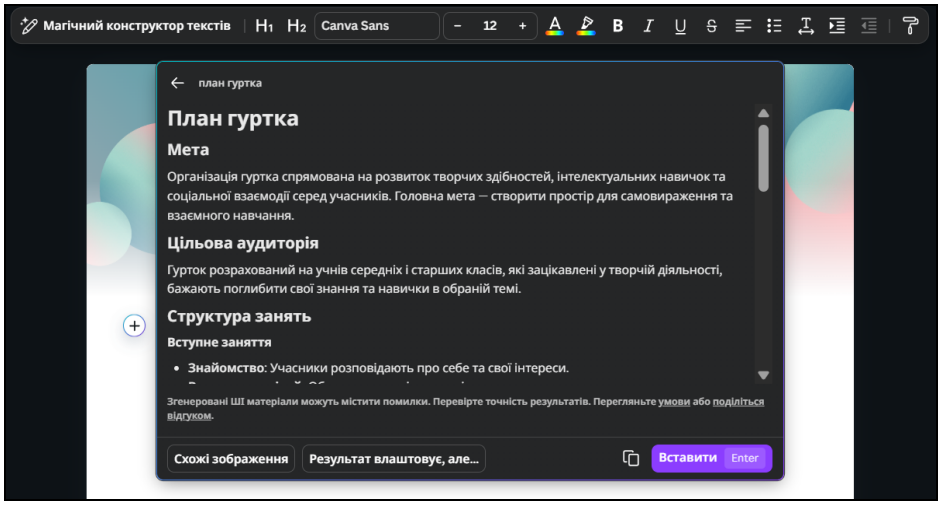
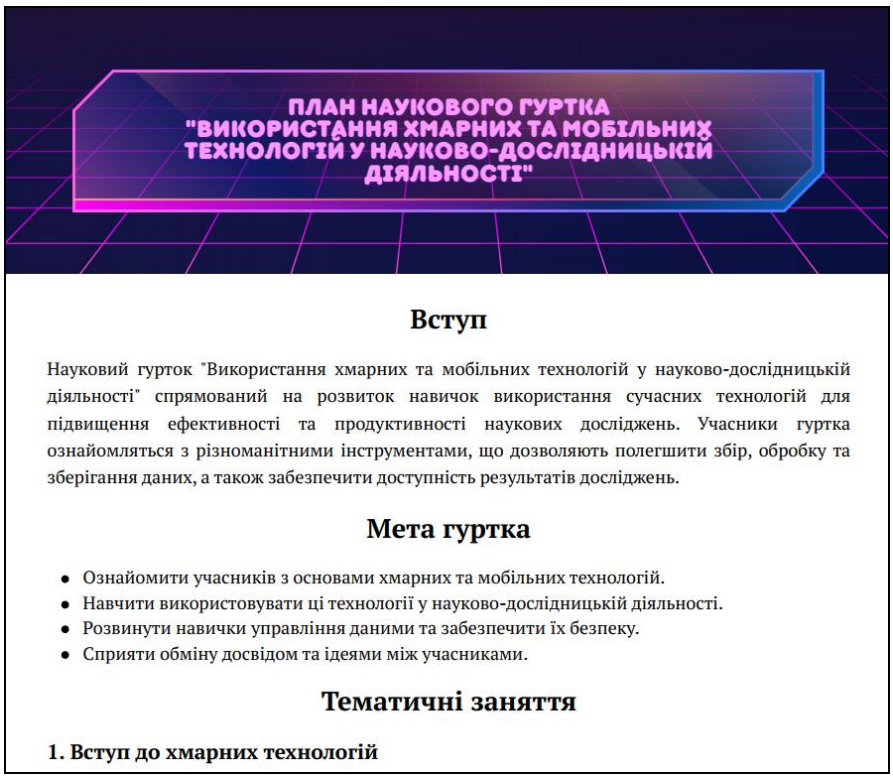


Рис. 2. Редагування згенерованої чернетки плану гуртка

Подана чернетка слугує якісною основою, що мінімізує час на структурування «з нуля». Далі вчитель переходить до етапу корекції, де він уточнює згенерований контент: адаптує термінологію до академічних стандартів, коригує послідовність модулів, додає специфічні посилання на наукові ресурси чи вимоги до фінального проєкту. Після завершення редагування змістової частини за допомогою Magic Write, вчитель переходить до наступного кроку – форматування документа. Створений текстовий контент автоматично інтегрується в робоче поле Canva Doc, що зазвичай відповідає стандартному розміру А4, забезпечуючи готовність матеріалу до друку чи цифрової публікації. На цьому етапі для візуального акцентування та структуризації педагог обирає з бібліотеки платформи професійно розроблений шаблон заголовка (обкладинки). Це дозволяє миттєво надати плану візуально досконале та логічно організоване оформлення, перетворюючи робочий текст на завершений методичний документ, що підвищує загальне сприйняття та професійність матеріалу. Готовий результат отримується за допомогою інструменту експорту: можна завантажити готовий, повністю відформатований документ у форматі pdf для незмінного розповсюдження, або у форматі docx для можливості подальшого редагування чи спільної роботи поза межами онлайнового сервісу Canva (рис. 3).



ПЛАН НАУКОВОГО ГУРТКА
"ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТА МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ"

Вступ

Науковий гурток "Використання хмарних та мобільних технологій у науково-дослідницькій діяльності" спрямований на розвиток навичок використання сучасних технологій для підвищення ефективності та продуктивності наукових досліджень. Учасники гуртка ознайомляться з різноманітними інструментами, що дозволяють полегшити збір, обробку та зберігання даних, а також забезпечити доступність результатів досліджень.

Мета гуртка

- Ознайомити учасників з основами хмарних та мобільних технологій.
- Навчити використовувати ці технології у науково-дослідницькій діяльності.
- Розвинути навички управління даними та забезпечити їх безпеку.
- Сприяти обміну досвідом та ідеями між учасниками.

Тематичні заняття

1. Вступ до хмарних технологій

Рис. 3. Частина готового плану гуртка (вступ, мета, тематичні заняття)

Таким чином, Magic Write перетворює кількагодинний процес планування на швидкий, ітеративний цикл, поєднуючи інтелектуальну генерацію тексту з професійним дизайном у межах єдиного багатофункціонального комплексу.

Інструмент Text-to-Image (частина Magic Media) знімає проблему пошуку ідеальних візуальних елементів. Шляхом простого введення текстового опису, можна генерувати унікальні зображення, ілюстрації, графіки або навіть відео, які ідеально відповідають темі уроку, чи то ілюстрація абстрактного наукового поняття, чи історична сцена у певному художньому стилі. Це дозволяє створювати візуально привабливі та диференційовані навчальні матеріали (презентації, робочі листи, картки) без необхідності використовувати стокові зображення чи мати навички малювання.

Наприклад, для створення привабливих та релевантних обкладинок для навчально-методичного контенту, викладачі кафедри інформатики і ІКТ часто звертаються до інструменту Text-to-Image (частина Magic Media). Для генерації зображень Text-to-Image застосовує деталізований промпт, що описує бажаний

візуальний елемент, який охоплює тематику (в нашому випадку про інформатику). Опис для створення цього конкретного зображення звучить так: «Футуристичний дизайн, що зображує складну мережу взаємопов'язаних цифрових елементів: абстрактні потоки даних, що світяться, інтегральні схеми, мікрочипи та геометричні фігури, що символізують обробку інформації. Колірна палітра: домінування темно-синього, електричного блакитного та яскраво-зеленого, з акцентами помаранчевого та фіолетового, що додають глибини. Стиль: мінімалістичний, кіберпанк, високодеталізований 3D-рендерінг з неоновим освітленням». Інструмент обробляє цей запит і генерує зображення, що вдало відображає зміст заданого промту (рис. 4).

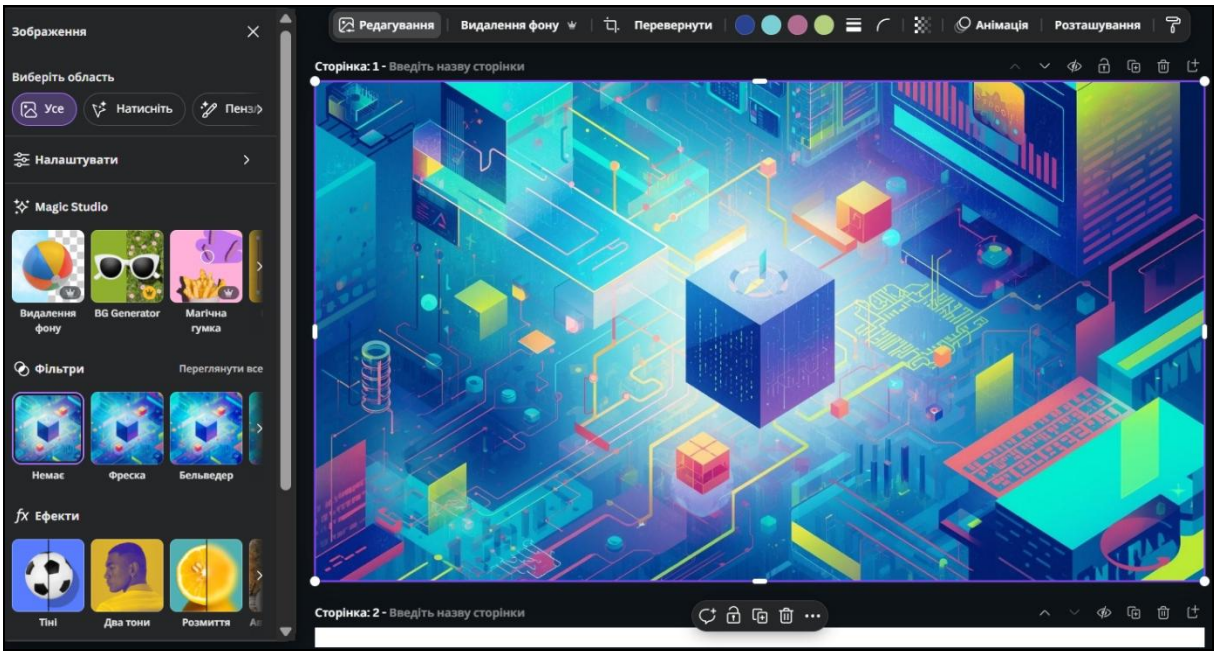


Рис. 4. Редагування згенерованої картинки в стилі кіберпанк/технологій

Після створення зображення, переходимо до етапу його редагування та налаштування, щоб ідеально адаптувати його до фінального продукту. Це включає подальшу зміну колірної палітри – наприклад, можна посилити контраст між яскраво-зеленими лініями та темно-синім фоном. Також здійснюється налаштування зображення, де оптимізується його обрізка та розмір під точні вимоги обкладинки, а також коригуються яскравість, контраст і насиченість для ідеальної якості при друці. Можливе також застосування

спеціальних фільтрів та ефектів, таких як-от легке посилення неонового свічення або додавання ефекту глибокого об’єму, що додасть обкладинці ще більш професійного та завершеного вигляду.

Останнім і важливим кроком є перевірка того, як створена і відредагована обкладинка виглядатиме в реальному світі. Це забезпечується за допомогою додатка Mockups, інтегрованого у платформу, куди завантажується фінальне зображення обкладинки та обирається відповідний макет реального об’єкта – 3D-модель друкованого посібника (рис. 5).

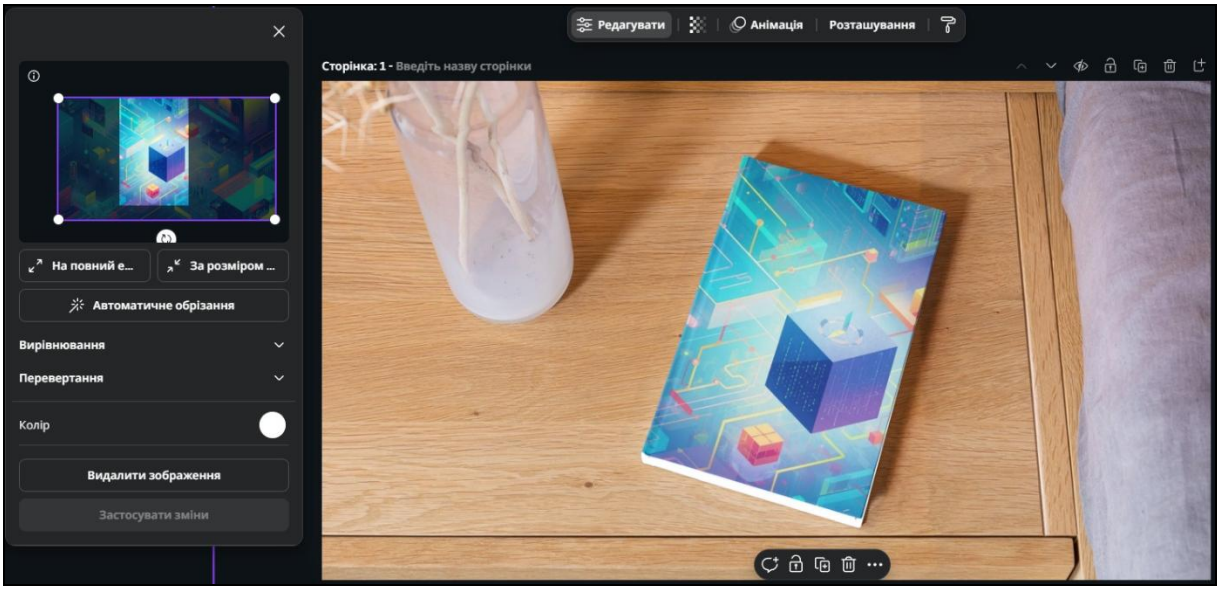


Рис. 5. Перевірка обкладинки в реалістичному макеті

Система автоматично накладає зображення на обраний 3D-макет, що дозволяє візуально оцінити, як виглядатиме обкладинка та як колірна палітра сприймається в контексті фізичного об’єкта. Цей процес забезпечує повний цикл створення унікального, якісного та візуально протестованого контенту для навчальних матеріалів, від ідеї до реалістичного макета готового посібника.

У Canva є ще функція генерації коду, відома як Canva Code, що відкриває перед педагогами безмежні горизонти для створення інтерактивних елементів, не вимагаючи жодного досвіду програмування. За допомогою простого текстового запиту цей інструмент дозволяє миттєво генерувати динамічні інструменти, такі як калькулятори для уроків математики чи фізики, таймери

зворотного відліку для контрольних робіт або жваві віджети для вебсайтів і презентацій, перетворюючи статичний навчальний матеріал на захопливий, практичний досвід, що стимулює активну участь здобувачів і робить знання по-справжньому живими. Серед цих можливостей особливо вирізняється потенціал для розробки симулятора доступності кольорів – цифрового помічника, який дозволяє перевірити, як обрана палітра сприймається людьми з різними видами порушень зору, такими як-от дейтеранопія, протанопія, тританопія тощо, забезпечуючи інклюзивність у дизайні [6] (рис. 6).

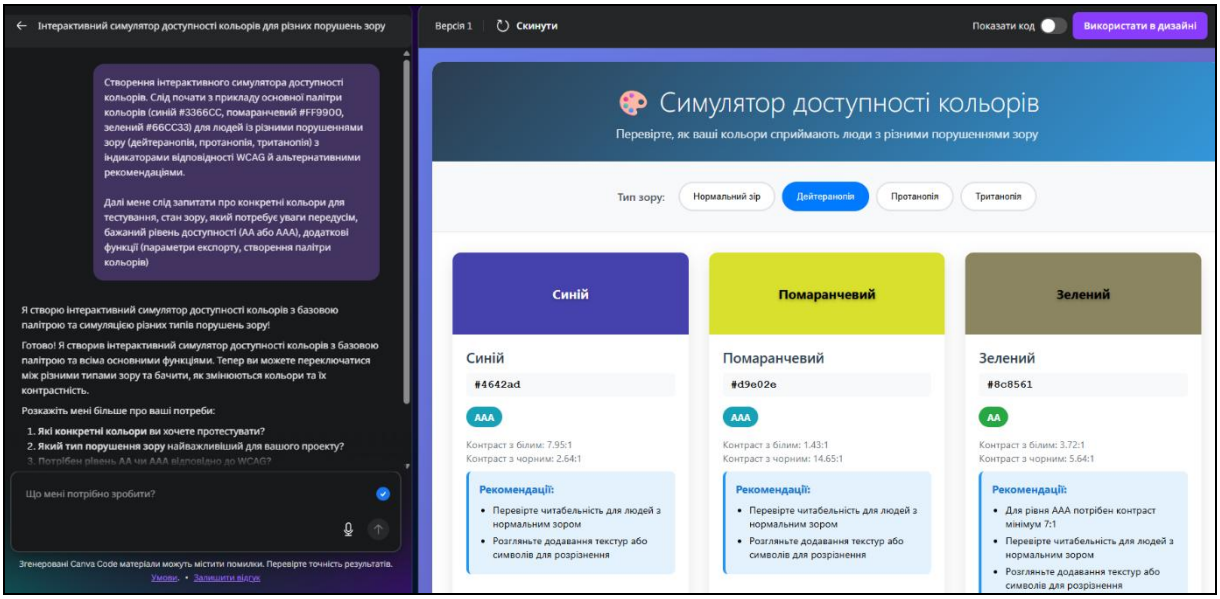


Рис. 6. Інтерфейс інтерактивного симулятора доступності кольорів

Симулятор, згенерований одним лише описовим промптом на кшталт «Створення інтерактивного симулятора доступності кольорів. Слід почати з прикладу основної палітри кольорів (синій #3366CC, помаранчевий #FF9900, зелений #66CC33) для людей із різними порушеннями зору (дейтеранопія, протанопія, тританопія) з індикаторами відповідності WCAG й альтернативними рекомендаціями. Далі потрібно уточнити про конкретні кольори для тестування, стан зору, який потребує уваги передусім, бажаний рівень доступності (AA або AAA), додаткові функції (параметри експорту, створення палітри кольорів)», постає перед користувачем у формі елегантного інтерфейсу, де базова палітра кольорів – від насичених червоних до м’яких

блакитних – розгортається на екрані як гармонійна гама, готова до тестування. Він майстерно ілюструє контраст між нормальним сприйняттям, де відтінки виблискують у повній красі, та симульованими дефектами: дейтеранопія згладжує зелені тони до сіруватої монохромності, протанопія приглушує червоні до блідих жовтих, а тританопія спотворює сині в рожевуваті ноти, дозволяючи дизайнеру чи викладачу наочно спостерігати за цими трансформаціями в реальному часі, ніби зачиняючи двері до чужого світу сприйняття. Поряд з візуальними демонстраціями симулятор ненав'язливо пропонує персоналізовані рекомендації – поради щодо альтернативних комбінацій кольорів, що відповідають стандартам WCAG, підказки про використання текстур чи яскравості для компенсації втрат, а також швидкі інструменти для коригування палітри безпосередньо в інтерфейсі, перетворюючи потенційну бар'єрність на можливість для емпатичного, універсального дизайну, де кожен елемент не просто функціонує, а й піклується про тих, хто дивиться на нього по-різному.

Також для верифікації можливостей інструменту Canva Code у сфері розробки застосунків було проведено експеримент. Шляхом введення цільового промпта «Створи найпростішу гру «Змійка»» було досягнуто успішної генерації та отримано повністю функціональну ігрову програму (рис. 7).

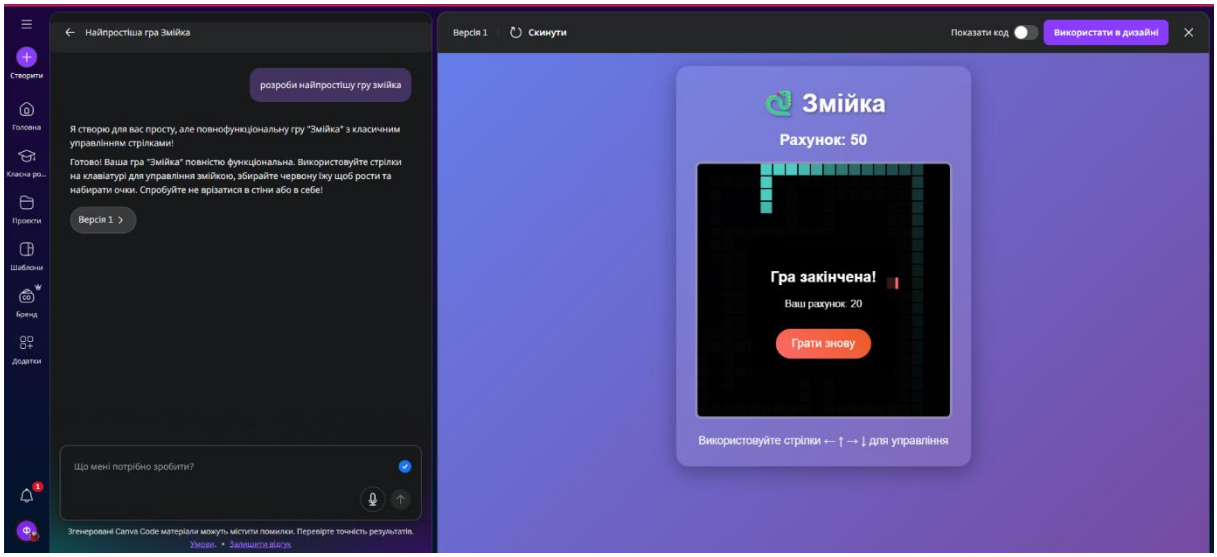


Рис. 7. Згенерована найпростіша гра «Змійка»

У підсумку, інтеграція цих AI-можливостей у єдиному середовищі Magic Studio дозволяє викладачеві не просто використовувати окремі інструменти, а створювати цілісний навчальний досвід: від генерації змісту заняття (Magic Write) до швидкої візуалізації складних ідей (Text-to-Image) та додавання інтерактивності (генерація коду), значно підвищуючи ефективність підготовки та якість взаємодії зі здобувачами.

Під час дослідження встановлено, що онлайновий сервіс Canva є не лише інструментом графічного дизайну, а й потужною інтелектуальною освітньо-креативною платформою, яка інтегрує можливості генеративного ШІ у діяльність педагогів, здобувачів освіти і дизайнерів. Упровадження AI-комплексу Magic Studio трансформує підхід до створення навчальних матеріалів, роблячи цей процес гнучким, автоматизованим і візуально привабливим.

Аналіз ключових компонентів Magic Studio засвідчив, що його інструменти відкривають широкі можливості для модернізації освітнього процесу. Зокрема, Magic Write виступає ефективним текстогенератором, який суттєво скорочує час на підготовку освітніх документів, планів і методичних матеріалів, зберігаючи при цьому змістову логіку й академічну якість. Функція Text-to-Image (Magic Media) забезпечує унікальні можливості для створення візуального контенту, що підвищує рівень наочності та диференціації навчальних ресурсів, роблячи їх естетично привабливими й дидактично доцільними. Водночас Canva Code відкриває новий вимір у створенні інтерактивних навчальних елементів – від простих віджетів до симуляторів інклюзивного дизайну, що сприяє формуванню цифрової грамотності й розвитку інноваційного мислення педагогів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отримані результати підтверджують, що використання Canva як універсального комплексу для створення навчального контенту підвищує продуктивність педагога, знижує бар’єри у використанні технологій і сприяє реалізації

принципів STEM- та STEAM-освіти, орієнтованих на міждисциплінарність, творчість і дослідницьку діяльність.

Таким чином, Canva постає не просто цифровим інструментом, а партнером в освітньому процесі, який поєднує когнітивні та технологічні ресурси користувача, створюючи умови для розвитку нової культури освітнього дизайну – гуманістично орієнтованої, інклюзивної й адаптивної до потреб XXI століття.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є визначення етичних, авторських і правових аспектів застосування генеративного ШІ в освітньому контенті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Kovtaniuk I., Tarasova O., Zakarliuka I. Capabilities of the Canva web service for creating educational videos to improve the effectiveness of the educational process in flipped learning. *CTE Workshop Proceedings*. 2025. Vol. 12. pp. 108–175.

2. Titova L.O., Kryvoruchko I.I. Cloud services as a means of gamification in the training of future teachers. *Збірник наукових праць «Information Technologies in Education» (ITE).* 2024. № 56. С. 6–13.DOI: https://doi.org/10.14308/ite000783.

3. Бондаренко Т. В., Стеценко Н. М., Стеценко В. П., Ткачук Г. В. Оцінка ефективності хмарних сервісів для розробки освітніх презентацій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Том 98, №6. С. 82–93.

4. Золота Л. С., Тітова Л. О. Canva: переваги використання в освітній діяльності. *Наука, освіта, суспільство очима молодих :* матеріали XVIII Міжнар. науково-практ. конф. здобувачів вищ. освіти і молодих науковців, м. Рівне, 14 трав. 2025 р. Рівне, 2025. С. 65–67.

5. Ковтанюк І. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики засобами хмарних та мобільних технологій : дис. … д-ра філософії. Умань, 2025. 349 с.

6. Криворучко І.І. Можливості вебсервісу Canva для підтримки інклюзивного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. № 2, т. 3. С. 107–113. URL: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.12.

7. Криворучко І.І. Роль графічного дизайну в підготовці навчальних матеріалів майбутніми вчителями інформатики. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 5(33) 2024. С. 677–687. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-677-687.

8. Криворучко І.І., Тітова Л.О. Хмарні та мобільні технології у підготовці майбутнього вчителя. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 10. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13924205

9. Мельничук В. О. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до дистанційного навчання у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. *Наука і техніка сьогодні*. Київ, 2022. № 10(10). С. 266-275.

10. Тітова Л. О. Моушн-дизайн на уроках інформатики: огляд сучасних платформ. *Інформаційно-комп'ютерні технології :* Тези доп. XV Міжнар. науково-техн. конф., м. Житомир, 28–29 берез. 2025 р. Житомир, 2025. С. 260–261.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025 р.

Inna KOVTANIUK, Oleksandr PIDHORNYI, Maksym KOVTANIUK. The role of the online service Canva in the world of generative artificial intelligence

The study explores the pedagogical and technological potential of the online platform Canva in the context of generative artificial intelligence (AI). The article focuses on how the integration of AI-powered tools within Canva's Magic Studio – namely Magic Write, Text-to-Image, and Canva Code – transforms the process of creating educational materials and enhances teachers' digital and creative competencies. The research aim is to analyze the educational value of Canva as a multifunctional AI ecosystem that supports teachers in content creation, visualization of complex concepts, and development of interactive learning tools without programming skills. Methodologically, the study employs analytical and experimental approaches to demonstrate the implementation of Canva's AI features in the design of text-based, visual, and interactive educational resources. The results indicate that Magic Write significantly accelerates the preparation of lesson materials, Text-to-Image facilitates the generation of customized illustrations, and Canva Code enables interactive components that promote engagement and inclusivity in the learning environment. The use of Canva in education contributes to the realization of STEM and STEAM principles, encouraging interdisciplinary learning, creativity, and problem-solving. The findings confirm that Canva serves not merely as a design platform but as an intelligent, human-centered system that fosters a new culture of educational design adapted to the needs of the 21st century. Prospective directions for future research involve addressing ethical, copyright, and legal aspects of using generative AI in educational content creation.

Keywords: *artificial intelligence, Canva, Magic Studio, Magic Write, Text-to-Image, Canva Code.*

REFERENCES

1. Kovtaniuk I., Tarasova O., & Zakarliuka I. (2025). Capabilities of the Canva web service for creating educational videos to improve the effectiveness of the educational process in flipped learning. *CTE Workshop Proceedings, 12*, 108–175. https://doi.org/10.55056/cte.928 [in English].

2. Titova, L. O., & Kryvoruchko, I. I. (2024). Cloud services as a means of gamification in the training of future teachers. *Zbirnyk naukovykh prats «Information Technologies in Education» (ITE), 56,* 6–13. https://doi.org/10.14308/ite000783 [in English].

3. Bondarenko T. V., Stecenko N. M., Stecenko V. P., & Tkachuk G. V. (2023) Ocinka efekty`vnosti xmarny`x servisiv dlya rozrobky` osvitnix prezentacij. *Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya, 98*(6), 82–93 [in Ukrainian].

4. Zolota L. S., & Titova L. O. (2025) Canva: perevagy` vy`kory`stannya v osvitnij diyal`nosti. Nauka, osvita, suspil`stvo ochy`ma molody`x : materialy` XVIII Mizhnar. naukovo-prakt. konf. zdobuvachiv vy`shh. osvity` i molody`x naukovciv, m. Rivne, 14 trav. 2025 r. Rivne, 2025. 65–67 [in Ukrainian].

5. Kovtanyuk I. I. (2025). Formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv informaty`ky` zasobamy` xmarny`x ta mobil`ny`x texnologij : dy`s. … d-ra filosofiyi. Uman`, 2025. 349 p. [in Ukrainian].

6. Kry`voruchko I. I. (2024). Mozhly`vosti vebservisu Canva dlya pidtry`mky` inklyuzy`vnogo navchannya. *International Science Journal of Education & Linguistics, 2*(3), 107–113. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.12 [in Ukrainian].

7. Kry`voruchko I. I. (2024). Rol` grafichnogo dy`zajnu v pidgotovci navchal`ny`x materialiv majbutnimy` vchy`telyamy` informaty`ky`. *Nauka i texnika s`ogodni, 5*(33), 677–687. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-677-687 [in Ukrainian].

8. Kry`voruchko I. I., & Titova L. O. (2024). Xmarni ta mobil`ni texnologiyi u pidgotovci majbutn`ogo vchy`telya. *Pedagogichna akademiya: naukovi zapy`sky`, 10*. https://doi.org/10.5281/zenodo.13924205 [in Ukrainian].

9. Mel`ny`chuk V. O. (2022). Pidgotovka majbutnix vchy`teliv pochatkovoyi shkoly` do dy`stancijnogo navchannya u procesi vy`vchennya pry`rodny`cho-matematy`chny`x dy`scy`plin. *Nauka i texnika s`ogodni, 10*(10), 266–275.

10. Titova L. O. (2025). Moushn-dy`zajn na urokax informaty`ky`: oglyad suchasny`x platform. Informacijno-komp'yuterni texnologiyi : tezy` dop. XV Mizhnar. naukovo-texn. konf., m. Zhy`tomy`r, 28–29 berez. 2025 r. Zhy`tomy`r, 2025. S. 260–261.

УДК 378.147:004

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.32

Михайло КОПЕЛЬЧАК
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, директор Львівського навчально-наукового центру професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Львів, Україна
ORCID ID https://orcid.org/0009-0005-3735-9222
Володимир ШЕВЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інженерії та технологій виробництва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
ORCID https://orcid.org/0000-0002-8905-5483
Руслан ГОЛІЯД
викладач відділення екології, комп'ютерних систем та автоматизації відокремленого структурного підрозділу "Київський фаховий коледж міського господарства Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського", м. Київ, Україна
ORCID https://orcid.org/0009-0004-8815-158X

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО КЛАСТЕРА

У статті розглянуто проблему використання цифрових технологій у розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти в умовах освітньо-наукового кластера. Визначено сутність і роль кластерного підходу як інтеграційної форми взаємодії між освітою, наукою та виробництвом, що сприяє формуванню сучасного інноваційного середовища. Обґрунтовано значення цифровізації освітнього процесу як чинника підвищення його ефективності, гнучкості та практичної спрямованості. Авторами розкрито структуру інноваційного потенціалу здобувачів освіти, визначено педагогічні умови його розвитку засобами цифрових технологій. Проаналізовано механізми інтеграції цифрових інструментів у кластерну освітню систему, наведено приклади їх ефективного використання у навчальній та дослідницькій діяльності. Зроблено висновок, що освітньо-науковий кластер у поєднанні з цифровими технологіями створює сприятливі умови для розвитку творчості, критичного мислення, дослідницьких і професійних компетентностей здобувачів освіти. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень, зокрема розроблення моделі кластерної цифрової освіти та емпіричне оцінювання ефективності цифрових рішень у педагогічній практиці.

Ключові слова: *освітньо-науковий кластер, цифрові технології, здобувачі освіти, цифровізація освіти, кластерна модель, педагогічні умови, майбутній вчитель технологій, розвиток особистості.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах стрімкої цифровізації всіх сфер суспільного життя, що зумовлює переосмислення традиційних підходів до підготовки фахівців. Цифрові технології все частіше стають засобом формування нових способів мислення, професійних компетентностей і творчої активності здобувачів освіти. У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців потребує орієнтації не лише на засвоєння знань, а й на розвиток інноваційного потенціалу – здатності ініціювати, проєктувати й реалізовувати нові ідеї в професійній діяльності. Розвиток інноваційного потенціалу є важливою складовою модернізації системи освіти, оскільки він забезпечує готовність здобувачів освіти до діяльності в умовах динамічних технологічних змін, невизначеності та міждисциплінарної взаємодії. Від рівня сформованості цього потенціалу залежить конкурентоспроможність майбутнього фахівця, його спроможність адаптуватися до інноваційних процесів і створювати нові освітні чи технологічні продукти.

Ефективним механізмом інтеграції освіти, науки та практики сьогодні виступає освітньо-науковий кластер (ОНК), який об'єднує ресурси закладів освіти, наукових установ і роботодавців. Саме в межах ОНК створюються умови для практичної реалізації інноваційних ідей, міждисциплінарного обміну знаннями та апробації сучасних цифрових рішень. Такий формат співпраці підвищує якість підготовки здобувачів освіти, формує в них навички самостійного навчання, командної роботи та цифрової грамотності. Попри значну увагу науковців до питань цифровізації освіти, залишаються недостатньо розробленими теоретичні та методичні засади використання цифрових технологій у розвитку інноваційного потенціалу саме в умовах освітньо-наукового кластера. Зокрема, потребують уточнення зміст, структура та педагогічні умови ефективного впровадження цифрових інструментів, які б

сприяли цілеспрямованому формуванню інноваційного мислення, креативності та професійної мобільності здобувачів освіти.

Актуальність проблеми полягає у необхідності наукового обґрунтування та педагогічного моделювання процесу розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти засобами цифрових технологій у межах освітньо-наукового кластера, що визначає зв'язок даного дослідження з пріоритетними напрямами державної освітньої політики України та глобальними тенденціями цифрової трансформації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання цифрових технологій в освіті перебуває у полі зору багатьох сучасних українських науковців. Зокрема, О. Спірін у своїй праці «Цифрова трансформація освітніх середовищ» [1] розкриває сутність цифрового освітнього середовища та обґрунтовує шляхи його проєктування з урахуванням принципів відкритості, інтерактивності та інклюзивності. Дослідник підкреслює, що ефективність цифровізації освіти безпосередньо залежить від готовності педагогів до використання інноваційних технологій. У спільній роботі В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук «Сучасні завдання цифрової трансформації освіти» [2] проаналізовано стратегічні напрями цифрового розвитку освітньої галузі України. Автори визначають цифрову компетентність педагога як ключову умову інтеграції технологій в освітній процес, акцентуючи увагу на формуванні інноваційного мислення майбутніх учителів. Цінні узагальнення щодо викликів і перспектив цифрової трансформації закладів вищої освіти подано у праці Л. Сущенко, О. Андрющенко та П. Сущенка «Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах диджиталізації суспільства: виклики і перспективи» [3]. Автори розглядають роль цифрових технологій у формуванні інноваційного потенціалу здобувачів освіти та визначають педагогічні умови ефективної підготовки фахівців у цифровому середовищі. У матеріалах конференції «Цифрова трансформація освіти і науки» [4] висвітлено досвід інтеграції цифрових інструментів у систему вищої освіти та наукових досліджень. Учасники конференції наголошують на важливості

міжсекторальної взаємодії освіти, науки й виробництва, що є основою для формування освітньо-наукових кластерів. Т. Соколовська у праці «Принципи формування змісту електронних засобів навчального призначення» [5] аналізує психолого-педагогічні засади створення та використання електронних освітніх ресурсів. Авторка обґрунтовує методичні підходи до розроблення цифрових засобів навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Попри значну кількість досліджень, питання системного поєднання цифрових технологій і кластерної моделі підготовки фахівців з метою розвитку їхнього інноваційного потенціалу залишається недостатньо розробленим. Саме ця проблема визначає наукову новизну і практичну значущість даного дослідження.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні засади використання цифрових технологій у розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти в умовах освітньо-наукового кластера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система освіти переживає етап глибокої цифрової трансформації, яка змінює традиційні підходи до організації освітньої діяльності, форм і методів взаємодії учасників освітнього процесу. Цифровізація розглядається як упровадження новітніх технологічних засобів та як комплексний соціально-педагогічний процес, що охоплює модернізацію змісту, методик, освітніх середовищ і професійних компетентностей педагогів. Науковці (зокрема, О. Спірін, В. Биков, О. Пінчук [1; 2]) підкреслюють, що цифрова трансформація освіти ґрунтується на таких ключових засадах:

1. Гуманістичний підхід, що орієнтує цифрові технології на розвиток особистості здобувача освіти, його креативності та самостійності;

2. Інтегративність, яка передбачає поєднання традиційних і цифрових методів навчання;

3. Адаптивність, що дає змогу створювати індивідуальні траєкторії навчання;

4. Відкритість і мобільність, завдяки яким освіта виходить за межі аудиторії та стає доступною в будь-який час і в будь-якому місці.

У контексті цифровізації освіти все більшого значення набуває поняття цифрової компетентності педагога – здатності ефективно використовувати цифрові інструменти для організації освітнього процесу, комунікації та наукової діяльності. Як зазначають Л. Сущенко, О. Андрющенко та П. Сущенко [3], формування цифрової компетентності являє собою технічну та педагогічну проблеми, що вимагає переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Цифровізація змінює й саму парадигму освітнього процесу – від знаннєвої до діяльнісно-компетентнісної. Це означає, що цифрові технології мають бути не самоціллю, а засобом розвитку інноваційного потенціалу особистості, критичного мислення, навичок дослідження та командної взаємодії. У межах освітньо-наукового кластера цифрові засоби сприяють інтеграції освіти, науки й виробництва, забезпечуючи взаємодію між закладами освіти, науковими установами та роботодавцями. Наукові результати, представлені в матеріалах конференції «Цифрова трансформація освіти і науки» [4], підтверджують, що саме цифрові середовища створюють умови для розвитку інноваційної культури здобувачів освіти, розширюють доступ до відкритих ресурсів, стимулюють самостійність і підвищують мотивацію до навчання. Водночас, як зазначає Т. Соколовська [5], ефективне використання цифрових засобів вимагає педагогічно виваженого підходу – узгодження їхнього змісту з освітніми цілями, дидактичними принципами та психолого-педагогічними особливостями здобувачів освіти. Це покращує якість навчання та перетворює цифрові технології на інструмент розвитку інноваційного мислення, творчості та самореалізації майбутніх фахівців. Теоретичні засади цифровізації освіти свідчать про її стратегічне значення у формуванні інноваційного потенціалу здобувачів освіти. Вони створюють науково-практичне підґрунтя для розроблення моделей кластерної підготовки майбутніх

педагогів, зорієнтованих на інтеграцію цифрових технологій у професійно-педагогічну діяльність.

Інноваційний потенціал здобувачів освіти є інтегрованим утворенням, що визначає їхню здатність до сприйняття, розроблення та реалізацію нових ідей у професійній діяльності. У науковій літературі цей феномен трактується як сукупність особистісних, інтелектуальних і професійних якостей, які забезпечують готовність здобувача освіти до творчого оновлення освітнього процесу, використання інноваційних технологій та саморозвитку. В основі інноваційного потенціалу лежить синтез знань, умінь, мотивації та ціннісних орієнтацій, що формуються у процесі професійної підготовки в умовах цифрового освітнього середовища. На основі аналізу сучасних досліджень Л. Сущенко, О. Андрющенко, П. Сущенка [3]; В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук [2]) можна виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів інноваційного потенціалу здобувачів освіти:

Когнітивний компонент – охоплює систему знань про інноваційні процеси, цифрові технології, методи педагогічного проєктування та основи креативного мислення. Він передбачає розуміння сутності інновацій у педагогіці, усвідомлення їхнього значення для розвитку сучасного освітнього простору.

Мотиваційно-ціннісний компонент – відображає ставлення здобувача освіти до інноваційної діяльності, готовність приймати зміни, прагнення до професійного самовдосконалення та творчого пошуку. Високий рівень внутрішньої мотивації є рушійною силою реалізації інноваційного потенціалу в майбутній педагогічній практиці.

Діяльнісний компонент – характеризує здатність здобувача освіти до практичного використання інноваційних методів, цифрових технологій і педагогічних інструментів. Це проявляється в умінні проєктувати, експериментувати, адаптувати нові підходи до конкретних освітніх ситуацій.

Рефлексивно-аналітичний компонент – передбачає уміння аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність упровадження інновацій,

здійснювати самооцінку та корекцію власних дій. Саме рефлексія забезпечує перехід від зовнішньої інноваційної активності до внутрішньої інноваційної культури.

Комунікативний компонент – виражає готовність до взаємодії у цифровому середовищі, співпраці в міждисциплінарних командах, участі в освітньо-наукових кластерах і професійних мережах. Цей компонент має важливе значення для реалізації спільних інноваційних проєктів.

Цифровізація освіти створює нові умови для формування кожного з цих компонентів. Зокрема, цифрові платформи забезпечують розширений доступ до знань, створюють простір для комунікації й самовираження, підтримують розвиток творчого мислення та навичок дослідницької діяльності. Як зазначає О. Спірін [1], ефективне використання цифрових технологій сприяє становленню інноваційно активної особистості здобувача освіти, яка здатна гнучко реагувати на виклики сучасності. Таким чином, інноваційний потенціал здобувачів освіти має багаторівневу структуру, у якій поєднуються знання, мотивація, досвід і рефлексія. Формування цих компонентів вимагає цілеспрямованої організації освітнього процесу, орієнтованого на розвиток творчості, самостійності та здатності до використання цифрових інструментів у майбутній педагогічній діяльності.

У цьому контексті освітньо-наукові кластери постають сучасною формою організації взаємодії між закладами освіти, науковими установами, виробничими підприємствами, громадськими організаціями та іншими соціальними партнерами. Їх створення зумовлене потребою у більш тісному зв’язку освіти з реальними потребами економіки та суспільства, а також необхідністю формування середовища, в якому здобувачі освіти могли б реалізовувати свій інноваційний потенціал. Такий кластер стає простором інтеграції знань, досвіду, технологій і творчих ініціатив, де освітній процес набуває практичного спрямування та орієнтується на результат у вигляді реальних інноваційних продуктів і рішень. У межах освітньо-наукового кластера здобувач освіти не просто засвоює навчальний матеріал, а й активно

взаємодіє з педагогами, науковцями та фахівцями-практиками, залучається до виконання проєктів, наукових досліджень, експериментів, проходження стажувань і практик. Такий формат співпраці сприяє розвитку критичного мислення, ініціативності, творчості, уміння працювати в команді та приймати нестандартні рішення. Водночас педагоги отримують можливість випробовувати нові методики, впроваджувати цифрові інструменти в освітній процес, оновлювати зміст навчальних програм відповідно до сучасних викликів.

Особливу роль у функціонуванні кластера відіграють цифрові технології, які забезпечують комунікацію між усіма його учасниками, доступ до ресурсів, спільну роботу над проєктами, проведення наукових досліджень у віртуальних лабораторіях. Вони створюють умови для відкритості освітнього простору, гнучкості навчання, використання змішаних і дистанційних форматів. Саме завдяки цифровим засобам освітньо-науковий кластер може функціонувати як єдина система незалежно від географічного розташування його учасників. Освітньо-науковий кластер формує нову культуру взаємодії між освітою, наукою та виробництвом. Він перетворює освітній процес на багатовимірну діяльність, у якій здобувач освіти виступає як дослідник, експериментатор і творець. Такий підхід стимулює розвиток внутрішньої мотивації до пізнання, підвищує рівень професійної готовності, сприяє формуванню системного мислення й готовності до інноваційної діяльності в майбутній професійній сфері. На нашу думку, освітньо-науковий кластер є ефективним середовищем інноваційного розвитку, яке поєднує потенціал педагогів, науковців і здобувачів освіти, сприяє оновленню освітніх практик і формуванню компетентностей, необхідних для життя та професійної самореалізації в умовах цифрового суспільства.

Інтеграція цифрових технологій у кластерну освітню систему є важливою умовою її ефективного функціонування та розвитку. Цифровізація сприяє створенню єдиного інформаційно-освітнього простору, який забезпечує взаємодію між усіма учасниками кластеру – педагогами, здобувачами освіти,

науковцями та представниками виробництва. У межах такого простору відбувається обмін знаннями, спільна діяльність, реалізація освітніх і науково-дослідних проєктів, що підвищує якість освітнього процесу та стимулює інноваційну активність. Ключовими механізмами інтеграції цифрових технологій є створення цифрової інфраструктури, упровадження освітніх платформ і хмарних сервісів, розвиток цифрової компетентності всіх учасників кластера, а також формування культури використання цифрових інструментів у педагогічній практиці. Цифрова інфраструктура включає системи управління навчанням (Learning Management Systems), віртуальні лабораторії, бази даних, спільні простори для розробки навчальних і наукових матеріалів. Завдяки цим інструментам забезпечується постійна комунікація між здобувачами освіти, оперативний обмін інформацією та збереження результатів діяльності [6]. Важливим напрямом інтеграції є використання цифрових технологій для підтримки проєктно-дослідницької діяльності здобувачів освіти. Інтерактивні онлайн-платформи, цифрові симулятори, інструменти доповненої та віртуальної реальності дозволяють моделювати професійні ситуації, проводити експерименти, аналізувати результати досліджень. Це сприяє розвитку критичного мислення, креативності, навичок міждисциплінарної співпраці та самостійного прийняття рішень. Не менш важливою складовою є аналітичні механізми, які забезпечують збір і обробку даних про освітню діяльність. Використання систем аналітики навчальних досягнень дає змогу педагогам й адміністрації кластера своєчасно виявляти проблемні зони, коригувати освітні траєкторії, індивідуалізувати процес навчання. Що в свою чергу формує гнучку модель освітнього процесу, зорієнтовану на потреби кожного здобувача освіти.

Цифрові технології також відіграють провідну роль у забезпеченні партнерської взаємодії в межах кластеру. Онлайн-комунікація, спільні електронні бази, вебінари, цифрові конференції та спільноти практики створюють умови для безперервного професійного розвитку педагогів і для активної участі здобувачів освіти в науково-дослідній роботі. Це сприяє формуванню єдиного цифрового середовища, де кожен здобувач у кластерному

середовищі є і споживачем, і творцем нових знань. Таким чином механізми інтеграції цифрових технологій у кластерну освітню систему базуються на принципах відкритості, співпраці, гнучкості та інноваційності. Вони забезпечують ефективну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу, розвивають інноваційний потенціал здобувачів освіти та підвищують конкурентоспроможність сучасної педагогічної освіти в умовах цифрового суспільства.

Практика функціонування освітньо-наукових кластерів в Україні та за її межами засвідчує, що ефективне впровадження цифрових технологій сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти та активізації співпраці між освітою, наукою і виробництвом. У межах кластерних об'єднань цифрові інструменти використовуються як засіб навчання та механізм інтеграції різних форм діяльності – освітньої, наукової, творчої і проєктної. Одним із поширених прикладів є застосування хмарних сервісів (Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education, Moodle Cloud), які забезпечують організацію спільної роботи здобувачів освіти та педагогів у межах навчальних курсів, проєктів і дослідницьких груп. Такі сервіси створюють інтерактивні матеріали, проводять опитування, обговорення, спільне редагування документів і презентацій, що формує навички колаборативного навчання та цифрової взаємодії. У межах інженерно-технологічних напрямів підготовки ефективно використовуються віртуальні лабораторії (PhET, ChemCollective, Tinkercad, Crocodile Technology), які дозволяють проводити експерименти та моделювати технічні процеси без ризику пошкодження обладнання чи перевитрати матеріалів. Це економить ресурси й розширює можливості для досліджень, особливо під час дистанційного навчання.

Позитивний досвід демонструють також освітні платформи змішаного навчання, такі як Prometheus, Coursera, EdEra, які активно інтегруються у кластерну систему. Вони забезпечують доступ до сучасних курсів з цифрової грамотності, педагогічних інновацій, технологічної освіти та наукових методів

дослідження. Завдяки цьому здобувачі освіти можуть формувати індивідуальні освітні траєкторії, доповнюючи освітній процес онлайн-компонентами, а педагоги – використовувати актуальний контент у своїх курсах. Окремої уваги заслуговує досвід застосування інструментів візуалізації та 3D-моделювання (SketchUp, AutoCAD, Fusion 360, Canva, Figma), які активно впроваджуються у підготовку майбутніх учителів технологій. Вони сприяють розвитку просторового мислення, креативності, здатності створювати сучасні технологічні проєкти, що мають практичне значення. Завдяки цим інструментам здобувачі освіти можуть реалізовувати власні ідеї, презентувати результати досліджень і розробок у цифровому форматі, що підвищує рівень їхньої професійної готовності. Досвід низки закладів вищої освіти України засвідчує ефективність використання електронних наукових журналів, відкритих репозитаріїв та цифрових платформ для наукової комунікації (Google Scholar, ResearchGate, DSpace, ORCID). Вони забезпечують можливість оприлюднення результатів досліджень здобувачів освіти, участь у спільних наукових проєктах, підвищення рівня академічної культури та прозорості наукової діяльності. Таким чином ефективне використання цифрових інструментів у межах освітньо-наукового кластеру не обмежується окремими технологічними рішеннями, а базується на системному підході до цифрової трансформації освітнього процесу. Вони створюють динамічне, інтерактивне та інноваційне середовище, в якому здобувач освіти стає активним учасником створення нових знань, технологій і педагогічних практик [7].

Результати аналізу й узагальнення практичного досвіду впровадження цифрових технологій у межах освітньо-наукових кластерів підтверджують ефективність цього підходу для розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти. Поєднання цифрових інструментів із кластерною моделлю освітнього процесу створює якісно нове освітнє середовище, у якому здобувачі стають активними суб’єктами пізнання, експериментування та створення інноваційних продуктів. Передусім, цифровізація освітньо-наукового кластера сприяє підвищенню доступності та гнучкості освітнього процесу. Використання

онлайн-платформ, віртуальних лабораторій і хмарних сервісів забезпечує можливість навчання незалежно від місця перебування, створює умови для безперервного професійного розвитку й формування індивідуальних освітніх траєкторій [8]. Це дозволяє здобувачам освіти працювати у власному темпі, адаптуючи зміст і методи навчання до своїх потреб та можливостей. По-друге, інтеграція цифрових технологій в освітньо-науковий кластер забезпечує активну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Цифрові комунікаційні платформи, системи спільної роботи й онлайн-спільноти створюють умови для колаборації педагогів, науковців, здобувачів освіти та представників виробництва. Така взаємодія стимулює міждисциплінарність, командну роботу, розвиток soft skills і підвищує рівень залученості кожного здобувача до інноваційної діяльності. По-третє, кластерна модель із цифровими елементами довела свою результативність у формуванні професійних і дослідницьких компетентностей. Завдяки цифровим симуляторам, інтерактивним середовищам і проєктним платформам здобувачі освіти навчаються застосовувати знання на практиці, аналізувати результати, розв’язувати нестандартні завдання. Це формує готовність до роботи в умовах швидких технологічних змін і стимулює прагнення до саморозвитку й творчого пошуку. Окрім того, цифровізація сприяє оптимізації освітнього менеджменту та аналітики. Використання електронних систем моніторингу, баз даних і цифрових індикаторів успішності дозволяє об’єктивно оцінювати динаміку навчальних досягнень, своєчасно виявляти труднощі й коригувати освітній процес. Що в свою чергу, підвищує ефективність управління освітньо-науковим кластером і робить процес навчання більш прозорим і результативним [9]. Відповідно інтеграція цифрових технологій у кластерну освітню систему є сучасною тенденцією й необхідною умовою підвищення якості освіти. Такий підхід дозволяє поєднати науковий, педагогічний і практичний потенціал усіх учасників освітнього процесу, створити інноваційне середовище, у якому відбувається формування компетентного, творчого та технологічно підготовленого фахівця (Рис. 1).



Рис. 1. Формування інноваційного потенціалу здобувачів освіти.

Джерело: сформовано автором.

Ефективність цієї моделі полягає у її здатності забезпечувати гармонійне поєднання теоретичних знань і практичних навичок, сприяти самореалізації здобувачів освіти та підготовці педагогів нового покоління, здатних діяти в умовах цифрового суспільства.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дало змогу узагальнити теоретичні та практичні засади використання цифрових технологій у розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти в умовах освітньо-наукового кластеру. В результаті аналізу наукових джерел і практичного досвіду було встановлено, що поєднання кластерного підходу з цифровізацією освітнього процесу створює ефективне середовище для формування в здобувачів освіти таких важливих якостей, як креативність, критичне мислення, готовність до дослідження, самостійність та здатність до інноваційної діяльності. Ключові педагогічні умови розвитку цього інноваційного потенціалу засобами цифрових технологій включають створення інтегрованого цифрового освітнього середовища, яке забезпечує постійну взаємодію між педагогами, науковцями та здобувачами освіти. Не менш важливими є організація освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці

та проєктно-дослідницької діяльності, а також підвищення цифрової компетентності всіх учасників. Це доповнюється використанням інструментів аналітики для моніторингу результатів навчання та індивідуального супроводу, а також формуванням мотиваційного середовища, в якому здобувач освіти сприймає цифрові технології як ресурс для власного професійного та творчого зростання. Отримані результати засвідчують, що освітньо-науковий кластер у поєднанні з цифровими технологіями сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, зміцненню зв'язку освіти з наукою та практикою, а також формуванню сучасного типу педагога – інноватора, здатного до професійного саморозвитку в умовах цифрового суспільства.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні механізмів цифрової трансформації кластерної освіти. Зокрема, доцільним є розроблення моделі кластерної цифрової освіти, що відображатиме структурно-функціональні зв'язки між суб'єктами, цифровими ресурсами та інноваційними практиками. Важливим напрямом майбутніх наукових досліджень є також емпіричне дослідження ефективності цифрових рішень у кластерах та оцінювання рівня розвитку інноваційного потенціалу здобувачів освіти за допомогою кількісних і якісних методик. Результати цієї роботи створюють теоретичне підґрунтя для подальших наукових пошуків у галузі цифрової педагогіки та кластерної освіти, відкриваючи можливості для формування цілісної моделі інноваційного освітнього середовища, зорієнтованого на підготовку педагогів нового покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова трансформація освітніх середовищ: основні напрями та завдання науково-педагогічних досліджень. // Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану : зб. матеріалів Звіт. наук. конф. Ін-ту цифровізації освіти НАПН України, 27 лют. 2025 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2025.

2. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Modern tasks of digital transformation of education. Unesco Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century. 2020. No 1. P. 27–36. DOI: 10.35387/ucj.1(1).2020.27-36.

3. Сущенко Л., Андрющенко О., Сущенко П. Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 2 (51). С. 157–162. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.51.157-162.

4. Цифрова трансформація освіти та науки : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 06–07 берез. 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2025.

5. Соколовська Т. П. Принципи формування змісту електронних засобів навчального призначення. // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2014. Вип. 14.

6. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України, 18–19 листоп. 2022 р. Вісник НАПН України. 2022. № 4 (2). С. 1–49. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4223.

7. Цифровізація освіти – імператив її розвитку. // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2021. С. 117–133. DOI: 10.37472/NAES-2021-ua.

8. Голіяд І. С., Тропіна М. А. Формування графічної компетентності в умовах інноваційно-освітнього кластера. Наукові записки Малої академії наук України. 2024. С. 31.

9. Mykhaylo K., Larysa K. Ефективний маркетинг надання освітніх послуг в умовах освітньо-науково-виробничого кластеру. // Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи : зб. наук. пр. Київ–Львів–Бережани–Кєльце, 2022. Вип. 10.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2025

Mykhailo KOPELCHAK, Volodymyr SHEVCHENKO, Ruslan HOLIIAD. Using digital technologies to develop the innovative potential of learners in the context of an educational-scientific cluster.

This article examines the problem of using digital technologies to develop the innovative potential of learners within the framework of an educational-scientific cluster. The essence and role of the cluster approach are defined as an integrative form of interaction between education, science, and production, which contributes to the creation of a modern innovative environment. The significance of digitalization of the educational process as a factor in increasing its effectiveness, flexibility, and practical orientation is substantiated. The structure of the innovative potential of learners is revealed, and the pedagogical conditions for its development through digital technologies are identified. The mechanisms for integrating digital tools into the cluster-based educational system are analyzed, and examples of their effective use in educational and research activities are provided. It is concluded that an educational-scientific cluster combined with digital technologies creates favorable

conditions for the development of creativity, critical thinking, research, and professional competencies of learners. Prospects for further research are outlined, including the development of a model of cluster-based digital education and empirical evaluation of the effectiveness of digital solutions in pedagogical practice.

Key words: *educational and scientific cluster, digital technologies, education seekers, digitalization of education, cluster model, pedagogical conditions, future teacher of technology, personal development.*

REFERENCES

1. Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2025). Cyfrova transformatsiia osvitnikh seredovyshch: osnovni napriamy ta zavdannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Digital transformation of educational environments: main directions and tasks of scientific and pedagogical research]. In O. P. Pinchuk & N. V. Yaskova (Comps.), *Zvitna naukova konferentsiia Instytutu tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy «Cyfrova transformatsiia naukovo-osvitnikh seredovyshch v umovakh voiennoho stanu»: Zbirnyk materialiv*. ICO NAPS of Ukraine.

2. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Modern tasks of digital transformation of education. *Unesco Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century, (1),* 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

3. Sushchenko, L., Andriushchenko, O., & Sushchenko, P. (2025). Cyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoi osvity v umovakh didzhytalizatsii suspilstva: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of higher education institutions in the context of society's digitalization: challenges and prospects]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota», (2(51)),* 157–162. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.157-162

4. Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. (2025). *Cyfrova transformatsiia osvity ta nauky: Materialy III Vseukrainskykh naukovo-praktychnoi konferentsii, 06–07 berez. 2025 r.* [Digital transformation of education and science: Proceedings of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, March 06–07, 2025].

5. Sokolovska, T. P. (2014). Pryntsypy formuvannia zmistu elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia [Principles of content formation for electronic learning tools]. In O. M. Topuzov (Ed.), *Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zbirnyk naukovykh prats* (Issue 14,). Pedahohichna dumka.

6. Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I., Pinchuk, O. P., & Topuzov, O. M. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects]. *Visnyk of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, *4*(2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

7. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (2021). Cyfrovizatsiia osvity – imperatyv yii rozvytku [Digitalization of education is the imperative of its development]. In V. H. Kremen (Ed.), *Natsionalna dopovid pro stan*

i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: Monohrafiia (pp. 117–133). https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua

8. Holiiad, I. S., & Tropina, M. A. (2024). Formuvannia hrafichnoi kompetentnosti v umovakh innovatsiino-osvitnoho klastera [Formation of graphic competence in the conditions of an innovative educational cluster]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, 31.

9. Mykhaylo, K., & Larysa, K. (2022). Efektyvnyi marketynh nadannia osvitnikh posluh v umovakh osvitno-naukovo-vyrobnychoho klasteru [Effective marketing of educational services provision in the conditions of educational-scientific-industrial cluster]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity y nauky: problemy ta perspektyvy: Zbirnyk naukovykh prats, (10).*

УДК 378.147:004.8:7.05

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.33

Ольга КОТОВА,
кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва художньо-графічного факультету,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
ORCID ID: 0000-0001-6160-6995
Лінда СТРАУТМАН,
асистентка кафедри професійної освіти та дизайну, художньо-графічного факультету
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м.Одеса, Україна
ORCID ID 0009-0000-2100-9600
Стелла МУНТЯН,
викладач кафедри образотворчого мистецтва,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м.Одеса, Україна
ORCID ID 0009-0009-2699-2574

ІНСТРУМЕНТИ ШІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ ПРОЄКТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування концептуальних і методологічних засад інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес підготовки дизайнерів з метою підвищення ефективності реалізації навчальних і професійно-практичних проєктів. Особливу увагу приділено визначенню потенціалу ШІ як засобу інтелектуальної підтримки креативних, аналітичних, комунікативних та управлінських процесів у дизайн-освіті. У дослідженні використано методи аналізу, синтезу, порівняльного та аналітичного узагальнення. Теоретичний аналіз засвідчив перехід від використання ІКТ як допоміжних засобів до побудови інтелектуалізованої освітньої екосистеми, у якій ШІ виконує функції ко-автора, аналітика, ментора та модератора навчальної взаємодії. Встановлено, що ефективна інтеграція інструментів ШІ у дизайн-освіту базується на поєднанні когнітивно-креативного, технологічного та аналітико-управлінського підходів, що забезпечують баланс між творчою автономією здобувача освіти та алгоритмічною підтримкою прийняття рішень. Запропоновано класифікацію інструментів ШІ (генеративні, аналітичні, візуальні/моделювальні, інтерактивні) та їхню контентну типологію (текст, зображення, відео, 3D, аналітика, комунікація), що дає змогу цілеспрямовано добирати засоби ШІ для

різних етапів дизайнерських проєктів. Підкреслено необхідність дотримання етичних принципів, академічної доброчесності та критичної рефлексії результатів, отриманих із використанням штучного інтелекту.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення валідних метрик ефективності AI-інтеграції та розроблення моделі співавторства «студент-ШІ» з урахуванням етичних стандартів.

Ключові слова: *дизайн, дизайн-освіта, мистецька освіта, цифрове мистецтво, штучний інтелект, проєктна діяльність, просторове мислення, художнє мислення, інтеграція ШІ, креативність, професійна педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Сучасна дизайн-освіта перебуває на етапі глибокої трансформації, зумовленої розвитком цифрових технологій, глобальною автоматизацією та переходом до моделі «освіта-індустрія», що визначає нову логіку підготовки фахівців творчих професій. Український дискурс взаємодії освіти та креативних індустрій формує потребу у поєднанні інтелектуальної аналітики, художнього мислення та цифрової компетентності, що безпосередньо корелює з можливостями інструментів штучного інтелекту.

Український дискурс «освіта-індустрія» задає вектор до інтеграції ШІ у дизайн-освіту. У програмному документі «Освіта 4.0: український світанок» [7] наголошено на необхідності синхронізації освітньої системи з концепцією Industry 4.0, цифровізації навчального процесу та компетентнісній модернізації, що прямо стосується підготовки дизайнерів і структурування проєктної діяльності на новому рівні. Ці тенденції визначають потребу у використанні інтелектуальних технологій на всіх етапах навчального дизайну – від формулювання брифа та ідеації до прототипування й оцінювання результатів.

Відтак, перед сучасною дизайн-освітою постає завдання не лише опанування технологій, а й інтеграції ШІ як педагогічної інфраструктури та креативного ко-автора, який здатен забезпечити баланс між аналітичною точністю алгоритмів і художньою унікальністю людини. Саме цей аспект визначає актуальність дослідження, спрямованого на теоретичне осмислення і систематизацію можливостей ШІ для підвищення ефективності дизайнерських проєктів в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний етап розвитку дизайн-освіти характеризується активною інтеграцією цифрових технологій і штучного інтелекту в освітній процес, що зумовлює переосмислення традиційних підходів до підготовки майбутніх дизайнерів. У наукових працях останніх років увага дослідників зосереджується на поєднанні педагогічних, технологічних та креативних аспектів професійної підготовки, визначенні потенціалу ШІ як інструменту підвищення ефективності проєктної діяльності студентів, а також на пошуку балансу між технологічною автоматизацією та збереженням індивідуальності творчого процесу. Так, у логіці методологічного проєктування А.Шаповал, Ю.Силенко, М.Іванова (2025) описують принципи та етапи проєктування мультимедійних об'єктів, що підводять до системної інтеграції ШІ у дизайн-процеси (аналіз контенту, семантична класифікація, автоматизовані перевірки узгодженості) [14, с. 118-123]. А ось Ю.Срібна, О.Мартиненко (2024) демонструють, що ІКТ прискорюють формування проєктної компетентності завдяки інструментам планування, моделювання та візуалізації; у цьому полі ШІ логічно продовжує тренд – додає автоматизований аналіз референсів, кластеризацію ідей та адаптивний зворотний зв'язок [10, с. 93-102].

Т.Тараненко (2025) додає компетентнісну оптику (технолого-конструкторські компетентності), де інтеграція ШІ пов'язується з розвитком мотиваційно-ціннісного, когнітивно-технологічного, креативного та рефлексивного компонентів [11]. Натомість В.Череватюк (2024) фіксує поле проблем і можливостей у мистецькій освіті: від підвищення продуктивності до загроз авторству та академічній доброчесності [13, с. 89-94]. V.Bilishchuk (2023) обґрунтовують переваги віртуального моделювання (швидкі ітерації, точність, контроль параметрів), що робить VR/моделювання природними «партнерами» ШІ у потоках прототипування та тестування [18, с. 6-11].

S.Hashimi, A.Muwali, Y.Zaki, N.Mahdi (2019) емпірично доводять, що мультимедійно-орієнтована педагогіка й використання соціальних медіа підсилюють креативність студентів мистецтва/дизайну; сьогодні цей ефект

підсилюється ШІ-куруванням референсів, автоматичним добором трендових прикладів і зворотним зв'язком у реальному часі [17, с. 179-190]. M.Javaid, A.Haleem, R.Singh та ін. (2023) описують освітні сценарії ChatGPT (персоналізований контент, тьюторинг, формування ідей), що релевантно для курсів композиції, типографіки та UX-копірайтингу [21]. A.Ezugwu та ін. (2022) узагальнюють класифікацію алгоритмів кластеризації; у дизайн-освіті це відкриває можливості для навчальної аналітики (кластеризація портфоліо, карт ідей, патернів стилів) [19]. Н.Рідей (2025) концептуалізує інноваційні практики у підготовці викладачів спеціальних дисциплін з дизайну (від методів ідеотворення до цифрових кейсів) [8].

Узагальнюючи, сучасні дослідження демонструють системний перехід від використання ІКТ як допоміжного засобу до впровадження ШІ як інтелектуального партнера у творчому процесі. Науковці розглядають такі інструменти як чинники підвищення ефективності дизайнерських проєктів, розвитку креативного потенціалу студентів та оновлення педагогічних підходів у сфері дизайн-освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні концептуальних і методологічних засад інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес підготовки дизайнерів з метою підвищення ефективності реалізації навчальних і професійно-практичних проєктів. Особливу увагу зосереджено на визначенні потенціалу ШІ як засобу інтелектуальної підтримки креативних, аналітичних, комунікативних та управлінських процесів у дизайн-освіті. **Цілями статті** є: 1) здійснити теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до використання штучного інтелекту у сфері дизайну та освіти; 2) визначити й систематизувати класифікаційні групи інструментів ШІ, що сприяють оптимізації дизайнерської діяльності (генеративні, аналітичні, візуальні/моделювальні, інтерактивні); 3) розробити класифікацію інструментів ШІ за типом контенту з урахуванням їхнього впливу на ефективність дизайнерських проєктів.

Методи дослідження: аналіз і синтез (для систематизації наукових джерел і виявлення ключових напрямів застосування ШІ у дизайнерській освіті); порівняльний метод (для зіставлення різних груп інструментів); аналітичний метод (для осмислення педагогічних, естетичних і етичних аспектів взаємодії «людина – штучний інтелект» у творчій діяльності). **Методологічними основами дослідження** є – системно-структурний підхід (дозволяє розглядати освітній процес як цілісну систему, де інструменти ШІ виступають інтегрованими компонентами творчого середовища); діяльнісний підхід (забезпечує аналіз освітньо-проєктної діяльності здобувачів освіти як процесу активної взаємодії людини з технологічним середовищем); компетентнісний підхід (спрямований на розвиток цифрової, креативної, комунікативної та проєктної компетентностей засобами ШІ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освітня та професійна парадигма активно трансформується під впливом цифровізації та глобальної автоматизації, де технології ШІ стають ключовим чинником інноваційного розвитку креативних індустрій. В освітньому процесі дизайнерських спеціальностей ця трансформація проявляється у переході від лінійних форм навчання до інтерактивних, адаптивних і проєктно-орієнтованих моделей. Підходи до інтеграції ШІ в освіту умовно можна поділити на педагогічний, когнітивно-креативний, технологічний та аналітико-управлінський. Розглянемо їх детальніше.

Педагогічний підхід зосереджується на формуванні цифрової компетентності та професійної самостійності здобувача освіти. У дослідженнях О.Самойленко, О.Міршук і Ю.Силенко (2023) підготовка фахівця розглядається крізь призму діяльнісного та компетентнісного підходів, що передбачають використання цифрових ресурсів як засобу самоосвіти й творчої реалізації [9, с. 83-89]. У продовження цієї ідеї, Т.Штайнер, А.Лісогор і Ю.Силенко (2025) підкреслюють, що мультимедійні технології є засобом розвитку візуальної грамотності, критичного мислення та здатності інтегрувати художнє бачення з технічною точністю [16, с. 163-167].

Когнітивно-креативний підхід базується на визнанні штучного інтелекту не лише як інструменту, а як співтворця, який стимулює інтелектуальну взаємодію людини і машини. С.Дерябіна, Р.Нікітенко та О.Чешенко (2024) відзначають, що застосування інтелектуальних систем у мистецькій освіті активізує у студентів процеси творчого мислення, знижує рутину підготовчих операцій і водночас створює нові умови для експерименту [4, с. 9-24]. Подібну позицію займають Л.Шевченко, В.Уманець і Б.Розпутня (2024), наголошуючи, що інструменти ШІ (генератори тексту, зображень, композиційних рішень) відкривають нові горизонти для художньо-проєктного пошуку та формують у здобувачів освіти метакомпетентність – здатність керувати процесом створення творчого продукту із залученням технологій [15, с. 229-239].

У зарубіжних дослідженнях M.Sadek, 2023 [23, с. 133-148]; I.Tsidylo, E.Chele, 2023 [24, с. 203-214] простежується акцент на евристичній функції ШІ, який стимулює креативність студентів шляхом візуалізації ідей, моделювання складних форм та експериментального пошуку. Так, використання інструментів на кшталт Midjourney розглядається не як заміна художнього мислення, а як його розширення – «алгоритмічне натхнення», що активізує уяву, трансформуючи її у цифровий образ.

Технологічний підхід пов’язаний із розглядом ШІ як компонента цифрового середовища, що забезпечує ефективність проєктного процесу. У працях А.Бізюка та В.Олійника (2025) штучний інтелект описується як рушій контент-генерації, який впливає на якість освітніх матеріалів, оптимізацію виробничих циклів та швидкість реалізації дизайнерських задумів [1, с. 85-104]. Важливим аспектом є й аналітична роль ШІ: системи здатні відстежувати естетичні параметри, гармонійність кольорових і композиційних рішень, пропонуючи адаптивні рекомендації студентам у реальному часі.

Аналітико-управлінський підхід зосереджено на впровадженні ШІ у процес управління дизайнерськими проєктами. Як зазначає М.Кравченко (2023), сучасний дизайнер має володіти не лише художнім, а й організаційним

мисленням, що передбачає використання цифрових інструментів для планування, контролю та оцінки результатів [5, с. 123-138]. У працях О.Пасько і М.Кравченко (2024) запропоновано модель інтеграції ШІ у структуру дизайн-менеджменту, де інтелектуальні алгоритми виконують функції координації завдань, аналізу ефективності рішень та мінімізації ризиків у процесі створення продукту [6].

Додаткового значення набувають дослідження, що демонструють інтердисциплінарний та гуманітарний потенціал ШІ. Так, В.Тименко і А.Коркушко (2024) обґрунтовують взаємозв'язок між мистецькою, науковою та технологічною освітою [12, с. 213-218], тоді як С.Борисова (2024, 2025) наголошує на збереженні етичних і культурних засад творчості у добу технологічної гібридності [2, с. 90-210; 3]. Саме поєднання технократичного й гуманістичного підходів забезпечує гармонію між цифровою ефективністю та духовно-культурним змістом дизайнерської освіти.

Варто відзначити і тенденцію до інтеграції ШІ з іншими технологіями, зокрема, з віртуальною та доповненою реальністю, Big Data та аналітичними платформами (M.Lv, Y.Gong, C.Guo, 2022 [22, с. 330-335]; A.Hamurcu та ін., 2023 [20, с. 1889-1905]). Такі симбіози дозволяють створювати навчальні середовища, де студенти можуть одночасно спостерігати, моделювати та оцінювати результати власних рішень, формуючи системне мислення і навички колаборації.

Узагальнюючи, теоретичний аналіз засвідчує, що сучасна система дизайн-освіти перебуває на етапі переходу від використання ІКТ як допоміжного засобу до побудови інтелектуалізованої освітньої екосистеми, у якій ШІ виконує ролі: ко-автора у творчому процесі, аналітика у прийнятті рішень, ментора у персоналізованому навчанні, модератора у цифровій взаємодії. Таким чином, штучний інтелект у дизайнерській освіті постає не лише як технологічний інструмент, а як методологічний чинник переосмислення самої сутності творчого навчання, що поєднує аналітичну точність алгоритму з естетичною унікальністю людини.

Відтак, інтеграція інструментів ШІ у дизайн-освіту спрямована на оптимізацію всіх етапів проєктної діяльності – від генерації ідей до візуалізації, аналізу результатів та комунікації із замовником. На основі узагальнення сучасних наукових і практичних джерел можна виокремити чотири класифікаційні групи інструментів ШІ, які найбільш активно використовуються в освітньому процесі підготовки дизайнерів: генеративні, аналітичні, візуальні та інтерактивні. Розглянемо їх детальніше (табл. 1).

Таблиця 1

Систематизація інструментів штучного інтелекту, застосовуваних у дизайнерській діяльності

Група інструментів	Функції	Приклади застосування в дизайнерській діяльності	Освітні можливості
Генеративні інструменти	Створення нових ідей, візуальних рішень, текстових описів; автоматизація творчих процесів	Midjourney, DALL·E, Firefly, ChatGPT, RunwayML, Leonardo AI	Розвиток креативного мислення; тренування навичок формулювання завдань (prompt design); розширення репертуару візуальних і смислових рішень
Аналітичні інструменти	Обробка даних, аналіз композиції, колористики, пропорцій; оцінка ефективності дизайну	Uizard, Khroma, Vizcom, ColorMind, Adobe Sensei	Формування навичок візуального аналізу; підвищення точності та обґрунтованості дизайнерських рішень; розвиток критичного мислення
Візуальні інструменти	3D-моделювання, створення інтерфейсів, архітектурних чи продуктивних прототипів, анімації	Spline, Blender AI Tools, Nvidia Canvas, DreamFusion, Kaedim, Runway Gen-2	Підвищення технічної грамотності; оволодіння сучасними засобами візуальної комунікації; інтеграція між креативністю та технологічністю
Інтерактивні інструменти	Персоналізована взаємодія, симуляція сценаріїв, навчальні чат-агенти, колаборація людини і машини	ChatGPT-4, Copilot, Figma AI Assistant, Notion AI, Miro AI, Synthesia	Розвиток навичок співпраці у цифровому середовищі; підтримка процесів навчання, презентації і рефлексії; підвищення автономності студента

Так, генеративна група є ядром сучасного дизайнерського процесу. Їх головна функція – створення нових варіантів ідей та образів. Наприклад,

Midjourney або DALL·E дозволяють студентам швидко перетворювати словесні описи у візуальні концепти, що стимулює розвиток асоціативного мислення. У навчальному процесі такі системи використовуються для вправ із формулювання завдань, порівняння результатів і аналізу естетичних параметрів створених зображень. Як зазначають I.Tsidylo і E.Chele (2023) [24, с. 203-214], робота з промптами допомагає формувати метамовну компетентність – уміння мислити візуально через текст.

На противагу аналітичні інструменти спрямовані на раціоналізацію творчого процесу, забезпечують перевірку візуальної гармонії, пропорційності, контрастності, дозволяють автоматично будувати колірні палітри та пропонують оптимальні композиційні рішення. До прикладу, Adobe Sensei аналізує взаємодію елементів у макеті, а Khroma генерує гнучкі кольорові схеми на основі психологічних переваг користувача. Як доводять А.Бізюк та В.Олійник (2025) [1, с. 85-104], такі інструменти підвищують об’єктивність оцінки якості дизайну, знижують суб’єктивність і сприяють формуванню професійного аналітичного мислення.

А ось візуальні системи, орієнтовані на 3D-моделювання, візуалізацію або симуляцію, сприяють формуванню просторової уяви та розумінню матеріально-технічної сторони дизайну. Наприклад, Spline і DreamFusion забезпечують інтерактивне створення моделей, а Runway Gen-2 дозволяє анімувати сцени за текстовим описом. За спостереженнями A.Hamurcu, Ş.Timur, K.Rızvanoğlu (2023) [20, с. 1889-1905], поєднання VR/AR і ШІ у навчанні дизайну підвищує занурення студентів у процес проєктування, покращує їхню мотивацію та сприяє формуванню навичок міждисциплінарної співпраці.

Інтерактивна група включає інструменти, що підтримують комунікацію, навчання і командну взаємодію. ChatGPT-4 або Notion AI можуть виступати як віртуальні асистенти, які допомагають структурувати ідеї, створювати сценарії презентацій, здійснювати текстову редактуру чи навіть навчати основ композиційного аналізу. У середовищах Figma AI Assistant або Miro AI реалізуються принципи колаборативного дизайну, де штучний інтелект

підтримує групову креативність, пропонуючи варіанти рішень у реальному часі. Як відзначає M.Javaid та ін. (2023) [21], така інтерактивність перетворює освітній процес на спільне дослідження, а не просто на передачу знань.

Отже, систематизація інструментів ШІ у дизайнерській освіті показує, що вони прискорюють і спрощують процес створення візуального продукту, зокрема й змінюють саму логіку навчання. Генеративні моделі розвивають креативність, аналітичні – критичність, візуальні – просторове мислення, інтерактивні – комунікативну та проєктну компетентності. Таким чином, ефективність використання ШІ в освітньому процесі визначається не кількістю інструментів, а рівнем інтеграції кожного з них у структуру навчальних завдань і дидактичних стратегій, спрямованих на формування нового типу дизайнерського мислення – інтелектуально-креативного.

Застосування інструментів ШІ у навчанні дизайнерів поступово переходить від епізодичного використання до системної інтеграції в усі етапи проєктної діяльності. Ефективність таких рішень полягає не лише у технологічній швидкості чи автоматизації, а передусім – у зміні якості освітнього процесу, формуванні інтелектуально-креативного мислення та розвитку професійної автономності студента-дизайнера.

Розглянемо системний перелік інструментів ШІ, що вже сьогодні демонструють практичну ефективність у дизайні, з характеристикою того, як саме вони сприяють підвищенню результативності навчальних проєктів (табл. 2).

Таблиця 2

Інструменти ШІ за типом контенту, що підвищують ефективність дизайнерських проєктів у навчанні

Тип контенту / напрям застосування	**Основні платформи та сервіси**	**Освітні ефекти й механізми підвищення ефективності дизайнерських проєктів**
Текст і семантична розробка	ChatGPT-4, Gemini, Copilot, Notion AI	Генерація технічних завдань, концептуальних описів і презентацій; підвищення структурованості мислення; розвиток аналітичних та комунікаційних умінь студентів.
Зображення і	Midjourney,	Швидке створення варіантів візуальних концептів;

візуальна ідеація	DALL·E 3, Adobe Firefly, Leonardo AI	розширення креативного діапазону; формування навичок візуального мислення та асоціативного бачення.
Відео й анімація	Runway Gen-2, Pika Labs, Synthesia	Автоматизоване створення відео-контенту й анімацій; скорочення часу виробництва мультимедійних проєктів; розвиток міждисциплінарної креативності.
3D, візуалізація та веб-моделювання	Spline AI, DreamFusion, Kaedim, Uizard, Figma AI	Оптимізація прототипування; навчання просторовому мисленню; формування навичок інтерактивного дизайну та UX-логіки.
Аналітика, колористика, оцінювання якості дизайну	Adobe Sensei, Khroma, ColorMind, Vizcom AI	Об’єктивна оцінка композиції, кольору, пропорцій; підвищення точності та візуальної гармонійності рішень; розвиток критичного мислення.
Комунікація, управління й колаборація	Miro AI, Notion AI, Slack GPT, Microsoft Copilot	Підтримка спільної роботи над проєктами, автоматизація обговорень і планування; розвиток навичок цифрової взаємодії та дизайн-менеджменту.

Систематизація інструментів ШІ за типом контенту дозволяє точніше визначити їхню функціональну роль у навчальному процесі: текстові інструменти – стимулюють логічно-аналітичну складову й формують здатність до структурованої презентації ідей; візуальні та відео-інструменти – підсилюють креативну та емоційно-образну складову навчання; 3D, веб-платформи – сприяють розвитку просторової уяви й технічної точності; аналітичні сервіси – розвивають критичне мислення та культуру оцінювання якості дизайну; інтерактивно-комунікаційні системи – забезпечують новий рівень колаборації, рефлексії та самоорганізації студентів.

Отже, ефективність дизайнерських проєктів у сучасному освітньому середовищі досягається завдяки комплексному використанню ШІ-інструментів різних типів, що дозволяє об’єднати творчість, аналітику та технологічну реалізацію в єдину педагогічну систему. Однак, успішність впровадження ШІ залежить від поєднання технократичної ефективності з етичними нормами академічної доброчесності, захистом авторства, культурною чутливістю та критичною рефлексією щодо результатів, згенерованих моделями.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз засвідчив перехід від використання ІКТ як допоміжних засобів до формування інтелектуалізованої освітньої екосистеми, у якій ШІ виконує функції ко-автора, аналітика, ментора та модератора навчальної взаємодії. Ефективне впровадження ШІ базується на поєднанні педагогічного, когнітивно-креативного, технологічного та аналітико-управлінського підходів, що забезпечує баланс між творчою автономією студента і алгоритмічною підтримкою прийняття рішень. Виділені групи інструментів (генеративні, аналітичні, візуальні, інтерактивні) та класифікація за типами контенту (текст, зображення, відео, 3D, аналітика, комунікація) дозволяють цілеспрямовано формувати навчальні активності й добирати оптимальні засоби для кожного етапу проєкту. Водночас успішність інтеграції ШІ залежить від дотримання етичних норм, академічної доброчесності та критичної рефлексії результатів, отриманих за участі інтелектуальних систем.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення валідних метрик ефективності AI-інтеграції та розроблення моделі співавторства «студент-ШІ» з урахуванням етичних стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бізюк А.В., Олійник В.М. Штучний інтелект у генерації контенту:технології, виклики та застосування в освіті. *Поліграфічні, мультимедійні та web-технології. Сучасні тренди* : колективна монографія. Харків: ТОВ «Друкарня Мадрид», 2025. Т. 1. С. 85-104. https://doi.org/10.30837/PMW.2025.T1.085

2. Борисова С.В. Філософські, культурологічні та педагогічні проблеми підготовки майбутніх дизайнерів : монографія / С. В. Борисова ; наук. ред. О. П. Костюк; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава, 2024. Розділ 2. С. 90–210. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/10963/8_Borysova_monograph_design.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 08.10.2025 року).

3. Борисова С.В., Гевко І.В., Борисов Г.В. Генерування ідей у підготовці майбутніх графічних дизайнерів до проєктування об’єктів дизайну. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 19. https://doi.org/10.5281/zenodo.15769456

4. Дерябіна С.В., Нікітенко Р.І., Чешенко О.І. Використання інструментів штучного інтелекту в діяльності педагогів

мистецькій/технологічній освітніх галузей. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2024. Вип. 3(6) С. 9–24. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.02

5. Кравченко М.С. Підготовка майбутніх дизайнерів до управління проєктами в професійній діяльності. *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: theory and practice : Scientific monograph.* Riga, Latvia, 2023. С 123-138. https://doi.org/10.30525/978-993426-353-8-7

6. Пасько О.М., Кравченко М.С., Управління дизайн проєктами. Навчальний посібник. К.: Університет «Україна» 2024. 81 с.

7. Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf (дата звернення: 08.10.2025 року).

8. Рідей Н.М. Вплив інноваційних педагогічних практик на підготовку викладачів спеціальних дисциплін із дизайну. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 21. https://doi.org/10.5281/zenodo.16924514

9. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*, № 5 (213). 2023. С. 83-89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838

10. Срібна Ю.А., Мартиненко О.Г. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засіб ефективного розвитку проектно-компетентності майбутніх спеціалістів технологічної освіти. *Наукові записки Малої академії наук України.* 2024. Вип. 1(29). С. 93-102. https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-29-11

11. Тараненко Т.О. Формування технолого-конструкторських компетентностей здобувачів вищої освіти у процесі професійно-практичної підготовки : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки / наук. керівник - доктор педагогічних наук, професор Л. О. Савченко ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2025. 219 с. https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11682 (дата звернення: 08.10.2025 року).

12. Тименко В.П., Коркушко А.Л. Інтердисциплінарність: шлях до модернізації та інновацій у мистецькій освіті і дизайн-освіті. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Т. 182, № 26. С. 213-218. URL: https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/26835 (дата звернення: 08.10.2025 року).

13. Череватюк В. Використання інструментів штучного інтелекту у мистецькій освіті: проблеми та можливості. *Вісник Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури.* 2024. Вип. 1. С. 89-94. https://doi.org/10.32782/naoma-bulletin-2024-1-13

14. Шаповал А.Г., Силенко Ю.В., Іванова М.С. Теоретико-методологічні засади проєктування об'єктів мультимедійного дизайну.

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Випуск № 83 том 3, 2025 р. С. 118-123. https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-3-17

15. Шевченко Л.С., Уманець В.О., Розпутня Б.М. Використання технологій штучного інтелекту у освітньому процесі професійної підготовки дизайнерів. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*. 2024. Вип. 16. С. 229–239. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1615

16. Штайнер Т., Лісогор А., Силенко Ю. Професійно-практична підготовка дизайнерів: формування креативного мислення та візуальної грамотності засобами мультимедійних технологій. *Молодь і ринок*, вип. 1/233, 2025. С. 163-167. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714

17. Al Hashimi S., Al Muwali A., Zaki Y., Mahdi N. The effectiveness of social media and multimedia-based pedagogy in enhancing creativity among art, design, and digital media students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. № 14(21). P.p. 176-190. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.10596

18. Bilishchuk V.B. Advantages of virtual modeling for the development of measuring devices. *Promising technologies and devices*. 2023. No. 22. P. 6-11. https://doi.org/10.36910/10.36910/6775-2313-5352-2023-22-01

19. Ezugwu A.E., Ikotun A.M., Oyelade O.O., Abualigah L., Agushaka J.O., Eke C.I., Akinyelu A.A. A comprehensive survey of clustering algorithms: State-of-the-art machine learning applications, taxonomy, challenges, and future research prospects. *Engineering Applications of Artificial Intelligence. Elsevier Ltd*. 2022. https://doi.org/10.1016/j.engappai.2022.104743

20. Hamurcu A., Timur Ş., Rızvanoğlu K. An overview of virtual reality within industrial design education. *Journal of Engineering. Design and Technology Education*. 2020. № 6. P. 1889–1905. https://doi.org/10.1108/jedt-02-2020-0048

21. Javaid M., Haleem A., Singh R.P., Khan S., Khan I.H. Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*. 2023. № 3(2). https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115

22. Lv M., Gong Y., Guo C. The Application of Big Data and Artificial Intelligence Technology in the Collaborative Development of Art Design Education and Cultural and Creative Industries. *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies.* 2022. № 129. P.p. 330–335. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99616-1_44

23. Sadek M. Artificial Intelligence as a pedagogical tool for architectural education: What does the empirical evidence tell us? *MSA Engineering Journal*. 2023. № 2(2). P.p. 133–148. https://doi.org/10.21608/msaeng.2023.291867

24. Tsidylo I.M., Chele E.S. Artificial Intelligence As A Methodological Innovation In The Training Of Future Designers: Midjourney Tools. *Information Technologies and Learning Tools.* 2023. № 97(5). P.p. 203–214. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5338

Стаття надійшла до редакції 11.10.2025

Olga KOTOVA, Linda STRAUTMAN, Stella MUNTIAN. AI Tools for Enhancing the Efficiency of Design Projects in the Educational Process.

The article presents a theoretical substantiation of the conceptual and methodological foundations for integrating artificial intelligence (AI) tools into the educational process of design training, aimed at enhancing the effectiveness of academic and professional project implementation. Particular attention is paid to identifying the potential of AI as a means of intellectual support for creative, analytical, communicative, and managerial processes in design education. The study employs methods of analysis, synthesis, comparative and analytical generalization. The theoretical analysis reveals a transition from the use of ICT as auxiliary tools to the formation of an intellectualized educational ecosystem, in which AI performs the functions of a co-author, analyst, mentor, and moderator of learning interaction. It has been established that the effective integration of AI tools into design education is based on a combination of cognitive-creative, technological, and analytical-managerial approaches, which ensure a balance between students' creative autonomy and algorithmic decision-making support. The proposed classification of AI tools (generative, analytical, visual/modeling, and interactive) and their content-based typology (text, image, video, 3D, analytics, communication) allows for the purposeful selection of AI means for different stages of design projects. The importance of adhering to ethical principles, academic integrity, and critical reflection on the results generated by artificial intelligence systems is emphasized. Further research should focus on developing valid metrics for assessing AI integration efficiency and designing a "student–AI co-creativity" model aligned with ethical standards.

Keywords: *design, design education, art education, digital art, artificial intelligence, project activity, spatial thinking, artistic thinking, AI integration, creativity, professional pedagogical education.*

REFERENCES

1. Bizyuk, A. V., & Oliinyk, V. M. (2025). *Shtuchnyi intelekt u heneratsii kontentu: tekhnolohii, vyklyky ta zastosuvannia v osviti* [Artificial intelligence in content generation: Technologies, challenges and applications in education]. In *Polihrafichni, multymediini ta web-tekhnolohii. Suchasni trendy* (Vol. 1, pp. 85–104). Kharkiv: Drukarnia Madryd. https://doi.org/10.30837/PMW.2025.T1.085 [in Ukrainian].

2. Borysova, S. V. (2024). *Filosofski, kulturolohichni ta pedahohichni problemy pidhotovky maibutnikh dyzaineriv* [Philosophical, cultural and pedagogical issues of future designers' training]. In O. P. Kostiuk (Ed.), *Monohrafiia*. Poltava: Luhansk Taras Shevchenko National University. Retrieved from https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/10963/8_Borysova_monograph_design.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

3. Borysova, S. V., Hevko, I. V., & Borysov, H. V. (2025). *Heneruvannia idei u pidhotovtsi maibutnikh hrafichnykh dyzaineriv do proiektuvannia obiektiv dyzainu* [Idea generation in training future graphic designers for design object development]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (19). https://doi.org/10.5281/zenodo.15769456 [in Ukrainian].

4. Deriabina, S. V., Nikitenko, R. I., & Cheshenko, O. I. (2024). *Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu v diialnosti pedahohiv mystetskoi/tekhnolohichnoi osvitnikh haluzei* [Use of artificial intelligence tools in the activity of teachers in art/technological educational fields]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 9–24. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.02 [in Ukrainian].

5. Kravchenko, M. S. (2023). *Pidhotovka maibutnikh dyzaineriv do upravlinnia proektamy v profesiinii diialnosti* [Training future designers in project management within professional activity]. In *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: Theory and practice* (pp. 123–138). Riga, Latvia. https://doi.org/10.30525/978-993426-353-8-7 [in Ukrainian].

6. Pasko, O. M., & Kravchenko, M. S. (2024). *Upravlinnia dyzain-proektamy* [Design project management]. Kyiv: Universytet "Ukraina". [in Ukrainian].

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Prohrama velykoi transformatsii "Osvita 4.0: Ukrainskyi svitanok"* [Program of the great transformation "Education 4.0: Ukrainian Dawn"]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf [in Ukrainian].

8. Ridei, N. M. (2025). *Vplyv innovatsiinykh pedahohichnykh praktyk na pidhotovku vykladachiv spetsialnykh dystsyplin iz dyzainu* [The impact of innovative pedagogical practices on training teachers of design-related disciplines]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (21). https://doi.org/10.5281/zenodo.16924514 [in Ukrainian].

9. Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Yu. V. (2023). *Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitno-naukovoho prostoru ZVO* [Professional and pedagogical training of a specialist in the context of the open educational and scientific space of HEIs]. *Molod i rynok*, 5(213), 83–89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838 [in Ukrainian].

10. Sribna, Yu. A., & Martynenko, O. H. (2024). *Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yak zasib efektyvnoho rozvytku proektno-kompetentnosti maibutnikh spetsialistiv tekhnolohichnoi osvity* [Use of ICT as a means for effective development of project competence of future specialists in technological education]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, 1(29), 93–102. https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-29-11 [in Ukrainian].

11. Taranenko, T. O. (2025). *Formuvannia tekhnoloho-konstruktorskykh kompetentnostei zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi profesiino-praktychnoi*

pidhotovky [Formation of technological and design competences of higher education students during professional and practical training] (PhD thesis). Kryvyi Rih State Pedagogical University. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11682 [in Ukrainian].

12. Tymenko, V. P., & Korkushko, A. L. (2024). *Interdystsyplinarnist: shliakh do modernizatsii ta innovatsii u mystetskii osviti i dyzain-osviti* [Interdisciplinarity: A way towards modernization and innovation in art and design education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, 182(26), 213–218. Retrieved from https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/26835 [in Ukrainian].

13. Cherevatiuk, V. (2024). *Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu u mystetskii osviti: problemy ta mozhlyvosti* [Use of artificial intelligence tools in art education: Problems and opportunities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii obrazotvorchoho mystetstva i arkhitektury*, (1), 89–94. https://doi.org/10.32782/naoma-bulletin-2024-1-13 [in Ukrainian].

14. Shapoval, A. H., Sylenko, Yu. V., & Ivanova, M. S. (2025). *Teoretyko-metodolohichni zasady proiektuvannia obiektiv multymediinoho dyzainu* [Theoretical and methodological principles of designing multimedia design objects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 83(3), 118–123. https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-3-17 [in Ukrainian].

15. Shevchenko, L. S., Umanets, V. O., & Rozputnia, B. M. (2024). *Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu u osvitnomu protsesi profesiinoi pidhotovky dyzaineriv* [Use of artificial intelligence technologies in the educational process of professional design training]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, (16), 229–239. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1615 [in Ukrainian].

16. Shteiner, T., Lisohor, A., & Sylenko, Yu. (2025). *Profesiino-praktychna pidhotovka dyzaineriv: formuvannia kreatyvnoho myslennia ta vizualnoi hramotnosti zasobamy multymediinykh tekhnolohii* [Professional and practical training of designers: Developing creative thinking and visual literacy through multimedia technologies]. *Molod i rynok*, 1(233), 163–167. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714 [in Ukrainian].

17. Al Hashimi, S., Al Muwali, A., Zaki, Y., & Mahdi, N. (2019). The effectiveness of social media and multimedia-based pedagogy in enhancing creativity among art, design, and digital media students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(21), 176–190. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.10596 [in English].

18. Bilishchuk, V. B. (2023). Advantages of virtual modeling for the development of measuring devices. *Promising Technologies and Devices*, (22), 6–11. https://doi.org/10.36910/10.36910/6775-2313-5352-2023-22-01 [in English].

19. Ezugwu, A. E., Ikotun, A. M., Oyelade, O. O., Abualigah, L., Agushaka, J. O., Eke, C. I., & Akinyelu, A. A. (2022). A comprehensive survey of clustering algorithms: State-of-the-art machine learning applications, taxonomy, challenges, and

future research prospects. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*. Elsevier. https://doi.org/10.1016/j.engappai.2022.104743 [in English].

20. Hamurcu, A., Timur, Ş., & Rızvanoğlu, K. (2020). An overview of virtual reality within industrial design education. *Journal of Engineering, Design and Technology Education*, 6, 1889–1905. https://doi.org/10.1108/jedt-02-2020-0048 [in English].

21. Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(2). https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115 [in English].

22. Lv, M., Gong, Y., & Guo, C. (2022). The application of big data and artificial intelligence technology in the collaborative development of art design education and cultural and creative industries. *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, 129, 330–335. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99616-1_44 [in English].

23. Sadek, M. (2023). Artificial intelligence as a pedagogical tool for architectural education: What does the empirical evidence tell us? *MSA Engineering Journal*, 2(2), 133–148. https://doi.org/10.21608/msaeng.2023.291867 [in English].

24. Tsidylo, I. M., & Chele, E. S. (2023). Artificial intelligence as a methodological innovation in the training of future designers: Midjourney tools. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 203–214. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5338 [in English].

УДК 378.147
https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.34

Олена СТОЛЯРЕНКО,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна,
ORCID ID 0000-0002-1899-8089
Оксана СТОЛЯРЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, Україна,
ORCID ID 0000-0001-7080-0626.
Ольга ПІНАЄВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
ORCID ID 0000-0002-8829-1388

ІНТЕГРАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Наведена наукова стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та аналізу ефективності інтеграції інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання як ключового засобу підвищення освітніх результатів у професійній підготовці фахівців. Актуальність проблеми зумовлена розривом між традиційною академічною підготовкою та зростаючими вимогами ринку праці, що вимагає від випускників не лише знань, а й розвинених Soft Skills (критичного мислення, комунікації, навичок розв'язання комплексних завдань).

У статті проаналізовано сутність інтерактивних методів, таких як кейс-метод, мозковий штурм та кооперативне навчання, що активно вивчаються як засоби розвитку комунікативних навичок та креативності. Паралельно розглянуто практико-орієнтовані методи (проєктна діяльність, використання симуляторів, виробнича практика), які забезпечують міцний зв'язок між теорією та реальним світом, що має значний вплив на результати навчання. Особлива увага приділена сучасним тенденціям, зокрема цифровізації, використанню VR/AR для моделювання ризикованих ситуацій та гейміфікації.

Дослідження доводить, що найвищі освітні результати досягаються завдяки синергії цих методів. Інтеграція створює повний навчальний цикл: від аналізу проблеми на інтерактивному етапі (кейс-метод) до втілення рішень на практико-орієнтованому етапі (симуляції). Цей підхід забезпечує одночасний розвиток Hard Skills і Soft Skills, формуючи "компетентність у дії" - здатність швидко адаптуватися до викликів. У цій моделі викладач трансформується у фасилітатора, який організовує навчальне середовище та забезпечує зворотний зв'язок. Впровадження інтегрованого підходу є вирішальним для якісної підготовки фахівця, готового до вимог сучасного ринку праці

Ключові слова: *інтерактивні методи, практико-орієнтоване навчання, професійна підготовка, освітні результати, синергія, компетентності, фасилітація.*

Постановка проблеми дослідження. Сучасний ринок праці вимагає від випускників закладів вищої освіти не лише глибоких теоретичних знань, але й розвинених практичних навичок, здатності до критичного мислення, ефективної комунікації та вирішення комплексних завдань. Традиційні методи навчання, що базуються на репродуктивному засвоєнні інформації, часто не відповідають цим вимогам. Вони не завжди забезпечують формування необхідних компетентностей, що призводить до розриву між академічною підготовкою та потребами професійної діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба в перегляді освітніх підходів та інтеграції методів, що сприяють активному залученню здобувачів вищої освіти до навчального процесу та формуванню практичних навичок [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підвищення якості професійної підготовки фахівців залишається в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Сучасні дослідження підтверджують, що традиційні методи навчання, які базуються на пасивній передачі знань, є недостатньо ефективними для формування ключових компетентностей, необхідних для успішної кар'єри в 21 столітті. З цієї причини, значний акцент робиться на інтерактивних та практико-орієнтованих підходах.

Інтерактивні методи активно вивчаються як засіб розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та креативності. Класичні роботи Дж. Дьюї та К. Роджерса заклали основу для розуміння важливості

навчання через досвід. Вони стверджували, що знання найкраще засвоюються, коли здобувач освіти активно залучений у процес, а не просто отримує інформацію. Дослідження, проведені Р. Джонсоном та Д. Джонсоном, підтвердили ефективність кооперативного навчання, де здобувачі освіти працюють разом у малих групах для досягнення спільної мети [12].

Паралельно, практико-орієнтовані методи забезпечують міцний зв'язок між теорією та реальним світом. У своїх дослідженнях Дж. Хетті показав, що методи, які передбачають безпосередній досвід та практичну діяльність, мають значний вплив на результати навчання [13]. До таких методів належать стажування, виробнича практика, проєктна діяльність, навчальні симуляції та використання тренажерів. Ці підходи дозволяють здобувачам освіти застосовувати теоретичні знання на практиці, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та формуванню практичних навичок.

В Україні ці питання активно досліджуються такими науковцями, як В. Семиченко [8], С. Сисоєва [10], Н. Ничкало [6] та ін. Сучасні наукові розвідки розширюють ці класичні підходи, інтегруючи їх з новими технологіями. Дослідження І. Гевка підкреслюють, що цифровізація освіти дозволяє реалізувати інтерактивні методи навчання на новому рівні. Онлайн-платформи, спеціалізоване програмне забезпечення та мультимедійні засоби роблять навчання більш динамічним та доступним[3]. У дослідженнях С. Литвинової, О. Пінчук, О. Бурова значна увага приділяється технологіям ситуативного моделювання та імерсивним практикам. Дослідження показують, що використання віртуальної та доповненої реальності дозволяє здобувачам освіти відпрацьовувати складні навички в безпечних умовах [2]. Це особливо актуально для професій, де ціна помилки є високою, наприклад, у медицині чи інженерії.

Крім того, гейміфікація та проєктне навчання стають ключовими інструментами підвищення мотивації та залучення здобувачів освіти до практичної діяльності. Елементи гри інтегруються в навчальні проєкти, що робить процес навчання захопливим та ефективним. Дослідженням проєктного

навчання та гейміфікації навчального процесу в Україні займається значна кількість науковців. Дослідники зосереджуються на впровадженні ігрових механік, ігрового дизайну та комп'ютерних ігор для підвищення мотивації та ефективності навчання. Зокрема К. Осадча та І. Крашеніннік досліджували особливості екосистеми цифрового навчання на основі концепції STEAM-гейміфікації та її адаптації до умов українських закладів освіти [7]. Такі вчені як Л. Мартинець, Н. Степанченко, О. Устименко-Косоріч, С. Ящук, І. Єлісєєва, О. Грошовенко, О. Торічний, О. Жаровська, М. Кадемія, С. Бучацька, Л. Мацюк, Ол. Столяренко, Ок. Столяренко підтверджують спрямованість української наукової думки на вивчення та впровадження проєктних методів навчання, особливо у контексті формування практичних бізнес-навичок у старшій школі [14].

Таким чином, сучасні наукові дослідження підтверджують, що найвищі освітні результати досягаються не лише за рахунок застосування окремих методів, а завдяки їхній системній інтеграції, поєднанню теорії з практикою, і використанню новітніх технологій для моделювання реальних професійних ситуацій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка методичних рекомендацій щодо інтеграції інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання для підвищення освітніх результатів у професійній підготовці фахівців.

Для досягнення поставленої мети було визначено наступні завдання: проаналізувати сутність та особливості інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання; визначити принципи та механізми їх ефективної інтеграції в освітній процес; обґрунтувати вплив інтегрованого підходу на формування професійних компетентностей здобувачів освіти та розробити практичні рекомендації для викладачів щодо застосування інтегрованих методів.

У процесі дослідження було використано комплекс методів, що забезпечили всебічний аналіз проблеми. Насамперед, застосовувалися теоретичні методи, зокрема аналіз, синтез, узагальнення та систематизація

наукової літератури з педагогіки, психології та методики викладання. Це дозволило визначити теоретичні основи дослідження, проаналізувати існуючі підходи до інтерактивного та практико-орієнтованого навчання. Дослідження також включало емпіричні методи, які дали можливість вивчити стан проблеми на практиці. Було проведено педагогічне спостереження за навчальним процесом, анкетування та інтерв'ювання викладачів і студентів. Також був здійснений аналіз освітніх програм та результатів навчання, що дозволило зібрати дані про ефективність застосовуваних методів. Для кількісного аналізу отриманих даних застосовувалися математичні та статистичні методи.

Методологічною основою дослідження став системний підхід. Він дозволив розглянути освітній процес як цілісну систему, де інтеграція різних методів навчання створює синергетичний ефект. Завдяки цьому підходу було доведено, що поєднання інтерактивних та практико-орієнтованих методів не просто підвищує якість навчання, а й сприяє досягненню кінцевої мети - якісній підготовці фахівця, який здатен успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція інтерактивних та практико-орієнтованих методів є фундаментальною умовою для створення ефективного освітнього середовища, яке сприяє не лише засвоєнню знань, а й активній пізнавальній діяльності здобувача освіти. Якщо традиційні методи зосереджені на пасивній передачі інформації від викладача до здобувача, то інтегрований підхід перетворює студента на активного учасника навчального процесу, який сам конструює власні знання через діяльність та рефлексію.

Інтерактивні методи є першою ланкою в ланцюгу інтегрованого навчання. Їхнє основне завдання – стимулювати критичне мислення, розвивати комунікативні навички та вміння працювати в команді. Ці методи дозволяють студентам аналізувати проблеми, обговорювати можливі рішення та аргументувати власну позицію в безпечному, академічному середовищі. Інтерактивні методи навчання являють собою сукупність педагогічних прийомів, що забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього

процесу, а не лише пасивне сприйняття інформації. Вони засновані на принципі діалогу, співпраці та самостійного пошуку рішень, що кардинально відрізняє їх від традиційних лекційно-репродуктивних підходів. Завдяки інтерактивним методам, студент стає не об'єктом, а повноцінним суб'єктом навчання. Серед найбільш ефективних інтерактивних методів, що використовуються в професійній підготовці, можна виділити: кейс-метод, мозковий штурм, ділові та рольові ігри, кооперативне навчання, метод дебатів та дискусій. Кожен із цих методів має свої особливості, переваги та недоліки, але всі вони спрямовані на розвиток ключових професійних навичок.

Кейс-метод полягає в аналізі реальних або змодельованих ситуацій, де здобувачам освіти потрібно застосувати теоретичні знання для вирішення конкретної проблеми. Переваги кейс-методу полягають у розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок прийняття рішень. Він сприяє формуванню професійного мислення, оскільки занурює студентів у контекст майбутньої професії. Однак, його ефективність залежить від ґрунтовної підготовки викладача, адже потрібно не лише розробити або підібрати кейс, а й уміло фасилітувати дискусію.

Мозковий штурм – це колективна техніка, що сприяє вільній генерації ідей без попередньої критики. Метою є отримання якомога більшої кількості нестандартних рішень. Цей метод стимулює креативне та латеральне мислення, а також розвиває навички швидкого мислення та вільної комунікації. Незважаючи на це, його ефективність може знижуватися, якщо учасники не дотримуються правил або в групі є домінантна особа.

Сутність методу ділових та рольових ігор полягає у моделюванні професійних ситуацій, де кожен учасник виконує певну роль. Ділові ігри імітують бізнес-процеси, тоді як рольові - соціальні чи професійні взаємодії. Головна перевага полягає у можливості відпрацювати навички ухвалення рішень в умовах, наближених до реальних, а також розвинути комунікативні та організаційні здібності. Вони також допомагають студентам краще зрозуміти чужу точку зору.

Кооперативне навчання – це робота в малих групах над спільним завданням, де успіх кожного залежить від успіху всієї команди. Цей метод формує навички командної роботи, взаємодопомоги та ефективної комунікації. Дослідження показують, що він значно підвищує академічну успішність та соціальні навички студентів.

Метод дебатів та дискусій є організованим обговоренням спірного питання, що вимагає від учасників підготовки аргументованої позиції. На відміну від звичайної дискусії, дебати мають чітку структуру. Він ефективно розвиває критичний аналіз інформації, навички публічних виступів та обґрунтування своєї думки. Це ідеальний інструмент для формування логічного мислення та навичок переконання.

Ефективність інтерактивних методів зростає, коли вони використовуються не ізольовано, а в комплексі. Наприклад, викладач може розпочати заняття з мозкового штурму, щоб згенерувати ідеї щодо вирішення проблеми, потім перейти до аналізу конкретного кейсу, а завершити заняття діловою грою, де студенти застосують отримані рішення на практиці.

Інтерактивні методи вимагають від викладача ролі не лише джерела знань, а й фасилітатора – людини, яка організовує та спрямовує процес, створює сприятливе середовище для взаємодії та забезпечує зворотний зв'язок. Це вимагає від педагога високого рівня методичної майстерності та гнучкості.

Практико-орієнтовані методи є логічним і необхідним продовженням інтерактивних підходів. Їхня ключова мета – перетворити теоретичні знання, проаналізовані під час дискусій та кейс-стаді, на міцні професійні навички та компетентності. Ці методи створюють міст між академічною аудиторією та реальним робочим середовищем, забезпечуючи застосування знань через діяльність та досвід.

У сфері практико-орієнтованих методів особливе місце посідає проєктна діяльність, яка є тривалою, багатоетапною роботою над розв'язанням комплексної, реальної або високоімітованої проблеми. На відміну від звичайних завдань, проєкт вимагає інтеграції знань із декількох дисциплін і

завжди має відчутний кінцевий продукт, як-от бізнес-план, інженерна модель чи програмний додаток. Глибина впливу проєктної діяльності полягає в тому, що він розвиває автономність, навички планування, управління ресурсами, а також міждисциплінарне мислення. Студенти вчаться не лише знаходити відповіді, а й формулювати правильні запитання та працювати в умовах невизначеності. При цьому, проєктна діяльність може мати індивідуальні або групові варіації, що додатково формує навички розподілу ролей та відповідальності [15].

Наступним важливим елементом є використання тренажерів та симуляторів, що передбачає застосування високотехнологічних засобів, включно зі складними системами віртуальної та доповненої реальності (VR/AR), для моделювання професійних процесів. Глибина впливу цього методу критична, оскільки він дозволяє студентам відпрацьовувати складні, ризиковані або рідкісні ситуації без шкоди для людей чи обладнання. Так, майбутні авіадиспетчери відпрацьовують дії в умовах екстрених ситуацій, а медики – інвазивні процедури. Це формує процедурну пам'ять та здатність до швидкого і точного реагування під тиском. Ключова перевага симуляторів у тому, що вони забезпечують негайний, об'єктивний зворотний зв'язок, дозволяючи студенту вчитися на помилках, багаторазово їх виправляючи.

Кульмінацією практико-орієнтованого навчання є виробнича практика та стажування. Сутність цього методу полягає у безпосередньому зануренні студента в реальну професійну діяльність на підприємствах чи в установах під керівництвом досвідчених наставників. Глибина впливу тут максимальна: студенти не лише застосовують знання, але й засвоюють професійну етику, корпоративну культуру, вимоги до документації та ефективної комунікації в колективі. Практика допомагає сформувати реалістичне уявлення про майбутню роботу та сприяє формуванню адаптивності до робочого середовища.

Нарешті, лабораторні роботи та практикуми з елементами дослідження вимагають від студента не просто сліпого виконання інструкцій, а наукового підходу, експериментування та інтерпретації результатів. Глибина впливу цього

підходу полягає у розвитку навичок планування експерименту, роботи з обладнанням, збору та аналізу даних, що є основою для інноваційної та дослідницької діяльності у технічних чи природничих спеціальностях.

Ефективність підвищення освітніх результатів у професійній підготовці досягається не простим сумуванням, а саме синергією інтерактивних та практико-орієнтованих методів. Цей синергетичний ефект виникає завдяки тому, що їхнє поєднання створює цілісний, багатоетапний навчальний цикл, де результат спільного застосування значно переважає результат застосування кожного методу окремо. Інтеграція цих підходів забезпечує повний цикл навчання – від засвоєння теорії до її практичного втілення та глибокої рефлексії. Спочатку студенти на інтерактивному етапі через кейс-метод або мозковий штурм аналізують ситуацію та спільно генерують гіпотетичні рішення, осмислюючи теоретичні знання в контексті проблеми. Після цього відбувається перехід до практико-орієнтованого етапу, де за допомогою проєктної діяльності, використання симуляторів чи лабораторних практикумів ці рішення безпосередньо втілюються у дію. Саме тут формуються рутинні та складні технічні навички, оскільки студенти стикаються з реальними або високоімітованими обмеженнями професійної діяльності.

Саме таке послідовне занурення забезпечує стійку нейронну асоціацію між теоретичним знанням і практичним алгоритмом дій. Наприклад, обговорення етичних дилем (інтерактив) логічно передує їх відпрацюванню у безпечних сценаріях (симуляція). Таким чином усувається ключовий недолік традиційного навчання - відірваність академічних знань від реальної професійної практики. Цикл обов’язково завершується етапом колективної рефлексії, де критичний аналіз результатів засвоюється як колективний досвід. Взаємодоповнення методів гарантує, що студент не тільки знає що робити, але й розуміє як і чому це потрібно робити саме так. Це формує так звану "компетентність у дії" – здатність швидко адаптуватися до нових професійних викликів. Інтегрований підхід ефективно моделює динаміку сучасного робочого середовища, де рішення часто приймаються колегіально. Відповідно,

навички управління конфліктами та ефективної комунікації набуваються органічно, а не лише декларуються. Поєднання симуляцій та командної роботи значно знижує стрес при переході до реальної професійної діяльності. Ця методична синергія є фундаментом для виховання інноваційного та самодостатнього фахівця.

Такий інтегрований підхід забезпечує одночасний та гармонійний розвиток Hard Skills (професійних знань і навичок), наприклад, процедурної пам'яті під час симуляцій, та Soft Skills (гнучких навичок), зокрема критичного мислення і комунікації, які відточуються під час дебатів та кооперативного навчання. Завдяки послідовному переходу від аналізу до дії студент отримує не лише знання, а й досвід успішного застосування знань, що є найвищою формою освітнього результату.

У цій синергетичній моделі кардинально змінюється роль викладача: він стає фасилітатором, який не передає інформацію, а створює та організовує навчальне середовище, надає складні виклики (кейси та проєкти) та забезпечує якісний зворотний зв'язок, спрямовуючи студентів до самостійного пошуку рішень та глибокої рефлексії. Ключова практична рекомендація полягає у переході до надання студентам викликів, а не готових відповідей, формулюючи завдання як комплексні професійні проблеми. Це вимагає від педагога постійного стимулювання самостійного пошуку рішень, наприклад, через застосування кейс-методу одразу після вивчення теоретичного матеріалу, щоб змусити студентів самостійно знаходити інструменти для розв'язання проблеми. Не менш важливою є робота з груповою динамікою: під час кооперативного навчання викладач має забезпечувати регулярну ротацію ролей у команді, створюючи умови для вислуховування всіх думок та запобігаючи домінуванню окремих учасників.

Для досягнення максимального синергетичного ефекту необхідно створити повний, логічно зв'язаний навчальний цикл, який послідовно інтегрує ці методи. Кожен етап має мати чітку мету: після осмислення теорії за допомогою інтерактивних дебатів чи мозкового штурму відбувається перехід

до етапу проєктування рішень через ділові ігри та кооперативне навчання, де ідеї трансформуються у детальний план дій. Кульмінацією циклу є етап втілення (дія), де використовуються практико-орієнтовані методи: студенти виконують проєктну діяльність, застосовують симулятори (VR/AR) або проводять лабораторні практикуми. Важливою практичною настановою є те, що кожен теоретичний модуль має завершуватися міні-проєктом, кінцевим продуктом якого є не просто звіт, а відчутний результат (модель, програмний код чи стратегічний план).

Крім того, необхідно максимально використовувати технології для моделювання професійного середовища. Викладачу слід застосовувати імерсивні симуляції для відпрацювання складних або ризикованих процедур, що дозволяє формувати процедурну пам'ять у безпечних умовах. Важливою вимогою є використання digital case studies на онлайн-платформах, де студенти працюють з автентичними даними (фінансовими, маркетинговими) за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення. Ці інструменти також повинні надавати негайний, об'єктивний зворотний зв'язок, дозволяючи студенту миттєво коригувати помилки. Нарешті, слід тісно налагоджувати зв'язок із виробничим середовищем: виробничу практику слід розглядати як логічне продовження навчання, залучаючи менторів із галузі для спільного керівництва проєктами та організовуючи захист робіт у форматі презентації для потенційних роботодавців, що забезпечує максимальну актуальність та практичну цінність освітнього процесу.

Отже, така зміна ролі викладача є вирішальною для ефективного формування компетентностей, готових до вимог сучасного ринку праці. Це передбачає гнучкість, готовність до інновацій та постійне професійне зростання. Тільки так можна досягти найвищих освітніх результатів і підготувати фахівця, який готовий до викликів сучасного світу.

Висновки з дослідження і перспективи подальших досліджень. Інтеграція інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання є ефективним інструментом для підвищення якості професійної підготовки

фахівців. Цей підхід сприяє розвитку ключових компетентностей: критичного мислення, навичок розв’язання проблем, комунікативних здібностей та роботи в команді. Підвищенню мотивації здобувачів освіти: активна участь у процесі навчання робить його більш цікавим та змістовним. Зменшенню розриву між теорією і практикою: студенти отримують досвід застосування знань у ситуаціях, максимально наближених до реальної професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою конкретних методик інтеграції для різних спеціальностей, вивченням впливу технологій на цей процес (наприклад, використання віртуальної та доповненої реальності для симуляцій), а також дослідженням довгострокового впливу такого навчання на кар'єрний успіх випускників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Київ : Либідь, 1998. 557 с.
2. Буров О. Ю., Пінчук О. П., Литвинова С. Г. Імерсивні технології та цифрове навчання: вплив, можливості та пом’якшення ризику. Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ. 2024. С. 35–53. ІЦО НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744025
3. Гевко І. Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні студентів вищого навчального закладу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. Вип. 62. С. 46–50.
4. Коваленко О. В. Інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2018.
5. Педагогіка: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2016.
6. Ничкало Н. Г. Педагогічні інновації в професійній освіті. Київ : Слово, 2012.
7. Осадча К. П., Крашеніннік І. А. Формування цифрових навичок у здобувачів професійної освіти: зарубіжні освітні практики. Інноваційна педагогіка. Випуск 68. Том 2., 2024. С. 110–113. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.22
8. Семиченко В. А. Проблеми формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Київ : Либідь, 2001.
9. Сисоєва С. О. Теорія і практика інтерактивного навчання в сучасній школі. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006.
10. Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В. Формування інформаційної культури фахівців – важлива умова інноваційного розвитку освіти. Інноваційні технології XXI століття : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2024. Вип. 9. С. 54–63.

11. Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В. Сучасні інформаційно-комунікативні технології в управлінській діяльності керівників ЗВО. Актуальні питання підготовки фахівців: реалії та перспективи : матер. міжнар. дистанційної наук.-метод. конференції, 20 березня 2024 р. / ред. кол.: Т. С. Прокопенко та ін. Харків : Фаховий коледж НФаУ, 2024. С. 33–40.

12. Johnson R. T., Johnson D. W. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN : Interaction Book Co., 2009.

13. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, 2009.

14. Martynets L., Stepanchenko N., Ustymenko-Kosorich O., Yashchuk S., Yelisieieva I., Groshovenko O., Torichnyi O., Zharovska O., Kademiya M., Buchatska S., Matsuk L., Stoliarenko O., Stoliarenko O., Zarichna O. Developing Business Skills in High School Students Using Project Activities. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională. 2020. Vol. 12, No. 4. P. 222–239. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/12.4. URL: https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2704/2620.

15. Stoliarenko H., Stoliarenko O. The Project Activity of an Educator and its Role in the Formation of Moral Culture of Young People. Dyskursy o kulturze (Discourses on Culture). Łódź : Spoleczna Academia Nauk, 2017. № 7. P. 51–67. ISSN 2450-0402. URL: http://dyskursy.san.edu.pl/docs/dyskursy7.pdf.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025

Oksana STOLIARENKO, Olena STOLIARENKO, Olha PINAEVA. **Integration of interactive and practice-oriented learning methods as a means of enhancing educational outcomes in professional training of specialists**

This paper investigates the theoretical foundation and practical efficacy of integrating interactive and practice-oriented learning methods to significantly enhance educational outcomes in higher professional training. The study addresses the critical gap between traditional academic delivery and the evolving demands of the labour market, which necessitates not only discipline-specific knowledge (Hard Skills) but also advanced Soft Skills, including critical thinking, complex problem-solving, and communication.

The primary goal is the theoretical substantiation and subsequent development of methodological recommendations for implementing this integrated approach. The methodology is based on a systemic approach, combining theoretical analysis of pedagogical literature with empirical methods, such as observation and analysis of educational results.

The research demonstrates that the highest educational results are achieved through the synergistic application of these methods. Interactive techniques – like Case Studies and Collaborative Learning – are essential for problem analysis and knowledge acquisition, while practice-oriented methods –including Project-Based Learning (PBL), high-fidelity Simulations (VR/AR), and Internships – ensure the application of theory and the development of procedural memory. This integration

establishes a complete learning cycle (analysis – action – reflection) that effectively eliminates the detachment of academic knowledge from professional realities. Crucially, the approach fosters "competence in action" and promotes swift adaptation to new professional challenges. The role of the educator fundamentally shifts to that of a facilitator, responsible for curating the learning environment and providing quality feedback.

The Conclusion asserts that this integrated methodology is a decisive factor for producing high-quality specialists, fully prepared for the dynamic requirements of the modern labour market. Further research should focus on developing specific integration models tailored to various professional disciplines and examining the long-term impact of technology use on career trajectories.

Keywords: *interactive methods, practice-oriented learning, professional training, educational outcomes, synergy, competencies, facilitation.*

REFERENCES

1. Aleksiuk, A. M. (1998). Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia: Pidruchnyk [Pedagogy of higher education in Ukraine. History. Theory: Textbook]. Lybid [in Ukrainian].

2. Burov, O. Yu., Pinchuk, O. P., & Lytvynova, S. H. (2024). Imersyvni tekhnolohii ta tsyfrove navchannia: vplyv, mozhlyvosti ta pomiakshannia ryzyku [Immersive technologies and digital learning: influence, opportunities and risk mitigation]. Tsyfrova transformatsiia vidkrytykh naukovo-osvitnikh seredovyshch, 35–53. ITsO NAPN Ukrainy. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744025 [in Ukrainian].

3. Hevko, I. (2018). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u navchanni studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu [The use of modern information technologies in teaching students of higher educational institutions]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, (62), 46–50 [in Ukrainian].

4. Kovalenko, O. V. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Interactive learning technologies]. Osnova

5. Kremen, V. H. (Ed.). (2016). Pedahohika: Entsyklopedychnyi slovnyk [Pedagogy: Encyclopedic dictionary]. Yurinkom Inter [in Ukrainian].

6. Nychkalo, N. H. (2012). Pedahohichni innovatsii v profesiinii osviti [Pedagogical innovations in professional education]. Slovo [in Ukrainian].

7. Osadcha, K. P., & Krasheninnik, I. A. (2024). Formuvannia tsyfrovykh navychok u zdobuvachiv profesiinoi osvity: zarubizhni osvitni praktyky [Formation of digital skills in vocational education applicants: foreign educational practices]. Innovatsiina pedahohika, 68(2), 110–113. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.22 [in Ukrainian].

8. Semychenko, V. A. (2001). Problemy formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv [Problems of formation of professional competencies of future specialists]. Lybid [in Ukrainian].

9. Sysoieva, S. O. (2006). Teoriia i praktyka interaktyvnoho navchannia v suchasnii shkoli [Theory and practice of interactive learning in modern school]. KMPU imeni B. D. Hrinchenka [in Ukrainian].

10. Stoliarenko, Ol. V., & Stoliarenko, Ok. V. (2024). Formuvannia informatsiinoi kultury fakhivtsiv – vazhlyva umova innovatsiinoho rozvytku osvity [Formation of information culture of specialists is an important condition for innovative development of education]. In L. H. Bilyi (Ed.), Innovatsiini tekhnolohii XXI stolittia (Issue 9, pp. 54–63). Vyd-vo MAUP [in Ukrainian].

11. Stoliarenko, Ol. V., & Stoliarenko, Ok. V. (2024). Suchasni informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii v upravlinskii diialnosti kerivnykiv ZVO [Modern information and communication technologies in the management activities of HEI leaders]. Aktualni pytannia pidhotovky fakhivtsiv: realii ta perspektyvy: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference (pp. 33–40). Fakhovyi koledzh NFaU [in Ukrainian].

12. Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2009). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Co. [in English].

13. Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge [in English].

14. Martynets, L., Stepanchenko, N., Ustymenko-Kosorich, O., Yashchuk, S., Yelisieieva, I., Groshovenko, O., Torichnyi, O., Zharovska, O., Kademiya, M., Buchatska, S., Matsuk, L., Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., & Zarichna, O. (2020). Developing Business Skills in High School Students Using Project Activities. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 12(4), 222–239. https://doi.org/10.18662/rrem/12.4 [in English].

15. Stoliarenko, H., & Stoliarenko, O. (2017). The Project Activity of an Educator and its Role in the Formation of Moral Culture of Young People. Dyskursy o kulturze (Discourses on Culture), (7), 51–67. http://dyskursy.san.edu.pl/docs/dyskursy7.pdf [in English].

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

УДК: 373.1.02.37.091.212:351.858

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.35

Катерина ЖУРБА
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу національно-патріотичного виховання
Інститут проблем виховання НАПН України
ORCID ID 0000-0002-3854-4033
Світлана ФЕДОРЕНКО
доктор педагогічних наук,професор, головний науковий співробітник відділу національно-патріотичного виховання
Інститут проблем виховання НАПН України
ORCID ID 0000-0001-8517-9975
Ірина ШКІЛЬНА
кандидат педагогічних наук, старша наукова дослідниця, в.о. начальника відділу позашкільної роботи та забезпечення доступу до освіти головного управління загальної середньої освіти
Міністерство освіти і науки України
ORCID ID 0000-0001-9456-8278

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЛІДАРНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ТРЕНІНГОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлюється питання формування національної солідарності української молоді у тренінговій діяльності. Встановлено, що тренінгова діяльність є ефективною формою роботи з молоддю, яка поєднує елементи навчання, виховання та особистісного розвитку, сприяє формуванню навичок комунікації, співпраці, взаємної підтримки. Доведено, що тренінги полегшують вияв емоцій і почуттів, стимулюють саморозкриття, знайомлять з новими зразками поведінки, націлюють на особистісні досягнення. При організації і проведенні тренінгу «Ми – це Україна» опирались на спільно вироблені правила роботи в групі та принципи (максимальної активності, добровільності, конфіденційності, «тут і тепер», зворотного зв'язку, рівності, інтерактивності, системності, персоніфікації висловлювань). Кожне тренінгове заняття складалась з пізнавальної, емоційно-ціннісної та практичної частин. Ефективність тренінгу з національної солідарності української молоді залежала від низки взаємопов'язаних чинників, як то:

відповідність тренінгу викликам часу (війна, дезінформація, вплив ворожої пропаганди), опора на цінності, методична якість, створення психолого-педагогічних умов, які охоплювали зміст, методику, контекст і особистісні характеристики учасників. Тренінгова діяльність передбачала застосування доцільних форм і методів, спрямованих на напрацювання ідей; аналіз проблеми; пошук рішення; творчого виявлення; дискусії; діагностичні методи; рефлексію. У *програмі тренінгу виокремлено п'ять логічно взаємопов'язаних блоків відповідно до програми (Національна солідарність; Національна і громадянська ідентичність; Виховуємо відповідального громадянина; Лабораторія демократії та толерантності; Протидія ворожій пропаганді).*

***Ключові слова**: національна солідарність, тренінгові діяльність, принципи, українська молодь, форми і методи.*

Постановка проблеми. Українське суспільство перебуває у складних умовах трансформаційних процесів, спричинених геноцидною війною росії проти України, глобалізаційними викликами та потребою збереження і утвердження національної ідентичності. Однією з найважливіших передумов стійкого розвитку держави виступає національна солідарність, яка виявляється у згуртованості громадян навколо спільних цінностей, ідеалів та стратегічних цілей. Особлива роль у цьому контексті відводиться українській молоді як активній соціальній групі, якій належить відновлювати Україну. Виходячи з цього, виховання у молоді почуття єдності, відповідальності та готовності до співпраці є стратегічним завданням національно-патріотичного виховання.

Значущість формування національної солідарності в української молоді обумовлена тим, що військова агресія проти України актуалізує потребує згуртованості та взаємопідтримки усіх громадян України, а також врахування викликів, які постали перед українським суспільством і сучасною освітою. Серед яких інформаційні війни і маніпулятивні впливи ворожої пропаганди є реальною загрозою єдності українського суспільства, які створюють ризики дезорієнтації молоді, спричинюють небажання захищати Україну. Ще одним викликом є міграційні процеси та переміщення української молоді до країн ЄС під час війни, що потребує уваги до питань національної ідентичності та згуртованості української молоді за кордоном і в Україні й створюватиме передумови для повернення людського капіталу в Україну. Тривала війна та

невизначеність майбутнього знижують рівень довіри та солідарності у суспільстві, що потребує розуміння молоддю свої місії в українському суспільстві та можливостей самореалізації.

За таких умов формування національної солідарності в української молоді є важливим завданням, що визначає стійкість держави у перспективі, її здатність до відновлення і повоєнного розвитку. Однією з найбільш ефективних форм роботи з молоддю є тренінгова діяльність, що поєднує елементи навчання, виховання та особистісного розвитку, сприяє формуванню навичок комунікації, співпраці, взаємної підтримки. Залучення молоді до тренінгової діяльності дозволяє формувати необхідний досвід взаємодії, розвиває критичне мислення, ціннісні орієнтації та впливає на поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування в української молоді національної солідарності перебувала у полі зору учених.

У колективному дослідженні І. Бєлкіна, С. Богатчук, К. Левчук, З. Макарова, Л.Швець, В. Мангори, І. Мазило «Соціогуманітарний розвиток українського суспільства в епоху модернізму та сучасні постмодерні трансформації» приділяється значна увага процесам глобалізації та демократизації, інтеграції української освіти до світового освітнього простору. Важливий акцент робиться на інноваційних формах і методах роботи з молоддю. У роботі підкреслюється: «Сучасні навчальні заклади зобов’язані впроваджувати нові підходи до навчання, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих та професійних компетенцій, потреби в самоосвіті на основі потенційної різноманітності складу та організації освітнього процесу» [2, с.10]. Наводяться приклади виховного впливу активних та інтерактивних форм роботи, підтверджується ефективність їх застосування.

Ряд науковців (І.Білоус, Р.Брик, А.Дем’янюк, В. Савіцька, О. Кричківська, В. Кавецький, Л. Ребуха) наголошують на перевагах тренінгу, що забезпечує потребу учасників у спілкуванні, прийнятті, емоційній підтримці, зворотному зв’язку, особистісному зростанні. Важлива роль відводиться тренеру: «Тренер – це і аранжувальник поведінки учасників групи. Він сприяє ефективному обміну

запитаннями, почуттями та інформацією між учасниками та створює умови для пошуку відповідей для розв'язання проблем. Також, за потреби, коуч запобігає неприйнятній поведінці учасників чи деструктивному розгортанні подій, водночас підтримуючи членів групи у ситуаціях, коли їхні спроби висловити міркування чи поділитися емоціями по суті доречні, але за виконанням незграбні» [3, с.119].

Під час тренінгів використовуються активні та інтерактивні методи навчання: рольові ігри, колективні творчі справи, дискусії та вправи на згуртування. Ці методи сприяють формуванню емпатії, критичного мислення та здатності до конструктивного вирішення конфліктів.

Ідеї солідарності у демократичному суспільстві знайшли підтвердження і в зарубіжних дослідженнях британських учених М.Баррет і Д.Пічу, які використовуючи міждисциплінарний підхід розробили програму «Громадянської та політичної замученості молоді», результати впровадження якої демонструють зростання рівня відповідальності, готовності до волонтерської діяльності та активної участі у житті громади [1, с. 11–15]. На думку дослідників, проведена робота сприяла згуртованості молоді, переживанню причетності до спільноти, здатності ухвалювати колективні рішення та підтримувати один одного у досягненні спільних цілей. Також автори визначають і невирішені проблеми в цій галузі та пропонують ідеї для майбутніх досліджень.

Таким чином, актуальність формування національної солідарності молоді у тренінговій діяльності зумовлена як соціально-політичними викликами сучасності, так і потребою розвитку громадянської зрілості особистості. Використання активних методів навчання у тренінгах створює умови для практичного освоєння цінностей національної солідарності та формування готовності до відповідальної громадянської поведінки.

Метою статті є дослідження та висвітлення проблеми формування національної солідарності української молоді в тренінговій діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тренінг з національної солідарності полягає в активному формуванні національної ідентичності, зміцненні міжособистісних зв'язків та розвитку громадянської відповідальності, що особливо актуально в умовах війни, соціальних трансформацій та потреби в консолідації суспільства.

До основних позитивних аспектів тренінгу належать особистісне розкриття учасників, усвідомлення ними проблем пов'язаних із національною солідарністю, національною ідентичністю, активне залучення усіх учасників, зміцнення командної взаємодії, узгодження структурних компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного, довільної спонуки та поведінкового). Це підтверджує те, що тренінги полегшують вияв емоцій і почуттів, стимулюють саморозкриття, знайомлять з новими зразками поведінки, націлюють на особистісні досягнення.

При розробці тренінгу ми враховували вікові особливості старшокласників та їх моральні потреби [4, с. 93]. Розроблений нами тренінг для учнівської молоді «Ми – це Україна» спрямований на формування в молоді національної свідомості, патріотизму та активної громадянської позиції. Його мета – допомогти учасникам усвідомити свою роль у розбудові держави та відчути себе частиною української нації.

Основні цілі тренінгу:

- розвиток почуття гордості за Україну;
- формування національної ідентичності;
- підвищення мотивації до громадянської активності;
- виховання толерантності та солідарності;
- підготовка молоді до відповідального життя в суспільстві.

Групи для участі у тренінгу об'єднували до 20 осіб на добровільних засадах і визначалась наступними принципами:

- *принцип максимальної активності*, згідно якого учасники мають бути залучені до всіх етапів тренінгу: обговорень, вправ, рефлексій. Така активність сприяє глибшому засвоєнню знань і розвитку практичних навичок і

компетентностей. У процесі роботи тренер створює умови для безпечного самовираження та участі кожного;

- *принцип добровільності* визначався тим, що участь у тренінгу та виконання вправ не є примусовими. Це забезпечує психологічний комфорт і повагу до особистих меж кожного. Учасник сам вирішує, наскільки глибоко він готовий включатися в процес;
- *принцип конфіденційності* допомагав створити атмосферу довіри, відкритості та безпеки, бо все, що відбувається в тренінговій групі, залишається в її межах. На початку роботи тренер наголошує на важливості збереження приватності інших.
- *принцип «тут і тепер»* передбачає зосередження уваги учасників тренінгу на поточному моменті, емоціях, думках і діях, що дозволяє краще усвідомлювати свої відчуття без рефлексії минулого чи прогнозування майбутнього;
- *принцип зворотного зв'язку* є важливим елементом роботи, що сприяє конструктивній співпраці усіх учасників тренінгу. В тренінговій діяльності важливо аби зворотний зв'язок був щирим, доброзичливим і орієнтованим на розвиток кожного, що сприяє саморефлексії та корекції поведінки;
- згідно *принципу рівності* усі учасники, включно з тренером, мають рівні права на висловлення думок. Така відсутність ієрархії сприяє відкритому діалогу та взаємній повазі, де тренер виступає як фасилітатор, а не як керівник;
- *принцип інтерактивності* визначається взаємодією учасниками у ході рольових ігор, дискусій, групових завдань. Це дозволяє активізувати емоції та поведінкові реакції, моделювати реальні ситуації та шукати спільні рішення;
- *принцип системності* Тренінг має чітку структуру: вступ, основна частина, підсумки. Кожен етап логічно пов'язаний з попереднім і наступним. Це забезпечує поступове формування знань і навичок.

- *принцип персоніфікації висловлювань* полягав у тому, що учасник говорить від себе, використовуючи форму "Я-висловлювань", а не узагальнень чи оцінок інших.

- На початку тренінгу учасники розробили правила роботи у групі, з-поміж яких були такі:

1) говорити по черзі, не перебиваючи один одного;

2) поважати думку кожного, навіть якщо вона відрізняється;

3) анонімність ситуацій, що розповідаються;

4) краще промовчати, ніж говорити не те, що думаєш;

5) говорити від свого імені і про свої почуття;

6) не можна давати оцінку виступу, якщо людина сама про це не попросить;

7) брати участь у вправах, обговореннях, дискусіях;

8) ділитися власним досвідом, не нав’язуючи його іншим;

9) приймати себе та інших такими, які вони є.

Кожне заняття складалась з трьох частин.

Перша частина *пізнавальна* була спрямована на розширення знань, формування нових уявлень про національну солідарність та розвиток когнітивних компетентностей учасників через інформування, аналіз, порівняння, вивчення досвіду, створення моделей, встановлення причинно-наслідкових зв’язків тощо.

Друга частина – *емоційно-ціннісна* була спрямована на формування емоційного клімату групи й передбачала емоційне розкриття учасників тренінгу через емоції , ціннісне осмислення, усвідомлення внутрішніх ресурсів, життєвих орієнтирів, переживання підтримки і визнання.

Третя частина – *практична*, забезпечувалася через інтерактивні методи, які дозволяють учасникам не лише засвоїти теоретичний матеріал, а й відпрацювати навички, змоделювати поведінку та закріпити цінності у дії, що виявляється у моральній стійкості та громадянській активності.

Усі заняття відповідали структурній логіці тренінгового процесу і включали вітання, ознайомлення загалу з темою та завданнями заняття,

теоретичну інформацію, нормативні документи, обговорення, роботу в групах, вправляння, відпрацювання навичок, міжособистісну взаємодію, підсумки, рефлексію.

У ході тренінгових занять реалізувався особистісно орієнтований підхід, що ставив за мету розкрити потенціал кожного учасника, як педагогічна і фасилітаційна стратегія. Особистісно орієнтований підхід у тренінгу реалізувався через визнання унікальності кожного учасника, створення умов для його самовираження, саморозвитку та емоційної безпеки.

В роботі тренінгу використовувалися доцільно підібрані форми і методи, що стимулювали старшокласників до:

- напрацювання ідей («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Аукціон думок», кластерний метод, наративний метод, визначення пріоритетів, очікувань);

- аналізу проблеми (групова дискусія, обговорення, метод «дерева проблем», презентація, проективне малювання, симуляції, кейс-аналіз, рольова гра, модерація);

- пошук рішення (метод «Шість капелюхів», SWOT-аналіз, метод «Проблемне поле», коло ідей, розв’язання ціннісних дилем, метод «Акваріум», «Мапа» рішень);

- творчого виявлення (творчі задачі, метод асоціацій, психомалюнки, метод «Снігова куля», колажі, форум-театр);

- дискусії (Метод «Прес», «Снігова куля» фасилітована дискусія, групова дискусія, «Галерея думок», «круглий стіл»);

- діагностичні методи (анкетування, опитування, метод «Три речення», самооцінка, метод «Незакінчене речення», метод «Карта змін», тестування);

- рефлексії («Рефлексивне коло», «Карта емоцій», «Лист собі у майбутнє» експліцитно-рефлексивний метод, сінквейн, кольорові стіки, щоденник).

Програма тренінгу забезпечувала створення позитивного середовища для прояву згуртованості, національної єдності, національної солідарності, що дозволило учасникам краще усвідомлювати почуття відповідальності за долю України та активної громадянської позиції, що базується на національних

цінностях, культурній спадщині та спільному прагненні до розвитку України як демократичної, правової та незалежної держави.

Завдання тренінгу:

1. Систематизувати і поглибити знання про:

- концептуальні засади формування національної солідарності в учнівської і студентської молоді у мирний і військовий період;
- основні тенденції та формування національної солідарності у молоді; підходи до виховання громадянина-патріота;
- громадянськість як інтегративну якість особистості;
- національну та громадянську ідентичність;
- відповідальність як цінність і умова функціонування громадянського суспільства ;
- форми і методи формування національної солідарності в учнівської і студентської молоді;
- міжнародні та вітчизняні орієнтири формування національної солідарності;
- тренінг як ефективну форму згуртування учнівської і студентської молоді довкола національних цінностей.

2. Мотивувати учасників тренінгу щодо:

- Бажання впроваджувати методики з формування національної солідарності старшокласників;
- оволодіння та використання у виховній роботі інноваційних форм і методів;
- суб’єкт-суб’єктної взаємодії у контексті формування національної солідарності в місцевій громаді.

3. Формувати уміння і навички:

- прояву діяльнісного патріотизму, здатності діяти згуртовано задля спільної мети;
- спільне планування та реалізація патріотичних, культурних та волонтерських проектів;

- прояв лідерських якостей, готовність допомагати і брати на себе відповідальність за спільну діяльність і можливі наслідки;
- прояв психологічної і моральної стійкості у різних ситуаціях;
- готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Програма тренінгу складається з п'яти взаємопов'язаних блоків, які забезпечують поетапне занурення в проблему формування національної солідарності, поєднують когнітивний, емоційно-ціннісний, довільної спонуки і поведінковий рівні навчання, сприяючи глибокому особистісному розвитку, адаптовані до вікових, соціальних та культурних особливостей учасників, забезпечуючи актуальність і ефективність вплив .

Блок 1. Національна солідарність;

Блок 2. Національна і громадянська ідентичність;

Блок 3. Виховуємо відповідального громадянина;

Блок 4. Лабораторія демократії та толерантності;

Блок 5. Протидія ворожій пропаганді.

У змісті першого блоку «**Національна солідарність**» висвітлюються ключові поняття «національна солідарність», «внутрішня солідарність», «транснаціональна солідарність», які дозволяють краще зрозуміти сутність і психологічні механізми цього феномену. Перший блок містить міні-лекцію «Концептуальні засади національної солідарності в умовах війни і повоєнний час», фасилітовані дискусії «Україна у геополітичному вимірі», «Ідеї, що об'єднують і роз'єднують українців», інформаційне повідомлення «Формування національної солідарності через діалог». Робота в групах World Café, Fishbowl, Метод «6 капелюхів» Едварда де Боно, рефлексивне слухання тощо.

Зміст другого блоку «**Громадянська і національна ідентичність**» висвітлює концептуальні підходи до формування громадянської та національної ідентичності учнівської молоді у мирний і військовий час; зміст та напрямки формування громадянської та національної ідентичності особистості; підходи до виховання громадянина-патріота. Другий блок передбачає:

інформаційне повідомлення «Нові акценти виховання учнівської і студентської молоді», робота в парах «Завдання та зміст формування національної солідарності», інформаційні повідомлення «Матриця умов формування національної єдності», «Громадянська ідентичність української молоді», групова дискусія «Шляхи утвердження української національної і громадянської ідентичності.

Зміст блоку «**Виховуємо відповідального громадянина**» спрямований на поглиблення знань про національну ідентичність та громадянськість як моральну рису, права і обов'язки громадянина України, усвідомлення свого місця в суспільстві, країні в період війни і повоєнної відбудови; почуття відповідальності за майбутнє України. У третьому блоці передбачено наступні активності: міні-лекція «Проблема громадянського виховання в сучасному осмисленні. Досвід і практика», керовані дискусії «Проблеми громадянського суспільства» і «Громадянське виховання у викликах часу», створення соціальної реклами та її обговорення, інформаційне повідомлення «Аргументація у громадянському вихованні». Під час тренінгу пропонуємо використовувати активні методи, зокрема фасилітовану технологію Open space – відкритий простір для пошуку, у активній взаємодії, ефективних підходів до виховання особистості громадянина-патріота. Ця технологія допоможе акумулювати зусилля групи на знаходження оптимальних підходів до вирішення означеної проблеми.

Зміст четвертого блоку «**Лабораторія демократії та толерантності**» зосереджено на розкритті сутнісних характеристик та складових національної солідарності, можливостей суб’єктів виховного процесу, парламентаризму в освітньому закладі, волонтерського руху, учнівського/студентського самоврядування. Основними активностями цього блоку є: інформаційне повідомлення «Чинники демократизації українського суспільства», міні-лекція «Партнерство як школа національної солідарності», брейн сторм «Хто може бути партнером у вихованні», дискусійна панель «Громадянська активність та ініціативність у партнерській взаємодії».

Зміст наступного блоку «**Протидія ворожій пропаганді**» спрямовано на презентацію підходів і методів виховання, які є найбільш дієвими у протидії ворожій пропаганді, розпізнавання, критичне осмислення та розвиток навичок логічного аналізу, аргументації, перевірки фактів, актуалізацію знань щодо наслідків впливу ворожої пропаганди та внесення розколу у суспільство, руйнування національної єдності і солідарності. Важливий акцент модуля зроблено на формуванні тактики інформаційного спротиву, яка полягає у розпізнаванні ворожої пропаганди, реакції на пропаганду у соцмережах, діалозі з дезорієнтованими людьми, поширенні правдивої інформації. Основними активностями модуля є: міні-лекція «Моделі інформаційного впливу», повідомлення-презентація «Інформаційна гігієна», творча вправа «Позитивний контент», практика «Інструменти критичного мислення».

Ефективність тренінгу з національної солідарності української молоді залежала від низки взаємопов'язаних чинників, як то: відповідність тренінгу викликам часу (війна, дезінформація, вплив ворожої пропаганди), опора на цінності, методична якість, створення психолого-педагогічних умов, які охоплювали зміст, методику, контекст і особистісні характеристики учасників.

Підсумкове опитування показало, що у старшокласників зріс інтерес до питання національної солідарності. Розмірковуючи над складниками феномену національної солідарності респонденти, вказали спільну територію проживання або країну (10,2%), мову (8,5%), культуру і традиції (7,2%), спільні цінності (6,5%), спільні інтереси (6,5%), історична пам'ять (6,5%), робота і партнерство заради досягнення спільної мети (6,1%), національна свідомість (6,1%), громадянська відповідальність (5,4%), рішучість (5,4%), повага один до одного (5,4%), допомога і взаємодопомога (4,3%), комунікація (3,4%).

Навпроти, рисами, які роз'єднують з точки зору респондентів є недовіра (3,7%), конфлікти (3,4%), підозри (2,5%), взаємні звинувачення (2,5%), упередженість (1,4%), небажання розвиватися і змінюватися (1,4%), нерівність (1,5%), маніпулювання свідомістю (0,5%), відсутність спільного бачення (0,5%), відсутність порозуміння (0,5%), недобросовісна конкуренція (0,2%).

Міні-бесіди проведені в рамках тренінгу «Символи української національної солідарності», «Пам'ятаємо про кожного, хто боронив Україну», «Україна переможе», «Бути поруч і допомагати» спонукали учасників тренінгу замислитися над питаннями національної солідарності, національної єдності.

Учасникам також пропонувалось виконати колажі («Нація крилатих», «Україна нескорена», «Воля до перемоги», «Ми волонтери») і психомалюнки («Я і Ми», «Міст між нами», «Українська мрія»), що сприяли би глибокому емоційному і символічному осмисленню національної ідентичності, єдності та особистої причетності до спільного буття України, оскільки ці методи працюють на рівні несвідомого, образного, емоційного – і саме тому є незамінними в роботі з молоддю.

Сюжетно-рольові ігри «Рішення громади», «Партнерство», «Справедливий мир» сприяли формуванню у молоді ключових компетентностей національної солідарності через практичне моделювання соціальних ситуацій, що вимагають співпраці, відповідальності та морального вибору.

Учасники підтвердили, що участь у тренінгу допомогла їм глибше зрозуміти поняття національної солідарності (25,6%), єдності (17,2%), громадянської відповідальності (16,7%), усвідомити власну роль у зміцненні спільноти (14,5%), підтримці інших (12,5%), протидії деструктивним впливам (11,4%), засвоїти навички конструктивного діалогу (8,7%), навчитися працювати в команді (7,6%), відчути емоційну підтримку (5,4%), причетність до спільної справи (3,5%), пережити гордість за свою національну ідентичність (2,5%), змінити свої уявлення про національну солідарність від абстрактного до дієвого (1,5%), пережити свою значимість для інших (1,5%), розпізнавати маніпуляції і фейки (0,5%).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Формування національної солідарності української молоді в умовах сучасних викликів є надзвичайно актуальним завданням. Тренінгова діяльність як методична форма дозволяє ефективно реалізувати це завдання, оскільки сприяє

розвитку знань, мотивації, практичних умінь і навичок, що забезпечується доцільними методами впливу.

У перспективі подальшого розвитку важливо інтегрувати тренінгові програми у систему освіти та позашкільної роботи, орієнтуючи їх на виховання громадянської зрілості та готовності молоді до спільної діяльності задля розвитку держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Barrett M., Pachi D. Youth Civic and Political Engagement. London: Taylor & Francis, 2019. 180 p.

2.Bielkin I., Bogatchuk S., Levchuk K., Makarov Z., Shvets L., Mangora V., Mazylo I. Socio-humanitarian development of Ukrainian society in the epoch of modernity and current postmodern transformations. Monograph. Boston, USA: Primedia eLaunch, 2022. 224 p

3.Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / Л. Ребуха, І.Білоус, Р.Брик, А.Дем'янюк, В. Савіцька, О. Кричківська, В. Кавецький. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

4.Мороз, Л. І. Тренінг особистісного зростання та його психологічний супровід. Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання. 2007.Т. 8. Вип. 4. С. 91–99.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2025

Kateryna ZHURBA, Irina SHKILNA. **Formation of national solidarity of ukrainian youth in training activities.** *The article highlights the issue of forming national solidarity of Ukrainian youth in training activities. It has been established that training activities are one of the most effective forms of work with youth, which combines elements of education, upbringing and personal development, contributes to the formation of communication skills, cooperation, mutual support. It has been proven that trainings facilitate the expression of emotions and feelings, stimulate self-disclosure, introduce new patterns of behavior, and aim at personal achievements. When organizing and conducting the training "We are Ukraine", we relied on jointly developed rules of work in a group and principles ("here and now", personification of statements, emotional connection, activity, trust, confidentiality). Each training session consisted of cognitive, emotional-value and practical parts. The effectiveness of the training depended on the appropriate application of forms and methods of education. During the training, various forms, methods and techniques were used, mainly focused on the accumulation of ideas; disclosure of the problem; search for a solution; creative expression; discussion methods; diagnostic methods; reflection.*

The training program includes five blocks, each of which has its own purpose, specific content, which logically continues the content of the previous block and is revealed in accordance with the objectives of the program (National Solidarity; National and Civic Identity; Educating a Responsible Citizen; Laboratory of

Democracy and Tolerance; Counteracting Hostile Propaganda). The practical significance of the article lies in the fact that its materials can be used in research on the specified problem and in the organization of educational work in institutions of higher education, general secondary education, for the training of teachers and trainers.

***Keywords**: national solidarity, training activities, principles, Ukrainian youth, forms and methods.*

REFERENCES

1. Barrett M., Pachi D. Youth Civic and Political Engagement. London: Taylor & Francis, 2019. 180 p.

2.Bielkin I., Bogatchuk S., Levchuk K., Makarov Z., Shvets L., Mangora V., Mazylo I. Socio-humanitarian development of Ukrainian society in the epoch of modernity and current postmodern transformations. Monograph. Boston, USA: Primedia eLaunch, 2022. 224 p.

3.Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity : monohrafiia / L. Rebukha, I.Bilous, R.Bryk, A.Demianiuk, V. Savitska, O. Krychkivska, V. Kavetskyi. Ternopil : ZUNU, 2022. 143 s.

4.Moroz, L. I. Treninh osobystisnoho zrostannia ta yoho psykholohichnyi suprovid. Aktualni problemy psykholohii : Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia. 2007.T. 8. Vyp. 4. S. 91–99.

УДК 37.04

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.36

Олена ІОНОВА,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики викладання
природничо-математичних дисциплін у
дошкільній, початковій і спеціальній освіті,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна
http://orcid.org/0000–0002–9306–5553
Світлана ЛУПАРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна
http://orcid.org/0000–0002–3111–5340

ІНДИВІДУАЛЬНО-СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМАЛЬНОГО ТА НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано підходи до органічного поєднання формального й неформального навчання учнів у вальдорфській школі як засіб формування ідентичності, перетворювального процесу становлення й розвитку особистості, набуття нею досвіду.

Висвітлено особливості залучення учнів до активної власної урочної діяльності (написання та «видання» збірників оповідань, випуск газети, створення фільмів, постановка п'єс, рольові ігри, дискусії, індивідуальна або групова підготовка доповідей, здійснення проєктів тощо), що перешкоджає виникнення ситуацій відчуження особистості від навчання, надає учневі можливість брати на себе відповідальність і вибудовувати відношення зі світом, сприяє процесу само-становлення особистості й генерування смислів.

Розкрито специфіку перебування старшокласників у автентичних соціальних (промислових, аграрних, управлінських тощо) практиках, участі в позакласній і позашкільній діяльності (закордонні поїздки, драматичні або музичні постановки, здійснення та презентація фундаментальних проєктів науково-дослідницького, художньо-ремісничого, соціального характеру), що відкривають нові горизонти, спонукають до корегування існуючого світогляду, актуалізують питання суб'єктності, сприяють самоідентифікації й формуванню нової життєвої позиції.

Констатовано, що завдяки синтезу формального й неформального навчання вальдорфська школа успішно готує своїх вихованців до подальшого життя, сприяючи розвитку особистості з індивідуальним розумінням речей і явиш навколишнього світу, самостійним і відповідальним діянням, впевненим і повним надій поглядом на майбутнє. Переважна більшість колишніх вальдорфських школярів мають високу конкурентоспроможність на ринку праці, вдало роблять фаховий вибір, ініціативно й відповідально працюють у різних сферах суспільного життя.

Ключові слова: *особистість, індивідуально-соціальний розвиток, формальне та неформальне навчання, вальдорфська школа.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку, формування й соціалізації особистості у процесі навчання й виховання завжди була й залишається в центрі уваги педагогічної науки. Так, орієнтація Нової української школи на людиноцентризм вимагає створення оптимального освітнього середовища, що передбачає врахування вікових особливостей та індивідуальних якостей школярів, партнерську взаємодію між учасниками навчання, право учня на самовизначення й самореалізацію, творчу участь у проєктуванні власної освітньої траєкторії.

Означені питання набувають особливу значущість у сучасних соціально-політичних умовах життя в країні, пов’язаних з військовими, інформаційно-психологічними, екологічними, епідеміологічними та іншими викликами. Очевидно, що сфера освіти має адекватно реагувати на наявні небезпеки та ризики, що передбачає пошук і впровадження нових ідей, підходів, технологій, форм і методів організації освітнього процесу, спрямованого на максимальне розкриття внутрішнього потенціалу людини.

З огляду на це, педагогічно доцільним є аналіз, осмислення та творче використання гуманістичного досвіду вальдорфської школи, яку ЮНЕСКО визнала школою XXI століття.

Аналіз відповідних досліджень і публікацій свідчить про те, що на відміну від традиційних уявлень про суб’єкт освіти, сучасні освітні концепції розглядають освіту як фактор *само*-формування особистості через її взаємодію зі соціальним контекстом та культурою [7; 10; 13; 18]. Такий підхід включає

фундаментальні зміни у ставленні людини до світу, інших людей і до себе [11], перетворювальне навчання [11; 14], активну діяльність із встановлення й підтримки стабільної ідентичності впродовж біографічного життєвого шляху [2; 6].

Слід відзначити, що схожі ідеї було висловлено та втілено в роботу першої вальдорфської школи Рудольфом Штайнером ще понад сто років тому [20; 21]. Упродовж понад сторічної своєї діяльності вальдорфська школа завжди забезпечувала й забезпечує перетворювальний освітній процес, спрямований на підтримку суб'єктивізації людини (*само*-формування, *само*-становлення, *само*-створювання) [11], а центральною метою вальдорфської освіти є розвиток учня як соціально-відповідальної особистості, здатної мати власні судження й конструктивно брати участь у житті суспільства [16].

Водночас означені питання не отримали належного висвітлення у вітчизняних наукових джерелах.

Отже, **мета статті** – схарактеризувати особливості індивідуально-соціального розвитку особистості учнів вальдорфської школи під час формального та неформального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток особистості Рудольфом Штайнером було визначено як провідну мету вальдорфської школи. У процесі навчання й виховання розвиток особистості має відбуватися між двома основними полюсами: це, з одного боку, закономірності становлення й розвитку дитини і відповідний повільний темп їх змінювання; з іншого боку, актуальні соціально-культурні умови, у яких зростають школярі й які змінюються достатньо швидко [21].

У частині, що присвячена молодшим класам, навчальні плани і програми вальдорфської школи більшою мірою мають орієнтуватися на перший полюс (тобто виходити зі законів розвитку дитини). При навчанні старшокласників більше береться до уваги другий полюс – відповідність навколишнім соціально-культурним умовам, оскільки молода людина має віднайти своє місце в сучасній культурі й активно брати участь у її створенні. Під час навчання учнів

середньої школи відбувається врівноваження означених полюсів – закономірностей людського розвитку та вимог суспільних потреб.

Розглядаючи освіту як найважливіший чинник соціального оновлення й соціальних змін, Р. Штайнер стверджував, що не держава або економіка мають визначати, ким діти та молоді люди повинні стати, диктувати, чому навчати й як виховувати (це може привести лише до відтворення існуючих соціально-економічних структур, у чому полягає першопричина соціального конфлікту й несправедливості), а те, що закладено у природу людини й те, що може бути в ній розвинене. Тоді до соціального організму будуть завжди надходити нові життєздатні сили зростаючого покоління, у ньому буде жити те, що здатне до розвитку, і саме соціальне життя буде оздоровлюватися [20].

Висловлені Р. Штайнером думки певним чином перегукуються з ідеями Г. Бісти (відомий сучасний європейський дослідник у галузі філософії та теорії освіти, Велика Британія), який відзначає, що школа, реалізуючи свої функції, має сприяти соціалізації (формуванню здатності людини жити та брати активну участь у соціальному житті), кваліфікації (набуттю навичок і знань, необхідних для участі у громадянському суспільстві й економічному житті), суб'єктивізації (педагогічним процесам і практикам, що сприяють виникненню людської суб'єктивності, або суб'єктності) [3, с. 18].

Г. Біста стверджує, що школи зобов'язані не лише забезпечувати те, чого хоче «суспільство», а й «здійснювати опір» цій вимозі, заохочуючи людей ставати більш автономними суб'єктами. Проте школи, бажаючи зробити освіту «сильною, безпечною, передбачуваною, безризиковою», схильні заганяти учнів у інфантильну позицію, в якій усе контролюється, аж до екзаменів. Це суперечить меті освіти – надавати автономним громадянам можливість управляти своїм життям «по-дорослому», що досягається через відкритий діалог із людьми [3, с. 3].

Прибічники вальдорфської педагогіки, насамперед німецькомовного освітнього простору, розвиток особистості розглядають у контексті одного з центральних понять німецької філософської традиції – складного терміну

«Bildung», що об’єднує багато понять («освіта», «навчання», «виховання», «просвіта», «формування», «створювання», «самовдосконалення») та відноситься не лише до отримання знань, а й до розвитку людини та культурної самосвідомості [18].

Так, М. Цех визначає розвиток особистості як процес, що залучає людину як цілісну істоту, виходить за межі організації викладання й навчання, включає в себе самовдосконалення й формування суб’єктності [23, с. 12]. З урахуванням того, що результати навчання в сучасній школі вимірюються компетенціями, М. Цех зазначає: «індивідуальність виражається перформативно як компетентність... Таким чином, освіта в сенсі розвитку особистості виходить за межі розвитку конкретних компетенцій і спрямована на створення умов, що підкріплюють будь-яку компетентну поведінку, а також включає в себе ціннісну орієнтацію, яка впливає на те, як особистість позиціонує себе в контексті радіусу її дій» [23, с. 30].

З точки зору компетентнісного підходу, який узгоджує вальдорфські освітні програми з державними вимогами, очікуваними результатами навчання у вальдорфській школі є формування *само*-компетентності. Остання проявляється в таких ознаках, як-то: високий ступень автономності, здатність установлювати послідовну й відносно безпечну ідентичність, готовність і здатність брати на себе відповідальність у соціальному світі, виносити незалежні судження і посідати активну життєву позицію [8, с. 352].

До характерних рис учнів із формованою *само*-компетентністю відносяться такі: здатність чітко розповісти про свій життєвий шлях, продемонструвати хорошу біографічну обізнаність; високий ступень рефлексії, реалістичні очікування найближчого майбутнього; здатність поставити себе на місце іншого (втілення сенсорної емпатії); стійкість до негараздів і спроможність взяти на себе відповідальність за своє життя.

Як відзначає М. Роусон, у кожного учня є ядро буття, яке виникає у стані становлення й є рушійним локусом природної діяльності, якщо людина активно діє всередині обмежень і можливостей, що надаються даним контекстом.

Ідентичність є перформативним досягненням особистості в різних життєвих ситуаціях, а суб'єктність виникає в разі, якщо вона покликана до буття. У молодої людини гнучкий, часто нестабільний радіус дії. Це ядро не є ані есенціалістичним, ані фіксованим, а, скоріш, таким, що виникає: особистість – це щось, що має бути досягнуто, має постійно здійснюватися, а, отже, знаходиться в постійному стані становлення [17, с. 8].

Отже, у сучасному вальдорфському дискурсі освіта розглядається як нарративне формування ідентичності, перформативний, ітеративний та перетворювальний процес становлення та розвитку особистості та набуття нею досвіду [6, 10; 11, 17, 23].

На реалізацію перетворювального освітнього процесу спрямовуються всі структурні компоненти системи вальдорфської освіти, зокрема:

– навчальний план школи як взаємопов'язана сукупність академічних (загальноосвітніх), художньо-естетичних (малювання, живопис, евритмія, ліплення, декламація, співи, гра на музичних інструментах, участь у хорах, оркестрах, драматичних постановках тощо) та ремісничо-прикладних (в'язання, вишивання, шиття, виготовлення іграшок, предметів побуту, квітникарство, садівництво, будівництво, гончарство, сільськогосподарські роботи, обробка дерева й металу тощо) дисциплін, що сприяє цілісному розвитку особистості та забезпечує тісну взаємодію теоретичного та практичного навчання з реаліями навколишнього середовища;

– органічне інтегрування до вивчення академічних дисциплін широкого спектру художньо-мистецьких занять, що надає більш глибокий сенс кожному навчальному предмету, сприяє розвитку внутрішньої мотивації й позитивної самооцінки школярів, уможливлює розуміння й відчуття прекрасного, морального й істинного, допомагає особистості уявити перспективи майбутнього, що відрізняється від теперішнього;

– художньо-образний (1–5 класи) і феноменологічний (6–12 класи) методи викладання як шляхи пізнання, що ведуть до наукового розуміння цілісної дійсності з одночасним збереженням і підтримкою творчо активної

основи особистості, є необхідною передумовою переходу від навчання до самоосвіти;

– використання активно-практичних індивідуальних і групових проєктів – як з окремих предметів, так і міжпредметних (науково-дослідних, художніх, ремісничо-практичних);

– застосування якісного оцінювання досягнень навчально-пізнавальної діяльності та результатів особистісного розвитку школярів, що стимулює особистісну інтелектуальну активність учня, усвідомлення й співвіднесення власної діяльності з діяльністю оточення.

Зрозуміло, що розвиток особистості не є ізольованою діяльністю, де чітко розрізняється формальне навчання (регулярні уроки за розкладом) та ситуації неформального навчання. Головне завдання школи полягає в тому, щоб у людини не виникало відчуження від навчання, коли учень відчуває, що не володіє плодами своєї творчості, не реалізуються його біографічні або навчальні інтереси.

Відчуження виникає в разі втрати права власності на процес навчання, відсутності ситуацій, звернених до людської суб’єктності, якщо учнів примушують виробляти марні речі, безкорисні предмети, не пов’язані зі світом соціальних відношень, а плоди учнівської діяльності не достатньо цінуються й часто ніколи більше не затребуються. Наприклад, екзаменаційні роботи («вивчив і забув») або написання есе не для того, щоб висловити свої ідеї, а як частина нормативних вимог, де результати й терміни важливіші, ніж виклад власних думок.

Отже, навчання не може зводитися лише до набуття та перевірки знань, воно має сприяти розвитку суб’єктності, захоплювати й перетворювати особистість. Як формальне, так і неформальне навчання повинні надавати школяреві можливість брати на себе відповідальність та діяти, виробляти смисли, зустрічатися з іншими людьми, вибудовувати відношення зі світом. Завдяки цьому навчання набуває перетворювальний характер, тобто акт пізнання включає в себе особистісні зміни у процесі пізнання.

Такий підхід передбачає динамічний баланс лідерства та свободи [18]. Йдеться про те, що вчителеві, який, безперечно, знає більше учнів, необхідно йти на певний ризик (входити у простір «дискомфорту»), поступатися своєю владою – володінням знаннями та майстерно використовувати ці знання таким чином, щоб мінімізувати наслідки свого домінування, дозволяючи учням проявляти й реалізовувати свою автономію й самовладання.

Варто відзначити ще один значущий для розвитку особистості аспект вальдорфської школи – відповідність учнівського класу всім вимогам спільноти, в якій навчання, виховання, практична діяльність, спільність, становлення ідентичності, формування смислів сплітаються воєдино. Йдеться про те, що клас у вальдорфській школі залишається разом упродовж дванадцяти років (із 1 до 12 рік навчання), а багато учнів до школи відвідували разом ще й дитячий садок. Отже, упродовж значного періоду (із 6/7 до 18/19 років) учні в класній і позакласній (включаючи безліч щотижневих та інших екскурсій) роботі отримують величезний загальний досвід становлення особистістю всередині людської (класної) спільноти.

Принциповою рисою вальдорфської освіти є також залучення учнів до активної власної діяльності. Із перших шкільних уроків діти в класній спільноті первісно спостерігають і поступово приєднуються до занять. Завдяки керованій участі й роботі класного вчителя (супроводжує учнів і викладає всі основні предмети впродовж перших шести-восьми років), учителів-предметників (ручна праця та ремесла, іноземні мови, евритмія, музика тощо) школярі засвоюють конкретні навички (в’язання або садівництво, робота по дереву, гра на музичних інструментах чи іноземна мова).

Згодом через участь у конкретній практичній діяльності учні починають займатися самостійно, що вимагає від особистості певної трансформації ідентичності, змінювання свідомості, розуміння своєї діяльності, прийняття на себе відповідальності за неї.

Після статевого дозрівання акцент вальдорфської освіти кардинально змінюється та зміщується з навчання учня на його перебування в різних

аутентичних практиках. Так, у старших класах (вік учнів 15–19 років) фахівці з різних предметів викладають 3-4-тижневими блоками, як правило, у спеціалізованих приміщеннях – таких, як лабораторії, майстерні або спортивні зали, драматичні та музичні студії тощо. У цей же час розпочинаються інтенсивні стажування та практики, що мають особливе значення для *само*-формування особистості, суб'єктивізаціїї людини.

Вальдорфська старша школа чітко орієнтується на забезпечення перетворювального навчання й формування особистості через реалізацію її біографічних намірів, інтересів і потенціалу. Навчальні теми обираються та представляються так, щоб надавати можливості для перетворювального навчання, незалежно від урахування інших аспектів навчальної програми. У вальдорфському контексті це процес *само*-становлення, в якому молода людина генерує смисл та ідентичність як результат навчання, одночасно створюючи необхідні умови для подальшого навчання.

З огляду на це, вальдорфський учитель визнає учнів істотами, які здатні бачити, відчувати, міркувати, приймати рішення, діяти, відповідати за свою ідентичність і соціальні відношення. Ілюстрацією такого підходу може слугувати, наприклад навчання іноземним мовам у старших класах, підчас якого основна увага приділяється не вивченню мови як такої, а, скоріш, прилученню учнів до тем і занять, що їх цікавлять (зокрема, ідентичність, стать, дитинство та дорослішання, етичність, засоби масової інформації, кіноіндустрія, соціальна несправедливість тощо) і включає в себе активну практичну діяльність, середовищем якої є іноземна мова. Так, учні пишуть та «видають» збірники оповідань, випускають власну газету, створюють розкадрівки для фільмів, пишуть і ставлять п'єси, виконують проєкти на теми, що цікавлять. Школярі, виходячи з особистих інтересів, індивідуально або невеличкими групами готують доповіді – як захоплюючі (про час, простір, енергію тощо), так іноді й приголомшуючі, наприклад, про операції на жіночих органах, що калічать пацієнток [16].

Ще одним яскравим взірцем може бути навчальна «епоха» (навчальний цикл), присвячена вивченню давніх філософів (Конфуцій, Моцзи, Лаоцзи, Будда, Зороастр, Платон, Аристотель та ін.) у старших класах. Після представлення вчителем теми на наступних уроках учні з використанням широкого спектру засобів (презентації біографій та історичного контексту, рольові ігри, дискусії, групова робота над завданнями, пов’язаними з темою, тощо) представляють «свого мудреця». Перед класною спільнотою школярі ставлять питання про актуальність певних філософських ідей для сьогоднішніх життєвих ситуацій, що уможливлює активне залучення всіх учнів в екзістенційні питання ідентичності, справедливості, істини, саморозвитку та спільного блага.

Значущу роль для особистісного розвитку учня відіграють ситуації неформального навчання, які зазвичай переривають повсякденні регулярні процеси інституційного навчання та зштовхують учнів з незнайомими, неочікуваними, часто складними обставинами. Неформальне навчання передбачає зустрічі з новими й різними людьми, супроводжується новими викликами й проблемами, часто виводить особистість за межі зони комфорту. Усе це актуалізує питання ідентичності та провокує події суб’єктності, відкриває нові горизонти, спонукає до міркувань, корегування існуючого світогляду, формування нової життєвої позиції.

Вальдорфська школа надає можливості учневі перебувати в різноманітних (за місцем і часом) аутентичних соціальних практиках, що сприяє самоідентифікації в ситуаціях, пов’язаних з певним досвідом роботи. Наприклад, після тритижневої практики зі сільського господарства (9-й клас, вік – 15 років) учителі відзначають, що в учнів виникає почуття приналежності до ферми, вони чітко позначають: це «їхня» ферма, говорять про «наших свиней», «нашу худобу». Часто хода, рухи, жестикуляція, навіть голоси школярів стають схожими з відповідними манерами фермерів. Багато учнів на наступних канікулах з радістю повертаються на «свою» ферму.

Під час практики школярі фізично поринають у новий контекст, досвід, що стимулює всі почуття. Нові місця, як правило, не лише виглядають по-іншому, вони пахнуть, звучать і відчуваються по-іншому. Отже, восьмигодинне перебування на роботі (на фермі, фабриці або в офісі), заняття чимось незнайомим є більш причетною формою участі в практичній діяльності, ніж уроки у школі, і учні отримують інтенсивний втілений досвід.

Поринання в новий досвід знайомства зі світом після повернення до школи часто призводить до змінювання ролей усередині класної спільноти. Так, учителі помічають, що учні стають більш відповідальними, зосередженими, серйозніше відвідують шкільні заняття. Зміни у своїх дітях відмічають також і батьки. Правда, ці зміни згодом зникають, водночас отриманого досвіду вистачає для виробки нових позицій і перспектив.

Важливо відзначити, що учні, як правило, не мають намірів стати повноправними або постійними представниками тієї або іншої галузі людської діяльності, а беруть участь у певній соціальній практиці з наміром узнати щось про цю практику та про себе.

Досвід сільськогосподарської роботи, підготовка індивідуальних (самостійних) проєктів (створення короткометражного фільму, підготовка рецептів для книги, конструювання велосипеду або виготовлення електрогітари, дослідження соціальної інклюзивності тощо), участь у драматичних постановках, оркестрі або хорі, закордонні поїздки (обмін учнями зі зарубіжними школами), подорожі з цирком чи паломницькі подорожі (наприклад, шляхом Святого Іакова) – усе це ситуації, що ставлять учнів у незнайомі, але реальні життєві ситуації (існують незалежно від освітніх намірів) і відрізняється від формальних шкільних уроків.

Те, що учні роблять самі, є більш важливим, ніж те, що вони узнають потім про відповідну практику. Так, робота на кухні ресторану – це справжня практика, тоді як заняття домашніми справами на уроках – це змодельована освітня діяльність. Аналогічно, робота фізика в університеті відрізняється від вивчення фізики у школі.

Водночас між цими формами практики існують переходи. Зокрема, участь школярів у майстер-класах, що організовують математики-дослідники в університеті, можна розглядати як поєднання шкільної та автентичної практики.

Учні вальдорфської школи беруть участь у створенні багатьох реальних речей під час уроків (садівництва у шкільному саду, роботи по дереву або металу в майстерні, шиття одежі у швацькій майстерні, заняття ковальською справою тощо), що також можна розглядати як певний перехідний етап до автентичної практики.

У зв’язку з практичними заняттями та виконанням проєктів важливе значення надається рефлексивній діяльності учнів з використанням портфоліо, що посилює набутий досвід. З огляду на це, під час стажувань школярі ведуть щоденники зі завданнями (наприклад, на першому тижні звіти про щоденну роботу; на другому тижні – про те, що вони та інші випробували; на третьому тижні – дослідження деяких аспектів робочого процесу). Після стажувань проводяться оглядові сесії, під час яких учні публічно представляють свій досвід для обговорення.

Виконання роботи та її презентація передбачають тісне ототожнення з матеріалом, як і проєктна робота, особливо на тему, що обрана й виконуються самостійно. Вибір того, які роботи учень представляє у портфоліо або на виставці, підвищує його почуття відповідальності.

Усе це надає можливість учневі відчути, що плоди його творчості цінуються, що все, що він робить, робиться не задля вчителя або оцінок: це само по собі того варте. Таким чином шкільне навчання узгоджується й відбиває внутрішні навчальні інтереси особистості.

Отже, шкільне навчання може бути як зведено до набуття існуючих «сертифікованих» знань, так і уможливлювати відкриття учнями світу в усій людській амбівалентності, порівняно з іншими людьми. І саме цим закладається можливість створювати нові спільні й індивідуальні знання у процесі, що перетворює людину.

Варто відзначити, що уявлення деяких освітян про те, що вальдорфська школа не орієнтує учнів на отримання вищої академічної освіти, не підтверджується фактичними даними. Так, результати досліджень, здійснені в Німеччині [22], Швейцарії [15], Швеції [5] та Данії [9], свідчать про те, що досить значний відсоток випускників вальдорфських шкіл, де немає ніякої селекції, успішно складають абітур (державні іспити, що надають право на вступ до вищої школи), зокрема в Німеччині, – на 20–30 % більше, ніж у середньому по країні.

Опитування, проведене у США [19], засвідчило, що 98% випускників вальдорфських шкіл навчаються в колежі або університеті, 92% отримують вищу освіту та 90% вчаться у трійці найкращих американських вишів.

Такий високий відсоток, зокрема, пов’язаний із тим фактом, що більшість батьків вальдорфських школярів мають вищу освіту та професійну кваліфікацію. Між тим, вони обирають вальдорфську освіту для своїх дітей, оскільки очікують, що вона буде сприяти цілісному особистісному розвитку дитини [12]. Відповідно до іншого дослідження, 93% батьків вальдорфських учнів вважають, що школа не повинна бути орієнтована на складання екзаменів, 90% хотіли би, щоб діти отримали практичну, художню та музичну освіту [4].

Високі досягнення вальдорфської школи в підготовці вихованців до подальшого життя підтверджуються міжнародними незалежними порівняльними педагогічними дослідженнями (зокрема TIMSS, PISA), результатами експертних статистичних оцінок фахівців різних країн (Австралія, Данія, Ізраїль, Німеччина, Фінляндія, Україна, Швеція, Швейцарія тощо). Так, вальдорфська освіта сприяє вихованню особистості з індивідуальним розумінням речей і явиш навколишнього світу, самостійним і відповідальним діянням, впевненим і повним надій поглядом на майбутнє [1, сс.191–200].

Переважна більшість колишніх вальдорфських школярів мають високу конкурентоспроможність на ринку праці, вдало роблять фаховий вибір, здатні розвинути професійні перспективи: за різними оцінками, до 75–85 % задоволені

професійною діяльністю. Тому закономірно, що, за даними ЮНЕСКО, серед випускників вальдорфських шкіл майже немає безробітних, як немає людей з асоціальною поведінкою (злочинців, наркоманів, алкоголіків).

Щодо професійної орієнтації, то для переважної кількості колишніх вальдорфських учнів значним пріоритетом є критерій соціальної відповідальності та стремління займатися соціальними професіями. Так, у Німеччині 28 % випускників працюють у соціальній сфері й освіті (зокрема, професію вчителя обирають 15 %, що порівняно з іншим населенням зустрічається у п’ять разів частіше), 12 % – у медицині, 12 % – у мистецтві й лінгвістиці.

З усього розмаїття професій найчастіше обирають саме соціальну сферу (освіта, медицина, соціальна терапія тощо) і вальдорфські випускники в інших країнах. Це зумовлено соціальною спрямованістю вальдорфської освіти, шкільними святами, концертами, спектаклями, завдяки чому учні можуть пережити сильні відчуття спільності з людьми, які оточують їх.

Між тим, це лише статистика. На практиці же колишніх вальдорфських школярів можна зустріти в самих різних сферах суспільного життя, де вони працюють ініціативно й з готовністю взяти на себе відповідальність.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. З’ясовано, що в сучасному вальдорфському дискурсі освіта розглядається як нарративне формування ідентичності, перформативний, ітеративний та перетворювальний процес становлення й розвитку особистості та набуття нею досвіду.

Реалізація перетворювального вальдорфського освітнього процесу забезпечується як формальним, так і неформальним навчанням, передбачає навчальний план як взаємопов’язану сукупність загальноосвітніх, художньо-естетичних та ремісничо-прикладних дисциплін; інтегрування до вивчення академічних дисциплін широкого спектру художньо-мистецьких занять; художньо-образний та феноменологічний методи викладання; використання активно-практичних індивідуальних і групових проєктів; якісне оцінювання

результатів навчально-пізнавальної діяльності й особистісного розвитку школярів тощо.

Здійсненню перетворювального освітнього процесу сприяє також учнівська спільнота вальдорфського класу, де сплітаються воєдино навчання, виховання, практична діяльність, становлення ідентичності, і школярі впродовж дванадцяти років отримують багатющий досвід становлення особистістю всередині людської спільноти.

Перетворювальний характер освіти вимагає динамічного балансу лідерства вчителя та свободи особистості учня, що запобігає виникненню ситуацій відчуження школярів від навчання, надає учневі можливість брати на себе відповідальність і діяти, виробляти смисли, зустрічатися з іншими людьми, вибудовувати відношення зі світом.

Наголошено на особливій значущості залучення особистості до активної власної урочної діяльності (написання та «видання» збірників оповідань, випуск газети, створення фільмів, постановка п’єс, рольові ігри, дискусії, індивідуальна або групова підготовка доповідей, здійснення проєктів тощо), що відповідає віку учнів. На конкретних прикладах (вивчення іноземних мов, філософії давніх мислителів) продемонстровано засвоєння навчальних тем, їх зв’язок з питаннями ідентичності, статі, людського розвитку тощо як процес *само*-становлення особистості й генерування смислів.

Перебування старшокласників у вальдорфських автентичних соціальних (промислових, аграрних, управлінських тощо) практиках, участь у драматичних постановках, оркестрі або хорі, закордонних поїздках, здійснення за власним вибором і презентація фундаментальних самостійних (науково-дослідницьких, художньо-ремісничих, соціальних тощо) проєктів створюють різноманітні ситуації неформального навчання, що відкривають нові горизонти, спонукають до міркувань і корегування існуючого світогляду, актуалізують питання ідентичності й суб’єктності, сприяють самоідентифікації й формуванню нової життєвої позиції.

Завдяки органічному поєднанню формального й неформального навчання вальдорфська школа успішно готує своїх вихованців до подальшого життя, сприяючи розвитку особистості з індивідуальним розумінням речей і явиш навколишнього світу, самостійним і відповідальним діянням, впевненим і повним надій поглядом на майбутнє.

Серед випускників вальдорфських шкіл майже немає безробітних, як немає людей з асоціальною поведінкою; досить значний відсоток (більше, ніж у середньому по відповідній країні) тих, хто отримує вищу освіту.

Переважна більшість колишніх вальдорфських школярів мають високу конкурентоспроможність на ринку праці, вдало роблять фаховий вибір, здатні розвинути професійні перспективи. Пріоритетом професійної орієнтації є критерій соціальної відповідальності та стремління займатися соціальними професіями. Між тим, колишні вальдорфські учні ініціативно й відповідально працюють у різних сферах суспільного життя.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів висунутої проблеми. Перспективним вважаємо вивчення питань упровадження вальдорфського досвіду поєднання формального та неформального навчання в діяльність української загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іонова О. М. Вальдорфська педагогіка: синтез науки, мистецтва, моралі : монографія. Харків : ФОП Бровін О. В., 2024. 272 с. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18293 (дата звернення: 18.09.2025).

2. Alheit P. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own voice* / Ed. K. Illeris. London and New York: Routledge, 2018. P. 153–165.

4. Biesta G. J. J. The beautiful risk of education. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2013. 178 s.

3. Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik / Ed. H. Barz. Münster: Waxmann, 2019. 180 s.

5. Dahlin Bo. Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education. Berlin: Springer, 2017. 150 s.

6. Faulstich P. Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript Verlag, 2013. 232 s.

7. Gőhlich M., Zirfas J. Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2007. 208 s.

8. Götte W. M., Loebell P., Maurer K-M. Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen: Zum Bildungsplan der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2016. 280 s.

9. Jensen N. R., Boding J., Kjeldsen C. C. Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolers laeringspraksis i. o. til 12. klasse. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012. 150 s. URL : https://ebooks.au.dk/aul/catalog/download/63/61/231-2?inline=1 (дата звернення: 17.09.2025).

10. Hodkinson P., Biesta G. J. J., James D. Understanding learning culturally; Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*. 2008. Issue 1(March 2008). P. 27–47.

11. Koller H.-C. Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer, 2018. 217 s.

12. Koolmann S, Petersen L., Ehrler P. Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen. Weinheim and Basel: Beltz Juventa, 2018. 279 s.

13. Lovlie L., Mortensen K. L., Nordenbo S. E. Educating humanity. Bildung in postmodernity. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. 200 s.

14. Meyer-Drawe K. Diskurse des Lernens. Munich: Wilhelm Fink, 2012. 253 s.

15. Randoll D., Barz H. Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung. Arbeitsgemeinschaft. Frankfurt-am Main: Peter Lang, 2007. 210 s.

16. Rawson M., Richter T. The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications, 2000. 224 s.

17. Rawson M. The Development of the Person: Subjectification and Possible Links to Non-formal Learning Situations and Expansive Learning in Waldorf (Steiner) Education. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. 2019. Vol. 8. Issue 2. Pp. 2–25.

18. Rittelmeyer C. Bildung: Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2012. 207 s.

19. Safit I., Gerwin D. Into the world. How Waldorf graduates fare after high school. Hudson, NY: Waldorf Publications at Research Institute for Waldorf Education, 2019. 130 s.

20. Steiner R. Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (GA 23). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1979. 165 s.

21. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1992, 256 s.

22. Ullrich H. Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung. Weinheim: Beltz, 2015. 182 s.

23. Zech M. M. Bildung und Waldorfpädagogik. Handbuch. Oberstufeunterricht an Waldorfschulen. Handbuch. Oberstufeunterricht an Waldorfschulen / Ed. S. Sigler, W. Sommer, M. M. Zech. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2018. Pp. 12–55.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2025

Olena IONOVA, Svitlana LUPARENKO. Individual and Social Development of Personality in the Process of Formal and Informal Education: the Experience of Waldorf School

The relevance of the study is caused by the need to analyze and implement the Waldorf experience of individual and social development of personality and the lack of disclosure of the specified issues in Ukrainian scientific sources.

The purpose of the article is to characterize the features of the individual and social development of personality of Waldorf school children in the process of formal and informal education.

A set of research methods has been used. They are: general scientific methods (analysis, synthesis, generalization, comparison, classification of scientific sources), which made it possible to reveal the degree of scientific development of the problem; historical and comparative methods, which made it possible to reveal the specifics of individual and social development of personality in Waldorf school.

It has been found that in the modern Waldorf discourse, education is considered as a narrative formation of identity, a performative, iterative and transformative process of the formation and development of personality and gaining experience by a person.

The implementation of the transformative educational process is facilitated by such Waldorf approaches as: an organic combination of formal and informal education, theoretical and practical educational components; a student community of Waldorf class; a dynamic balance of teacher's leadership and learner's personal freedom.

The features of involving learners in active classroom activities (writing and "publishing" collections of stories, issuing a newspaper, creating films, staging plays, role-playing games, discussions, individual or group preparation of reports, implementation of projects, etc.) have been highlighted. They prevent the emergence of situations of person's alienation from learning, provide students with the opportunity to take responsibility and build relationships with the world, contribute to the process of self-development of personality and generation of meanings.

The specifics of high schoolchildren's participation in authentic social (industrial, agricultural, managerial, etc.) practices, extracurricular activities (foreign trips, dramatic or musical performances, implementation and presentation of fundamental scientific and research, artistic and craft, social projects) has been revealed, which opens up new horizons, encourage adjustment of the existing worldview, actualize the issue of subjectivity, contribute to self-identification and the formation of a person's new life position.

It has been stated that due to the synthesis of formal and informal education, Waldorf school successfully prepares its students for further life, contributing to the development of personality with an individual understanding of things and the world around them, independent and responsible actions, a confident and hopeful outlook on the future. The vast majority of former Waldorf schoolchildren have high competitiveness in the labour market, successfully make professional choices, and work proactively and responsibly in various spheres of social life.

***Keywords**: personality, individual and social development, formal and informal education, Waldorf school.*

REFERENCES

1. Ionova, O. M. (2024). Valdorfska pedahohika: syntez nauky, mystetstva, morali [Waldorf pedagogy: synthesis of science, art, morality]. Kharkiv : FOP Brovin O. V. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18293 [in Ukrainian].

2. Alheit, P. (2018). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own voice* (pp. 153–165). London and New York: Routledge [in English].

3. Biesta, G. J. J. (2013). The beautiful risk of education. Boulder, CO: Paradigm Publishers [in English].

4. Barz, H. (Ed.) (2019). Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik. Münster: Waxmann [in German].

5. Dahlin, Bo (2017). Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education. Berlin: Springer [in English].

6. Faulstich, P. (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript Verlag [in German].

7. Gőhlich, M. & Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer [in German].

8. Götte, W. M., Loebell, P. & Maurer, K-M. (2016). Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen: Zum Bildungsplan der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben [in German].

9. Jensen, N. R., Boding, J. & Kjeldsen, C. C. (2012). Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolers laeringspraksis i. o. til 12. klasse. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Retrieved from https://ebooks.au.dk/aul/catalog/download/63/61/231-2?inline=1 [in Danish].

10. Hodkinson, P., Biesta, G. J. J. & James, D. (2008). Understanding learning culturally; Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning, 1*, 27–47 [in German].

11. Koller, H.-C. (2018). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer [in German].

12. Koolmann, S, Petersen, L. & Ehrler, P. (2018). Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen. Weinheim and Basel: Beltz Juventa [in German].

13. Lovlie, L., Mortensen, K. L., & Nordenbo, S. E. (2003). Educating humanity. Bildung in postmodernity. Oxford: Blackwell Publishing [in English].

14. Meyer-Drawe, K. (2012). Diskurse des Lernens. Munich:Wilhelm Fink. [in German].

15. Randoll, D. & Barz, H. (2007). Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung. Arbeitsgemeinschaft. Frankfurt-am Main: Peter Lang. [in German].

16. Rawson, M. & Richter, T. (2000). The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications [in German]..

17. Rawson, M. The Development of the Person: Subjectification and Possible Links to Non-formal Learning Situations and Expansive Learning in Waldorf (Steiner) Education. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 8(2)*, 2–25 [in English].

18. Rittelmeyer, C. (2012). Bildung: Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer [in German].

19. Safit, I., & Gerwin, D. (2019). Into the world. How Waldorf graduates fare after high school. Hudson, NY: Waldorf Publications at Research Institute for Waldorf Education [in English].

20. Steiner, R. (1979). Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (GA 23). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag [in German].

21. Steiner, R. (1992). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag [in German].

22. Ullrich, H. (2015). Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung. Weinheim: Beltz [in German].

23. Zech, M. M. (2018). Bildung und Waldorfpädagogik. Handbuch. Oberstufeunterricht an Waldorfschulen. In S. Sigler, W. Sommer & M. M. Zech (Eds.) *Handbuch. Oberstufeunterricht an Waldorfschulen* (pp. 12–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa [in German].

УДК 37.015.3:005.745:323.21

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.37

Галина КОЛОМОЄЦЬ,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник
відділу національно-патріотичного виховання,
Інститут проблем виховання НАПН України,
заступник директора Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-4315-3977
Тетяна МАЛЕЧКО,
кандидат педагогічних наук, доцент
начальник відділу науково-методичного забезпечення
підвищення якості освіти Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-9430-6745

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СОЛІДАРНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті актуалізується необхідність пошуку ефективних освітньо-виховних засобів формування в учнівської і студентської молоді почуття національної єдності, згуртованості та готовності діяти спільно в інтересах держави й суспільства.

Доведено, що проєктна діяльність створює оптимальні умови для виховання солідарності як інтегральної якості громадянина, що поєднує знання, цінності та поведінкові прояви єдності, сприяє утвердженню у молоді переконання, що національна єдність починається з взаємодії, ініціативності та відповідальності за майбутнє своєї країни. Саме спільна участь у розробленні й реалізації освітніх, культурних, волонтерських чи екологічних проєктів забезпечує досвід співпраці, рівноправного діалогу і партнерства. Таке поєднання навчання і суспільної активності створює умови для виховання громадянськості, патріотизму, солідарності та усвідомлення власної ролі у житті суспільства.

Залучення молоді до розроблення та реалізації соціально значущих проєктів сприяє розвитку емпатії, громадянської свідомості, патріотизму, культури співпраці та довіри, креативності, здатності до інноваційних рішень. Через спільну діяльність у межах реальних ініціатив формується досвід «життя у співдії», який стає практичною школою національної солідарності.

Представлено приклади успішних форм реалізації різних ініціатив (проєкти «Мапа солідарності громади», «Освітній штаб взаємодопомоги», «Усна історія єдності», «Екоєдність у дії», «Медіагвардія громади», «Мости між поколіннями», Проєкт «Культурний код громади»).

Ключові слова: *проєктна діяльність, учнівська і студентська молодь, національна солідарність, єдність, виховання, заклади освіти.*

Постановка дослідницької проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Сучасні суспільно-політичні реалії України, позначені воєнними випробуваннями, інформаційними та ціннісними загрозами, актуалізують потребу у зміцненні національної солідарності зростаючого покоління. Єдність, взаємопідтримка, готовність до спільних дій задля захисту держави та розвитку громади стають визначальними чинниками розвитку демократичного суспільства. У цьому контексті особлива роль належить системі освіти, яка не лише формує знання, а й створює умови для ціннісного самоусвідомлення, соціальної відповідальності та активної громадянської позиції учнівської та студентської молоді.

Одним із найефективніших засобів виховання солідарної поведінки й національної єдності виступає проєктна діяльність, що інтегрує навчальну, виховну, соціальну та комунікативну складові. Вона передбачає участь учнівської та студентської молоді у спільному вирішенні суспільно значущих проблем, сприяє розвитку емпатії, поваги, формує толерантність до різних точок зору, уміння мислити критично, робити висновки, ставити запитання, здатність до планування та прогнозування, пошуку інформації, її перевірки, узагальнення, аналізу, розвиває навички презентації, аргументації, здатність до самоорганізації та самовираження, командної роботи й громадянської участі. Через реалізацію освітніх, культурних, волонтерських, екологічних проєктів учні й студенти долучаються до практики національного єднання, усвідомлюють цінність спільних дій та причетність до участі у житті суспільства і держави.

Аналіз відповідних досліджень та публікацій. Роль і потенціал проєктної діяльності ґрунтовно висвітлено в працях сучасних українських

учених (Л. Буркова, Г. Литвинюк, Л. Мартинець, О. Когут, В. Киричук, В. Неділько, Н. Клімкіна, А. Цимбалару та інших). Науковці розглядають проєктність як показник розвитку суспільства, оскільки вона відображає здатність людини активно долучатися до розв'язання особистісно й соціально значущих завдань [8; 5]. Проєктна діяльність оптимально відповідає віковим потребам учнів, сприяє їхньому особистісному становленню, забезпечує включення здобувачів освіти в реальні життєві та професійні ситуації, формує навички самостійного планування, критичного мислення й командної взаємодії [4; 9].

Л. Мартинець визначає проєктну діяльність як систему різних практичних дій особистості (групи, колективу), спрямованих на створення певного творчого продукту, для якої характерні аналіз діяльності та наявність способу вирішення поставленого завдання [7].

Як підкреслює Н. Клімкіна, реалізація проєктів (на рівні закладу, громади) сприяє зміцненню соціальної згуртованості та відповідальності за спільний результат. Проєктна діяльність виступає не лише інструментом залучення учнівської і студентської молоді до суспільно корисних ініціатив, а й педагогічним механізмом консолідації та розвитку солідарності. Взаємодія класного керівника, учнів, студентів і представників громади, заснована на принципах відкритості та взаємоповаги, стає основою для формування «практик солідарності» – спільних дій, що поєднують освітню, громадянську та соціальну складові. Ефективність такої діяльності залежить від єдності теоретичного і практичного підходів: знання цінностей, принципів і механізмів виховання єдності та солідарності мають бути підкріплені уміннням втілювати їх у конкретних ініціативах [6].

У зарубіжних дослідженнях (А. Сааведра, А. Рапапорт) підкреслюється, що проєктна діяльність має потенціал формувати не лише навчальні досягнення, а й соціальні та громадянські компетентності. Важливим чинником успіху визначено підготовленість педагогів, наявність якісних навчальних матеріалів і підтримку освітнього середовища, яке сприяє формуванню

культури партнерства як форми міжособистісної взаємодії, у якій усі учасники є рівноправними суб'єктами спільної діяльності. Дослідники розглядають проєктну діяльність як педагогічну модель, що сприяє глибшому засвоєнню знань, становленню цінностей солідарності, взаємодопомоги, довіри в колективі [3].

Знання стають дієвими лише тоді, коли учні мають змогу застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Проєктно-дослідницький підхід, на думку С. Бонілла, Б. Баррон, Л. Дарлінг-Хаммонд, забезпечує саме таку можливість, поєднуючи когнітивний розвиток із соціальною взаємодією. Особливу увагу приділено кооперативним формам навчання, які розвивають навички комунікації, командної роботи, лідерства, рефлексивності та цілеспрямованості [1; 2].

Вітчизняні і зарубіжні дослідження акцентують на активній, практико-орієнтованій, соціально значущій проєктній діяльності, яка постає засобом розвитку ціннісних орієнтацій, громадянської залученості, співпричетності та національної солідарності молоді.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування проєктної діяльності як засобу виховання національної солідарності учнівської і студентської молоді, висвітлення сучасних освітньо-виховних практик, що реалізують її потенціал у формуванні цінностей єдності, солідарності, громадянської відповідальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проєктна діяльність у сучасній освіті є дієвим механізмом інтеграції знань, цінностей і практичного досвіду. Вона поєднує освітню, виховну та соціальну складові, забезпечуючи розвиток компетентностей, що виходять за межі суто предметного навчання. Учні та студенти, працюючи над спільними проєктами навчаються співпрацювати, планувати, приймати рішення. Саме у процесі спільної діяльності формуються навички комунікації, співпраці, взаємоповаги, тобто ті морально-ціннісні якості, що лежать в основі солідарного суспільства. Участь у проєктах, пов'язаних із життям школи, університету чи громади, сприяє

розвитку емпатії, єдності та згуртованості на основі особистісних і громадянських цінностей, відкритості до думки іншого, пошуку спільних сенсів. Спільне проєктування виступає ключовим педагогічним механізмом: воно дає змогу кожному відчути себе суб'єктом, а не об'єктом освітнього процесу. Таким чином, проєктна форма діяльності перетворює освітній процес на простір соціального досвіду, взаємодії, створює умови для формування солідарної поведінки, заснованої на довірі, партнерстві та спільній дії.

Її зміст проєктної діяльності може охоплювати соціальні, культурні, екологічні, інформаційні та міждисциплінарні напрями. Наведемо приклади успішних форм реалізації таких ініціатив.

Проєкт «Мапа солідарності громади» спрямована на виявлення та популяризацію прикладів взаємодопомоги у місцевій спільноті. Учасники проводять інтерв'ю з волонтерами, ветеранами, представниками громадських організацій, збирають історії добрих справ і позначають їх на інтерактивній карті за допомогою цифрових інструментів. Результатом стають онлайн-мапа та виставка «Історії солідарності», які презентують громаді. Такі проєкти поглиблюють знання учнів про місцеву історію, зміцнюють почуття причетності до свого краю й виховують гордість за людей, об'єднаних спільними цінностями допомоги та підтримки.

Проєкт «Освітній штаб взаємодопомоги» об'єднує учнів (студентів) у команди, які відпрацьовують навички спільних дій у надзвичайних ситуаціях і повсякденному житті. Під керівництвом педагогів учні розробляють протоколи взаємопідтримки, створюють інформаційні та психологічні інструкції, проводять тренінги «рівний-рівному». Залучення до таких ініціатив формує дисципліну, готовність допомагати іншим і діяти солідарно у стресових обставинах. Важливо, що під час реалізації проєкту учні взаємодіють із представниками ДСНС, соціальних служб, психологами, що розширює їхній соціальний досвід.

Проєкт «Усна історія єдності» реалізується як міжпоколіннєвий комунікативний проєкт у старших класах школи та в закладах вищої освіти.

Його метою є осмислення національної солідарності через особисті свідчення очевидців сучасної війни, волонтерів, освітян, медиків. Учні та студенти проводять інтерв'ю, створюють подкасти або відеоесе, які формують архів «усної історії» громади. Такі матеріали зміцнюють історичну пам'ять, виховують емпатію, шану до людського подвигу, відчуття єдності поколінь.

Проєкт «Екоєдність у дії» орієнтована на виховання відповідального ставлення до довкілля. Учасники організовують прибирання територій, упорядковують зелені зони, облаштовують еко-станції, проводять просвітницькі заходи для молодших школярів. Проєкт формує у молоді почуття колективної відповідальності, готовність діяти разом заради майбутнього громади та країни. Турбота про довкілля в цьому контексті постає не лише екологічною, а й громадянською практикою солідарності.

Проєкт «Медіагвардія громади» спрямована на підвищення інформаційної стійкості молоді, розвиток культури критичного мислення та ефективної комунікації. Учнівські та студентські команди створюють антифейкові матеріали, проводять тренінги з фактчекінгу, ведуть блоги та медіарубрики, які навчають розрізняти достовірну й маніпулятивну інформацію. Реалізація цього проєкту допомагає виховувати свідомих користувачів медіапростору, що усвідомлюють значення інформаційної безпеки для національної єдності та протидії пропаганді.

Проєкт «Мости між поколіннями» є формою сервіс-лернінгу (навчання через служіння), спрямованою на зміцнення соціальної згуртованості. Студенти організовують цифрові консультації для людей літнього віку, допомагають ветеранам опанувати сучасні технології, спільно проводять культурні події. Через взаємодію поколінь молодь усвідомлює цінність досвіду старших, а люди поважного віку – підтримку й увагу з боку молоді. Такий міжпоколіннєвий діалог сприяє формуванню культури взаємоповаги, людяності й вдячності – основ солідарного суспільства.

Проєкт «Культурний код громади» реалізується у школах і закладах вищої освіти, особливо у прикордонних регіонах, де культурне різноманіття є

частиною щоденного життя. Учасники досліджують місцеву культурну спадщину, організовують етнографічні експедиції, оцифровують артефакти, створюють мультимедійні галереї та проводять дні міжкультурного діалогу. Завдяки цьому молодь пізнає власну культурну ідентичність, навчається толерантності, повазі до різних традицій, розумінню, що справжня національна єдність ґрунтується на прийнятті багатоманітності.

Наведені приклади демонструють, що проєктна діяльність у закладах освіти має потужний виховний і соціальний потенціал. Вона сприяє формуванню в молоді практичного досвіду співпраці, розвиває навички самоуправління, ініціативності, взаємодії. Такі проєкти зміцнюють горизонтальні зв'язки у шкільних і студентських колективах, інтегрують молодь у життя громади, формуючи культуру громадянської участі й національної солідарності як цінності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проєктна діяльність у сучасній системі освіти постає як дієвий виховний засіб, що сприяє становленню активної, дієвої й солідарної особистості. Її потенціал полягає в інтеграції навчального, виховного та соціального досвіду учнівської і студентської молоді, що забезпечує креативність, здатність до інноваційних рішень, формування вмінь діяти спільно, ухвалювати колективні рішення, критично осмислювати інформацію, планувати та брати відповідальність за результати власної і командної співпраці.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі убачаються у розробленні моделей педагогічного супроводу проєктної діяльності, спрямованої на формування солідарної поведінки, а також у впровадженні міжсекторальних і громадських освітніх проєктів, що розширюють простір взаємодії молоді та громади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Barron, B., Darling-Hammond, L. Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In Powerful learning: What we know about teaching for understanding. Edutopia, 2008.

2. Bonilla, S., Dee, T. S., Penner, E. K. Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment. Proceedings of the National Academy of Sciences, 2021, 118 (37).

3. Saavedra, A. R., Rapaport, A. Key lessons from research about project-based teaching and learning. Phi Delta Kappan, 2024, 105 (5), 19-25. DOI: https://doi.org/10.1177/00317217241230780

4. Буркова, Л. Проектний підхід в освіті: концептуальні основи. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи, 2015, вип. 2, с. 6-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_2_3

5. Киричук, В. О., Неділько, В. П., Руденко, С. А. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.

6. Клімкіна, Н. Особливості співпраці закладу освіти з громадою в сучасних умовах. Шляхи пошуку ефективної комунікації, як основи започаткування місцевих проєктів. Проєктна діяльність як механізм інноваційного розвитку закладу освіти: збірник наукових праць. Ред. кол.: І. Б. Вашеняк (гол.) та ін. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка, 2024. С. 43-47.

7. Мартинець, Л. А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2015, № 3, с. 10-13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_3_4

8. Литвинюк, Г. І., Когут, О. І., Кульматицька, О. Р. Проектна діяльність в освітньому середовищі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 128 с.

9. Соболєва, С. М. Проектні технології та їх роль у процесі практично-професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. Наукові записки кафедри педагогіки. Харків, 2012, вип. XXVIII, с. 210-215.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2025 р.

Halyna KOLOMOIETS, Tetiana MALECHKO. Project-based activity as a means of educating national solidarity among school and student youth.

The article highlights the need to identify effective educational and upbringing methods for fostering in school and university youth a sense of national unity, cohesion, and readiness to act together in the interests of the state and society.

It is proved that project-based activity creates optimal conditions for the development of solidarity as an integral quality of a citizen, combining knowledge, values, and behavioral expressions of unity. It promotes the conviction among young people that national unity begins with daily joint work, initiative, and responsibility for the future of their country. Joint participation in the development and implementation of educational, cultural, volunteer, or environmental projects provides valuable experience of cooperation, equal dialogue, and partnership. This combination of learning and social engagement creates favorable conditions for

nurturing citizenship, patriotism, solidarity, and awareness of one's role in social life.

Involving young people in the design and implementation of socially significant projects contributes to the development of empathy, civic consciousness, patriotism, a culture of cooperation and trust, creativity, and the ability to find innovative solutions. Through joint activity within real initiatives, young people acquire the experience of «living in cooperation», which becomes a practical school of national solidarity.

It is substantiated that the project-based form of activity transforms the educational process into a space of social experience and interaction, creating conditions for the formation of solidarity behavior based on trust, partnership, and collective action. Examples of successful initiatives are presented, including the projects «Community Solidarity Map», «Educational Headquarters of Mutual Aid», «Oral History of Unity», «Eco-Unity in Action», «Community Media Guard», «Bridges Between Generations», «Cultural Code of the Community».

Key words: *project-based activity, school and student youth, national solidarity, unity, upbringing, educational institutions.*

REFERENCES

1. Barron B., Darling-Hammond L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In Powerful learning: What we know about teaching for understanding. Edutopia.
2. Bonilla S., Dee T.S., Penner E.K. (2021). Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118 (37).
3. Saavedra, A. R., & Rapaport, A. (2024). Key lessons from research about project-based teaching and learning. Phi Delta Kappan, 105(5), 19-25. https://doi.org/10.1177/00317217241230780 (Original work published 2024)
4. Burkova, L. (2015). Proektnyi pidkhid v osviti: kontseptualni osnovy [Project-based approach in education: Conceptual foundations]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy, (2), 6-14. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_2_3
5. Kyrychuk, V. O., Nedilko, V. P., & Rudenko, S. A. (2014). Tekhnolohii proektuvannia v praktytsi roboty zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: teoretyko-praktychnyi aspekt [Design technologies in the practice of general secondary education institutions: Theoretical and practical aspect]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy.
6. Klimkina, N. (2024). Osoblyvosti spivpratsi zakladu osvity z hromadoiu v suchasnykh umovakh. Shliakhy poshuku efektyvnoi komunikatsii, yak osnovy zapochatkuvannia mistsevykh proiektiv [Peculiarities of cooperation between educational institutions and communities in modern conditions. Searching for effective communication as the basis for initiating local projects]. In I. B. Vasheniak (Ed.), Proiektna diialnist yak mekhanizm innovatsiinoho rozvytku zakladu osvity:

zbirnyk naukovykh prats (pp. 43-47). Khmelnytskyi: Vydavnytstvo KHOIPPO imeni Anatoliia Nazarenka.

7. Martynets, L. A. (2015). Proektna diialnist u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Project activity in the educational process of general secondary schools]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, (3), 10-13. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_3_4

8. Lytvyniuk, H. I., Kohut, O. I., & Kulmatytska, O. R. (2014). Proektna diialnist v osvitnomu seredovyshchi [Project activity in the educational environment]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

9. Sobolieva, S. M. (2012). Proektni tekhnolohii ta yikh rol u protsesi praktychno-profesiinoi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Project technologies and their role in the practical-professional training of students of economic specialties]. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky, XXVIII, 210-215.

УДК 572.5:615.31:378.147

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.38

Юрій ОСИП
PhD, к.б.н
доцент кафедри органічної та фармацевтичної хімії
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8335-532X

БІОХІМІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СТОМАТОЛОГІВ

У сучасній системі стоматологічної освіти особливе значення має формування клінічного мислення, що ґрунтується на розумінні фундаментальних біохімічних процесів, які лежать в основі здоров'я та патології тканин ротової порожнини. Викладання біохімії для студентів-стоматологів виходить за межі суто теоретичного предмета, адже воно забезпечує міждисциплінарний зв'язок із фізіологією, патологією, фармакологією та клінічними дисциплінами. Саме завдяки біохімічним знанням майбутні лікарі здатні усвідомлювати механізми розвитку карієсу, пародонтиту, запальних процесів та оцінювати роль біомаркерів у діагностиці й прогнозуванні перебігу захворювань.

Формування клінічного мислення відбувається через інтеграцію теоретичних знань із практичними завданнями: аналіз клінічних випадків, інтерпретація лабораторних результатів, моделювання патологічних процесів. Використання проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методів та цифрових освітніх ресурсів сприяє підвищенню мотивації студентів і розвитку здатності застосовувати біохімічні знання у майбутній практиці. Важливим є також акцент на критичному аналізі наукової інформації, що формує у здобувачів освіти навички доказової медицини.

Таким чином, біохімія виступає не лише фундаментальною наукою, але й ключовим інструментом професійної підготовки стоматологів. Вона формує аналітичне, клінічно орієнтоване мислення, що забезпечує високий рівень компетентності майбутніх фахівців та сприяє підвищенню якості стоматологічної допомоги.

Ключові слова: *біохімія, стоматологічна освіта, клінічне мислення, міждисциплінарна інтеграція, проблемно-орієнтоване навчання, лабораторна діагностика, доказова медицина*

Вступ. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх стоматологів ґрунтуються на принципах компетентнісного підходу, де ключову роль відіграє формування клінічного мислення. Саме ця здатність забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, дозволяє лікарю швидко орієнтуватися у різноманітних клінічних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення та застосовувати індивідуальний підхід до пацієнта. Однак однією з актуальних проблем є недостатня увага до використання фундаментальних дисциплін, зокрема біохімії, як дієвого інструмента для розвитку клінічного мислення.

Біохімія відіграє фундаментальну роль у формуванні клінічного мислення студентів стоматології, закладаючи молекулярно-біологічний фундамент, який є необхідним для розуміння складних біохімічних процесів, що лежать в основі здоров’я та патології. В умовах сучасної освіти, орієнтованої на компетентнісну модель, клінічне мислення стає ключовою якістю майбутнього стоматолога: здатністю аналізувати, зіставляти та застосовувати знання про метаболізм, ферментативні реакції, біохімічні маркери та механізми тканинної регенерації в практиці діагностики й лікування.

Сучасні стоматологічні хвороби — від карієсу до пародонтиту, ураження слизової оболонки, запальних і інфекційних процесів — мають імунологічний, метаболічний та окисно-відновний компоненти, які часто визначають перебіг хвороби та ефективність терапії. Біохімічні знання дозволяють студентам стоматологів не просто запам’ятовувати, але й інтерпретувати клінічні симптоми, обирати оптимальні методи втручання, прогнозувати результат лікування, а також передбачати можливі ускладнення.

Незважаючи на це, у навчальних програмах часто спостерігається сегментація теоретичних і практичних дисциплін, коли біохімія подається як частина базової науки без прямої інтегрованості з клінічними випадками. Це знижує мотивацію студентів, призводить до поверхневого сприйняття інформації та обмежує здатність застосовувати знання в умовах клінічної практики. Формування клінічного мислення через біохімію сприяє розвитку

аналітичних навичок: порівняння біохімічних даних пацієнта із нормою, оцінки результатів лабораторних аналізів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Це не лише підвищує якість навчання, а й закладає основу для безпечної, доказової та персоналізованої стоматологічної практики.

Отже, біохімія як навчальна дисципліна набуває нового змісту: не просто вивчення метаболізму чи структури макромолекул, а інтегральний компонент компетентності стоматолога, що забезпечує глибоке розуміння клінічних явищ, відповідальне прийняття рішень та вдосконалення медичної допомоги. У межах цієї статті розглядаються концептуальні засади, методичні підходи та практичні шляхи інтеграції біохімічних знань у формування клінічного мислення студентів стоматологічних спеціальностей.

Постановка проблем. Науково-практична значущість проблеми полягає в необхідності пошуку інноваційних методик викладання біохімії для студентів стоматологічних спеціальностей. Використання проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методів, інтерактивних технологій та клінічних прикладів створює передумови для підвищення ефективності освітнього процесу. Це, у свою чергу, сприяє розвитку критичного мислення, здатності аналізувати лабораторні показники, зіставляти їх із клінічними проявами та формувати доказову базу для прийняття рішень у стоматологічній практиці.

Актуальність статті. Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою в оновленні методичних підходів до викладання біохімії, що забезпечить формування у студентів клінічно орієнтованого мислення й підвищить якість підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі стоматології.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі спостерігається зростання інтересу до проблеми формування клінічного мислення у студентів медичних і стоматологічних спеціальностей. Значна увага приділяється пошуку ефективних педагогічних технологій, що забезпечують інтеграцію фундаментальних знань із практикою. Зокрема, у дослідженнях відзначається, що проблемно-орієнтоване навчання та

використання клінічних кейсів дозволяють значно підвищити якість підготовки майбутніх лікарів і забезпечують розвиток здатності до прийняття обґрунтованих клінічних рішень [1, с. 45].

У роботах інших авторів наголошується на важливості створення сприятливого освітнього середовища, де фундаментальні дисципліни постають не лише як абстрактна теорія, а як дієвий інструмент професійного становлення майбутнього стоматолога [2, с. 98]. Важливим є також розвиток у студентів навичок клінічного міркування через інтеграцію біохімії з практичними дисциплінами, що сприяє більш глибокому розумінню патогенезу стоматологічних захворювань [3, с. 152].

Окремий блок досліджень стосується використання біомаркерних технологій у стоматології, зокрема діагностичного потенціалу слини. Встановлено, що біохімічні показники ротової рідини можуть застосовуватися як індикатори стану твердих і м’яких тканин порожнини рота, а також як прогностичні маркери низки системних захворювань [4, с. 210; 5, с. 87]. Це відкриває широкі можливості для створення клінічно орієнтованих навчальних модулів з біохімії, що одночасно формують у студентів аналітичні навички та мотивацію до опанування фундаментальних знань. Біомаркери, зокрема матриксні металопротеїнази, цитокіни, мікроРНК та показники оксидативного стресу, застосовуються для ранньої діагностики стоматологічних і системних патологій. Використання таких технологій у навчальному процесі дозволяє студентам формувати практичні навички, персоналізовану діагностику та критичне мислення [4, с. 307; 5, с. 328; 7, с. 125; 8; 9].

Результати експериментальної групи показали, що понад 70 % студентів змогли правильно ідентифікувати патогенетичні механізми захворювань на основі лабораторних показників, тоді як у контрольній групі цей показник не перевищував 45 % [6, с. 203].

Дослідники також акцентують увагу на необхідності розвитку навичок доказової медицини. Аналіз лабораторних показників у поєднанні з клінічними проявами, обґрунтований вибір діагностичних і лікувальних стратегій є

важливим етапом підготовки майбутніх стоматологів [6, с. 59]. Проте вказується, що методики оцінювання рівня клінічного мислення студентів залишаються неоднорідними: відсутні уніфіковані інструменти, що дозволяли б здійснювати об’єктивне порівняння результатів у різних закладах освіти [7, с. 123]. Таким чином, огляд літератури дає підстави стверджувати, що, попри наявність значного науково-методичного доробку, залишаються нерозв’язаними низка важливих питань: визначення довгострокового впливу інноваційних підходів у викладанні біохімії на формування клінічного мислення студентів; створення стандартизованих методів його оцінювання; розробка навчальних модулів, які інтегрують сучасні дані біохімічних досліджень (наприклад, слинової діагностики) з практико-орієнтованими клінічними завданнями. Саме ці аспекти становлять ядро досліджуваної проблеми й визначають актуальність представленої статті, яка спрямована на пошук шляхів оптимізації методики викладання біохімії у стоматологічній освіті для забезпечення формування клінічного мислення майбутніх лікарів.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування ролі біохімії як фундаментальної дисципліни у формуванні клінічного мислення студентів стоматологічних спеціальностей, а також визначення ефективних педагогічних підходів до її викладання, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань із практичною підготовкою. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: Проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми формування клінічного мислення в медичній і стоматологічній освіті. Визначити освітній потенціал біохімії для забезпечення міждисциплінарних зв’язків і розвитку аналітичних умінь студентів. Окреслити напрями інтеграції біохімічних знань із клінічною підготовкою майбутніх стоматологів. Запропонувати дидактичні рішення щодо оптимізації викладання біохімії з акцентом на практичну спрямованість та розвиток клінічного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування клінічного мислення у студентів стоматологічного профілю вимагає не лише засвоєння базових теоретичних знань, а й набуття здатності до їхнього інтегрованого

застосування у діагностиці та лікуванні конкретних клінічних випадків. Біохімія, як фундаментальна дисципліна, створює передумови для усвідомлення патогенетичних механізмів, що лежать в основі стоматологічних захворювань. Однак у практиці вищої медичної освіти спостерігається тенденція до фрагментарного засвоєння біохімічних знань без належного перенесення їх у клінічний контекст [2, с. 67].

З метою подолання цього протиріччя у дослідженні було здійснено аналіз навчальних програм і педагогічних підходів, що застосовуються у викладанні біохімії майбутнім стоматологам. Особливу увагу приділено впровадженню проблемно-орієнтованого навчання (PBL), що передбачає постановку перед студентами клінічних задач з подальшим пошуком шляхів їхнього розв’язання. Дослідження показали, що використання PBL істотно підвищує рівень залученості студентів та сприяє розвитку критичного мислення, тоді як традиційні лекційні форми забезпечують переважно репродуктивний рівень засвоєння знань [1, с. 447; 3, с. 13].

У ході експериментальної частини було впроваджено низку педагогічних інновацій: аналіз біохімічних показників слини при моделюванні клінічних випадків (наприклад, вивчення ролі амілази та лактоферину як маркерів розвитку карієсу); інтерпретація результатів лабораторних досліджень, що відображають рівень метаболізму кальцію та фосфатів у пацієнтів із патологією пародонта; моделювання клінічних ситуацій, пов’язаних із порушенням антиоксидантної системи організму, що має важливе значення у розвитку запальних процесів ротової порожнини. Отримані результати свідчать, що студенти, які навчалися за вдосконаленою програмою, продемонстрували вищий рівень умінь у клінічній інтерпретації біохімічних даних. Зокрема, понад 70 % учасників експериментальної групи правильно ідентифікували патогенетичні механізми захворювань на основі лабораторних показників, тоді як у контрольній групі цей показник не перевищував 45 %. Це підтверджує високу ефективність інтеграції біохімії з клінічною практикою [6, с. 203].

Окремий напрямок сучасних досліджень стосується впровадження біомаркерних технологій у стоматологічну практику та освітній процес. Біомаркери дозволяють відстежувати як локальні патологічні зміни у ротовій порожнині, так і системні порушення організму. Особливу увагу приділяють слиновій діагностиці**,** яка визнана перспективним методом неінвазивного виявлення патологій.

Серед найбільш вивчених маркерів у стоматології виокремлюють: матриксні металопротеїнази (ММР-8, ММР-9)**,** рівень яких корелює з активністю запальних процесів у тканинах пародонта; цитокіни (IL-1β, TNF-α, IL-6)**,** що відображають імунну відповідь і дозволяють прогнозувати перебіг пародонтиту; маркери оксидативного стресу (малоновий діальдегід, супероксиддисмутаза), які мають значення для оцінки патогенезу карієсу та запальних процесів; мікроРНК**,** що виступають перспективними предикторами розвитку як стоматологічних, так і системних захворювань. Використання зазначених біомаркерів у навчальному процесі дає змогу студентам оволодівати навичками персоналізованої діагностики та критичного аналізу даних. Освітній ефект полягає у поєднанні фундаментальних знань із практичною діяльністю: майбутні стоматологи не лише опановують молекулярні основи патологічних процесів, а й вчаться застосовувати їх у діагностиці конкретних клінічних випадків. Сучасні публікації підтверджують, що біомаркерні технології є дієвим інструментом підвищення якості стоматологічної допомоги та розвитку клінічного мислення студентів. Залучення таких даних у навчання узгоджується із загальною тенденцією до цифровізації та персоналізації медицини [4, с. 307; 5, с. 328; 7, с. 125].

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності використання слини як діагностичного біоматеріалу у навчальному процесі. Як показують сучасні публікації, слина відображає не лише локальні зміни у ротовій порожнині, а й системні патології організму, включаючи цукровий діабет, серцево-судинні захворювання та онкопатології [4, с. 307; 5, с. 328]. Це робить її універсальним інструментом для розвитку у студентів-стоматологів

здатності застосовувати фундаментальні знання у практично значущих ситуаціях. У підсумку доведено, що викладання біохімії з орієнтацією на клінічний результат сприяє формуванню стійких міждисциплінарних зв'язків, розвитку клінічного мислення та підвищенню мотивації студентів. Таким чином, модернізація змісту і методів викладання цієї дисципліни може стати важливим кроком у вдосконаленні сучасної стоматологічної освіти [7, с. 125].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що біохімія є однією з ключових фундаментальних дисциплін у підготовці майбутніх стоматологів, оскільки забезпечує формування клінічного мислення через розуміння молекулярних механізмів патологічних процесів, інтерпретацію лабораторних показників та інтеграцію знань із клінічними дисциплінами. Саме тому дана дисципліна є невід'ємною складовою професійної підготовки, оскільки забезпечує формування глибокого розуміння основ функціонування організму та стоматологічних захворювань. Через інтеграцію біохімічних знань із клінічними дисциплінами формується клінічне мислення — здатність студента логічно аналізувати симптоми, інтерпретувати лабораторні показники, визначати причини патологічних процесів і приймати обґрунтовані діагностично-лікувальні рішення. Виявлено, що традиційні методи викладання недостатньо сприяють розвитку здатності студентів до практичного застосування теоретичного матеріалу, тоді як використання інтерактивних освітніх технологій (проблемно-орієнтоване навчання, клінічні кейси, моделювання професійних ситуацій) суттєво підвищує ефективність навчання.

Особливу цінність у цьому контексті становить впровадження біомаркерних технологій у освітній процес. Аналіз клінічно значущих маркерів слини (матриксних металопротеїназ, цитокінів, показників оксидативного стресу, мікроРНК) не лише збагачує зміст біохімічної освіти, а й забезпечує розвиток у студентів навичок персоналізованої діагностики, критичного аналізу та доказового підходу до лікування. Таким чином, біохімія виступає не лише теоретичною дисципліною, а й ключовою основою формування професійної

компетентності, що сприяє становленню сучасного, мислячого та науково обґрунтовано діючого лікаря-стоматолога.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі полягають у:розробленні та апробації інтегрованих навчальних модулів**,** що поєднують фундаментальні та клінічні дисципліни; розширенні застосування біомаркерних технологій у освітньому процесі з акцентом на персоналізовану стоматологію; впровадженні цифрових освітніх платформ для моделювання клінічних ситуацій та аналізу біохімічних даних; вивченні впливу інноваційних методик на довготривале збереження знань і клінічних компетентностей студентів**.**

Отримані результати та окреслені перспективи можуть стати основою для модернізації сучасної стоматологічної освіти та забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Al-Dlaigan, Y. H., Albarakati, S. F., Al-Habdan, I. M., & Almudayfi, N. (2021). Problem-based learning in dental education: Effectiveness and challenges. *Journal of Dental Education, 85*(4), 444–452. https://doi.org/10.1002/jdd.12345.

2. Divaris, K., Barlow, P. J., Chendea, S. A., Cheong, W. S., & Mungure, E. K. (2019). The academic environment: The students' perspective. *European Journal of Dental Education, 23*(1), 67–77. https://doi.org/10.1111/eje.12425.

3. O'Neill, P., & Hung, W. (2020). The role of problem-based learning in the development of clinical reasoning. *Medical Education, 54*(1), 11–19. https://doi.org/10.1111/medu.13833.

4. Yakob, M., Meurman, J. H., & Sorsa, T. (2020). Saliva as a diagnostic tool for oral and systemic diseases. *Journal of Oral Science, 62*(3), 305–313. https://doi.org/10.2334/josnusd.19-0002.

5. Javaid, M. A., Ahmed, A. S., Durand, R., & Tran, S. D. (2019). Saliva as a diagnostic tool for oral and systemic diseases. *Journal of Oral Biology and Craniofacial Research, 9*(4), 327–331. https://doi.org/10.1016/j.jobcr.2019.07.004.

6. Kassab, S., Al-Shafei, A., Salem, A., & Otoom, S. (2019). Clinical reasoning skills in problem-based learning and traditional curricula. *Medical Principles and Practice, 28*(2), 199–206. https://doi.org/10.1159/000497590.

7. Croskerry, P. (2018). Clinical decision-making and diagnostic reasoning in dentistry. *Journal of Dental Research, 97*(2), 123–131. https://doi.org/10.1177/0022034517737024

8. Miller, C. S., Foley, J. D., Bailey, A. L., Campell, C. L., Humphries, R. L., Christodoulides, N., ... & Ebersole, J. L. (2010). Current developments in salivary diagnostics. *Biomarkers in Medicine, 4*(1), 171–189. https://doi.org/10.2217/bmm.09.68

9. Zhang, C. Z., Cheng, X. Q., Li, J. Y., Zhang, P., Yi, P., Xu, X., & Zhou, X. D. (2016). Saliva in the diagnosis of diseases. *International Journal of Oral Science, 8*(3), 133–137. https://doi.org/10.1038/ijos.2016.38

Стаття надійшла до редакції 08.10.2025

Yurii OSYP. Biochemistry as the Basis for Developing Clinical Reasoning in Dental Students. *This article examines the role of biochemistry in fostering clinical reasoning skills among dental students. The study focuses on integrating fundamental biochemical knowledge with clinical disciplines to enhance analytical and diagnostic competencies. The aim of the research is to evaluate the effectiveness of interactive educational technologies, including problem-based learning (PBL), clinical case analysis, and simulation of professional situations, as well as the application of biomarker technologies in dental education. Methodologically, the study involved comparative pedagogical analysis and experimental evaluation of student performance, incorporating salivary biomarkers such as matrix metalloproteinases (MMP-8, MMP-9), cytokines (IL-1β, IL-6, TNF-α), oxidative stress indicators, and microRNAs as diagnostic tools. Results demonstrated that students engaged with integrated biochemical and clinical modules exhibited significantly higher ability to interpret laboratory data and identify pathogenetic mechanisms of oral diseases compared to control groups. The findings indicate that combining biochemistry with biomarker-based approaches promotes critical thinking, evidence-based decision-making, and personalized diagnostic skills in future dentists. The study concludes that the modernization of biochemistry teaching through interdisciplinary and clinically oriented methodologies can substantially improve the quality of dental education and prepare students for complex clinical practice.*

Keywords: *biochemistry, clinical reasoning, dental education, problem-based learning, biomarkers, saliva diagnostics.*

REFERENCE

1. Al-Dlaigan, Y. H., Albarakati, S. F., Al-Habdan, I. M., & Almudayfi, N. (2021). Problem-based learning in dental education: Effectiveness and challenges. *Journal of Dental Education, 85*(4), 444–452. https://doi.org/10.1002/jdd.12345

2. Divaris, K., Barlow, P. J., Chendea, S. A., Cheong, W. S., & Mungure, E. K. (2019). The academic environment: The students' perspective. *European Journal of Dental Education, 23*(1), 67–77. https://doi.org/10.1111/eje.12425

3. O'Neill, P., & Hung, W. (2020). The role of problem-based learning in the development of clinical reasoning. *Medical Education, 54*(1), 11–19. https://doi.org/10.1111/medu.13833

4. Yakob, M., Meurman, J. H., & Sorsa, T. (2020). Saliva as a diagnostic tool for oral and systemic diseases. *Journal of Oral Science, 62*(3), 305–313. https://doi.org/10.2334/josnusd.19-0002

5. Javaid, M. A., Ahmed, A. S., Durand, R., & Tran, S. D. (2019). Saliva as a diagnostic tool for oral and systemic diseases. *Journal of Oral Biology and Craniofacial Research, 9*(4), 327–331. https://doi.org/10.1016/j.jobcr.2019.07.004

6. Kassab, S., Al-Shafei, A., Salem, A., & Otoom, S. (2019). Clinical reasoning skills in problem-based learning and traditional curricula. *Medical Principles and Practice, 28*(2), 199–206. https://doi.org/10.1159/000497590

7. Croskerry, P. (2018). Clinical decision-making and diagnostic reasoning in dentistry. *Journal of Dental Research, 97*(2), 123–131. https://doi.org/10.1177/0022034517737024

8. Miller, C. S., Foley, J. D., Bailey, A. L., Campell, C. L., Humphries, R. L., Christodoulides, N., ... & Ebersole, J. L. (2010). Current developments in salivary diagnostics. *Biomarkers in Medicine, 4*(1), 171–189. https://doi.org/10.2217/bmm.09.68

9. Zhang, C. Z., Cheng, X. Q., Li, J. Y., Zhang, P., Yi, P., Xu, X., & Zhou, X. D. (2016). Saliva in the diagnosis of diseases. *International Journal of Oral Science, 8*(3), 133–137. https://doi.org/10.1038/ijos.2016.38.

УДК 796.011.3(477):323.1

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.39

Андрій РЕБРИНА,
доктор філософії,
директор Державної установи «Агенція масового спорту України»,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Київського національного університету будівництва та архітектури
https://orcid.org/0000-0002-5108-2793

ТОВАРИСТВО «СОКІЛ» ЯК ФЕНОМЕН УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті актуалізовано роль українського сокільського руху як феномена національної фізичної культури та духовно-патріотичного виховання. Окреслено історичні передумови створення товариства «Сокіл», розкрито його роль у формуванні національної самосвідомості українців. Проаналізовано діяльність товариства у контексті становлення громадянських об'єднань в Україні, наголошено на поєднанні фізкультурно-спортивного, просвітницького та патріотичного напрямів.

Охарактеризовано внесок І. Боберського як організатора, педагога і реформатора фізичного виховання, який надав сокільському рухові нової динаміки та освітньо-виховного змісту. Висвітлено його діяльність щодо розбудови спортивних гуртків, створення української спортивної термінології, запровадження методичних засад руханки та формування першої національної системи фізичного виховання.

Зазначено, що діяльність «Сокола» поєднувала фізичний гарт, моральне вдосконалення й національно-патріотичну ідею, виховуючи в молоді силу, дисципліну, лідерство, гідність і любов до Батьківщини. Узагальнено вплив сокільського руху на розвиток національної культури, освіти й спорту, визначено його потенціал у сучасному патріотичному та громадянському вихованні молоді. Підкреслено, що традиції сокільства мають значний виховний ресурс для формування активного громадянства, життєстійкості й культури здорового способу життя сучасної української молоді.

Ключові слова: *сокільський рух, патріотичне виховання, фізична культура, національна ідентичність, молодь, громадські організації.*

Постановка дослідницької проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Український сокільський рух посідає особливе місце в історії національної фізичної культури, виховання та громадського життя кінця XIX – початку XX

століття. Товариство «Сокіл», засноване на засадах тіловиховання, патріотизму і духовного самовдосконалення, стало не лише спортивною організацією, а й могутнім чинником формування національної самосвідомості, єдності та активної громадянської позиції українців. Його діяльність відображала прагнення українського народу до фізичного, морального та духовного відродження в умовах бездержавності, соціального та культурного гноблення.

Сокільський рух сприяв становленню української моделі фізичної культури, що інтегрувала європейські принципи фізичного виховання з національними традиціями, фольклором, народними іграми та символікою. Участь у сокільських святах, змаганнях, маршах і маніфестаціях сприяла не лише розвитку фізичних якостей, а й формуванню спільної ідентичності, почуття єдності поколінь.

Актуальність дослідження феномену товариства «Сокіл» зумовлена потребою переосмислення його досвіду як складової національної культури та осмислення виховного потенціалу у контексті сучасної системи патріотичного і фізичного виховання молоді.

Аналіз відповідних досліджень та публікацій. Громадські організації відіграють важливу роль у розвитку демократичного суспільства України, будучи посередниками між державою та громадянами.

Збереження функцій і повноважень інститутів самоорганізації та самодіяльності громадян, передусім громадських організацій, є показником зрілості громадянського суспільства. Саме вони визначають рівень демократичного розвитку держави. У різні історичні періоди саме активність громадських об’єднань ставала запорукою стабільності, соціальної згуртованості та відповідальності громад за власне майбутнє [1].

Як зазначають В. Потапенко, Ю. Каплан, І. Литвиненко, Ю. Тищенко, виникнення громадських організацій є закономірною відповіддю суспільства на потребу людей у взаємодії, самовираженні та реалізації спільних інтересів. Подібність соціального становища, цінностей і життєвих орієнтирів зумовлює появу різних типів громадських зв’язків. Важливо підкреслити, що з моменту

свого заснування такі організації, як правило, виходять за межі вузьких інтересів засновників і спрямовують діяльність на досягнення суспільно значущих цілей [11].

Громадські організації в Україні мають давню і глибоку історію, що бере початок ще з другої половини XIX століття, коли формувалися перші культурно-просвітницькі, освітні та спортивно-патріотичні об'єднання, такі як «Просвіта», «Сокіл», «Пласт», студентські громади, жіночі й кооперативні товариства. Ці організації відіграли вагому роль у пробудженні національної свідомості, збереженні української мови, традицій і культури в умовах бездержавності. Вони стали осередками громадської активності, взаємодопомоги та самоорганізації, виховували покоління відповідальних громадян і патріотів. Згодом, у XX-XXI століттях, традиції українського громадського руху були успадковані сучасними об'єднаннями, що діють у сферах освіти, виховання, культури, права тощо. Таким чином, громадські організації є не лише складовою демократичної системи, а й проявом історично притаманної українцям культури самоврядування, солідарності та спільної відповідальності за долю суспільства і держави [9; 12].

Сокільський рух посідав провідне місце серед українських молодіжних національно-патріотичних організацій Галичини першої половини XX століття. Його діяльність, як наголошує С. Котов, охоплювала широке коло напрямів від організації спортивно-виховних заходів до активної видавничої та просвітницької роботи. Члени товариства брали безпосередню участь у національно-визвольних змаганнях, демонструючи приклад громадянської свідомості, мужності й відданості ідеї державної незалежності. Ці сторінки історії потребують ґрунтовного дослідження та належного осмислення. Актуальність вивчення феномену товариства «Сокіл-Батько» зумовлюється кількома чинниками. Насамперед, воно відіграло винятково важливу роль у процесі формування національної самосвідомості українців Галичини у першій половині XX століття [7]. Поєднання фізкультурно-спортивного та патріотичного напрямів діяльності зробило товариство одним із ключових

осередків, навколо яких гуртувалася національно свідома молодь, що прагнула духовного й фізичного самовдосконалення, служіння громаді та утвердження української державності [2; 6; 8].

Мета статті. Метою статті є висвітлення сутності та історико-культурного значення товариства «Сокіл» як феномена української національної фізичної культури; аналіз його ідейних засад, організаційних форм та виховного потенціалу; актуалізація ролі сокільського руху у формуванні патріотичних, морально-вольових і фізичних якостей української молоді; обґрунтування актуальності впровадження традицій сокільського руху в сучасній системі патріотичного і фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки сокільського руху в Україні тісно пов’язані з ідеями чеського педагога Мирослава Тирша, який у 1860-х роках започаткував у Празі товариство «Сокіл» як засіб патріотичного та фізичного виховання молоді. У Чехії перше товариство «Сокіл» з’явилося у Празі в 1862 році. Аналогічні моделі вплинули на формування подібних рухів, зокрема польського «Сокола», який згодом діяв і в Галичині.

В українському середовищі ці ідеї набули власного змісту і поєднали фізичну підготовку із національно-виховною місією. Ідеї сокільства перейняли члени студентських товариств «Ватра» та «Академічне братство» у Львові. Серед них були такі діячі, як С. Яричевський, Б. Лепкий, В. Лаврівський та В. Нагірний. Уже у 1892 році серед провідників руху з’явилася ідея створити український «Сокіл» і були розроблені перші статутні засади. Формально статут товариства був затверджений 26 липня 1893 року австрійським міністерством внутрішніх справ, а 3 серпня Галицьким намісництвом [5; 14].

Початком організованої діяльності вважається 11 лютого 1894 року, коли відбулися перші загальні збори українського «Сокола» у Львові в будинку «Бесіди». На цих зборах було обрано керівництво: В Нагірний став головою, а В. Лаврівський взяв на себе поточне управління діяльністю товариства. З самого початку «Сокіл» отримав власні символи: прапор (лев на синьому полі), гімн, гасла і визначив для себе завдання поєднувати фізичне виховання з

національними ідеями, виховуючи молодь у дусі сили, самореалізації і патріотизму [10].

Учасники координаційних нарад зазначали, що сама назва «Сокіл» мала особливу привабливість, адже сокіл символізує шляхетність, гострий зір, силу та швидкість, а в геральдиці є уособленням сміливості, честі, свободи й прагнення до змагання. Водночас засновники наголошували, що товариство від самого початку постало на виразно національній основі, поєднуючи ідеї фізичного вдосконалення з національним вихованням. Саме «Сокіл» першим запровадив на українських теренах систематичну руханку й спорт, а згодом поширив ці форми діяльності у вигляді руханково-пожежних товариств. Таке органічне поєднання спорту, патріотизму та громадської активності стало ідеологічним фундаментом українського сокільського руху [4; 13].

Протягом наступних років товариство поступово розгорнуло діяльність у Львові та згодом в інших містах і сільських місцевостях: у 1902 році з'явилися відділи у Станіславові, Перемишлі, Коломиї, Самборі, Чорткові тощо. Уже в кінці XIX століття сокільські товариства активно діяли у Львові, Галичині, на Буковині та в Наддніпрянщині, стаючи школою громадянської активності, дисципліни, мужності та любові до рідного краю.

Дослідник Є. Папенко зазначає, що у 1909 році Львівський «Сокіл» став центром руху під назвою «Сокіл-Батько», що визначало ієрархію управління та координувало діяльність периферійних осередків. Члени товариства брали участь у здвигах (великих маніфестаційних зібраннях), а разом із січовими і пластовими організаціями «Сокіл» став вагомою складовою базою для формування Легіону Українських Січових Стрільців – першої організованої військової формації українського національного характеру [10].

Розвиток українського товариства «Сокіл» наприкінці XIX – на початку XX століття засвідчив зростання національної свідомості та прагнення поєднати фізичне виховання з патріотичним змістом. Водночас подальше становлення й розширення цього руху нерозривно пов'язане з діяльністю Івана Боберського – педагога, організатора, просвітителя й реформатора української

фізичної культури, який надав сокільському рухові нового змісту, системності та суспільного впливу.

Іван Боберський долучився до діяльності товариства «Сокіл» після повернення до Львова й офіційно вступив до нього 3 жовтня 1901 року. Уже 17 листопада того ж року його обрали другим заступником голови, а з серпня 1908 року він очолив центральний осередок «Сокіл-Батько», залишаючись на цій посаді до 1918 року. Саме під його керівництвом організація здобула всеукраїнський масштаб. І. Боберський приділяв велику увагу підготовці педагогічних кадрів: у навчальній групі при «Соколі» він підготував перших українських учителів фізичного виховання. Ще 1901 року разом із братами Будзиновськими заснував Учительський гурток для підготовки вчителів руханки, залучивши до нього академічну та гімназійну молодь.

Важливою заслугою І. Боберського стала розробка української спортивної термінології, у якій він прагнув зберегти національний дух. Завдяки йому з'явилися такі слова, як «копаний м'яч» (футбол), «сітківка» (теніс), «відбиванка» (волейбол), «гаківка» (хокей), «наколесництво» (велоспорт), «кошиківка» (баскетбол), «стусан» (бокс), «лещетарство» (лижний спорт). Також він став автором перших українських науково-методичних праць з фізичного виховання та спорту, серед яких «Забави й гри рухові», «Свобідні вправи», «Впоряд», «Нові шляхи до тілесного виховання», «Прорух» та інші. Завдяки його підтримці 1913 року вийшов друком перший посібник для українського «Пласту» авторства О. Тисовського, що заклав підвалини скаутського руху в Україні.

У 1908-1918 роках, Іван Боберський докорінно оновив зміст і структуру сокільського руху, перетворивши на потужну систему фізичного, національно-патріотичного та громадського виховання. З його ініціативи виникли нові спортивні гуртки, товариства й клуби по всій Галичині. Уже 1906 року його учні з Академічної гімназії заснували перший український спортивний гурток, де розвивали легку атлетику, футбол, бокс, лещетарство, мандрівництво та санний спорт. Згодом подібні руханкові та пожежні гуртки з'явилися в селах і

містах, зокрема в Тернополі й Перемишлі. де утворилися товариства «Поділля» та «Сянова Чайка». До Першої світової війни, завдяки його діяльності, в Галичині існувало вже понад 970 сокільських і 790 січових гнізд, а рух охопив майже кожне третє село. Важливо, що саме І. Боберський започаткував участь жінок у спортивно-гімнастичних товариствах.

10 вересня 1911 року він став співголовою першого Сокільського здвигу у Львові, у якому взяли участь тисячі рухівців. Наступного дня львівська громада відзначила його срібною булавою і почесним титулом «Батько української фізичної культури». З огляду нестачу спортивних майданчиків для української молоді, І. Боберський ініціював створення стадіону «Український город». Для його викупу він організував всенародну акцію збору коштів. У 1911 році за його ініціативи засновано Спортове товариство «Україна», яке тренувалося на «Українському городі» і в залі «Сокола-Батька». Підсумком організаційної діяльності І. Боберського став грандіозний Шевченківський здвиг 28 червня 1914 року у Львові, у якому взяли участь понад 12 тисяч українських руханковців, як символ національного єднання, сили та духовного відродження українського народу [2].

Історія українського товариства «Сокіл» має глибоке виховне значення для сучасності. Ідеї сокільства залишаються актуальними, тож окреслимо основні аспекти, які можуть слугувати практичною моделлю формування фізично здорової, морально зрілої та національно свідомої молоді України на прикладі сокільства.

Історичний орієнтир і джерело національної пам'яті. Український «Сокіл» є символом єдності, сили духу та патріотизму. Його діяльність нагадує сучасній молоді, що фізична культура може бути не лише засобом зміцнення тіла, а й формою служіння нації. Історія «Сокола» виховує повагу до минулого та гордість за українську традицію тіловиховання.

Поєднання фізичного розвитку і патріотичного виховання. У сокільській моделі спорт завжди мав морально-виховний зміст. Через руханку, спортивні

змагання, стройові вправи та колективні свята молодь розвивала витривалість і силу, засвоювала цінності дисципліни, взаємоповаги, любові до Батьківщини.

Виховання громадянської активності. «Сокіл» навчав молодь діяти спільно, брати на себе відповідальність, бути ініціативними. Такий досвід сприяє формуванню активного громадянина, який здатний не стояти осторонь проблем держави, а долучатися до їх розв'язання.

Розвиток морально-вольових якостей. Заняття в сокільських товариствах виховували наполегливість, самоконтроль, витримку, рішучість. Ці риси важливі для сучасної молоді, особливо в умовах війни, коли кожен має проявити силу характеру й готовність до дії.

Формування лідерства і командного духу. Участь у спільних виступах, маршах, змаганнях допомагала виховувати лідерів, здатних організовувати й надихати інших. Водночас сокільська система вчила командній роботі, взаємній підтримці й довірі.

Збереження культурної автентичності. «Сокіл» утверджував українську мову, символіку, пісню, народні ігри. Через спорт і свята він поєднував фізичне виховання з культурно-національним змістом, що є важливим орієнтиром для сучасного виховання молоді в дусі національної ідентичності.

Зразок самоврядування і суспільної ініціативи. Сокільський рух показав, що молодь може самоорганізовуватися, створювати власні спільноти, гуртувати людей навколо ідеї служіння суспільству. Цей приклад корисний для розвитку молодіжного волонтерства, громадських об'єднань та учнівського самоврядування.

Інтеграція ідей у сучасну освіту. Принципи «Сокола» можна впроваджувати у зміст предметів «Захист України», «Громадянська освіта», у роботу шкільних гуртків і спортивних клубів, що сприятиме формуванню цілісної, духовно й фізично розвиненої особистості.

Формування життєстійкості і національної гідності. Сокільська традиція утверджує ідею сили, гідності й свободи як основ національного характеру. Вона допомагає сучасній молоді усвідомити, що любов до України

проявляється у щоденній праці над собою, готовності захищати й розвивати свою державу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Український сокільський рух став унікальним явищем у вітчизняній історії, що поєднав у собі ідеї національного відродження, громадянської активності та фізичного вдосконалення. Від самого початку товариство «Сокіл» формувалося не лише як спортивно-гімнастична організація, а як потужний осередок національно-патріотичного виховання, який утверджував ідею самоповаги, гідності та любові до Батьківщини. Його діяльність виходила далеко за межі фізичної підготовки: через руханку, спорт, свята, здвиги та просвітницьку працю формувалася нова генерація українців, здатних до самодисципліни, солідарності та боротьби за державність.

Національний характер сокільства проявлявся в утвердженні української мови, символіки, традицій і в розумінні спорту як засобу зміцнення не лише тіла, а й духу народу. Іван Боберський, очоливши рух, надав йому чіткої освітньо-виховної спрямованості, поєднавши ідеали тіловиховання з вихованням громадянина і патріота. Завдяки його зусиллям сокільство стало школою лідерства, активності й культурної самоідентифікації українців.

Отже, товариство «Сокіл» стало не лише осередком фізичної культури, а й символом духовного відродження української нації, засобом пробудження національної свідомості, формування морально-вольових і патріотичних якостей молоді. Його досвід є невід’ємною складовою історії українського національно-виховного руху та має значний виховний потенціал для сучасної системи фізичного й патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

Видається важливим впровадження досвіду сокільського руху в сучасну практику громадянсько-патріотичного виховання, зокрема в освітньому процесі, молодіжних ініціативах, волонтерських та ветеранських організаціях. Це сприятиме не лише збереженню історичної пам’яті, а й розвитку національної ідентичності, активного громадянства та культури здорового способу життя як складових духовної й фізичної стійкості українського народу.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Подальші дослідження українського сокільського руху доцільно спрямувати на вивчення його педагогічного, культурно-виховного та націєтворчого потенціалу. Перспективним є аналіз впливу сокільських ідей на формування української молоді у різні історичні періоди, зокрема в контексті діяльності споріднених організацій («Січ», «Пласт»). Актуальним напрямом є осмислення внеску І. Боберського та його послідовників у становлення української системи фізичного виховання й спортивної термінології, а також переосмислення традицій сокільства у сучасному виховному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Арабаджиєв Д. Ю. Роль і місце громадських організацій у політичній системі України. Грані. 2015. № 8. С. 17-21. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_8_5

2. Дем'янюк О. Й. Товариство «Сокіл»: трансформація з фізкультурно-спортивних у військовопідготовчі організації галицької молоді. Військово-науковий вісник. Львів: Львівський військовий інститут, 2003. Вип. 5. С. 82-83.

3. Іван Миколайович Боберський. Вікова спадщина Дрогобиччини. Режим доступу: https://drohobychyna.com.ua/section/osobistosti/ivan-mikolayovich-boberskiy/. Дата звернення: 08.06.2023.

4. Качор А. Спомини про початки нашого «Сокола». Сокіл-Батько. Спортивно-руханкове товариство у Львові. Альманах. 1894-1994. Львів: РВО «Основа», 1996.

5. Ковпак В. «Сокільські вісті» (1928-1939 рр.): завдання, функціонування, проблематика. Збірник праць науково-дослідного центру періодики. Вип. 1(16). Львів, 2008. С. 40-51.

6. Королько А. Діяльність українського товариства «Сокіл» на Покутті й Галицькій Гуцульщині: порівняльний аспект (кінець XIX – перша третина XX ст.). Карпати: людина, етнос, цивілізації. Вип. 4. Івано-Франківськ, 2012. С. 73-90.

7. Котов С. Сокільський рух у Галичині: особливості ідеології, вплив на формування національної свідомості (кінець XIX ст. – перша третина XX ст.). Схід. № 4 (150). Липень-серпень 2017. С. 63-68.

8. Мельничук Н. Сокольський рух у Волинському воєводстві (1921-1939 рр.): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук: спеціальність 07.00.01. Рівне, 2012. 20 с.

9. Михайло Ю. Роль товариства «Просвіта» у формуванні національної свідомості українців Галичини, Буковини та Закарпаття. Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича: Історія. 2023. № 1. С. 55-61.

10. Папенко Є. М. Український сокільський рух у Галичині (1890-1930-ті рр.): дисертація. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. 241 с.

11. Потапенко В., Тищенко Ю., Каплан Ю., Бакальчук О., Корнієвський О., Михайлова О., Валевський О., Карпенко М., Лісогор Л., Валюшко І., Литвиненко О., Палій Г., Степико М. Стан розвитку громадянського суспільства в Україні (2022-2023 рр.). 2024. DOI: 10.53679/NISS-analytrep.2024.01.

12. Райківський І. Внесок товариства «Просвіта» в національне самоусвідомлення українців Галичини останньої третини XIX – початку XX століття. У: Товариство «Просвіта» в обороні української ідентичності, духовності та культури (до 150-літнього ювілею). Львів: Логос, 2019. С. 14.

13. Сова А. О. Символіка українських молодіжних організацій «Сокіл», «Січ», «Пласт», «Луг» у Галичині (кінець XIX століття – 1939 р.): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук: спеціальність 07.00.01. Львів, 2009. 20 с.

14. Сокіл-Батько. Спортивно-руханкове товариство у Львові. Альманах. 1894-1994. Львів, 1996. С. 23.

***Стаття надійшла до редакції* 07.10.2025 р.**

Andrii REBRYNA. The «Sokil» society as a phenomenon of ukrainian national physical culture. *The article highlights the role of the Ukrainian Sokil movement as a phenomenon of national physical culture and spiritual-patriotic education. It outlines the historical prerequisites for the establishment of the «Sokil» society and reveals its role in shaping the national consciousness of Ukrainians.*

The activities of the society are analyzed in the context of the development of civic associations in Ukraine, emphasizing the combination of physical, educational, and patriotic directions. The contribution of Ivan Boberskyi as an organizer, educator, and reformer of physical education is characterized; he gave the Sokil movement new dynamics and educational meaning. His work in developing sports clubs, creating Ukrainian sports terminology, introducing methodological principles of gymnastics, and forming the first national system of physical education is presented. It is noted that the activities of the «Sokil» society combined physical training, moral improvement, and national-patriotic ideas, fostering strength, discipline, leadership, dignity, and love for the homeland among youth.

The influence of the Sokil movement on the development of national culture, education, and sports is summarized, and its potential in contemporary patriotic and civic education of young people is defined. It is emphasized that the traditions of Sokil possess a significant educational resource for shaping active citizenship, resilience, and a culture of a healthy lifestyle among modern Ukrainian youth.

Key words: *Sokil movement, patriotic education, physical culture, national identity, youth, civic organizations.*

REFERENCES

1. Arabadzhiev, D. Yu. (2015). Rol i mistse hromadskykh orhanizatsii u politychnii systemi Ukrainy. Hrani, 8, 17-21. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_8_5

2. Demianiuk, O. Y. (2003). Tovarystvo «Sokil»: transformatsiia z fizkulturno-sportyvnykh u viiskovopidhotovchi orhanizatsii halytskoi molodi. Viiskovo-naukovyi visnyk, (5), 82-83. Lviv: Lvivskyi Viiskovyi Instytut.

3. Ivan Mykolaiovych Boberskyi. (2023, June 8). Vikova spadshchyna Drohobychchyny. Retrieved from https://drohobychyna.com.ua/section/osobistosti/ivan-mikolayovich-boberskiy/

4. Kachor, A. (1996). Spomyny pro pochatky nashoho «Sokola». In Sokil-Batko. Sportyvno-rukhankove tovarystvo u Lvovi. Almanakh. 1894-1994 (pp. 23-28). Lviv: RVO «Osnova».

5. Korolko, A. (2012). Diialnist ukrainskoho tovarystva «Sokil» na Pokutti y Halytskii Hutsulshchyni: porivnialnyi aspekt (kinets XIX – persha tretyna XX st.). Karpaty: Liudyna, etnos, tsyvilizatsii, (4), 73-90. Ivano-Frankivsk.

6. Kotov, S. (2017). Sokilskyi rukh u Halychyni: osoblyvosti ideolohii, vplyv na formuvannia natsionalnoi svidomosti (kinets XIX – persha tretyna XX st.). Skhid, 4(150), 63-68.

7. Kovpak, V. (2008). «Sokilski visti» (1928-1939 rr.): zavdannia, funktsionuvannia, problematyka. Zbirnyk prats naukovo-doslidnoho tsentru periodyky, 1(16), 40-51. Lviv.

8. Melnychuk, N. (2012). Sokilskyi rukh u Volynskomu voievodstvi (1921-1939 rr.) (Author's abstract of PhD dissertation). Rivne.

9. Mykhailo, Yu. (2023). Rol tovarystva «Prosvita» u formuvanni natsionalnoi svidomosti ukraintsiv Halychyny, Bukovyny ta Zakarpattia. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha: Istoriia, (1), 55-61.

10. Papenko, Ye. M. (2017). Ukrainskyi sokilskyi rukh u Halychyni (1890-1930-ti rr.) (PhD dissertation). Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv.

11. Potapenko, V., Tyshchenko, Yu., Kaplan, Yu., Bakalchuk, O., Korniievskyi, O., Mykhailova, O., Valevskyi, O., Karpenko, M., Lisohor, L., Valiushko, I., Lytvynenko, O., Palii, H., & Stepyko, M. (2024). Stan rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini (2022-2023 rr.) [The state of development of civil society in Ukraine (2022-2023)]. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.01

12. Raikivskyi, I. (2019). Vnesok tovarystva «Prosvita» v natsionalne samousvidomlennia ukraintsiv Halychyny ostannoi tretyny XIX – pochatku XX stolittia. In Tovarystvo «Prosvita» v oboroni ukrainskoi identychnosti, dukhovnosti ta kultury (do 150-littia) (p. 14). Lviv: Lohos.

13. Sova, A. (2005). Diialnist ukrainskykh tovarystv «Sokil» na Drohobychchyni. Drohobytskyi kraieznavchyi zbirnyk, (9), 356-371.

14. Sova, A. O. (2009). Symvolika ukrainskykh molodizhnykh orhanizatsii «Sokil», «Sich», «Plast», «Luh» u Halychyni (kinets XIX stolittia – 1939 r.) (Author's abstract of PhD dissertation). Lviv.

УДК 7.011.3-0.5:316.77

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.40

Оксана СОРОЧИНСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
Житомир, Україна
ORCID ID 0000-0003-4823-1089
Світлана КАБАН
учитель біології
Літківський ліцей ім. М. П. Стельмаха Зазимської сільської ради,
Київська область, Україна
ORCID ID 0009-0000-0114-767

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ТРАЄКТОРІЇ, ПІДТРИМКИ, РИЗИКИ

Стаття присвячена міждисциплінарному аналізу формування сучасної особистості в динамічному освітньому середовищі XXI століття. Автори обґрунтовують, що в умовах цифрової трансформації та соціальної нестабільності традиційна знаннєво-репродуктивна модель освіти втрачає ефективність. Освітній процес перетворюється на простір, де ключовою компетенцією стає саморефлексія, адаптація та моральна відповідальність. Автори наголошують, що освітнє середовище має адаптуватися до потреб молоді.

Проаналізовано основні траєкторії розвитку особистості, наголошено на важливості її суб'єктності та права на власну нелінійну траєкторію. У центрі уваги – механізми педагогічної підтримки, яка повинна трансформуватися з опіки на партнерство та фасилітацію. Це вимагає від педагогів/ викладачів особливої емоційної компетентності, аби створювати атмосферу довіри та безпеки.

Окреслено критичні ризики, які створює сучасне середовище: цифровізація, що спричиняє інформаційне перевантаження, формування «кліпової» свідомості та втрату емоційного контакту; ціннісна дезорієнтація та моральне роздвоєння в умовах протилежних соціальних сигналів; емоційне вигорання учасників освітнього процесу через високий рівень стресу та тиску.

Обґрунтовано необхідність системної інтеграції соціально-емоційного навчання (SEL), цифрової етики та інформаційної гігієни для формування цілісної, етичної та саморегульованої особистості. Зроблено висновок, що баланс між онлайн і офлайн життям та культурою взаємної підтримки є вирішальними факторами для гуманістичного розвитку людини.

Ключові слова: *заклад освіти, особистість, освітнє середовище, розвиток, саморефлексія, підтримка, цифровізація, цінності, ризики, формування особистості.*

Постановка проблеми. Формування особистості – одне з центральних понять педагогіки, психології та філософії. У XXI столітті воно набуло нових змістових відтінків. Якщо раніше освітній процес сприймався як шлях засвоєння певного обсягу знань, то нині – як простір, у якому людина навчається самостійно шукати, оцінювати, переосмислювати й застосовувати інформацію, а головне – розуміти себе у взаємодії зі світом.

Сучасна освіта вже не може існувати поза контекстом глобальних викликів: цифрової трансформації, нестабільності соціального середовища, зростання ролі емоційного інтелекту, міжкультурної комунікації та ціннісного плюралізму. Усе це формує нові траєкторії розвитку особистості – більш гнучкі, динамічні, часто непередбачувані. Водночас освітній простір залишається одним із небагатьох соціальних інститутів, здатних забезпечити людині досвід усвідомленої саморозбудови. Від того, як школа, заклад вищої освіти або позаформальні освітні практики підтримують особистість, залежить не лише успішність навчання, а й емоційна стабільність, ціннісна орієнтація, соціальна активність молодого покоління. Однак, проблема полягає в тому, що освітні системи нерідко відстають від темпів суспільних змін. Традиційні моделі формування особистості – дисциплінарні, знаннєво-репродуктивні – втрачають ефективність у світі, де основною компетенцією стає здатність до адаптації, креативності та моральної відповідальності. У цьому контексті важливо не лише передати знання, а створити середовище, у якому людина відчуває підтримку, свободу вибору й довіру – тобто умови для власного становлення як суб’єкта дії.

Тому, враховуючи означене, питання формування сучасної особистості в освітньому середовищі потребує міждисциплінарного аналізу, який поєднує психологічні, педагогічні, соціологічні та культурологічні підходи. Саме такий синтез дозволяє побачити не тільки «що» і «як» формує особистість, але й

«чому» цей процес у сучасних умовах стає таким складним і водночас таким необхідним.

Аналіз досліджень і публікацій доводить, що проблематика формування сучасної особистості в освітньому середовищі є полідисциплінарною і набула особливої актуальності в контексті соціальних та цифрових трансформацій. Упродовж останніх десятиліть науковці дедалі частіше розглядають особистість не як статичну структуру, а як динамічну систему, що змінюється під впливом освітнього середовища, соціальних взаємодій і культурних чинників [2, с. 41-60].

Вихід традиційної знаннєво-репродуктивної моделі освіти за межі її ефективності підтверджується дослідженнями, які вивчають нові виклики, що постають перед свідомістю. Вчені, зокрема С. Доценко Є. Зеленов, Н. Сідаш та ін., акцентують увагу на необхідності адаптації освітнього процесу до епохи цифровізації. Водночас аналізують ризики впливу «кліпового» мислення на світосприйняття молодого покоління та формування цілісної особистості.

Питання необхідності трансформації ролі педагога/ викладача (перехід від опіки до фасилітації) та його емоційної компетентності висвітлені у працях А. Борисюка, Н. Дзюбак. Необхідність системної інтеграції соціально-емоційного навчання (СЕН), як ключового елемента для формування цілісної, саморегульованої особистості, активно досліджується Н. Дужик, В. Панченко та ін. Водночас, незважаючи на зростання кількості досліджень, низка аспектів проблеми залишається відкритою.

Мета статті – розкрити закономірності формування сучасної особистості в освітньому середовищі, визначити основні траєкторії її розвитку, ефективні типи педагогічної підтримки та окреслити потенційні ризики, спричинені сучасними соціальними та цифровими трансформаціями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес XXI століття функціонує в умовах постійних змін – соціальних, технологічних, культурних і навіть етичних. Ці зміни створюють нові можливості для розвитку особистості, але водночас і ризики, які можуть гальмувати становлення зрілої,

відповідальної, емпатійної людини. Формування особистості вже не є автоматичним наслідком участі в освітньому процесі: воно залежить від якості взаємодій, змісту середовища й внутрішньої готовності людини до саморозвитку [2]. Зокрема, розвиток і формування сучасної особистості в освіті – це багаторівневий процес, що поєднує соціальні, психологічні й духовні виміри. Сучасна школа та ЗВО (заклад вищої освіти) – це не лише місце засвоєння знань, а простір досвіду, у якому дитина чи здобувач вищої освіти поступово навчається самостійності, відповідальності та здатності приймати рішення. Центральним завданням освіти стає створення умов, за яких особистість може не лише здобувати інформацію, а й будувати власну систему сенсів і цінностей [2].

Одним із ключових чинників, що визначають формування особистості, є трансформація освітнього середовища. У традиційній моделі освіти воно здебільшого виконувало функцію контролю й передавання знань. У сучасних підходах середовище розглядається як цілісна екосистема взаємодій, у якій людина не є пасивним споживачем знань, а активним співтворцем освітнього процесу [5, с. 185-192]. Це передбачає розвиток таких якостей, як ініціативність, критичне мислення, креативність і співпраця.

У педагогічній теорії траєкторія розвитку особистості визначається як індивідуальний шлях зростання, який залежить від внутрішніх потенціалів і зовнішніх умов. Така траєкторія може бути лінійною (коли цілі та способи їх досягнення чітко окреслені) або нелінійною – із періодами переосмислення, змін і зупинок. Окрім того, сучасна освіта дедалі більше визнає право людини на власну неповторність, на можливість помилятися й відновлювати рівновагу, а не лише на безперервний рух «у правильному напрямку». У цьому сенсі освітній процес має стати супроводом, а не тиском.

Важливим елементом індивідуальної траєкторії є саморефлексія – здатність аналізувати власний досвід, визначати сильні й слабкі сторони, бачити сенс у тому, що відбувається. Від рівня рефлексії залежить глибина навчання та готовність особистості до самоорганізації [4, с. 184-190]. У

педагогічній практиці цьому сприяють щоденники успіхів, рефлексивні щотижневики, наставництво, групові обговорення навчальних помилок без покарання чи стигматизації. Зокрема, людина найінтенсивніше розвивається не під тиском зовнішніх вимог, а за умови відчуття підтримки.

Педагогічна підтримка – це не лише допомога у подоланні труднощів, а й створення середовища, де можна відчути безпеку, довіру й прийняття. Саме підтримка дозволяє особистості проявити ініціативу, брати на себе відповідальність і не боятися помилок [6]. Науковці наголошують, що найцінніша підтримка – це та, яка допомагає людині усвідомити власні ресурси й навчитися спиратися на них. Ідеться не про опіку, а про партнерство. У такому форматі педагог стає не носієм істини, а фасилітатором, який допомагає розкрити потенціал учня. У сучасних дослідженнях також підкреслюється важливість емоційної компетентності педагогів, адже саме вона визначає якість стосунків у класі, ступінь довіри та готовність учнів взаємодіяти [9].

Окрему роль у формуванні особистості відіграє соціально-емоційне навчання (SEL) – напрям, який інтегрує розвиток емоційної грамотності, емпатії та навичок співпраці. Дослідження свідчать, що високий рівень емоційної компетентності учасників освітнього процесу знижує конфліктність, підвищує мотивацію і формує культуру взаємоповаги [1; 8]. Тому, українські педагоги активно впроваджують практики емоційної саморегуляції, тренінги з ненасильницького спілкування, шкільні медіаційні служби. Такі інструменти допомагають дитині не лише контролювати поведінку, а й усвідомлювати свої почуття, що є передумовою моральної зрілості [1].

У свою чергу соціально-емоційне навчання тісно пов’язане з розвитком ціннісної сфери особистості. У ситуації глобальної нестабільності, воєн, масової міграції саме освіта часто стає простором, де формуються не лише компетентності, а й етичні орієнтири. Зокрема, педагогічне середовище має відновлювати віру в людяність, співпрацю, повагу до культурної різноманітності. Саме цінності надають напрям індивідуальній траєкторії

розвитку, перетворюючи навчання на процес становлення світогляду [1; 5, с. 185-190].

Інтенсивний процес формування сучасної особистості зумовлює повальна цифровізація освітнього процесу. Цифрові технології відкрили нові можливості для персоналізації навчання, доступу до ресурсів, самоосвіти. Однак вони ж створили й низку ризиків – поверхневе сприйняття інформації, розмитість уваги, втрату відчуття реального спілкування. Постійна багатозадачність, миттєві повідомлення, соціальні мережі формують у молоді новий тип когнітивної поведінки – короткочасну, реактивну, поверхову. У цьому контексті дослідники говорять про формування так званої «кліпової» свідомості, коли мислення стає фрагментарним, а емоційна чутливість – притупленою [6]. Дитина, привчена до швидкої зміни інформаційних стимулів, поступово втрачає здатність до глибокої концентрації, що впливає не лише на навчання, а й на процес формування цілісної особистісної ідентичності. Цифрове середовище створює ілюзію соціальної залученості: спілкування через екрани замінює реальний контакт, але не відтворює емоційного резонансу. Через це підлітки часто відчувають самотність, навіть маючи велику кількість «друзів» у мережі.

Освітні заклади мають реагувати на цю проблему, створюючи умови для «живої» комунікації, спільної діяльності, проєктів, що потребують співпраці. В іншому випадку формується покоління, яке вміє взаємодіяти технічно, але не емоційно. Відповідно, завдання компетентного педагога – не відмовлятися від цифрового середовища, а навчити дитину бути в ньому суб’єктом: критично мислити, фільтрувати інформацію, керувати власною увагою. Зазначене передбачає сформованість певного рівня цифрової агентивності, здатності діяти усвідомлено у віртуальному просторі. І саме цифрова агентність поступово стає новою формою особистісної зрілості. Відповідно, сучасна школа має розвивати не лише цифрову грамотність, а й цифрову етику, культуру саморегуляції, баланс між онлайн і офлайн життям [8]. Таке поєднання дозволяє зберегти

цілісність особистості у світі, де межа між реальним і віртуальним дедалі більш розмита.

Не менш небезпечним є ризик інформаційного перевантаження. Учні й здобувачі вищої освіти отримують надмірну кількість даних, без сформованих стратегій критичного осмислення. У результаті – знання розпадаються на фрагменти, а особистість утрачає відчуття сенсу навчання. Тому важливо формувати інформаційну гігієну – уміння відбирати достовірні джерела, дозувати споживання контенту й розвивати здатність до паузи та тиші [8].

Інформаційне перевантаження, тиск оцінок, батьківських очікувань та постійна демонстрація результатів зумовлюють підвищення рівня стресу в особистості, що призводить до явища, яке дослідники називають емоційним вигоранням [1]. Виснаження не лише знижує якість навчання – воно підриває саму суть освітнього процесу. У свою чергу, педагогічне вигорання педагога, який утратив внутрішній ресурс, зумовлює не здатність створювати атмосферу підтримки, а без неї розвиток молодої особистості неможливий. У зв’язку з цим системна психологічна підтримка педагога має стати невід’ємною складовою освітньої політики закладу освіта і держави загалом: тренінги саморегуляції, групи супервізії, можливість емоційного відновлення. Також, паралельно важливо формувати у дітей культуру ставлення до власного емоційного стану – вміння говорити про втому, тривогу, розчарування. Лише тоді освітній процес перестає бути полем змагання і стає простором розвитку [2, с. 41-60].

Попри проголошений принцип рівного доступу до освіти, на практиці соціальна нерівність залишається помітною. Різний рівень матеріального забезпечення, доступу до якісного інтернету, підтримки батьків – усе це формує нерівні стартові позиції для дітей. У результаті освіта, яка мала б бути інструментом вирівнювання, іноді лише закріплює вже наявні відмінності [1]. Відповідно для особистості це означає різні траєкторії розвитку: одна дитина відчуває впевненість і ресурсність, інша – постійну неоціненність. Ще більшу нерівність відчувають діти з особливими освітніми потребами (ООП). Відповідно, проблема поглиблюється в тих середовищах, де інклюзія існує

лише формально. Без належної підготовки педагогів, адаптованих методик, психологічної підтримки, інклюзивна освіта може перетворитися на травматичний досвід як для дітей із особливими освітніми потребами, так і для їхніх однолітків. Розвиток толерантності, співпереживання, взаємоповаги – це не побічний, а центральний напрям виховної роботи закладу освіти [5, с. 185-192].

Ще одним серйозним ризиком є ціннісна дезорієнтація. Сучасне суспільство надзвичайно динамічне, і молодь часто стикається з протилежними моральними сигналами. ЗМІ, соцмережі, популярна культура задають короткострокові моделі успіху, тоді як заклад освіти покликаний виховувати глибші орієнтири – чесність, гідність, відповідальність. Коли ці системи не узгоджені, дитина потрапляє у стан морального роздвоєння. І як наслідок освіта втрачає свою виховну силу, якщо не підтримує в дитини внутрішній діалог про сенси, добро, справедливість [6]. Відповідно розвиток критичного мислення в цьому контексті стає не лише інтелектуальною, а й етичною компетентністю. Це зумовлює необхідність формувати культуру цифрової саморегуляції, медіаграмотності та критичного ставлення до інформації [6]. Учень має навчитися не лише аналізувати факти, а й співвідносити їх із власними переконаннями.

У контексті зазначеного, завдання педагога – не нав’язати готову систему цінностей, а створити простір, де відбувається осмислення й вибір. Сучасний педагог має виступати фасилітатором розвитку, організатором середовища, де учень здатен самостійно шукати відповіді, формулювати запитання та відчувати власну значущість [5]. Окрім того, підтримка є ключовим чинником особистісного зростання. Розвиток не може відбутися в умовах страху, приниження чи байдужості. Відповідно, педагогічна підтримка – це взаємна довіра, співпраця, визнання права на помилку. Вона активізує внутрішні ресурси людини, розвиває автономність і відповідальність [6]. Такий підхід повертає освіті її гуманістичну сутність, адже справжній розвиток особистості

можливий лише тоді, коли людина здатна робити морально усвідомлені рішення [4, с. 188].

Окремої уваги потребує комунікативна культура освітнього середовища. У час цифрової комунікації живе слово стає все рідкіснішим, але саме воно формує здатність до емпатії, співчуття, відповідальності за власні висловлювання. Педагогічне спілкування часто задає тон усьому середовищу: якщо педагог спілкується з повагою, визнає право учня на помилку, клас стає спільнотою довіри. Натомість агресивна або байдужа комунікація руйнує особистісний розвиток, породжує страх і відчуження [9].

Сучасна педагогіка дедалі більше спирається на принцип «освіта як діалог» – взаємне слухання, співпереживання, відкритість до іншої думки. Такі практики не лише покращують навчальні результати, а й формують громадянську зрілість. Людина, яка навчилася чути інших, здатна до спільного творення і відповідальної участі у суспільному житті [8].

Отже, сучасне освітнє середовище містить як ресурси, так і небезпеки. Воно може стати простором розвитку, а може – фактором дезорієнтації. Баланс залежить від того, наскільки педагоги, учні та батьки усвідомлюють спільну мету – формування цілісної, саморефлексивної, морально стійкої особистості. Для цього потрібна не стільки нова техніка чи методики, скільки культура взаємної підтримки, емпатії й довіри [3, с. 45-57].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасне освітнє середовище виступає не лише системою передавання знань, а простором особистісного становлення, де взаємодіють інтелектуальні, емоційні й ціннісні виміри людини. Формування особистості в освіті – це складний і водночас закономірний процес, який відображає стан суспільства, рівень його культури, цінностей і гуманістичних орієнтирів. Розвиток емпатії, саморефлексії, комунікативної компетентності та моральної свідомості є невід’ємною частиною формування сучасної особистості. Ці якості не можна «викладати» як предмет, але їх можна розвивати через стиль спілкування, колективні проєкти, атмосферу взаємоповаги. У світі, де інформаційні потоки множать сумнів і

релятивізм, заклад освіти має виконувати роль морального орієнтира. Відповідно, освіта залишається головним простором формування ціннісної стійкості людини. Її завдання не нав'язувати цінності, а допомогти людині усвідомити, які з них справді її власні. Саме через цей процес відбувається становлення зрілої, етичної особистості, здатної до відповідальної участі в суспільстві.

Таким чином, формування сучасної особистості в освітньому середовищі – це не лінійний, а діалогічний процес, який поєднує самопізнання, підтримку та рефлексію. Він вимагає від педагогів високого рівня емоційної культури, а від системи освіти – переосмислення пріоритетів: від знаннєвої парадигми до людиноцентричної. Лише в такому середовищі навчання стає не засобом контролю, а простором свободи, зростання й пошуку сенсу.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на дослідження впливу цифрової культури на формування ціннісних орієнтацій молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ, «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.

2. Дзюбко Л. В. Особливості становлення самореалізації підлітків у освітньому просторі школи. *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі* : монографія / за наук. ред. С. Д. Максименка. Київ, 2017. С.41-60

3. Зеленов Є. А., Сідаш Н. С. Вплив кліпового мислення на світосприйняття молодого покоління. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 1(105)-2023. С. 45-57. 10.33216/2220-6310/2023-105-1-45-57

4. Куркіна С. В., Журавльов В. М., Стрітьєвич Т. М. (2024). Проблема розвитку особистості і професійної компетентності керівників закладів освіти України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (213), 184-190. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-184-190

5. Маринець Н. В., Кондратюк-Антонова Т. В., Поліщук Н. В. (2024). Роль освіти у формуванні процесу пізнання: філософський аналіз. *Культурологічний альманах*, (2), 185–192. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.2.22

6. Маслюк А. М. Проблема навчання та розвитку особистості // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 2 (57). 2017. С. 11–15.

7. Dang T., Wenxiu Du, Menghui Niu, Zhenguo Xu. The effects of personality traits on learning engagement: The mediating role of emotion regulation // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 14. Article 1476437. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1476437 .

8. Jach, H.K., Bardach, L. & Murayama, K. How Personality Matters for Education Research. *Educ Psychol Rev* 35, 94 (2023). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09807-4

9. Tan J. W. C., Sng M., Lee K. T. Investigating the effects of personality on academic performance // *Cogent Education*. 2024. Vol. 11(1). Article 2408836. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2408836.

10. Witt M., Peterson L., Byrne D. Personality-sensitive pedagogies: A study of small group interventions // *British Educational Research Journal*. 2024. Vol. 50(2). P. 2875–2892. DOI: 10.1002/berj.4058.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2025

Oksana SOROCHYNSKA, Svitlana KABAN. Formation of Modern Personality in the Educational Environment: Trajectories, Supports, Risks

The article is devoted to an interdisciplinary analysis of the formation of a modern personality in the dynamic educational environment of the 21st century. The authors argue that in the conditions of digital transformation and social instability, the traditional knowledge-reproductive model of education is losing its effectiveness. The educational process is turning into a space where self-reflection, adaptation and moral responsibility become key competencies. The authors emphasize that the educational environment must adapt to the needs of young people.

The main trajectories of personality development are analyzed, the importance of its subjectivity and the right to its own nonlinear trajectory are emphasized. The focus is on the mechanisms of pedagogical support, which should be transformed from care to partnership and facilitation. This requires special emotional competence from teachers/lecturers in order to create an atmosphere of trust and security.

Critical risks created by the modern environment are outlined: digitalization, which causes information overload, the formation of a «clip» consciousness and the loss of emotional contact; value disorientation and moral bifurcation in conditions of opposing social signals; emotional burnout of participants in the educational process due to a high level of stress and pressure.

The need for systemic integration of socio-emotional learning (SEL), digital ethics and information hygiene for the formation of a holistic, ethical and self-regulated personality is substantiated. It is concluded that the balance between online and offline life and a culture of mutual support are crucial factors for the humanistic development of a person.

Key words: *educational institution, personality, educational environment, development, self-reflection, support, digitalization, values, risks, personality formation.*

REFERENCES

1. Analitychnyi ohliad «Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» [Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform] / Hrynevych L., Drozhzhyna T., Hloba O. ta inshi; za zah. red. L. Hrynevych, S. Kalashnikovoi. Kyiv, «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit», 2021. 312 s. [in. Ukrainian].

2. Dziubko L. V. (2017). Osoblyvosti stanovlennia samorealizatsii pidlitkiv u osvitnomu prostori shkoly [Peculiarities of the formation of self-realization of adolescents in the educational space of school]. Diialnisna samorealizatsiia osobystosti v osvitnomu prostori : monohrafiia / za nauk. red. S. D. Maksymenka. Kyiv. S.41-60. [in. Ukrainian].

3. Zelenov Ye. A., Sidash N. S. (2023). Vplyv klipovoho myslennia na svitospryiniattia molodoho pokolinnia [The influence of clip thinking on the worldview of the younger generation]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. 1(105)-2023. S. 45-57. 10.33216/2220-6310/2023-105-1-45-57. [in. Ukrainian].

4. Kurkina S. V., Zhuravlov V. M., Stritievych T. M. (2024). Problema rozvytku osobystosti i profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity Ukrainy [The problem of personality development and professional competence of heads of educational institutions in Ukraine]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, (213), 184-190. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-184-190. [in. Ukrainian].

5. Marynets N. V., Kondratiuk-Antonova T. V., Polishchuk N. V. (2024). Rol osvity u formuvanni protsesu piznannia: filosofskyi analiz [The role of education in shaping the process of cognition: a philosophical analysis]. Kulturolohichnyi almanakh, (2), 185–192. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.2.22 [in. Ukrainian].

6. Masliuk A. M. (2017). Problema navchannia ta rozvytku osobystosti [Проблема навчання та розвитку особистості // Освіта та розвиток обдарованої особистості]. // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. № 2 (57). 2017. S. 11–15. [in. Ukrainian].

7. Dang T., Wenxiu Du, Menghui Niu, Zhenguo Xu (2025). The effects of personality traits on learning engagement: The mediating role of emotion regulation // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 14. Article 1476437. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1476437 [in. English].

8. Jach H.K., Bardach L. & Murayama K. (2023). How Personality Matters for Education Research. Educ Psychol Rev 35, 94 (2023). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09807-4 [in. English].

9. Tan J. W. C., Sng M., Lee K. T. (2024). Investigating the effects of personality on academic performance // Cogent Education. 2024. Vol. 11(1). Article 2408836. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2408836. [in. English].

10. Witt M., Peterson L., Byrne D. (2024). Personality-sensitive pedagogies: A study of small group interventions // *British Educational Research Journal*. 2024. Vol. 50(2). P. 2875–2892. DOI: 10.1002/berj.4058. *[in. English]*.

УДК 37.014.5:316.77(100)

https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.41

Наталія ХАРЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу виховання на пограниччі,
Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ
ORCID iD 0000-0002-4171-593x

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Формування міжкультурної компетентності є основою виховання громадянина, який усвідомлює власну культурну ідентичність, відкритий до взаємодії, здатний діяти відповідально і ефективно в глобалізованому середовищі. Така спрямованість освіти відповідає викликам XXI століття, коли комунікація, мобільність і партнерство між культурами стають невід'ємною умовою розвитку особистості, суспільств й держав.

На основі аналізу наукових досліджень у статті охарактеризовано компетенції, необхідні для ефективної взаємодії у багатокультурному середовищі (культурна обізнаність; міжкультурна чутливість; мовна компетентність; емпатія; гнучкість і адаптивність; соціальна інтегрованість і ефективність комунікації). Обґрунтовано, що ефективність формування міжкультурної компетентності визначається тим, наскільки активно здобувачі освіти залучені до реальних ситуацій міжкультурної взаємодії, спільного розв'язання проблем, творчого діалогу та суспільно корисної діяльності.

Розглянуто ефективні форми та механізми розвитку міжкультурної компетентності (проєктно-орієнтоване навчання, сервіс-лернінг, міжкультурні обміни тощо). Окреслено, що у різних країнах світу формування міжкультурної компетентності реалізується через поєднання навчання, досвіду і реальної взаємодії. Спільними рисами цих практик є активна участь молоді у соціально значущих проєктах; розвиток рефлексії й критичного мислення; створення умов для безпечного діалогу й емпатійного слухання; партнерство школи, громади та міжнародних інституцій.

Ключові слова: *міжкультурна компетентність, учнівська і студентська молодь, заклади освіти, зарубіжний досвід.*

Постановка дослідницької проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Процеси глобалізації, інтернаціоналізації освіти та посилення міграційних потоків суттєво змінили соціокультурний контекст функціонування сучасної освіти. Це

вимагає від педагогів і здобувачів освіти соціокультурної чутливості, уміння розуміти інакшість, сприймати культурну відмінність не як бар'єр, а як ресурс розвитку.

Освітній простір у таких умовах перетворюється на середовище культурного взаємообміну та соціальної інтеграції, у якому знання стають інструментом порозуміння, а спільна діяльність – засобом до подолання стереотипів і формування спільних цінностей. Тому одним із ключових завдань сучасної освіти стає формування міжкультурної компетентності як інтегральної якості особистості, що поєднує ціннісне ставлення до власної культури і культурного різноманіття та практичні вміння ефективної взаємодії в полікультурному середовищі.

Аналіз відповідних досліджень та публікацій. Міжкультурна компетентність розглядається в роботах вітчизняних (Т. Беркутова, О. Ігнатова, Є. Логвінов, І. Холод, В. Макаров та інші) та зарубіжних науковців (А. Сарварі, Д. Дірдорф, Ю. Джин, Г. Нойнер та інші) як складне соціально-психологічне утворення, яке включає когнітивний (знання про інші культури та соціальні норми), афективний (ціннісні орієнтації, відкритість, толерантність) та поведінковий (уміння і стратегії міжкультурної взаємодії) компоненти [1; 3; 5].

Її формування є необхідною умовою підготовки учнівської та студентської молоді до життя і професійної діяльності у глобалізованому світі, де комунікація, мобільність і спільні виклики виходять за межі національних кордонів [2; 6].

Дослідники А. Сарварі, Х. Аднан, М. Рахамад визначають низку взаємопов'язаних компетенцій, необхідних для ефективної взаємодії у багатокультурному середовищі: культурна обізнаність (здатність усвідомлювати особливості власної та чужої культури, розуміти, як цінності, традиції, норми поведінки впливають на спілкування й взаємодію); міжкультурна чутливість (уміння поважати культурні відмінності, сприймати іншу культуру без упереджень, відкритість до нового досвіду, толерантність); мовна компетентність (володіння мовою міжкультурного спілкування, що

дозволяє ефективно комунікувати, точно передавати змісти і сенси); емпатія (здатність співпереживати, розуміти емоційні й соціальні стани інших людей); гнучкість і адаптивність (уміння змінювати поведінку, стратегії спілкування та стиль взаємодії відповідно до культурного контексту); соціальна інтегрованість і ефективність комунікації (здатність співпрацювати в багатокультурному середовищі) [7].

Таким чином, міжкультурна компетентність розглядається як інтегральна якість особистості, яка поєднує знання, цінності, навички та установки, необхідні для ефективного спілкування й співпраці в умовах культурного різноманіття [7; 9].

Роль освіти у формуванні міжкультурної компетентності учнівської та студентської молоді підкреслюють вітчизняні та зарубіжні дослідники, які розглядають заклади освіти як середовище цілеспрямованої соціалізації, рефлексії та безпечної взаємодії з «інакшістю». Зокрема, Д. Дірдорф, К. Пападопулу, Н. Палеологу, З. Каранікола наголошують, що саме освіта здатна інтегрувати компоненти міжкультурної компетентності, забезпечуючи їхній перехід у сталу міжкультурну поведінку [2; 4; 6]. Таким чином, освіта формує установки перспективного бачення, уміння вести діалог і співпрацювати у гетерогенних спільнотах.

Важливість формування міжкультурної компетентності Г. Нойнер обґрунтовує суспільно-гуманітарними цілями: внеском у розбудову миру, сприянням міжнародному взаєморозумінню та підвищенням якості міжкультурної комунікації [5].

Аналіз наукових джерел і публікацій засвідчує, що питання формування міжкультурної компетентності є багатовимірним та досліджується в різних аспектах: якості та характеристики особистості, що визначають рівень сформованості міжкультурної компетентності, чинники впливу на процес її формування, пошук ефективних умов, форм і методів, особливості та критерії оцінювання тощо.

Мета статті. Метою статті є теоретичний аналіз зарубіжного досвіду, форм і методів формування міжкультурної компетентності в учнівської і студентської молоді та визначення можливостей їх упровадження у вітчизняний освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна педагогічна практика накопичила значний досвід реалізації програм міжкультурної освіти, громадянського діалогу та освіти для демократичної культури (Council of Europe, UNESCO, OECD, Erasmus+ тощо). Ці підходи спрямовані на виховання відкритості до різноманіття, розвиток критичного мислення, емпатії, навичок комунікації та відповідального громадянства і довели свою ефективність.

До таких практик належать проєктно-орієнтоване і проблемно-орієнтоване навчання, сервіс-лернінг, міжкультурні (у тому числі віртуальні) обміни. Ці методи активно апробуються в зарубіжній педагогіці і поступово впроваджуються у практику української освіти. Їх спільною рисою є орієнтація на досвід, що передбачає безпосередню участь у соціокультурній взаємодії, осмислення власних дій і ставлень, розвиток відповідальності, емпатії та здатності до співпраці. Розглянемо найбільш ефективні форми та механізми розвитку міжкультурної компетентності.

Проєктно-орієнтоване і проблемно-орієнтоване навчання визнано одним із найефективніших засобів розвитку міжкультурної компетентності, оскільки воно забезпечує залучення здобувачів освіти до реального соціального досвіду взаємодії з представниками інших культур і спільнот. У процесі виконання міжкультурних проєктів учні та студенти навчаються досліджувати складні соціальні явища, аналізувати культурні контексти, співпрацювати в команді та презентувати результати для різних аудиторій. У таких формах навчання акцент робиться на розвитку здатності досліджувати глобальні та міжкультурні питання, критично осмислювати інформацію, розуміти перспективу інших і брати участь у вирішенні суспільно значущих проблем.

Завдяки участі у проєктах молодь набуває досвіду співпраці, діалогу, толерантності, етичної відповідальності, що є фундаментом міжкультурної

компетентності. Проєкти можуть охоплювати як локальні теми («культурна спадщина мого регіону», «толерантність у шкільному середовищі»), так і міжнародні («глобальні виклики сталого розвитку», «цифрова культура молоді в різних країнах»). Продукти діяльності (мультимедійні презентації, мапи, подкасти, спільні онлайн-кампанії) створюють середовище взаємонавчання та практичного засвоєння принципів міжкультурного діалогу.

Метод сервіс-лернінгу поєднує навчання з суспільно корисною діяльністю та рефлексією, забезпечуючи глибоке засвоєння гуманістичних цінностей. В освітньому процесі він реалізується через волонтерські або соціальні ініціативи, які спрямовані на допомогу різним групам населення, культурним спільнотам чи громадам. Участь у таких проєктах сприяє розвитку емпатії, перспективного бачення, соціальної відповідальності й водночас дає змогу застосувати знання у практичній площині.

Особливе значення має поєднання сервіс-лернінгу з *міжкультурними обмінами,* адже спільна діяльність учасників із різних культур формує розуміння спільних потреб, вчить конструктивній співпраці й розвиває здатність до діалогу. Сучасні формати відкривають можливість організовувати міжнародні проєкти без значних фінансових витрат, створюючи простір для дистанційної, але емоційно насиченої взаємодії студентів і педагогів різних країн. Учасники віртуальних обмінів разом працюють над культурними кейсами, створюють спільні дослідницькі або творчі продукти, беруть участь у форум-дискусіях і відеозустрічах, що формує досвід міжкультурної комунікації та сприяє усвідомленню власних культурних стереотипів. Рефлексія після таких проєктів допомагає переосмислити власну культурну позицію й розвинути навички культурного посередництва.

Таким чином, поєднання проєктно-орієнтованого навчання, сервіс-лернінгу та міжкультурного обміну створює цілісну педагогічну систему формування міжкультурної компетентності. Вона дозволяє перетворити міжкультурну взаємодію з формальної вимоги освітнього стандарту на

життєвий досвід молодої людини, що сприяє становленню культури діалогу, емпатії та глобальної громадянськості.

Окрім того, зарубіжний досвід пропонує широкий спектр форм і практик міжкультурного навчання. Зокрема, у Сполучених Штатах Америки формування міжкультурної компетентності тісно пов’язане з концепцією громадянської освіти та служіння громаді. Освітні програми поєднують навчальний зміст із реальною суспільно корисною діяльністю. Студенти беруть участь у волонтерських або міжкультурних проєктах (підтримка біженців, допомога національним меншинам, культурно-освітні події у громадах), а після цього готують рефлексивні есе чи мультимедійні портфоліо, у яких аналізують власний досвід міжкультурної взаємодії. Поширеною формою є дискусійні клуби, де учасники з різних культур обговорюють актуальні соціальні питання. Університети активно впроваджують спільні онлайн-проєкти між студентами з різних країн.

У школах Великої Британії міжкультурна компетентність формується через участь у дебатних клубах, рольових іграх, симуляціях парламентських слухань, де моделюються ситуації культурних непорозумінь чи соціальної нерівності. Поширеною формою діяльності є партнерства між школами Великої Британії, Африки, Азії чи країн Балтії, у межах яких проводяться спільні онлайн-уроки, культурні тижні, обміни листами й відеопрезентаціями.

У країнах Європейського Союзу міжкультурна компетентність інтегрована у політику Ради Європи та Європейської Комісії. Типовими формами роботи є міжнародні молодіжні обміни та тренінгові табори з тематики толерантності, прав людини й культурного розмаїття; шкільні проєкти тощо.

У Швеції, Данії та Норвегії формування міжкультурної компетентності тісно пов’язане з концепціями інклюзивної освіти та освіти для сталого розвитку. Тут практикуються форми навчання через діалог, де учні та студенти беруть участь у колективних обговореннях соціальних і моральних дилем, розвивають здатність бачити ситуацію з різних точок зору.

Канада – одна з країн, де міжкультурна освіта є частиною державної політики мультикультуралізму. У школах і коледжах практикуються культурні тижні, під час яких учні представляють свої національні традиції, кухню, мистецтво; проводяться міжкультурні фестивалі, кулінарні обміни, мистецькі воркшопи. В університетах активно розвивається інтернаціоналізований кампус: студенти залучаються до менторських програм для іноземних студентів, спільних дослідницьких ініціатив та соціальних проєктів із тематики різноманіття й інклюзії.

В українській освіті дослідники (Т. Беркутова, О. Ігнатова, Є. Логвінов, І. Холод, В. Макаров, Д. Кочмар та інші) виокремлюють наступні методи і технології формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти [8; 10].

Рольові ігри сприяють розвитку практичних умінь міжкультурної взаємодії, дозволяючи студентам моделювати різноманітні ситуації, що можуть виникнути під час спілкування представників різних культур. Це можуть бути епізоди, пов’язані з перекладом, міжособистісною комунікацією чи розв’язанням непорозумінь у процесі міжкультурного діалогу.

Ділові ігри допомагають глибше усвідомити особливості співіснування культур та розрізнити їхні відмінності й спільні риси. Наприклад, виконуючи ролі керівників міжнародних компаній, учасники вчаться враховувати культурні контексти у веденні переговорів, прийнятті рішень і розв’язанні проблем.

Проєктна діяльність забезпечує розвиток навичок співпраці у мультикультурних командах. Працюючи над спільними завданнями (створенням презентацій, освітніх ресурсів або дослідницьких проєктів про культури світу) студенти навчаються аналізувати культурну різноманітність, проявляти толерантність і шукати шляхи ефективної адаптації у полікультурному середовищі.

Метод взаємовізуалізації дає змогу глибше усвідомити як відмінності, так і спільні елементи культур. Порівнюючи традиції мистецтва, архітектури, кухні чи побуту різних народів, студенти формують здатність бачити світ у

різних культурних вимірах, що зміцнює навички культурного аналізу та емпатії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи, можна стверджувати, що зарубіжний досвід формування міжкультурної компетентності має значний потенціал для імплементації в українській освіті. Найцінніші для національної системи є ті практики, які поєднують навчання з реальним досвідом взаємодії, орієнтуються на розвиток цінностей відкритості, поваги, емпатії та відповідальності, а також передбачають активну участь молоді у соціально значущих ініціативах.

Україна сьогодні перебуває в унікальній ситуації – її освітній простір не лише адаптується до викликів війни, міграції та цифрових трансформацій, а й виконує місію зміцнення національної єдності через діалог культур. Тому інтеграція міжнародних підходів може сприяти формуванню покоління молоді, яке мислить глобально, але діє відповідально в національному контексті.

Разом з тим, імплементація зарубіжного досвіду у сфері освіти в Україні має ґрунтуватися на гнучкому поєднанні міжнародних стандартів і національних пріоритетів. Вона може стати потужним чинником формування культури діалогу, соціальної згуртованості та національної солідарності, особливо в умовах воєнних і післявоєнних трансформацій українського суспільства.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Подальші наукові пошуки у сфері формування міжкультурної компетентності в учнівської та студентської молоді доцільно спрямувати на розроблення національної моделі міжкультурної компетентності, що інтегруватиме європейські та українські ціннісні орієнтири, враховуючи особливості українського соціокультурного контексту, досвід війни, міграційні процеси та виклики післявоєнного відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Al-Afifi M., Nygren T., Rasmusson M., Tvåråna M. Intercultural competence in the classroom: a systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices for developing intercultural competence in different

educational contexts. Intercultural Education. 2025. P. 1-34. DOI: https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2555782

2. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241-266. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315306287002

3. Hampden-Turner C. M., Trompenaars F. Building cross-cultural competence: How to create wealth from conflicting values. New Haven, CT: Yale University Press, 2000.

4. Isac M. M., Sandoval-Hernández A., Miranda D. Teaching Tolerance in a Globalized World: An Introduction. IEA Research for Education. 2018. P. 1-10. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_1

5. Neuner G. The Dimensions of Intercultural Education. In: Huber J. (ed.) Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. P. 11-50. URL: https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB17117003

6. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. Education Sciences. 2022. Vol. 12, No. 8. P. 502. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12080502

7. Sarwari A. Q., Adnan H. M., Rahamad M. S., Abdul Wahab M. N. The Requirements and Importance of Intercultural Communication Competence in the 21st Century. SAGE Open. 2024. Vol. 14, No. 2. P. 21582440241243119. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440241243119

8. Беркутова Т., Логвінов Є., Макаров В., Умяров К. Технологія формування міжкультурної компетенції студентів на основі ігрової діяльності під час навчання іноземної мови в закладах вищої освіти. Молодий вчений. 2022. № 6 (106). С. 23-28.

9. Ігнатова О. Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. Journal of Cross-Cultural Education. 2024. Вип. 3. С. 7-13. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13

10. Холод І. В., Крашеніннікова Т. В., Негодченко О. П. Методи формування міжкультурної компетентності в освітньому середовищі. Науковий журнал Хотинської національної академії. 2023. № 1 (8).

Стаття надійшла до редакції 07.10.2025 р.

Nataliia KHARCHENKO. Developing intercultural competence among school and student youth: international experience. *The development of intercultural competence is the foundation for educating a citizen who is aware of their own cultural identity, open to interaction, and capable of acting responsibly and effectively in a globalized environment. Such an educational orientation corresponds to the challenges of the 21st century, when communication, mobility, and partnership*

among cultures become essential conditions for the development of individuals, societies, and states.

Based on the analysis of scientific research, the article identifies the competencies necessary for effective interaction in a multicultural environment: cultural awareness, intercultural sensitivity, language competence, empathy, flexibility and adaptability, social integration, and communication effectiveness.

It is substantiated that the effectiveness of developing intercultural competence depends on the extent to which learners are actively engaged in real situations of intercultural interaction, collaborative problem-solving, creative dialogue, and socially beneficial activities. The article examines effective forms and mechanisms for developing intercultural competence, such as project-based learning, service learning, and intercultural exchanges. It is outlined that in various countries around the world, the development of intercultural competence is achieved through a combination of learning, experience, and authentic interaction. Common features of these practices include active youth participation in socially significant projects; the development of reflection and critical thinking; the creation of conditions for safe dialogue and empathetic listening; and partnerships among schools, communities, and international institutions.

Key words: *intercultural competence, school and student youth, educational institutions, international experience.*

REFERENCES

1. Al-Afifi, M., Nygren, T., Rasmusson, M., & Tväråna, M. (2025). Intercultural competence in the classroom: A systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices for developing intercultural competence in different educational contexts. Intercultural Education, 1-34. https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2555782

2. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

3. Hampden-Turner, C. M., & Trompenaars, F. (2000). Building cross-cultural competence: How to create wealth from conflicting values. Yale University Press.

4. Isac, M. M., Sandoval-Hernández, A., & Miranda, D. (2018). Teaching tolerance in a globalized world: An introduction. IEA Research for Education, 1-10. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_1

5. Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world (pp. 11-50). Council of Europe Publishing. https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB17117003

6. Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings. Education Sciences, 12(8), 502. https://doi.org/10.3390/educsci12080502

7. Sarwari, A. Q., Adnan, H. M., Rahamad, M. S., & Abdul Wahab, M. N. (2024). The requirements and importance of intercultural communication competence in the 21st century. SAGE Open, 14(2), 21582440241243119. https://doi.org/10.1177/21582440241243119

8. Berkutova, T., Lohvinov, Y., Makarov, V., & Umiarov, K. (2022). The technology of forming students' intercultural competence based on gaming activity in foreign language learning in higher education institutions. Molodyi Vchenyi, 6(106), 23-28.

9. Ihnatova, O. (2024). Development of effective intercultural communication skills. Journal of Cross-Cultural Education, 3, 7-13. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13

10. Kholod, I. V., Krashennikova, T. V., & Nehodchenko, O. P. (2023). Methods for developing intercultural competence in the educational environment. Scientific Journal of the Khotyn National Academy, 1(8). https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/4/4

Збірник наукових праць

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Випуск 2 (103) 2025

Виходить два рази на рік
Українською, англійською мовами
Відповідальний редактор Тетяна МАЛЕЧКО

Видавець і виготовлювач Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», 03035, Київ, вул. Митрополита Василя Липківського 36, каб. 319 б

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 7142 від 04.09.2020