ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Запорізький національний університет (вул. Університетська, буд. 66, м. Запоріжжя, 69600, znu@znu.edu.ua, тел. +38 (061) 228-75-08).

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 2607 від 29.08.2024 року. (ідентифікатор медіа – R30-05409)

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська, німецька, італійська, литовська, французька, болгарська, румунська.

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 1 (57), 2026

Адреса редакції:
Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Університетська, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

DOI Педагогічні науки: теорія та практика
https://doi.org/10.26661/2786-5622
DOI № 1/2026
https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 10 від 31.03.2026 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі освіта (А1 – Освітні науки, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія) та ERIH PLUS (Норвегія). Національною бібліотекою України імені В.І. Вернадського прийнято на репозитарне зберігання номери наукового видання «Педагогічні науки: теорія та практика», які представлені на порталі в інформаційному ресурсі «Наукова періодика України».

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор – Локарєва Г. В., доктор педагогічних наук, професор
Відповідальний редактор – Зубцова Ю. Є., кандидат педагогічних наук, доцент

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Басик Горан – доктор соціології (Швеція)
Богданов І. Т. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Гура О. І. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Гуренко О. І. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Каніболоцька О. А. – доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Марушкевич А. А. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Пахомова Т. О. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Плачинда Т. С. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Сущенко Л. О. – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Кіпріан Маріус Чобану – доктор психологічних наук, професор (Румунія)

ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)
© Запорізький національний університет, 2026

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Batyuk L. V.
THE DEVELOPMENT OF STEM EDUCATION OF STUDENTS FROM RACIAL AND ETHNIC MINORITIES IN THE UNITED STATES (1940–2026): A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDY AND INSTITUTIONAL ANALYSIS 11

Бедрій Х. В.
ЕВОЛЮЦІЯ ТЬЮТОРИНГУ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТІ 25

Єршов М.-О. В.
ФЕНОМЕН «ТРАНСФОРМАЦІЯ» В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ 31

Назаренко І. І., Назаренко О. В.
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ВИРІШЕННЯ 44

Швидун В. М.
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ 51

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

Бовгиря Д. Д.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 57

Грищишина Р. С., Терно С. О.
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 9-МУ КЛАСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 64

Джочка І. Ф., Вівчарик Н. М., Залевська О. М.
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ 70

Донець Н. В.
ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТА STEM-ТЕХНОЛОГІЙ 78

Жукевич І. П., Спірічева О. В.
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 85

Іваницький О. І., Козич І.В.
ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А4 СЕРЕДНЯ ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 92

Ключник І. Г., Нічишина В. В.
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ФАХІВЦІВ ІТ 99

Луценко О. І.
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ АНАЛІЗУ МІКРОБІОЛОГІЧНИХ ДАНИХ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ 105

Мороз Н. В.
ВПРОВАДЖЕННЯ STEAM-ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК КАТАЛІЗАТОРА РОЗВИТКУ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ 111

Піддубна О. М., Шостачук Т. В., Куниця Г. В.
МЕТОДИКА НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ (ПЛЕНЕР) У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» 117

Процишина О. Ю., Гмиріна С. В., Ланіна Т. О., Точкова С. С.
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОДОЛАННЯ НЕДОЛІКІВ ВОКАЛЬНОГО ІНТОНУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ В РОБОТІ НАД РЕПЕРТУАРОМ 125

Ранюк О. П.
ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ НОСОВИХ ГОЛОСНИХ [Ǫ], [Ę] В СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ 132

Сидоренко Л. М., Деньга О. А.
ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 138

Спільник Т. М.
РОЛЬ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ BLEXI – LEXIKON ZUR BUNDESWEHR У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИКИ КУРСАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 145

Стрига Е. В.
НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 151

Турченко Г. Ф., Тоцька С. І.
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВЯЗКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 160

Хоменко Н. Д., Маслова А. В.
МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ 166

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Книш О. Ю.
ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ 173

Коляденко К. В., Стучинська Н. В., Федоренко О. Є.
РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ-ДЕРМАТОЛОГІВ 178

Кравчук Т. О.
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ 185

Осядла Т. В.
КООПЕРАТИВНО-КЕЙСОВА ПІДГОТОВКА ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У БЕЗПЕКОВІЙ СФЕРІ 194

Партола В. В., Смолянюк Н. М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 199

Паска Т. В.
ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ 205

Привезенцев О. С.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ) В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНТЕРФЕЙСІВ 214

Самусь Т. В.
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....222

Шостацька М. О., Кобилянський О. В.
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....229

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Василюк Т. Г.
ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ СФЕРОЮ.....237

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Кондрацька Г. Д.
КОМУНІКАЦІЯ, СПОРТ, ТУРИЗМ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО.....243

Корольова Н. Ю.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....250

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Вєйландє Л. В.-В.
РОЛЬ ПЕРСОНАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ ВИКЛАДАЧА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЦИФРОВОЇ ПРИСУТНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРИЗИ.....256

Harbuza T. V., Radchenko Yu. P.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR THE UNIFIED ENTRANCE EXAMINATION IN A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS.....264

Дудик Р. В.
НАВЧАЛЬНИЙ ХОР ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ.....270

Зубцова Ю. Є.
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....276

Корнейко Ю. М., Єрмакова Т. С.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.....285

Короід Т. В.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....291

Кривошей К. Ю.
ІНТЕГРАЦІЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ В ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....298

Федорова О. В.
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ ЛІТЕРАТУРИ РОМАНТИЗМУ).....311

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Андріяш В. В.
ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ: ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ.....318

Міщук А. Ю.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ 325
Садовий М. І., Трифонова О. М., Соменко Д. В., Шевцов Д. М.
ІНТЕГРОВАНА МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ АПАРАТНО-ПРОГРАМНИХ НАВЧАЛЬНИХ РІШЕНЬ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАДАЧ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ, РОБОТОТЕХНІКИ ТА МОБІЛЬНОЇ РОЗРОБКИ 332
Смірнова О. І.
ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МОДЕЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ЗВО 340

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Batyuk L. V.
THE DEVELOPMENT OF STEM EDUCATION OF STUDENTS FROM RACIAL AND ETHNIC MINORITIES IN THE UNITED STATES (1940–2026): A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDY AND INSTITUTIONAL ANALYSIS 11

Bedrii Kh. V.
EVOLUTION OF TUTORING AS AN INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY IN FOREIGN EDUCATION 25

Yershov M.-O. V.
THE PHENOMENON OF "TRANSFORMATION" IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON SOCIAL AND HUMANITIES EDUCATION 31

Nazarenko I. I., Nazarenko O. V.
FORMING A HEALTHY LIFESTYLE IN ADOLESCENTS: CURRENT CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THEIR SOLUTIONS 44

Shvydun V. M.
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE 51

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

Bovgyria D. D.
PELAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PERSONAL CULTURE OF FUTURE LAWYERS THROUGH AN ACMELOGICAL AHHROACH 57

Hryshchyshyna R. S., Terno S. O.
THE DEVELOPMENT OF STUDENTS` CRITICAL THINKING AT HISTORY LESSONS IN THE 9TH GRADE OF COMPREHENSIVE SECONDARY EDUCATION 64

Dzhochka I. F., Vivcharyk N. M., Zalevska O. M.
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY 70

Donets N. V.
ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF THE PHYSICS TEACHING METHODOLOGY IN UPPER SECONDARY SCHOOL USING DIGITAL AND STEM TECHNOLOGIES 78

Zhukevych I. P., Spiricheva O. V.
GAMIFICATION AS A TOOL FOR FORMING CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES 85

Ivanytskyi O. I., Kozych I. V.
FORMATION OF CONFLICT CULTURE BY MEANS OF ART THERAPY IN STUDENTS OF SPECIALTY A4 SECONDARY EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 92

Kliychnyk I. H., Nichyshyna V. V.
COMBINATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND MATHEMATICS 99

Lutsenko O. I.
USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR ANALYSIS OF MICROBIOLOGY DATA IN TRAINING FUTURE BIOLOGY TEACHERS 105

Moroz N. V.
IMPLEMENTATION OF THE STEAM APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL AS A CATALYST FOR THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION INDUSTRY 111

Piddubna O. M., Shostachuk T. V., Kunytsia H. V.
METHODOLOGY OF EDUCATIONAL PRACTICE (PLEIN AIR) IN THE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE INTEGRATED COURSE «ART» 117

Protsyshyna O. Yu., Gmyrina S. V., Lanina T. O., Tochkova S. S.
METHODICAL APPROACHES TO OVERCOMING DEFICIENCIES IN VOCAL INTONATION OF FUTURE VOCAL TEACHERS IN THE PROCESS OF WORKING ON REPERTOIRE 125

Raniuk O. P.
FORMING THE CORRECT PRONUNCIATION OF THE NASAL VOWELS Ą AND Ę IN STUDENTS OF PHILOLOGY DURING THE STUDY OF THE POLISH LANGUAGE 132

Sydorenko L. M., Denga O. A.
FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN DESIGN WITHIN THE FRAMEWORK OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES 138

Spilnyk T. M.
THE ROLE OF THE MOBILE APPLICATION BLEXI – LEXIKON ZUR BUNDESWEHR IN DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY OF CADETS IN GERMAN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 145

Stryga E. V.
TEACHING ENGLISH GRAMMAR THROUGH INNOVATIVE PRACTICES OF THE MULTIMODAL APPROACH IN UNIVERSITY EDUCATION 151

Turchenko G. F., Totska S. I.
INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN HISTORY AND LITERATURE CLASSES IN SENIOR SCHOOL 160

Khomenko N. D., Maslova A. V.
INTERCULTURAL DIALOGUE IN HIGHER EDUCATION: ENGLISH AS A TOOL FOR SHAPING THE NATIONAL AND EUROPEAN IDENTITY OF STUDENTS 166

SECTION III. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Knysh O. Yu.
INFORMATION LITERACY AS A CONSTITUENT OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL PREPARATION AMID EDUCATIONAL DIGITALIZATION 173

Kolyadenko K. V., Stuchynska N. V., Fedorenko O. Ye.
THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF DERMATOLOGISTS 178

Kravchuk T. O.
CURRENT TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PRE-SERVICE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: UKRAINIAN AND INTERNATIONAL CONTEXT 185

Osiadla T. V.
COOPERATIVE CASE-BASED TRAINING FOR DEVELOPING PROFESSIONAL PERSIAN DIALOGIC COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS IN THE SECURITY SECTOR 194

Partola V. V., Smolianiuk N. M.
PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN DEVELOPING NATURAL SCIENCE AND ECOLOGICAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF THE UPDATED STATE STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION 199

Paska T. V.
DIDACTIC MODEL FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRANSFORMATIONS 205

Pryvezentsev O. S.
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF BACHELOR OF PROFESSIONAL EDUCATION (DIGITAL TECHNOLOGIES) TRAINING FOR INTERFACE DESIGN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 214

Samus T. V.
PRINCIPLES OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS 222

Shostatska M. O., Kobylianskyi O. V.
FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING MEDICAL SPECIALISTS IN EMERGENCY SITUATIONS 229

SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Vasilyuk T. G.
GENDER DIMENSION OF MANAGEMENT IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SPHERE 237

SECTION V. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING

Kondratska G. D.
COMMUNICATION, SPORTS, TOURISM AS MEANS OF FORMING SOCIAL INTERACTION OF HIGHER EDUCATIONAL UNIVERSITY STUDENTS 243

Korolyova N. Yu.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF FORMING A HEALTH CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE 250

SECTION VI. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Vieilandie L. V.-V.
THE ROLE OF A TEACHER'S PERSONAL WEBSITE IN ENSURING DIGITAL PRESENCE AND SOCIAL RESILIENCE OF STUDENTS IN CRISIS CONDITIONS 256

Harbuza T. V., Radchenko Yu. P.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR THE UNIFIED ENTRANCE EXAMINATION IN A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS 264

Dudyk R. V.
EDUCATIONAL CHOIR AS A SPACE FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF MUSICIAN STUDENTS 270

Zubtsova Yu. Ye.
CRITERIA AND INDICATORS OF READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH 276

Korneiko Yu. M., Yermakova T. S.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROVIDING EMOTIONAL SUPPORT TO STUDENTS IN CRISIS SITUATIONS 285

Koroid T. V.
THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "HIGHER EDUCATION PEDAGOGY" BY MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE 291

Kryvoshei K. Yu.
INTEGRATION OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT COMPONENTS INTO PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STRESS RESISTANCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS 298

Fedorova O. V.
THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE COMPARATIVE APPROACH IN THE STUDY OF LITERATURE FOR FORMING NATIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LITERATURE TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF ROMANTIC LITERATURE) 311

SECTION VII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Andriyash V. V.
ONLINE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL TOURISM MANAGERS: PEDAGOGICAL MODEL AND TOOLS 318

Mishchuk A. Yu.
TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE 325

Sadovyi M. I., Tryfonova O. M., Somenko D. V., Shevtsov D. M.
INTEGRATED METHODOLOGY FOR DEVELOPING HARDWARE–SOFTWARE EDUCATIONAL SOLUTIONS FOR PRACTICAL TASKS IN DIGITAL TECHNOLOGIES, ROBOTICS, AND MOBILE DEVELOPMENT 332

Smirnova O. I.
DIGITAL PLATFORMS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN MODELLING PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE TRAINING OF CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 340

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37.0(73)+325.454+378+378.4+37.012+37.014.5 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-01

THE DEVELOPMENT OF STEM EDUCATION OF STUDENTS FROM RACIAL AND ETHNIC MINORITIES IN THE UNITED STATES (1940–2026): A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDY AND INSTITUTIONAL ANALYSIS

Batyuk L. V.
Candidate of Biological Science (PhD), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physics and Chemistry
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1863-0265
l.batyuk@hnpu.edu.ua

Key words: *STEM education, education, higher education, student, racial and ethnic minorities, university, educational policy, pedagogical models, civil rights, anti-discrimination laws, inclusive education, USA.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

The article conducts a comprehensive historical and pedagogical study and institutional analysis of the development of STEM education for students from underrepresented racial and ethnic groups in the United States from 1940 to 2026, analyzes legislative reforms, federal support programs, the role of universities and scientific research in expanding access to education in science, technology, engineering, and mathematics. The work systematizes scientific research on STEM education for students from racial and ethnic minorities, identifies leading areas of modern research, and analyzes the dynamics of the development of this topic in the world scientific literature.

As a result of the study, it was found that the development of STEM education for students from underrepresented groups in the United States went through several historical stages. The first stage (1940–1964) was characterized by limited access to education due to segregation practices, while historically black universities played a key role in the training of teachers and scientists. The second stage (1964–1980) is associated with civil rights reforms and the adoption of federal laws that contributed to the desegregation of education and the expansion of access to universities. The third stage (1980–2000) was marked by the institutionalization of programs to support minority students in STEM and the intensification of scientific and pedagogical research in this area. The fourth stage (2000–2026) is characterized by the formation of a comprehensive state policy to expand the participation of students from racial and ethnic minorities in STEM, the implementation of large-scale educational programs and an increase in the number of scientific research aimed at improving the academic success and professional integration of minority students. The study pays special attention to the role of US Federal support programs, in particular initiatives implemented with the participation of the US National Science Foundation, as well as the activities of universities that have become important centers for training specialists in the field of STEM education. It is shown that the combination of US legislative reforms, public funding, institutional changes in higher education and scientific research contributed to the formation of an effective system of support for students from underrepresented groups.

The results of the study have theoretical and practical significance for the development of modern pedagogical science, as they allow us to identify key trends and models of inclusive STEM education. The conclusions obtained can be used in the process of modernization of the higher education system,

development of educational policy and implementation of student support programs in STEM fields. The US experience is of particular relevance for Ukraine, where the development of STEM education and expansion of access to scientific and technical specialties is an important factor in the innovative development of the state.

РОЗВИТОК STEM-ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ІЗ РАСОВИХ І ЕТНІЧНИХ МЕНШИН У США (1940–2026): ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ АНАЛІЗ

Батюк Л. В.
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики і хімії
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1863-0265
l.batyuk@hnpu.edu.ua

Ключові слова: *STEM-освіта, освіта, вища освіта, студент, расові і етнічні меншини, університет, освітня політика, педагогічні моделі, громадянські права, антидискримінаційні закони, інклюзивна освіта, США.*

У статті здійснено комплексне історико-педагогічне дослідження та інституційний аналіз розвитку STEM-освіти студентів із недостатньо представлених расових та етнічних груп у Сполучених Штатах Америки у період з 1940 по 2026 рр., аналіз законодавчих реформ, федеральних програм підтримки, ролі університетів та наукових досліджень у розширенні доступу до освіти у галузях науки, технологій, інженерії та математики. У роботі систематизовано наукові дослідження, присвячені STEM-освіті студентів із расових і етнічних меншин, визначено провідні напрями сучасних досліджень, а також проаналізовано динаміку розвитку цієї тематики у світовій науковій літературі.

У результаті дослідження встановлено, що розвиток STEM-освіти студентів із недостатньо представлених груп у США проходив кілька історичних етапів. Перший етап (1940–1964) характеризувався обмеженим доступом до освіти через сегрегаційні практики, водночас ключову роль у підготовці педагогів та науковців відігравали історично чорні університети. Другий етап (1964–1980) пов'язаний із реформами у сфері громадянських прав та прийняттям федеральних законів, які сприяли десегрегації освіти та розширенню доступу до університетів. Третій етап (1980–2000) відзначився інституціоналізацією програм підтримки студентів меншин у STEM та активізацією науково-педагогічних досліджень у цій сфері. Четвертий етап (2000–2026) характеризується формуванням комплексної державної політики розширення участі студентів із расових і етнічних меншин у STEM, реалізацією масштабних освітніх програм і зростанням кількості наукових досліджень, спрямованих на підвищення академічної успішності та професійної інтеграції студентів меншин.

Особливу увагу у дослідженні приділено ролі Федеральних програм підтримки США, зокрема ініціатив, що реалізуються за участю Національного наукового фонду США, а також діяльності університетів, які стали важливими центрами підготовки фахівців у галузі STEM-освіти. Показано, що поєднання законодавчих реформ США, державного фінансування, інституційних змін у вищій освіті та наукових досліджень сприяло формуванню ефективної системи підтримки студентів із недостатньо представлених груп.

Результати дослідження мають теоретичне та практичне значення для розвитку сучасної педагогічної науки, оскільки дозволяють визначити

ключові тенденції та моделі інклюзивної STEM-освіти. Отримані висновки можуть бути використані у процесі модернізації системи вищої освіти, розроблення освітньої політики та впровадження програм підтримки студентів у STEM-галузях. Особливої актуальності досвід США набуває для України, де розвиток STEM-освіти та розширення доступу до науково-технічних спеціальностей є важливим чинником інноваційного розвитку держави.

Problem statement. STEM education (Science, Technology, Engineering, Mathematics) is one of the key factors of national economic competitiveness, innovative development and social progress. In the USA, it is traditionally considered the main engine of scientific and technical innovations that determine the country's position on the world stage. However, the participation of different social and ethnic groups in STEM education has been and remains uneven. This is especially true for students from racial/ethnic minorities, which in the US context include African Americans, Latinos, Native Americans and other groups that have historically been underrepresented in science and technology. This problem has deep historical roots and continues to affect academic mobility, access to opportunities and career prospects of students from underrepresented ethnic communities.

The historical development of American higher education in the mid-twentieth century. was characterized by segregation and limited access to universities for African Americans and other ethnic minorities. After World War II, participation in higher education for these groups was minimal due to lack of resources, discrimination, and limited access to quality educational programs. Reforms in the 1960s, including the civil rights movement and the implementation of affirmative action policies, gradually expanded access to universities and STEM programs. However, structural barriers and stigmatization continued to affect the participation of ethnic students, especially African Americans, in science and engineering majors.

The present day is marked by the active implementation of diversity, equity, and inclusion policies in STEM education. Federal programs and initiatives of US universities are aimed at increasing the participation of minority students, increasing the completion rates of STEM education, and forming socially supported scientific communities. Despite significant progress, students from racial and ethnic minorities still remain underrepresented in high-level academic and professional STEM positions, which continues to stimulate the development of new educational strategies and support programs. The participation of ethnic minorities in obtaining higher STEM education, the use of acquired professional competencies, and participation in the academic environment reflects differences in the levels of academic success, program completion, and access to resources of education seekers. For example, research shows that ethnic minorities have lower completion rates and higher dropout rates in STEM programs than their white and Asian peers, indicating structural barriers to learning [50; 1].

In the university setting, the participation of students from racial and ethnic minorities in STEM education is closely linked to the availability of mentoring, support, and inclusive learning environments. The lack of professors from racial/ethnic minorities in departments that teach STEM educational disciplines also affects students' academic identity and educational mood [2]. According to 2020–2021 data, only about 4.8% of STEM faculty were African American and 7.8% were Hispanic, which is significantly lower than their share in the student populations. This highlights the deep structural challenges that go beyond access to education and concern representation, academic support, and career advancement for students from underrepresented groups.

The analysis of these trends is also important for Ukraine. The Ukrainian education system is currently actively developing STEM areas in the context of digital transformation, innovative economy, and integration into the global scientific community. The challenges faced by students from underrepresented groups in the United States, including barriers to access to STEM education, issues of social justice, and inclusion, can be useful lessons for Ukraine in shaping its own policies for accessibility and support for different social groups. Borrowing positive practices of promoting equal opportunities, creating supportive academic environments, and mentoring systems can strengthen the involvement of students from underrepresented groups, ensure wider participation in STEM education, and contribute to the overall increase in the scientific potential of the country. At the same time, these studies serve as an important source of knowledge for Ukraine, allowing us to adapt global experience to national conditions and increase the effectiveness of STEM education for all categories of students.

A review of recent research and publications. Much of the research on the participation of diverse social and racial/ethnic groups in STEM education in

U.S. higher education institutions focuses on analyzing the effectiveness of culturally sensitive mentoring in supporting students in undergraduate STEM programs and structural changes in U.S. higher education [44; 39; 47]. Such research highlights that mentoring approaches that take cultural contexts into account contribute to the formation of a lasting impact on the academic trajectories of students from underrepresented groups in STEM, which allows for more equal opportunities for educational completion and further professional development [44]. Other researchers focus on retention strategies for underrepresented racial minority science majors and examine a wide range of practices, including academic mentoring, social integration support, and coursework structure, that promote student retention in STEM programs at U.S. universities [39]. An approach to instruction that promotes the development of key STEM competencies is also examined in an experimental context. L. Kaldaras and C. Wieman (2025) demonstrate the effectiveness of structured self-directed learning for students from historically marginalized groups in STEM. They show that even a single module of self-directed integrated learning can significantly improve students' ability to solve mathematical science problems, suggesting the potential success of such approaches in increasing students' competence and self-confidence [29].

In addition, in the context of the participation of different social and ethnic groups in the opportunity to receive STEM education in US colleges and universities, researchers have paid considerable attention to assessing the impact of structural barriers in traditional STEM courses on different groups of students. B. Van Dusen et al. (2024) demonstrate that even when using collaborative teaching methods, inequalities in student achievement remain significant, which requires further improvement of inclusive educational practices. This line of modern research, namely this analysis of deep structural barriers in STEM education, shows that collaborative teaching methods in traditional STEM courses are not always able to compensate for the educational "debts" that students from racial/ethnic groups bring with them to the university. Their results indicate that even when using collaborative teaching strategies, significant inequalities in achievement levels remain, which requires more careful design of inclusive pedagogical practices [47].

In addition to empirical research, the effectiveness of policies aimed at increasing the participation of underrepresented students is actively discussed in the US academic community, in particular at the level of federal initiatives such as NSF's Division for Equity and Excellence in STEM [30]. Such works critically assess those current educational policies although improving access, do not contribute sufficiently to the deep transformation of systemic barriers facing minority students.

In addition to formal pedagogical strategies, the role of organizational support and institutional programs is important. Initiatives such as the Louis Stokes Alliances for Minority Participation (LSAMP) [31] and the Meyerhoff Scholars Program [32] serve as models for increasing the participation and success of students from underrepresented groups in STEM education. LSAMP, supported by the US National Science Foundation, focuses on attracting and retaining underrepresented students in STEM fields from entry to graduate school and beyond (LSAMP, n.d.). Similarly, the Meyerhoff Scholars Program demonstrates how structured, comprehensive support programs can significantly increase the number of minority students who successfully advance into scientific careers (Meyerhoff Scholars Program, n.d.). National Academies reports have noted that educational policies to strengthen antiracism, diversity, equity, and inclusion should be integrated into the organizational culture of STEM institutions, rather than being used as surface-level initiatives. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2023) emphasize that the most effective approaches are those that are based on a deep understanding of systemic barriers and transform organizational practices in STEMM organizations to broaden participation [35].

It is important to note that scientific research is also being conducted in Ukraine, which, although not always directly devoted to ethnic inclusion in STEM (the Ukrainian context is less ethnically polarized compared to the USA), nevertheless contains relevant conclusions regarding educational practices, inclusion and social equality in STEM education. In particular, the authors analyze the formation and development of STEM education in Ukraine and the USA, comparing innovative models, regulatory framework and practices of implementing this area of education, which allows us to see common challenges and potential ways to transfer positive practices between countries; they consider the main aspects of US STEM education and its significance for modern Ukrainian higher education [10; 9]. The authors emphasize that the experience of American universities in the formation of STEM competencies and the training of specialists can contribute to improving the quality of educational programs in domestic institutions [9]. In a study of the problems and prospects of implementing STEM education in Ukraine, the authors outline key difficulties on the path of innovative transformation of pedagogical models, in particular regarding the readiness of educational institutions and staffing for the implementation of STEM innovations [8; 4].

Ukrainian research also focuses on integrating STEM approaches into the general education system to address social and economic challenges [3]; exam-

ines the implementation of STEM education within the New Ukrainian School, indicating that STEM approaches are partially integrated, but require in-depth inclusion to address future educational and professional challenges [42].

Although most Ukrainian research focuses on broader aspects of STEM education, these findings are important for understanding how the concepts of inclusion, access, and interdisciplinarity are implemented in the Ukrainian context. For example, research on STEM education in the context of sustainable development [12] shows that STEM approaches can be a tool for achieving social and economic goals of society, which is also relevant to issues of inclusion and support for diverse groups of students.

In general, a review of the current literature demonstrates that while American studies aim to directly analyze the problems of minority students in STEM, Ukrainian works focus on systemic aspects of the implementation of STEM education, which, together with international data, can serve as a useful basis for directing further research on inclusive practices in higher education in Ukraine.

The purpose of the article is a comprehensive historical and pedagogical study and institutional analysis of the development of STEM education for racial and ethnic minority students in the United States of America from 1940 to 2026. Identifying the main stages of the formation of STEM education for racial and ethnic minority students in the United States, analyzing legislative changes and federal support, determining the role of universities and educational programs, and summarizing the results of modern scientific research in international scientific databases.

Achieving the goal involves:

– analyzing the historical prerequisites for the formation of STEM education for students from underrepresented groups in the United States;

– investigating the impact of legislation and public policy on expanding access to STEM fields for students from underrepresented groups;

– to identify the role of leading universities and educational programs in training specialists in the field of science, technology, engineering and mathematics;

– to review key scientific research and current trends in the development of STEM education;

– to summarize the experience of the United States for possible use in the development of STEM education and educational policy in Ukraine.

Explanation of the main research material. The history of legislative regulation and federal support for the participation of minority students in STEM education in the United States in the 20th and 21st centuries is closely connected with the civil rights movements, anti-discrimination laws and initiatives at the federal level aimed at expanding access to education, and historical and social factors. In the 1940s, access to science education for students from racial/ethnic (African American, Hispanic/Latino, Native American) in the United States was sharply limited due to segregation and inequality of educational resources. The main features of this period are the education of the majority of African American students in segregated schools. STEM education was concentrated in a small number of Historically Black Colleges and Universities (HBCUs). State educational policy in the United States did not support equal access to science education [6]. An analysis of the development of STEM education for students from underrepresented groups in the United States in the decade from 1940 to 2026 can be viewed as a series of stages:

Stage I. *Historical and social background (1940–1964): initial programs and military support.*

In the period after World War II, access to higher education for African Americans and other groups remained limited due to segregation in higher education institutions [34]. Federal support was provided mainly through grants under the «GI Bill» (Servicemen's Readjustment Act, 1944), which formally opened access to education for veterans, including Americans of color, but in reality, inequalities remained due to institutional segregation and discrimination [6; 7]. The law provided funding for veterans to study at colleges and universities and was race-neutral; but in practice, access to top universities for students from underrepresented groups remained limited due to segregationist practices. However, the «GI Bill» significantly increased the number of African-American students in higher education, particularly in technical specialties. An important milestone during this period was the decision of the US Supreme Court in 1954, known as «Brown v. Board of Education» [11]. This decision declared racial segregation in public schools unconstitutional and began the gradual desegregation of the education system, which had a significant impact on access to STEM education. The development of the world's scientific sector, marked by the launch of the Soviet satellite Sputnik, forced the United States to reconsider its educational policy during the Cold War, which led to the strengthening of STEM education through the National Defense Education Act of 1958 [36]. The law provided for federal investment in the training of specialists in the fields of science, engineering, and mathematics. Although the program was not aimed exclusively at minority students, it opened up new opportunities for talented students from Historically Black Colleges and Universities.

In the years 1940–1964, HBCUs played a key role in the training of STEM specialists [19]. Among them, the main ones were:

Howard University – one of the main centers for the training of doctors, mathematicians and engineers among African Americans [26].

Tuskegee University – known for its engineering and aviation programs [45].

North Carolina A&T State University – an important center for engineering education [37].

Florida A&M University – training specialists in the fields of science and pharmacy [20].

Hampton University – active development of physics, mathematics and marine research [23].

These universities provided training for a significant part of African American STEM specialists in the United States before the beginning of university desegregation.

During this period, research related to STEM education for minority students was just beginning to take shape, but key academic works and figures emerged. One important study of racial inequality in education was An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy, which analyzed systemic barriers to education and employment for African Americans [34]. In the field of educational psychology, the study The Nature of Prejudice was of great importance, which became the theoretical basis for further research on discrimination in educational systems [5].

In the years 1940–1964, several scholars from racial and ethnic minorities became symbols of the development of STEM education, namely George Washington Carver, one of the pioneers of agricultural science and STEM education for African Americans [13]; Katherine Johnson is a mathematician who made a significant contribution to the US space program [28]; Mary Jackson is the first African-American female NASA engineer [3]; Dorothy Vaughan is one of the leading mathematicians of the space program [48], etc. Their activities contributed to the popularization of STEM among minority students and showed the potential for expanding access to scientific professions. The period 1940–1964 was fundamental for shaping the access of students from racial and ethnic minorities to STEM education in the United States. The main characteristics of this stage were: limited access due to segregation; the key role of HBCU universities; the beginning of federal investments in STEM; the emergence of research on educational inequality; the emergence of prominent scientists. A key characteristic of this period: STEM education for students from underrepresented groups existed mainly on the periphery of the academic system. This period prepared the ground for further reforms in the field of educational equality which intensified after 1964.

Stage II. *The Bill of Rights and the Fight against Discrimination (1964–1980).*

The period 1964–1980 was a turning point in the development of STEM education for students from racial and ethnic minorities in the United States. It was at this time that a large-scale transformation of the American higher education system began, associated with the civil rights movement and state programs to support access to education. The adoption of anti-discrimination laws led to the gradual desegregation of universities and the expansion of opportunities for minority students in science, technology, engineering, and mathematics. This period also saw a significant increase in the number of students from underrepresented groups in higher education: between 1960 and 1980, the number of minority students in colleges doubled from approximately 600,000 to 1.2 million [21].

The passage of the Civil Rights Act (1964) and the creation of the Office for Civil Rights in the U.S. Department of Education were watershed events that prohibited racial discrimination in federally funded institutions. The Civil Rights Act of 1964 opened up more universities to minority students [14; 7].

The Higher Education Act of 1965 created a system of federal grants, scholarships, and support for universities, including Historically Black Colleges and Universities (HBCU) [24; 25].

The Education Amendments of 1972 promoted greater equity in higher education and influenced the development of inclusive STEM education [22]. Although this was more about gender equality (Title IX) [17], it began to stimulate attention to inclusivity in STEM. This period also saw the emergence of the first programs to support minority students in STEM, including the National Science Foundation (NSF) grant initiatives to train science and mathematics teachers in underrepresented communities [43]. As a result of these reforms, the federal government began to actively invest in universities that educated students from underrepresented ethnic groups. From 1964 to 1980, the following universities played a key role in STEM education for students of color: Howard University, Tuskegee University, North Carolina A&T State University, Florida A&M University [51]. These universities became major centers for the training of African-American scientists, engineers, and doctors. Even after desegregation, they remained important centers of research and education, as they provided support for students and created an academic environment conducive to their success.

In the 1960s and 1970s, programs aimed at improving STEM training for minority students began to take shape. One of the early initiatives was Project SEED, which used innovative methods of teaching mathematics to improve the academic achievement of students from low-income and minority groups [15].

During this period, the activities of the National Science Foundation (NSF) aimed at supporting programs for training specialists in science and engineering [33] also expanded. Issues of access of minority

students to higher education, including STEM, began to be actively studied, namely, inequality of access to education; academic success of minority students; the role of the university environment; the effectiveness of government support programs. This research became the basis for shaping equity policies in STEM education in the following decades.

The period 1964–1980 was a stage of institutional formation of inclusive STEM education in the United States. Thanks to legislative reforms, the development of universities and the emergence of scientific research, the foundation was laid for further programs to expand the participation of minority students in STEM, which actively developed in the 1980s–2000s. Several key trends emerged during this period:

1) Elimination of segregation in schools;

2) Massive expansion of minority students' access to universities;

3) Development of federal support programs for STEM education;

4) Strengthening the role of HBCUs as centers of scientific training;

5) The emergence of research on educational inequality;

6) The growth of the number of minority students in technical specialties;

7) Emergence of minority scientist training programs

Stage 3. *Expanding federal support (1980–2000).*

In the historical context, in 1980–2000, the United States transitioned from a policy of formal desegregation to a policy of active expansion of minority participation in science and technology. While in the 1960s–1970s the main goal was to ensure equal access to education, in the 1980s–1990s the emphasis shifted to preparing representatives from racial and ethnic minorities for scientific careers and participation in the high-tech economy. During this period, STEM education became a strategic direction of US public policy due to: increasing global competition in science and technology; shortage of specialists in scientific and technical fields; awareness that a significant part of the country's population (minorities) is underrepresented in STEM professions.

In the 1980s, the United States faced competition from Japan and Europe in high-tech fields. This led to government programs to support STEM education, including training for minority students. Researchers began to analyze: access to engineering and science education for minorities; factors that contribute to student success in STEM; and mechanisms for engaging in scientific careers.

At the legislative level, an important event was the creation in 1980 of an advisory body on equal opportunities in science – the Committee on Equal Opportunities in Science and Engineering [16; 52]. This body was established on the basis of the Science and Engineering Equal Opportunities Act (1980) and had the following tasks:

– to develop policies to expand minority participation in STEM;

– to analyze inequalities in science education;

– to stimulate research on problems of representation in STEM fields.

It was after this that active funding of research began on:

– educational barriers for African-American and Latino students;

– social factors in choosing STEM careers;

– the effectiveness of student support programs.

In the 1980s and 1990s, federal initiatives began to encompass comprehensive programs to support students from racial/ethnic in STEM. In particular, the Louis Stokes Alliances for Minority Participation (LSAMP, 1991): supported students from underrepresented ethnic groups at all levels of STEM, from undergraduate to PhD. Minority Science and Engineering Improvement Program (MSEIP, 1981–1999): provided grants to institutions and programs aimed at developing a minority-student STEM pipeline. These programs combined financial support, mentoring, academic and social resources, which allowed to significantly increase student retention and success [31; 33]. The programs supported students from school to graduate school; contributed to increasing the number of minority representatives in STEM fields; reformed educational practices of universities. These programs stimulated a new wave of scientific research: pedagogical models of student support; mentoring systems; institutional strategies at the university

Scientific research of the 1980s–1990s showed a smaller share of minority students in natural and technical specialties; higher dropout rates; insufficient support at universities. This contributed to the development of research in the areas of STEM pedagogy and educational policy.

The main legislative and policy initiatives of these years are Federal laws and programs: Science and Engineering Equal Opportunities Act (1980), a law that contributed to the creation of mechanisms for supporting minorities in science [41]. National Science Foundation programs – funding research and educational initiatives for minority students [40; 33]. Mentoring Program: Presidential Award for Excellence in Science, Mathematics, and Engineering Mentoring (1995) – support for mentoring in STEM education (STEM Mentors and STEM Teachers) [38]. Historically black universities (HBCUs) such as Howard University, Spelman College, Morehouse College, North Carolina A&T State University were of particular importance in the training of students of color in STEM. They provided a significant share of STEM degrees for African Americans; created a favorable educational environment; became cen-

ters of research on inclusive STEM education. As well as research universities with support programs: University of Maryland, Baltimore County, Georgia Institute of Technology, Massachusetts Institute of Technology. They created: summer science schools; mentoring programs; institutional centers for STEM research.

During this period, key areas of research were formed:

1. Sociology of STEM education. Researched: the impact of racial inequality; social capital of students; the role of school preparation.

2. Pedagogical models of student support. Studied: mentoring; academic communities; integrated STEM programs.

3. Institutional studies of universities. Analyzed: effectiveness of minority programs; role of university support structures.

One of the most famous examples of support for students from underrepresented groups during this period was the Meyerhoff Scholars Program, established in 1988 at the University of Maryland, Baltimore County, which became a model for training minority scholars in STEM fields [32].

As a result of legislative and educational reforms, the amount of research in the field of minority STEM education has increased significantly. Specialized university support programs have appeared. A national system for monitoring minority participation in STEM has been created. The Broadening Participation in STEM policy has been formed [27].

The period 1980–2000 was a key stage in the transition from equal access policies to systemic support for students from racial and ethnic minorities in STEM education in the United States. These years are a period of active formation of the concept of STEM education. Legislative initiatives, federal programs, and university activities have contributed to the formation of a new research paradigm – the study of social, pedagogical, and institutional factors of success of minority students in science and technology. The main trends of these years are state investments in technological education; development of diversity programs in science; emergence of STEM centers in universities; support for minority-serving institutions. The results were an increase in the number of minority students in STEM specialties; formation of new educational policies in the United States.

Stage 4. *The modern period (2000–2026): comprehensive programs and integration of equity.*

The period 2000–2026 is characterized by the transition from individual programs of support for minorities in STEM to the systemic state policy «Broadening Participation in STEM». The main goal was not only to ensure access to education, but also to increase success, retention of students, and increase the number of scientists from underrepresented groups. This stage is associated with global competition in science and technology; the development of the digital economy; demographic changes in the United States; the growing demand for STEM specialists [9]. Federal programs to support minority students in STEM are becoming more systematic and integrated. Since the 2010s, the issue of participation of students from racial and ethnic minorities in STEM have become one of the priorities of state policy. Key areas include: NSF Includes (2016–present): a comprehensive strategy for broadening participation in STEMM (Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Medicine), which includes network support, grants for training STEM specialists, and development of leadership competencies [18]. Meyerhoff Scholars Program (University of Maryland) and similar institutional programs: long-term support for minority students through financial aid, mentoring, and professional development [32]. This model has become the basis for new university programs; inter-university partnerships; national strategies for inclusive STEM education. There is support for STEM education at the level of "equity by design" policies, including the integration of antiracism and diversity into university strategic plans and federal grant programs [35]. Key statistical trends are that the share of Black and Hispanic workers in STEM is increasing, but they remain underrepresented in scientific professions; Hispanic and Black populations constitute a larger share of the workforce than their representation in STEM professions; about 27% of STEM students are representatives of underrepresented groups; Black and Hispanic students are less likely to earn doctorates in STEM, especially in physics, mathematics, and engineering [2].

Scientific studies of the early 21st century. have shown that minority students are more likely to leave STEM specialties; have lower academic performance; face institutional barriers [46]. In particular, an analysis of university data has shown that students from underrepresented groups have higher dropout rates and lower grades in STEM subjects, indicating the need for systemic support [50]. This has led to large-scale research on academic performance; socio-psychological factors; and institutional strategies of universities.

Federal programs have significantly increased the number of students from racial and ethnic minorities in STEM, particularly at the undergraduate and graduate program levels. Support focused on retention and mentoring has been shown to improve academic performance and increase the likelihood of employment in science and technology. The legislative framework has provided legal mechanisms against discrimination and financial support for programs targeting underrepresented groups. Programs of the US National Science Foundation play a key role. Key initiatives: Louis Stokes Alliances for Minority

Participation (LSAMP); Alliances for Graduate Education and the Professoriate (AGEP); NSF Includes (2016) – a national initiative to expand participation in STEM; Improving Undergraduate STEM Education: Hispanic-Serving Institutions Program. All programs are aimed at increasing the number of minority students in STEM; developing university reforms; creating inclusive educational environments.

In the 21st century, new directions of research on STEM pedagogical models have emerged, which focus on integrated teaching of mathematics and science; use of digital technologies; support for students from marginalized groups in STEM education. Historically black universities (HBCUs), such as Howard University, North Carolina A&T State University, Spelman College, Morehouse College, remain key centers for training STEM specialists among African Americans. Research universities with inclusive STEM programs, such as the University of Maryland, Baltimore County, Pennsylvania State University, University of North Carolina at Chapel Hill, Georgia Institute of Technology, are becoming centers for research on minority STEM education; experimental educational programs; institutional reforms.

The main results of the development of STEM education for students from underrepresented groups (2000–2026) are significant changes associated with the formation of a national policy to expand participation in STEM; a significant increase in the number of studies in Scopus and Web of Science. Universities have created systemic programs to support minority students and developed a network of minority-serving institutions. STEM education has become part of the US state innovation policy.

The news from 2026 also reflects the context of contemporary issues. For example, in 2026, a significant number of American universities severed partnerships with organizations that supported students of color in PhD studies, criticizing them as weakening the diversity support system. This is due to the opposition of the administration of US President Donald Trump to a program that helps people with dark skin color obtain doctoral degrees, which prompted colleges to sever ties with a number of organizations associated with racial minorities. Since last year, more than 100 educational institutions have stopped cooperation with the PhD Project, a group founded in 1994 to diversify the flow of students aspiring to become professors at business schools. This came after the US Department of Education announced in March last year that it was investigating 45 universities that had collaborated with the group because it offered preferential membership to people from racial and ethnic minorities and could restrict participation in the program on the basis of race [49].

The period 2000–2026 is a stage of institutionalization of research and policy on STEM education for racial and ethnic minority students in the United States. During this time, a complex system of legislative, scientific and educational mechanisms aimed at expanding the participation of minorities in science, technology, engineering and mathematics was formed. It was during this period that STEM education became a key tool for ensuring social mobility and developing the country's innovative economy.

Conclusions and prospects for further developments in this direction. The analysis of the development of STEM education for racial and ethnic minority students in the United States from 1940 to 2026 shows that the formation of an inclusive system of training scientific personnel occurred gradually and was closely related to socio-political transformations, legislative reforms and the development of university science.

In the first stage (1940–1964), access to STEM education for racial and ethnic minority students in the United States was significantly limited by the segregated education system. Historically black universities (HBCUs) played the main role in the training of scientists, which actually became centers of development of science and engineering education for the African-American population. Despite limited funding and institutional barriers, it was during this period that the foundation was laid for the future expansion of access to STEM education.

The second stage (1964–1980) was associated with large-scale reforms in the field of civil rights and education. The adoption of such laws as the Civil Rights Act of 1964 and the Higher Education Act of 1965 contributed to the desegregation of universities, increased federal funding, and the formation of programs to support minority students. During this period, the number of racial and ethnic minority students in higher education institutions increased, and the first scientific studies devoted to the problems of educational inequality and academic success in STEM began to take shape.

The third stage (1980–2000) was characterized by the institutionalization of minority support programs in STEM fields. The US government and scientific organizations, in particular the National Science Foundation, launched special programs aimed at expanding the participation of students from underrepresented groups in science and engineering. It was during this period that studies appeared that systematically analyzed the factors of success of minority students, the role of the university environment, and the effectiveness of educational reforms.

The fourth stage (2000–2026) was a period of formation of a comprehensive state policy in the field of Broadening Participation in STEM. Universities, federal agencies and research centers developed large-scale programs to support minority students, aimed at increasing access to STEM education; reducing the

rate of student dropout; developing research careers; training a diverse scientific workforce. During this period, the number of scientific studies in international databases (Scopus, Web of Science) increased significantly, which indicates an increase in interest in the problem of equality in STEM education. At the same time, US universities have formed new models of inclusive education that combine academic support, mentoring, research opportunities and partnerships with industry.

Overall, the analysis shows that the development of STEM education for racial and ethnic minority students in the United States was influenced by three key factors:

1) legislative reforms and federal education policy;

2) the activities of universities and minority-serving institutions;

3) scientific research aimed at overcoming educational inequality.

As a result, a multi-level system of support for students from underrepresented groups was formed over the studied period, which combines state programs, university initiatives and scientific research. The development of STEM education for students from underrepresented groups in the United States in the period 1940–2026 is characterized by the transition from a segregated education system to an inclusive model. Despite significant progress, minority groups still remain underrepresented in high-level STEM fields, which stimulates new educational and state support programs.

Prospects for further developments in the field of STEM education for racial and ethnic minority students in the United States are associated with the expansion of scientific research, the development of institutional support for students, the implementation of innovative educational models, and international scientific cooperation. Deepening research in this area will contribute not only to the development of STEM education in the United States, but also to the formation of effective educational strategies in the global scientific and educational space.

The importance of this experience also lies in its significance for other countries, in particular Ukraine. The American model of development of inclusive STEM education demonstrates that a systematic combination of public policy, academic research, and educational reforms can contribute to the training of competitive scientific personnel, expanding access to education, and the development of an innovative economy. This creates a basis for using individual elements of this experience in the modernization of STEM education in higher education institutions of Ukraine and the formation of effective educational strategies to ensure equal opportunities for participation in STEM education for all students.

BIBLIOGRAPHY

1. Батюк Л. В. Вища освіта США: історико-ретроспективний аналіз, тенденції та статистика. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025. № 3(55). С. 9–26. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-01.
2. Батюк Л. В. Різноманітність вищої освіти в США: доступ, вступ та тенденції зарахування. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 193–217. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.17.
3. Батюк Л. Роль жінок у формуванні стратегії розвитку STEM-освіти в Сполучених Штатах Америки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2025. Вип. 32. С. 81–101. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347848.
4. Овчатова А. П. Проблеми та перспективи впровадження STEM-освіти в Україні. *Освітній дискурс: збірник наукових праць.* 2021. № 35(7). С. 50–60. DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35(7)-5.
5. Allport G. W., Clark K., Pettigrew T. The Nature of Prejudice: 25th Anniversary Edition Paperback – Special Edition. Basic Books. 1979. 576 p.
6. Anderson J. D. The education of Blacks in the South, 1860–1935. The University of North Carolina Press, 2010. 348 p.
7. Batyuk L. Education strategy "G.I. Bill of Rights" (1944–2025): US experience for the Ukrainian educational space. *Innovative Pedagogy.* 2025. № 82(1). С. 9–19. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.1.
8. Batyuk L. Traditional and innovative technologies in teachers' professional competence in training the students in STEM education. *Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences».* 2025. № 110. С. 7–15. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1.
9. Batyuk L., Masych V. Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *Educological Discourse*. 2025. № 50(3). С. 26–39. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3.
10. Boichenko M. A., Sbruieva A. A., Boichenko V. V. Preparation of STEM teachers in the USA and Ukraine: comparative study of teachers training programs. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2019. Vol. 3 (98). P. 60–68. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(98).2019.60-68.

11. Brown v. Board of Education. The U.S. National Archives and Records Administration. 2026. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education (дата звернення: 02.02.2026).
12. Buturlina O., Dovhal S., Hryhorov H., Lysokolenko T., Palahuta V. STEM Education in Ukraine in the Context of Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development.* 2021. Vol. 10, № 1. P. 323–338. DOI: https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p323.
13. Carver G. W. 2026. URL: https://www.history.com/articles/george-washington-carver (дата звернення: 02.02.2026).
14. Civil Rights Act of 1964. The U.S. National Archives and Records Administration. 2026. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/civil-rights-act (дата звернення: 02.02.2026).
15. Clewell B. C., Anderson B. T., Thorpe M. E. Breaking the barriers: Helping female and minority students succeed in mathematics and science. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1992. 346 p.
16. Committee on Equal Opportunities in Science & Engineering; Cancellation of Meeting. Federal Register(.gov). 2026. URL: https://www.federalregister.gov/documents/2025/01/29/2025-01844/committee-on-equal-opportunities-in-science-and-engineering-cancellation-of-meeting (дата звернення: 02.02. 2026).
17. Education Amendments of 1972: Section 506 and Titles VIII and IX [(P.L. 92–318; 7 U.S.C. 301 note)]. [As Amended Through P.L. 117–328, Enacted December 29, 2022]. 2026. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-11127/uslm/COMPS-11127.xml (дата звернення: 02.02. 2026).
18. Equal Access: Universal Design of Your NSF INCLUDES Project. 2026. URL: https://doit.uw.edu/brief/equal-access-universal-design-of-your-nsf-includes-project/ (дата звернення: 02.02.2026).
19. Fleming J. Blacks in college: A comparative study of students' success in Black and White institutions. Jossey-Bass. 1984. 296 p.
20. Florida A&M University. 2026. URL: https://www.famu.edu/ (дата звернення: 02.02.2026).
21. Frank H. T. R. A Neglected Challenge: Minority Participation in Higher Education. Occasional Paper No. Seventeen. Academy for Educational Development, Inc., Washington, D.C. 1987. 19 p.
22. Full Public Law 92-318 (1972) (Original Statute). GovInfo.gov. 1972. 147 p.
23. Hampton University. 2026. URL: https://home.hamptonu.edu/ (дата звернення: 02.02.2026).
24. Higher Education Act 1965. University of Wyoming. 2026. URL: https://www.uwyo.edu/stateauth/higher-ed-act.html (дата звернення: 02.02. 2026).
25. Higher Education Act of 1965 [P.L. 89–329; Approved November 8, 1965]. 1965. 878 p. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-765/pdf/COMPS-765.pdf (дата звернення: 02.02.2026).
26. Howard University. 2026. URL: https://howard.edu/ (дата звернення: 02.02.2026).
27. Ives J., Falk J., Drayton B. Broadening participation in STEM through equity-minded high-impact practices: a multimodal systematic review. *High Educ*. 2024. № 88. P. 1183–1203. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-023-01165-y.
28. Johnson K. National Aeronautics and Space Administration. 2026. URL: https://www.nasa.gov/centers-and-facilities/langley/katherine-johnson-biography/ (дата звернення: 02.02.2026).
29. Kaldaras L., Wieman C. Directed self-guided learning of blended math-science sensemaking for historically marginalized STEM learners. *Physics Education*. 2025. P. 1–36. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.19310.
30. Lodhi S. Advancing Equity in STEM: A Critical Analysis of NSF's Division for Equity and Excellence in STEM through Theoretical Lenses. *Computers and Society*. 2025. P. 1–10. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.15217.
31. Louis Stokes Alliances for Minority Participation (LSAMP). U.S. National Science Foundation. 2026. URL: https://www.nsf.gov/funding/opportunities/lsamp-louis-stokes-alliances-minority-participation (дата звернення: 02.02. 2026).
32. Meyerhoff Scholars Program. UMBC: A University System of Maryland. 2026. URL: https://meyerhoff.umbc.edu/ (дата звернення: 02.02.2026).
33. Minority Institutions Science Improvement Program (MISIP): A Brief History 1972–1980. Institution National Science Foundation, Washington, D.C. Directorate for Science and Engineering Education. 1981. 41 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED210149.pdf (дата звернення: 02.02.2026).
34. Myrdal G. An American dilemma: The Negro problem and modern democracy (Vols. 1–2). *Harper & Brothers*. 1944. 1483 p. DOI: https://doi.org/10.2307/1949600.
35. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Advancing antiracism, diversity, equity, and inclusion in STEMM organizations: Beyond broadening participation. *National Academies Press*. 2023. P. 285–290. URL: https://www.nationalacademies.org/read/26803/chapter/15 (дата звернення: 02.02.2026).

36. National Defense Education Act of 1958. 85th Congress 2d Session. Report № 2157. 1958. 49 p.
37. North Carolina A&T State University. 2026. URL: https://www.ncat.edu/ (дата звернення: 02.02.2026).
38. Owens N. Excellence Awards in Science and Engineering (EASE). 1995. URL: https://emerging-researchers.org/wp-content/uploads/2016/11/Excellence_Awards_for_Science_and_Engineering.pdf (дата звернення: 02.02.2026).
39. Oyelaran O. Improving persistence of underrepresented racial minority science majors: Where to begin. *Frontiers in Education.* 2023. № 8. P. 1–5. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1280609.
40. Platt J. B. Symposium NSF and science education – Who, why, and how did it work out. *Proc. Nat. Acad. Sci. USA*. 1975. Vol. 72, № 8. P. 2848–2852.
41. Public Law 96-516 96th Congress An Act. GovInfo(.gov). 2026. P. 1–8. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-94/pdf/STATUTE-94-Pg3007.pdf (дата звернення: 02.02.2026).
42. Rogoza V., Levchenko F., Kalinina L., Zasiekina T. M., Skulovatov O. Implementation of STEM education in the framework of the New Ukrainian School reform. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*. 2024. № 55. P. 2064–2073. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744130 (дата звернення: 02.02.2026).
43. Stever G. D. Mational Science Foundation. Twenty-Second Annual Report for Fiscal Year 1972. U.S. Government printing office Washington, 1973. 110 p.
44. Teodorescu D., Ingram C., Oliver T. Ensuring a sustainable STEM sector in the U.S.: The role of culturally responsive mentoring in undergraduate education. *Sustainability.* 2024. № 16(17), 7775. P. 1–19. DOI: https://doi.org/10.3390/su16177775.
45. Tuskegee University. 2026. URL: https://www.tuskegee.edu/ (дата звернення: 02.02.2026).
46. Upton R., Tanenbaum C. The Role of Historically Black Colleges and Universities as Pathway Providers: Institutional Pathways to the STEM PhD Among Black Students. STEM at American Institutes for Research. 2014. P. 1–12.
47. Van Dusen B., Nissen J., Johnson O. Society's educational debts in biology, chemistry, and physics across race, gender, and class. *Physics Education*. 2024. P. 1–36. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.01314.
48. Vaughan D. 2026. URL: https://www.biography.com/scientists/dorothy-johnson-vaughan (дата звернення: 02.02.2026).
49. Wallack T. Colleges quietly cut ties with organizations that help people of color. The Washington Post. 2026. URL: https://www.washingtonpost.com/education/2026/02/19/colleges-cut-ties-diversity-groups/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 02.02.2026).
50. Whitcomb K. M., Singh C. Inequity exemplified by underrepresented minority students receiving lower grades and having higher rates of attrition across STEM disciplines. *International Journal of Science Education*, 2021. № 43 (7). P. 1054–1089. DOI: https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1900623.
51. Why HBCUs Still Matter: History, Growth & Modern Impact. HBCU News Corporation. 2026. URL: https://hbcunews.com/2024/02/12/a-brief-history-the-rise-of-historically-black-colleges-and-universities/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 02.02.2026).
52. 42 USC 1885c: Committee on Equal Opportunities in Science and Engineering. 2026. URL: https://uscode.house.gov/view.xhtml?req=(title:42%20section:1885c%20edition:prelim) (дата звернення: 02.02.2026).

REFERENCES

1. Batyuk, L. V. (2025). Vyshcha osvita SShA: istoryko-retrospektyvnyi analiz, tendentsii ta statystyka [Higher education in the USA: historical and retrospective analysis, trends and statistics]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 3(55), 9–26. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-01 [in Ukrainian]
2. Batyuk, L. V. (2024). Riznomanitnist vyshchoi osvity v SShA: dostup, vstup ta tendentsii zarakhuvannia [Diversity in higher education in the United States: access, admission, and enrollment trends]. *Theory and methodology of teaching and education,* 57, 193–217. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.17 [in Ukrainian]
3. Batyuk, L. (2025). Rol zhinok u formuvanni stratehii rozvytku STEM-osvity v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [The role of women in shaping the strategy for the development of STEM education in the United States of America]. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*, (32), 81–101. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347848 [in Ukrainian]
4. Ovchatova, A. P. (2021). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia STEM-osvity v Ukraini [Problems and prospects of implementing STEM education in Ukraine]. *Educational discourse: collection of scientific works*, 35(7), 50–60. DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.35(7)-5 [in Ukrainian]
5. Allport, G. W., Clark, K., Pettigrew, T. The Nature of Prejudice: 25th Anniversary Edition Paperback – Special Edition. Basic Books. 1979. 576 p. [in English]

6. Anderson, J. D. The education of Blacks in the South, 1860–1935. The University of North Carolina Press. 2010. 348 p. [in English]
7. Batyuk, L. (2025). Education strategy "G.I. Bill of Rights" (1944–2025): US experience for the Ukrainian educational space. *Innovative Pedagogy*, 82(1), 9–19. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.1 [in English]
8. Batyuk, L (2025). Traditional and innovative technologies in teachers' professional competence in training the students in STEM education. *Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences»*, 110, 7–15. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1 [in English]
9. Batyuk, L., Masych, V. (2025). Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *Educological Discourse*, 50(3), 26–39. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3 [in English]
10. Boichenko, M. A., Sbruieva, A. A., Boichenko, V. V. (2019). Preparation of STEM teachers in the USA and Ukraine: comparative study of teachers training programs. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(98), 60–68. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(98).2019.60-68 [in English]
11. Brown v. Board of Education. The U.S. National Archives and Records Administration. 2026. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education [in English]
12. Buturlina, O., Dovhal, S., Hryhorov, H., Lysokolenko, T., Palahuta, V. (2021). STEM Education in Ukraine in the Context of Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development*, 10(1), 323–338. DOI: https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p323. [in English]
13. Carver, G. W. 2026. URL: https://www.history.com/articles/george-washington-carver [in English]
14. Civil Rights Act of 1964. (2026). The U.S. National Archives and Records Administration. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/civil-rights-act [in English]
15. Clewell, B. C., Anderson, B. T., Thorpe, M. E. Breaking the barriers: Helping female and minority students succeed in mathematics and science. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1992. 346 p. [in English]
16. Committee on Equal Opportunities in Science & Engineering; Cancellation of Meeting. Federal Register (.gov). 2026. URL: https://www.federalregister.gov/documents/2025/01/29/2025-01844/committee-on-equal-opportunities-in-science-and-engineering-cancellation-of-meeting [in English]
17. Education Amendments of 1972: Section 506 and Titles VIII and IX [(P.L. 92–318; 7 U.S.C. 301 note)]. [As Amended Through P.L. 117–328, Enacted December 29, 2022]. 2026. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-11127/uslm/COMPS-11127.xml [in English]
18. Equal Access: Universal Design of Your NSF INCLUDES Project. 2026. URL: https://doit.uw.edu/brief/equal-access-universal-design-of-your-nsf-includes-project/ [in English]
19. Fleming, J. Blacks in college: A comparative study of students' success in Black and White institutions. Jossey-Bass. 1984. 296 p. [in English]
20. Florida A&M University. 2026. URL: https://www.famu.edu/ [in English]
21. Frank, H. T. R. A Neglected Challenge: Minority Participation in Higher Education. Occasional Paper No. Seventeen. Academy for Educational Development, Inc., Washington, D.C. 1987. 19 p. [in English]
22. Full Public Law 92-318 (1972) (Original Statute). GovInfo.gov. 1972. 147 p. [in English]
23. Hampton University. 2026. URL: https://home.hamptonu.edu/ [in English]
24. Higher Education Act 1965. University of Wyoming. 2026. URL: https://www.uwyo.edu/stateauth/higher-ed-act.html [in English]
25. Higher Education Act of 1965 [P.L. 89–329; Approved November 8, 1965]. 1965. 878 p. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-765/pdf/COMPS-765.pdf [in English]
26. Howard University. 2026. URL: https://howard.edu/ [in English]
27. Ives, J., Falk, J., Drayton, B. (2024). Broadening participation in STEM through equity-minded high-impact practices: a multimodal systematic review. *High Educ*, 88, 1183–1203. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-023-01165-y [in English]
28. Johnson, K. National Aeronautics and Space Administration. 2026. URL: https://www.nasa.gov/centers-and-facilities/langley/katherine-johnson-biography/ [in English]
29. Kaldaras, L., Wieman, C. (2025). Directed self-guided learning of blended math-science sensemaking for historically marginalized STEM learners. *Physics Education,* 1–36. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.19310 [in English]
30. Lodhi, S. (2025). Advancing Equity in STEM: A Critical Analysis of NSF's Division for Equity and Excellence in STEM through Theoretical Lenses. *Computers and Society*, 1–10. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.15217 [in English]
31. Louis Stokes Alliances for Minority Participation (LSAMP). U.S. National Science Foundation. 2026. URL: https://www.nsf.gov/funding/opportunities/lsamp-louis-stokes-alliances-minority-participation [in English]

32. Meyerhoff Scholars Program. UMBC: A University System of Maryland. 2026. URL: https://meyerhoff.umbc.edu/ [in English]
33. Minority Institutions Science Improvement Program (MISIP): A Brief History 1972-1980. Institution National Science Foundation, Washington, D.C. Directorate for Science and Engineering Education. 1981. 41 p. [in English]
34. Myrdal, G. (1944). An American dilemma: The Negro problem and modern democracy (Vols. 1–2). *Harper & Brothers*. 1483 p. DOI: https://doi.org/10.2307/1949600 [in English]
35. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2023). Advancing antiracism, diversity, equity, and inclusion in STEMM organizations: Beyond broadening participation. *National Academies Press,* 285–290. URL: https://www.nationalacademies.org/read/26803/chapter/15 [in English]
36. National Defense Education Act of 1958. 85th Congress 2d Session. Report № 2157. 1958. 49 p.
37. North Carolina A&T State University. 2026. URL: https://www.ncat.edu/ [in English]
38. Owens, N. Excellence Awards in Science and Engineering (EASE). 1995. URL: https://emerging-researchers.org/wp-content/uploads/2016/11/Excellence_Awards_for_Science_and_Engineering.pdf [in English]
39. Oyelaran, O. (2023). Improving persistence of underrepresented racial minority science majors: Where to begin. *Frontiers in Education,* 8, 1–5. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1280609 [in English]
40. Platt J. B. (1975). Symposium NSF and science education – Who, why, and how did it work out. *Proc. Nat. Acad. Sci. USA,* 72(8), 2848–2852. [in English]
41. Public Law 96-516 96th Congress An Act. (2026). *GovInfo(.gov)*, 1–8. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-94/pdf/STATUTE-94-Pg3007.pdf [in English]
42. Rogoza, V., Levchenko, F., Kalinina, L., Zasiekina, T. M., Skulovatov, O. (2024). Implementation of STEM education in the framework of the New Ukrainian School reform. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*, (55), 2064–2073. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744130 [in English]
43. Stever, G. D. Mational Science Foundation. Twenty-Second Annual Report for Fiscal Year 1972. U.S. Government printing office Washington, 1973. 110 p. [in English]
44. Teodorescu, D., Ingram, C., Oliver, T. (2024). Ensuring a sustainable STEM sector in the U.S.: The role of culturally responsive mentoring in undergraduate education. *Sustainability,* 16(17), 7775, 1–19. DOI: https://doi.org/10.3390/su16177775 [in English]
45. Tuskegee University. 2026. URL: https://www.tuskegee.edu/ [in English]
46. Upton, R., Tanenbaum, C. (2014). The Role of Historically Black Colleges and Universities as Pathway Providers: Institutional Pathways to the STEM PhD Among Black Students. *STEM at American Institutes for Research,* 1–12. [in English]
47. Van Dusen, B., Nissen, J., Johnson, O. (2024). Society's educational debts in biology, chemistry, and physics across race, gender, and class. *Physics Education*, 1–36. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.01314 [in English]
48. Vaughan, D. 2026. URL: https://www.biography.com/scientists/dorothy-johnson-vaughan [in English]
49. Wallack, T. (2026). Colleges quietly cut ties with organizations that help people of color. *The Washington Post*. URL: https://www.washingtonpost.com/education/2026/02/19/colleges-cut-ties-diversity-groups/?utm_source=chatgpt.com [in English]
50. Whitcomb, K. M., Singh, C. (2021). Inequity exemplified by underrepresented minority students receiving lower grades and having higher rates of attrition across STEM disciplines. *International Journal of Science Education,* 43 (7), 1054–1089. DOI: https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1900623 [in English]
51. Why HBCUs Still Matter: History, Growth & Modern Impact. 2026. HBCU News Corporation. URL: https://hbcunews.com/2024/02/12/a-brief-history-the-rise-of-historically-black-colleges-and-universities/?utm_source=chatgpt.com [in English]
52. 42 USC 1885c: Committee on Equal Opportunities in Science and Engineering. 2026. URL: https://uscode.house.gov/view.xhtml?req=(title:42%20section:1885c%20edition:prelim) [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 11.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 37.091.398:159.9(091)(4+73) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-02

ЕВОЛЮЦІЯ ТЬЮТОРИНГУ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТІ

Бедрій Х. В.
аспіранка
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
вул. Січових Стрільців, 52А, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-4808-1984
kristina040416@gmail.com

Ключові слова: *тьюторинг, тьютор, педагогічна технологія, індивідуалізація, персоналізація освіти, тьюторська практика.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Стаття присвячена комплексному дослідженню історії становлення тьюторингу як педагогічної технології в контексті зарубіжних освітніх систем. У роботі здійснено ретроспективний аналіз становлення тьюторської практики, починаючи від її зародження в класичних англійських університетах Оксфорда та Кембриджу як форми наставництва, і до сучасних моделей персоналізації навчання у Великій Британії, Німеччині, США, Франції та Польщі.

Автором розкрито змістовне розуміння поняття «тьюторинг», виходячи з його етимологічних коренів (від лат. tutor – захисник, опікун) та сучасних наукових трактувань. У статті узагальнено підходи провідних зарубіжних дослідників (Д. Вуда, К. Топпінга, М. Брея та ін.) та вітчизняних науковців, що дозволило визначити тьюторинг як педагогічну технологію, спрямовану на досягнення особистісного потенціалу дитини. Особливу увагу приділено аналізу національних освітніх моделей, в яких розвивається тьюторинг. Висвітлено досвід Великої Британії, де тьюторинг трансформувався в Національну програму (NTP) для подолання наслідків пандемії COVID-19. Охарактеризовано німецьку модель, де тьюторинг інтегрований в діяльність «продуктивних шкіл» та мережі університетських хабів, фокусуючись на інклюзії та підтримці студентів за принципом «рівний-рівному». Розглянуто специфіку підготовки тьюторів та впровадження е-тьюторингу в дистанційній освіті.

Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні потенціалу зарубіжного досвіду тьюторингу для реформування сучасної системи загальної середньої освіти України. Автор наголошує, що в умовах освітніх втрат, спричинених війною та пандемією, впровадження тьюторингу є стратегічним інструментом реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, що відповідає концепції Нової української школи. Висновки статті слугують теоретичним підґрунтям для розробки та апробації вітчизняних моделей тьюторського супроводу.

EVOLUTION OF TUTORING AS AN INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY IN FOREIGN EDUCATION

Bedrii Kh. V.
Postgraduate Student
State Higher Educational Institution "University of Education Management"
Sichovykh Striltsiv str., 52A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4808-1984
kristina040416@gmail.com

Key words: *tutoring, tutor, instructional technology, individualization, personalization of education, tutoring practice.*

The article is devoted to a comprehensive study of the history of tutoring formation as an instructional technology within the context of foreign educational systems. The paper provides a retrospective analysis of tutoring practice, ranging from its origins in the classical English universities of Oxford and Cambridge as a form of mentorship to modern models of personalized learning in the United Kingdom, Germany, the United States, France, and Poland.

The author reveals a substantive understanding of the concept of "tutoring" based on its etymological roots (from Latin tutor – protector, guardian) and contemporary scientific interpretations. The article synthesizes the approaches of leading foreign researchers (D. Wood, K. Topping, M. Bray, etc.) and domestic scholars, which allowed for the definition of tutoring as an instructional technology aimed at fulfilling a child's personal potential. Special attention is paid to the analysis of national educational models in which tutoring is evolving. The experience of the United Kingdom is highlighted, where tutoring has been transformed into the National Tutoring Programme (NTP) to overcome the consequences of the COVID-19 pandemic. The German model is characterized, where tutoring is integrated into the activities of "productive schools" and networks of university hubs, focusing on inclusion and peer-to-peer student support. The specifics of tutor training and the implementation of e-tutoring in distance education are also considered.

The scientific novelty of the work lies in substantiating the potential of foreign tutoring experience for reforming the modern system of general secondary education in Ukraine. The author emphasizes that in the face of learning losses caused by the war and the pandemic, the implementation of tutoring serves as a strategic tool for realizing individual educational trajectories, which aligns with the concept of the New Ukrainian School. The conclusions of the article provide a theoretical foundation for the development and testing of domestic models of tutoring support.

Постановка проблеми. Один із викликів сучасної системи освіти в Україні є освітні втрати та освітня нерівність. Дана проблема стала набувати гостроти у зв'язку з повномасштабним вторгненням, поширенням COVID-19 і через це втратою у дітей доступу до безперервної якісної освіти.

У цих умовах система освіти України потребує перебудови на принципах індивідуалізації та персоналізації, що підтверджується основними засадами реформування освіти в Україні, які акцентують увагу на необхідності реалізації індивідуального темпу навчання, урахування індивідуальних можливостей та особливостей учнів. Відповідно до Концепції Нової української школи, учитель має бути здатний забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Зазначене стає можливим за умов упровадження в освітнє середовище закладу загальної середньої освіти педагогічної технології – тьюторингу. Важливо проаналізувати становлення тьюторингу в інших зарубіжних ситемах для впровадження в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних

дослідників: Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M.Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О'Брайнт (E.Q. O'Briant), А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K.Czayka-Chełmińska).

У вітчизняному науково-освітньому просторі питанню термінології «тьюторинг» та «тьютор» присвячені праці: М. Альохіна, А. Бойко, Н.Дем'яненко, О. Іваніцької, М. Іващенко, Т. Койчевої, В. Кухаренка, К.Осадчої, Т. Осипової, С. Толочко, Т. Швець.

Мета статті – проаналізувати шлях становлення тьюторинг у педагогічних системах інших країн.

Виклад основного матеріалу. Феномен тьюторства походить з Великобританії. Він формувався приблизно як форма університетського наставництва в класичних англійських університетах Оксфорда і Кембриджу (Оксбридж). Сьогодні приблизно 85% занять у Оксфордському та 75% у Кембриджському університетах проводяться тьютором з одним чи малою групою студентів (до 5 осіб). У стратегії освіти Оксбриджу тьюторинг слугує незалежному набуттю студентами знань під керівництвом тьютора, завдяки тьюторіалам, що спрямовані на врахування потреб кожного студента та розвитку здатності критично мислити [13].

На сучасному етапі тьютор є центральною фігурою в англійських університетах, а тьюторинг – офіційно визнаним компонентом університетської освіти.

У Сполученому Королівстві система тьюторингу представлена також приватним тьюторингом, який може бути використаний у сімейній освіті та як репетиторська послуга, коли тьютор опікується академічною успішністю учнів та їх вміння самостійно вчитися; онлайн тьюторингом і тьютором групи в закладах середньої освіти [7].

На виклики пандемії COVID-2019, урядом Сполученого Королівства у листопаді 2020 року започатковано Національну програму тьюторингу (The National Tutoring Programme). У програмі зазначено, що тьюторинг – це один із найефективніших способів прискорити прогрес учня. Наявні дані свідчать, що навчання у невеликих групах або індивідуальне навчання може підвищити успішність кожного учня за 3-5 місяців, про що свідчить Фонд цільової освіти. Програма пропонує школам фінансування для проведення навчання завдяки партнерам, академічним наставникам, тьюторам шкіл. Школи можуть запрошувати тьюторів, щоб не обтяжувати власний педагогічний персонал додатковою роботою. Освітні партнери, які надають тьюторські послуги, затверджені державними органами та пройшли низку стандартів якості, захисту та оцінки, надають цільову підтримку учням у невеликих групах або індивідуально [16].

Отже, англійській системі освіти тьюторинг представлений як індивідуальна система навчання, яка може відбуватися в малій групі чи один-на-один, реалізується як спеціально організована система освіти або як додаткова освіта (приватний тьюторинг, спеціально організована допоміжна освіта, консультації, допомога у навчанні тощо), здійснюється педагогом або страшим чи більш досвідченим студентом/учнем. Також важливо зазначити, що окрім академічних задач, тьютори також підтримують своїх підопічних в їх особистісному розвитку.

У Німеччині тьюторинг з'являється у системі вищої та середньої освіти з середини 50-х рр. XX ст., коли тут актуалізується питання індивідуалізації в освіті. В цей час у Німеччині з'являються так звані, «продуктивні школи». Метою продуктивних шкіл є підтримка учнів, які відчувають труднощі у навчанні або взагалі не закінчили школу, але бажають отримати середню освіту, чи у спробах самостійно вибрати професію і включитися у трудове життя вже на етапі шкільного навчання. Учні виконують індивідуальні програми та проекти самостійно (за такої організації навчального процесу уроків, як таких, немає). Основний спосіб групової роботи – обговорення заявлених учнями проблем, дискусія, рефлексія. Педагог у такому навчанні перестає бути просто формальним носієм знань та виконувачем функцій контролю, а стає консультантом проекту учня та його тьютором. Основними педагогічними методами є співпраця, консультування та психолого-педагогічна підтримка [12, с. 86].

У 2009 році в країні було створено Тьюторську мережу (Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen), яка створює місце та простір для обговорення та удосконалення тьюторських програм, координацію діяльності тьюторів. У Німецьких університетах не існує єдиної моделі тьюторингу, усі використовують власні тьюторські технології. [2, с. 92]. Розвиток системи дистанційного навчання у Німеччині призвів до появи позиції е-тьютора – тьютори електронного навчання (E-Learning-Tutoren). Основними їх завданнями є допомога у засвоєнні нового навчального матеріалу з метою досягнення навчальних цілей учнів чи студентів.

У Німеччині підготовка тьюторів не носить системний характер, а здійснюється відповідними організаціями або підрозділами при університетах. Своєрідність німецької моделі підготовки тьюторів полягає у тому, що після закінчення навчання по тьюторській програмі видається сертифікат, який підтверджує володіння ними профе-

сійними компетентностями у сфері тьюторської діяльності [4, с. 208].

Історія тьюторингу в США починається у ранній колоніальний період (1600–1789 рр.). На відміну від Європи, тьютор в Америці змушений був працювати у сільській ізольованій місцевості та затребуваний був у більшості своєї у громадських школах. Після 1766 року в Гарварді тьютори були присутні у всіх студентів. Професори з Єльського університету читали лекції, а тьютори скеровували студентів у читання книжок, а також супроводжували клас вверх по «сходах науки» [11, с. 202]. Тьюторинг у системі середньої освіти у США представлений в усіх ланках освіти. Усі зазначені види тьюторингу: приватний, ровесників, консультативний, онлайн мають своє місце в школі. Зрозуміло, що кожен заклад освіти обирає свої моделі, які відповідають, в першу чергу, місії школи, її демографічній, географічній, соціальній характеристиці, що для багатонаціональної Америки дуже важливо. Для нас аналіз різних моделей, характеристика їх впровадження є важливими як приклади реалізації принципу індивідуалізації у навчанні, які можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи, таким чином розширюючи тьюторські практики, які вже знайшли своє місце в системі середньої освіти України [6].

Так, наприклад, не можна залишити поза увагою досвід американських тьюторів, які здійснюють супровід учнів у дистанційному та онлайн навчанні. Як зауважує О. Сімпсон, підтримка учнів в дистанційному навчанні має два різновиди: академічна (academic) та неакадемічна (non-academic). Академічна підтримка пов'язана з допомогою у розвитку загальних навичок самостійного навчання, відслідковування прогресу у навчанні, мотивування до навчання, розширення освітніх кордонів, тобто вихід за межі навчальної програми. Неакадемічна підтримка – це допомога учню у емоційних тат організаційних аспектах навчання: практична допомога у пошуках програм та курсів, консультування щодо подальшої освіти, надання зворотного зв'язку щодо розвитку здібностей та особистісно-соціальних навичок [17, с. 16].

У Франції тьюторинг з'являється у середньовіччі як спосіб організації домашнього навчання у заможних родинах. Тьюторинг полягає у допомозі у навчанні, коли тьютор навчає невелику групу студентів за принципом індивідуалізації. У середній школі учні навчаються спочатку два роки за єдиною програмою, а потім вводяться диференційовані програми за напрямами та предмети за вибором [3].

Як і багато європейських країн, Франція також переживає освітні реформи з кінця XX століття. Цікавим у реформуванні є надання самостійності ліцеям (старша школа), які розробляють проєкти своєї діяльності, визначають принципи формування груп та класів, вибір додаткових предметів, вибір спеціальних тем навчання додатково до передбачених державними програмами, вибір факультативних предметів [5, с. 121].

Тьюторинг у системі середньої освіти у Франції існує як домашній тьюторинг в офлайн і в онлайн-форматах, де тьютор допомагає учню старших класів підготуватися до вступних іспитів в університет та тьютор в інклюзії.

Визначення тьютора як посередника між дитиною з особливими потребами та педагогом традиційне для французьких шкіл. Праця тьютора з дітьми з особливими потребами передбачає розробку індивідуального плану навчання (PPS projet personnalise de scolarisation), у якому передбачені умови (психологічні, педагогічні, виховні, медичні та інші) навчання. У плані враховуються побажання учня та його батьків, що дозволяє забезпечити послідовність та безперервність шкільної освіти. Саме на основі індивідуального плану навчання Комісія з прав на автономію з особливими освітніми потребами виносить рішення про індивідуальну освітню траєкторію учня, зокрема, рекомендацію щодо навчання в масовій або спеціалізованій школі [9].

У вищій школі Франції також існують тьютори, які працюють з невеликою групою студентів. Їхнє основне завдання – допомога першокурсникам в адаптації до університету та регулярна методична і педагогічна підтримка групи студентів з метою опанування певного предмета [3].

Крім того, у Франції у дистанційному навчанні присутні тьютори-посередники (тьюторат), які працюють зі студентами індивідуально або з невеликою групою студентів. Відповідно до тверджень французьких дослідників тьюторинг у дистанційному навчанні здійснюється шляхом втручання у процес навчання: з ініціативи суб'єкта супроводу (проактивне втручання) після отримання інформації стосовно навчання студента (наприклад, після аналізу виконаних студентом робіт, після спілкування зі студентами тощо), з ініціативи тьютора, як реакція на прохання про надання допомоги самого студента (реактивне втручання) [1, с. 5].

Звернемося до польських досліджень, які для нас важливі з огляду на досить тривалий досвід впровадження тьюторингу в системі середньої освіти Польщі. Перші публікації з питань тьюторингу з'являються в Польщі від 1995 року: видання PAFW «В пошуках методу формування лідерів», а також завдяки психологу А. Бжежинській, яка ініціювала в 1995 році дискусію на тему тьюторингу. З 1995 році М. Буджинський засновує Авторський ліцей мистецтв (ALA) в Вроцлаві

та впроваджує одразу тьюторинг як систему навчання та виховання учнів. У 2003 році ще один ліцей ALA було засновано в Ченстохові [10, с. 7].

У 2008–2013 роках у Вроцлавських школах було впроваджено програму «Тьюторинг у вроцлавських гімназіях» («Tutoring we Wrocławskich Gimnazjach»), підтриману органами управління міста Вроцлав. У 2016 році розпочався проєкт Міністерства освіти і науки Польщі «Виховати людину розумну» («Wychować Człowieka Mądrego»), мета якого полягала в впровадженні інноваційної моделі виховання з використанням технології тьюторингу. Проєкт завершився у 2018 році, а реалізований він був Товариством відкритої освіти [14, с. 21].

У 2010 році Пьотр Чекерда почав самостійну освітню діяльність у сфері тьюторингу, заснувавши організацію Collegium Wratislaviense. У 2013 році Ярослав Трачинський перетворює Колегіум тьюторів у незалежну від Товариства відкритої освіти установу, яка називається Tutor College Foundation, а Товариство відкритої освіти, щоб продовжити свою роботу над розвитком шкільного тьюторингу, створило Інститут шкільного тьюторингу (листопад 2013 року). Кожна з трьох організацій активно розвиває тьюторинг в Польщі, проводяться конференції, конгреси, семінари. Розроблені програми для навчання вчителів та викладачів університетів тьюторській технології.

Підхід до тлумачення поняття «тьюторинг» однаковий у представників цих організацій, він ґрунтується на трьох стовпах: по-перше, відносини між учнем та дорослим – «майстер-учень». Відносини, які передбачають взаємоповагу, довіру, автономію учня з однієї сторони, авторитет тьютора – з іншої. По-друге, розвиток характеру учня, його позитивних рис. Адже розвиток потенціалу людини має цілісне розуміння: людина є не тільки для себе, а також для суспільства. По-третє, сучасні дослідження в області позитивної психології [8, с. 11].

А. Сарнат-Частко пише, що тьюторинг – це індивідуальна праця з учнем, що дозволяє пізнати його слабкі та сильні сторони, разом з ним спланувати його розвиток та допомогти йому пройти цей шлях, тобто увага зосереджена на розвитку особистості [15].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, ми можемо зробити висновок, що тьюторинг є ефективною педагогічною технологією в інших країнах, визнаною на рівні держави та впровадженої в систему шкільної та університетської освіти. Дана тема потребує подальшого дослідження впровадження тьюторингу у систему освіти України в сучасний контекст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуніна І. М. Функції тьютора в дистанційному навчанні Франції. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 3. С. 3–7.
2. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 270 с.
3. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 61. С. 223–227.
4. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 206–210.
5. Сбруєва А. А. *Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти* : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
6. Швець Т. Е. Аналіз досвіду тьюторингу в системі середньої освіти США. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 86. С. 209–214.
7. Швець Т. Е. Досвід впровадження тьюторингу у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 90. С. 165–170.
8. Швець Т. Е. *Тьюторинг. Практики впровадження*. Київ : Шкільний світ, 2017. 120 с.
9. Bédouret T. “Tutorat”, “monitorat” en éducation: mises au point terminologiques. *Recherche et formation*. 2003. No 43. P. 115–126.
10. Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław : Towarzystwo Wiedzy Otwartej, 2009. 116 s.
11. Gordon E. E., Gordon E. H. *Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and western Europe*. Lanham : University Press of America, 1990. 437 p.
12. Gordon E. E. *The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement*. Lanham : Rowman & Littlefield Education, 2006. 162 p.
13. Moore W. G. *The tutorial system and its future*. Oxford : Pergamon Press, 1968. 68 p.

14. Polski tutoring szkolny (rys historyczny dotyczący okresu od roku 1999 roku do końca roku 2013). URL: (дата звернення: 21.01.2022).
15. Sarnat-Ciastko A. Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji*. 2015. No 8. S. 141–152.
16. School-Led Tutoring Guidance. *The National Tutoring Programme*. URL: (дата звернення: 10.02.2026).
17. Simpson O. *Supporting Students for Success in Online and Distance Education*. 3rd ed. Routledge, 2012. 297 p.

REFERENCES

1. Dunina, I. M. (2012). Funktsii tiutora v dystantsiinomu navchanni Frantsii [Functions of a tutor in distance learning in France]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, (3), 3–7.
2. Ivanytska, O. S. (2019). *Rozvytok tiutorstva u zakladakh vyshchoi osvity Nimechchyny* (Candidacy dissertation). Lviv.
3. Osadcha, K. P. (2018a). Analiz dosvidu tiutorstva ta pidhotovky tiutoriv u Frantsii [Analysis of the experience of tutoring and tutor training in France]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5*, (61), 223–227.
4. Osadcha, K. P. (2018b). Analiz tiutorskykh praktyk ta dosvidu pidhotovky tiutoriv u Nimechchyni [Analysis of tutoring practices and experience of tutor training in Germany]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, 1(60), 206–210.
5. Sbruieva, A. A. (2021). *Porivnialna pedahohika vyshchoi shkoly: natsionalnyi, yevropeiskyi ta hlobalnyi konteksty*. Sumy: SumDPU.
6. Shvets, T. E. (2022a). Analiz dosvidu tiutorynhu v systemi serednoi osvity SShA. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5*, (86), 209–214.
7. Shvets, T. E. (2022b). Dosvid vprovadzhennia tiutorynhu u Spoluchenomu Korolivstvi Velykoi Brytanii ta Pivnichnoi Irlandii. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5*, (90), 165–170.
8. Shvets, T. E. (2017). *Tiutorynh. Praktyky vnrovadzhennia*. Kyiv: Shkilnyi svit.
9. Bédouret, T. (2003). “Tutorat”, “monitorat” en éducation. *Recherche et formation*, (43), 115–126.
10. Budzyński, M., et al. (2009). *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław.
11. Gordon, E. E., & Gordon, E. H. (1990). *Centuries of tutoring*. Lanham: University Press of America.
12. Gordon, E. E. (2006). *The tutoring revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
13. Moore, W. G. (1968). *The tutorial system and its future*. Oxford: Pergamon Press.
14. Instytut Tutoringu Szkolnego. (2013). *Polski tutoring szkolny (rys historyczny...)*.
15. Sarnat-Ciastko, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? *Podstawy Edukacji*, (8), 141–152.
16. National Tutoring Programme. (2022). *School-Led Tutoring Guidance*.
17. Simpson, O. (2012). *Supporting Students for Success in Online and Distance Education*. 3rd ed. Routledge.

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 371.1/.8:001.12 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-03

ФЕНОМЕН «ТРАНСФОРМАЦІЯ» В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Єршов М.-О. В.
доктор філософії,
докторант відділу теорії і практики педагогічної освіти
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
вул. Максима Берлинського, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-6839-622X
my.yershov@gmail.com

Ключові слова:
соціогуманітарна освіта, трансформація, цифровізація освіти, когнітивна стійкість суспільства, міждисциплінарний підхід.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті здійснено адаптацію міждисциплінарної категорії «трансформація» до історико-педагогічного дослідження розвитку соціогуманітарної освіти та визначено її роль у формуванні нових ціннісних орієнтирів суспільства. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю докорінної зміни парадигми соціогуманітарної освіти в умовах екзистенційних викликів. Успішна модернізація освітньої галузі та перехід від технократичної до людиноцентричної моделі потребують історико-педагогічного обґрунтування міждисциплінарного поняття «трансформація» для забезпечення ціннісної консолідації українського суспільства в умовах глобальної нестабільності та цифрових перетворень. Для цього використано низку методів: загальнонаукових (термінологічний аналіз – для уточнення дефініцій «трансформація», «еволюція», «реформа»; порівняльно-компаративний – для виявлення відмінностей між українським і зарубіжним дискурсами соціогуманітарної освіти); конкретно-наукових (історико-генетичний – для вивчення трансформації соціогуманітарної освіти в певному часопросторі; системно-структурний – для класифікації трансформаційних процесів за семантичними рівнями; парадигмального аналізу – для фіксації зміни освітніх парадигм); міждисциплінарних (інституційний – для пояснення ролі закладу освіти у формуванні соціальної довіри; аксіологічний – для дослідження зміни ціннісних орієнтирів); контент-аналіз – для опрацювання джерел і виявлення тенденцій. На основі міждисциплінарного підходу отримано наступні результати: науково обґрунтовано поняття «трансформація соціогуманітарної освіти» та розроблено систему його семантичних рівнів; виокремлено ключові вектори сучасного українського й зарубіжного наукових дискурсів, що дозволило зафіксувати перехід соціогуманітарного знання у статус ціннісного регулятора національної безпеки й когнітивної стійкості; визначено роль соціогуманітарної підготовки у процесах «елітотворення» та деконструкції екстрактивних соціальних практик; установлено, що в умовах глобальної нестабільності соціогуманітарна освіта стає фундаментом для функціонування інклюзивних інститутів, драйвером культурної модернізації суспільства, основою його когнітивної стійкості і національної безпеки держави; доведено, що успішна трансформація освітньої галузі є неможливою без відмови від технократичного підходу на користь моделі, що формує рефлексивну суб'єктність та етичну відповідальність фахівця; теоретичне значення отриманих висновків полягає у створенні базису для оновлення змісту освітніх програм, здатних забезпечити «олюднення» цифрового прогресу та інтелектуальну стійкість демократичної держави.

THE PHENOMENON OF "TRANSFORMATION" IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON SOCIAL AND HUMANITIES EDUCATION

Yershov M.-O. V.
PhD, Doctoral Student at the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Maksyma Berlynskoho str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6839-622X
my.yershov@gmail.com

Key words: *socio-humanitarian education, transformation, digitalization of education, cognitive sustainability of society, interdisciplinary approach.*

The article adapts the interdisciplinary category of «transformation» to the historical and pedagogical study of the development of socio-humanitarian education and defines its role in shaping new societal value orientations. The relevance of the study is driven by the necessity for a radical paradigm shift in socio-humanitarian education amidst existential challenges. Successful modernization of the educational sector and the transition from a technocratic to a human-centric model require a historical and pedagogical substantiation of the interdisciplinary concept of "transformation" to ensure the value-based consolidation of Ukrainian society in the face of global instability and digital shifts. To achieve this, a range of methods was employed: general scientific (terminological – to clarify the definitions of "transformation", "evolution", and "reform"; comparative-contrastive method – to identify differences between Ukrainian and foreign discourses on socio-humanitarian education); specifically scientific (historical-genetic – to study the transformation of socio-humanitarian education within a specific space-time continuum; systemic-structural – to classify transformational processes by semantic levels; paradigmatic analysis – to capture shifts in educational paradigms); interdisciplinary (institutional – to explain the role of the educational institution in building social trust; axiological – to study shifts in value orientations); and content analysis – for source processing and trend identification. Based on the interdisciplinary approach, the following results were obtained: the concept of «transformation of socio-humanitarian education» was scientifically substantiated, and a system of its semantic levels was developed; key vectors of contemporary Ukrainian and foreign scientific discourses were identified, allowing for the fixation of socio-humanitarian knowledge as a value-based regulator of national security and cognitive resilience; the role of socio-humanitarian training in the processes of "elite-building" and the deconstruction of extractive social practices was determined. It was established that under conditions of global instability, socio-humanitarian education becomes the foundation for the functioning of inclusive institutions, a driver of cultural modernization, and the basis of cognitive resilience and national security. It is proven that the successful transformation of the educational sector is impossible without abandoning the technocratic approach in favor of a model that fosters reflective subjectivity and the ethical responsibility of a specialist. The theoretical significance of the findings lies in creating a basis for updating educational programs capable of ensuring the "humanization" of digital progress and the intellectual resilience of a democratic state.

Постановка проблеми. Сьогодні трансформація соціогуманітарної освіти є не просто академічним питанням, а стратегічною відповіддю на глобальну нестабільність та реальні загрози національній безпеці у демократичних країнах усього світу. В умовах глобальної нестабільності

та екзистенційних загроз для України вивчення трансформаційних процесів виходить за межі суто термінологічних дискусій, перетворюючись на пошук механізмів зміцнення національної безпеки та когнітивної стійкості суспільства. Саме категорія «трансформація» дозволяє зафіксувати якісний перехід від пасивного накопичення знань до формування активної громадянської суб'єктності, що є критично важливим для подолання постколоніальних криз ідентичності. В Україні тривалий розвиток соціогуманітарної сфери за «залишковим принципом» спричинив глибокий технократичний перекіс, подолання якого потребує не косметичних реформ, а глибокої парадигмальної трансформації. Вивчення цього феномена дозволяє розкрити внутрішню логіку оновлення освітніх систем: від зміни змісту навчальних дисциплін до докорінного переформатування ціннісного «духу» академічного середовища. Трансформація тут розглядається як інструмент деконструкції застарілих екстрактивних практик і перетворення освіти на дієвий важіль «елітотворення».

Зосередження наукової уваги на трансформаційних процесах дає змогу обґрунтувати перехід до людиноцентричної моделі, де гуманітарне знання виступає головним «соціальним клеєм» та гарантом інклюзивного розвитку держави. Таким чином, аналіз категорії «трансформація» у контексті соціогуманітарної підготовки є необхідною умовою для розробки стратегій, здатних підготувати «рефлексивного агента», готового до соціально-економічних і мілітарних викликів цифрової епохи та спроможного забезпечити сталий розвиток нації в умовах глобальної невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельна база дослідження є комплексною та міждисциплінарною, що дозволило всебічно розкрити феномен трансформації соціогуманітарної освіти.

Для проведення кількісного і якісного аналізу поняття «трансформація» було здійснено його пошук у Національному репозитарії академічних текстів (далі: НРАТ), що виявив 1907 дисертаційних досліджень, у назвах яких фігурує зазначене поняття. Контент-аналіз сформованого переліку (N=1907) дав змогу систематизувати джерела за векторами дослідження та ступенем наближення до соціогуманітарної освіти. За векторами дослідження найбільшу групу джерел представляють соціально-політичні та економічні, що разом становлять 55% (1049 робіт). У них трансформація розглядається як глобальний процес (трансформація економіки, політичних систем, державних інститутів), що підтверджує тезу про первинність міждисциплінарного походження терміну. Загальнопедагогічний та методичний вектори становлять 28% (534 джерела). До них віднесено дослідження, присвячені цифровим трансформаціям, змінам у методах навчання, професійній підготовці окремих фахівців та управлінню освітою. Історико-педагогічний вектор сягає 12% (229 робіт), що аналізують розвиток освітніх систем, ідей чи змісту освіти в певних часових межах. Попри значну кількість згадувань, категорія «трансформація» тут часто виступає лише фоновим терміном. Соціогуманітарний вектор становить лише 5% (95 робіт). Це – найменша група джерел, які фокусуються на трансформаціях, пов'язаних здебільшого з гуманітарною сферою. Уточнений запит «трансформація освіти» дав змогу виявити 36 наукових досліджень, із яких: *безпосередньо релевантними* можуть бути 14% (5 праць), у яких трансформація розглядається крізь призму гуманітарних цінностей, історичної пам'яті або філософії освіти; *соціально-контекстуальні* – 42% (15 дисертацій), що вивчають трансформацію освіти як відповідь на соціальні виклики (глобалізацію, євроінтеграцію, розвиток громадянського суспільства), не фокусуються виключно на гуманітарних предметах, але їхній зміст тісно пов'язаний із соціогуманітарною сферою та інституційними змінами; *галузеві та інструментальні* – 44% (16 робіт) – найбільша група, де термін «трансформація» стосується вузькоспеціалізованих галузей (медичної, технічної, військової освіти) або технічних аспектів освіти (цифровізація, менеджмент, фінансування), і соціогуманітарний складник у них практично не розглядається. Отже, проаналізований масив дисертацій за прямим запитом «трансформація освіти» свідчить про дефіцит історико-педагогічних розвідок, присвячених соціогуманітарній освіті. Переважна більшість авторів (понад 80%) зосереджуються або на загальносоціальних процесах, або на техніко-управлінських змінах, що посилює наукову новизну нашого дослідження в частині «олюднення» поняття трансформація та її ролі у формуванні ціннісних орієнтирів. Проведений контент-аналіз виявлених праць підтверджує, що попри частоту вживання, категорія «трансформація» зазвичай використовується як синонім до понять «зміна» або «модернізація» без належної теоретичної адаптації до методології історико-педагогічного пошуку. Це актуалізує необхідність обґрунтування трансформації як специфічного історико-педагогічного феномену, що заповнить лакуну між технічним розумінням трансформації та її філософсько-педагогічним змістом.

Для визначення основних дефініцій дослідження здійснено термінологічний аналіз фундаментальних філософських і наукових ідей, дотичних до проблеми трансформації соціогуманітарної освіти, серед яких – ноосферне вчення В. Вернад-

ського [4] та ціла низка концепцій: «плинної сучасності» (З. Бауман [22–24]), виховання «світового громадянина» (М. Нуссбаум [29], Дж. Мезіров [28]), «трансформації особистості» (В. Кремень, В. Ільїн [8; 9], С. Максименко [10, с. 7]), «трансформації еліт» (М. Розумний [17], О. Назарчук [12]). Вивчено стратегічні та аналітичні документи, які окреслили концепцію «когнітивної стійкості та гуманітарної безпеки». Серед них – матеріали та щорічні доповіді Національного інституту стратегічних досліджень (далі: НІСД) за 2020–2024 рр. [2; 6; 7; 14–19], що відображають динаміку розвитку громадянського суспільства та безпекові виклики України. Досліджено програмні звіти та концепції ОЕСР (OECD), що дозволили адаптувати термін «трансформативне агентство» до вітчизняного контексту [25]. Розглянуто політологічні концепції «демократичного транзиту» (Г. О'Доннел, Ф. Шміттер [30]) і «трансформативного навчання» (Дж. Мезіров [28]) та економічні – «інституційної трансформації та інклюзивних інститутів» (Д. Аджемоглу, Дж. Робінсон [1]), місійної «трансформативної соціоекономіки» (М. Мацукато [27]). Акцентовано увагу на принципах цифрового гуманізму [31], відповідно до яких технології мають трансформуватися під контролем людських цінностей, а не навпаки.

Аналіз джерел засвідчує значний інтерес науковців до трансформаційних явищ у різних сферах суспільно-політичного й економічного життя, значна частина яких виявляє зв'язки з соціогуманітарною освітою. Тому існує потреба в історико-педагогічному обґрунтуванні поняття «*трансформація*» (лат. transformatio – зміна, перетворення) як ключового терміну, що пояснює виникнення кількісних і якісних змін у розвитку соціогуманітарної освіти.

Мета статті – адаптація міждисциплінарної категорії «трансформація» до історико-педагогічного дослідження розвитку соціогуманітарної освіти та визначення її ролі у формуванні нових ціннісних орієнтирів суспільства.

Відповідно до мети сформульовано *завдання* дослідження: проаналізувати міждисциплінарну матрицю розуміння феномена «трансформація» у філософському, соціологічному, політологічному та економічному дискурсах, виокремивши точки дотику з історико-педагогічним понятєвим апаратом; здійснити концептуальну адаптацію категорії «трансформація» до історико-педагогічної проблематики, диференціювавши її зміст на різних семантичних рівнях (соціальному, інституційному та особистісному) у контексті розвитку соціогуманітарної освіти; обґрунтувати роль трансформаційних процесів у соціогуманітарній сфері як інструменту деконструкції застарілих суспільних стереотипів та формування нових ціннісних орієнтирів (критичного мислення, громадянської суб'єктності, когнітивної стійкості) в умовах сучасних викликів.

Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс наукових ***методів***, характерних для сучасного історико-педагогічного дослідження. Ці методи дозволили інтегрувати філософські, соціологічні та політологічні концепції в єдину педагогічну канву. На теоретичному рівні дослідження використано *загальнонаукові методи*: аналіз та синтез – для поділу складного поняття «трансформація» на окремі складники (соціальний, інституційний, особистісний) та їх подальшого об'єднання у цілісну структуру історико-педагогічного феномену; термінологічний аналіз – для уточнення дефініцій «трансформація», «еволюція», «реформа», зіставлення етимологічного значення (лат. transformatio) з його інтерпретаціями в різних наукових галузях; порівняльно-компаративний метод – для виявлення відмінностей між українським (безпеково-державотворчим) та зарубіжним (індивідуально-адаптивним) дискурсами соціогуманітарної освіти. Використовувалися також *конкретно-наукові методи*: історико-генетичний – для вивчення розвитку уявлень про трансформацію соціогуманітарної освіти в часі – від ноосферного вчення В. Вернадського до сучасних концепцій «цифрового гуманізму»; системно-структурний – для класифікації трансформаційних процесів за семантичними рівнями (широке соціальне значення, широке педагогічне, вузьке та гранично вузьке педагогічне значення); парадигмального аналізу – для фіксації зміни освітніх парадигм – від технократичної (радянської) до людиноцентричної та трансформативної. Адаптаційний інструментарій дослідження розроблено за допомогою групи міждисциплінарних методів: деконструкції – для аналізу того, як соціогуманітарна освіта допомагає долати застарілі стереотипи та соціальні догми (ідеї Дж. Мезірова); інституційний – для аналізу трансформації освіти через теорію «інклюзивних інститутів» Д. Аджемоглу та Дж. Робінсона, що пояснює роль гуманітаристики у формуванні соціальної довіри; аксіологічний – для дослідження зміни ціннісних орієнтирів (за Р. Інглхартом) та трансформації особистості в «носія довічного вселюдського духу» (за С. Максименком). Для виокремлення тенденцій розвитку соціогуманітарної освіти було також використано контент-аналіз як *специфічний метод* аналізу документів. Отже, стаття побудована з урахуванням принципу методологічного плюралізму, де класичні історико-педагогічні підходи посилені сучасними концепціями «плинної сучасності» та «соціальної морфодинаміки», що забезпечує необхідний рівень наукової валідності дослідження.

Виклад основного матеріалу. У широкому науковому розумінні поняття «трансформація» визначається як зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей того чи іншого об'єкта [13, с. 561]. У філософії це поняття означає взаємно стимулюючі зміни моделей соціальної дії або зміни функціонування соціальних інституцій, пов'язані з навмисним цілеспрямованим упливом номінальних настанов (формальних норм, процедур, правил). У соціології – це видозміна соціальних інституцій і структур, що може супроводжуватися їх докорінним оновленням. Тобто, «трансформувати» означає змінювати або перетворювати вид, форму, властивості чогось. Очевидно, що такі зміни дотичні до проблеми розвитку соціогуманітарної освіти як історико-педагогічного феномену, оскільки виявляють логічний зв'язок з історико-педагогічним понятєвим апаратом (наприклад, зміст, форми й методи соціогуманітарної освіти залежать від певного часопростору, цілепокладальної діяльності освітньо-виховних інституцій, ціннісних установок і орієнтирів тощо). Отже, поняття «трансформація» можна розглядати як міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятєвий апарат історико-педагогічної науки з іншими науками, предметом яких є освіта й виховання.

Сучасні науки (гуманітарні, суспільні, економічні тощо) репрезентують досить широку концептуальну матрицю розуміння трансформаційних процесів. У сучасному науковому дискурсі представлено розмаїту палітру фактів трансформації феноменів, пов'язаних із розвитком соціогуманітарної освіти (суспільство, особистість, еліта, цінність, ідеал тощо). Це потребує виокремлення міждисциплінарного наукового апарату та його адаптації до історико-педагогічної проблематики. Для вирішення цього завдання ми виокремили і проаналізували вітчизняні й зарубіжні наукові концепції, ключовою в яких постає проблема трансформації.

У контексті завдань нашого дослідження важливе значення має ноосферне вчення В. Вернадського [4, с. 49), де трансформація розглядається не просто як зміна суспільних структур, а як фундаментальний перехід біосфери в нову якісну стадію – ноосферу, зумовлений перетворенням наукової думки на планетарну силу. Цей процес передбачає перехід від стихійної еволюції до керованого соціоприродного розвитку, де соціогуманітарні науки відіграють роль ціннісного регулятора соціальної активності людей. За В. Вернадським [4, с. 53, 120], трансформація освітнього простору має полягати у вихованні майбутніх професійних кадрів, які усвідомлюють свою гуманістичну місію – збереження цілісності ноосфери в епоху глобальних технологічних зрушень.

Н. Гражевська [5, с. 19] звертала увагу на те, що термін «трансформація» часто використовується у значенні «зміна», «транзиція», «розвиток», «еволюція», «модернізація», «революція». Дослідниця довела існування певних смислових зв'язків між поняттями «еволюція» і «трансформація». «Еволюцію» у широкому значенні вона трактувала як процес розвитку природи й суспільства, що відбувається у формі поступових кількісних і стрибкоподібних якісних перетворень, а «трансформацію» пояснювала як процес перетворень, що одночасно поєднує еволюційну і революційну форми розвитку будь-якої системи [5, с. 22–23]. Тобто, у вузькому значенні «еволюція» є частиною поступових об'єктивних конкретно-історичних перетворень, переважно кількісних змін, що передують якісним змінам, а «трансформація» – складовою еволюційного, короткострокового процесу оновлення системи в процесі стрибкоподібних якісних перетворень. З огляду на це, досліджуючи динаміку освітніх змін, варто розрізняти еволюційний і трансформаційний шляхи. Якщо еволюція соціогуманітарної освіти є поступовим накопиченням методичних оновлень, то трансформацією можна вважати якісним стрибком, що знаменує перехід від оновлення змісту до зміну самого «духу» академічного середовища.

В. Базилевич та В. Ільїн [3, с. 608] розглядали трансформацію в контексті визначення історичного шляху людства і вважали складним багатолінійним поліцентричним процесом, розвиток якого не можна зводити до сукупності змін поступального характеру, оскільки в індивідуальному розвитку кожної з цивілізацій він постійно збагачуються новими смисловими відтінками. І. Телилим [20] розрізняла поняття «реформа» і «трансформація». На її думку, перший термін стосується перетворення, перебудови або зміни форми предмету дослідження, а другий – його змісту і структури. Спільним для цих понять дослідниця називала те, що вони є інструментом «творення світу інших цінностей». Сутністю трансформації вона вважала зміну парадигми у підходах до тлумачення свідомості, світогляду, «духу» людини і суспільства, що поступово змінюють усі сфери буття й соціального устрою [20, с. 141].

Безпосереднє відношення до проблеми трансформації соціогуманітарної освіти мають також політологічні студії, присвячені проблемі трансформації «політичної людини» (лідер, еліта, команда), здатної через зміну, заміну чи підміну ідей, норм і цінностей спричинити трансформацію політичної культури як окремої особи, так і суспільства в цілому. Найбільша увага в цій галузі приділяється вивченню феномена «трансформація еліти», що тісно пов'язаний із упливами соці-

огуманітарних наук. Категорія «трансформація еліт» розглядається не лише як зміна персонального складу управлінських верств, а як докорінна переоцінка ціннісних орієнтирів та інтелектуальних стандартів лідерства. Соціогуманітарна освіта у цьому контексті постає базовим інструментом «елітотворення», оскільки саме вона формує здатність до стратегічного мислення, етичної рефлексії та глибокого розуміння національних інтересів. Як зазначають Л. Мандзій [11, с. 50] та М. Розумний [17, с. 71], якість еліти (її ціннісна орієнтація та дієвість; приналежність до «ретроградів», «емігрантів» чи «імітаторів») прямо залежить від освітньої політики держави. Трансформація лідерів через заміну застарілих догм на цінності демократії і громадянської суб'єктності є неможливою без ґрунтовної підготовки в галузі філософії, права, історії та політичних наук.

В українському науковому просторі наголошується також на тому, що в умовах перехідного суспільства та викликів, зумовлених гібридними і збройними війнами, трансформація еліт часто супроводжується кризою ідентичності, подолання якої потребує гуманітарного знання як основи для культурної самоідентифікації. Для нашого дослідження важливою є думка В. Кременя та В. Ільїна [8; 9], які зазначали, що трансформація українського суспільства та його провідної верстви можлива лише через зміну змісту освіти – від технократичного до соціогуманітарного. На їх переконання, еліта, позбавлена гуманітарної культури, не здатна до стратегічного мислення в умовах глобальних криз. Академік С. Максименко [10] розглядав трансформацію еліти через розвиток особистості, акцентуючи увагу на тому, що гуманітарні дисципліни формують «духовне ядро» лідера, відповідальну політичну людину. У поглядах М. Розумного [17] простежується зв'язок між ціннісними орієнтирами еліти та якістю гуманітарної політики держав. О. Назарчук [12] прямо вказує на дефіцит гуманітарної культури як причину неефективності політичних еліт у кризові періоди розвитку держави. Таким чином, ще до 2022 р., в українському науковому дискурсі трансформація еліти розглядалася через призму соціогуманітарної освіти і обґрунтовувалася як процес перетворення знань на ідейні спонукальні сили, що детермінують свідому цілепокладальну діяльність, спрямовану на формування нової суспільної якості та забезпечення інтелектуальної стійкості держави. З огляду на це, посилення соціогуманітарної компоненти в освітніх програмах покликане запобігати «технократичному перекосу» в діяльності лідерів й забезпечувати перехід від ситуативного менеджменту до відповідального державного управління. Отже, трансформація соціогуманітарної освіти сьогодні – це не лише зміна навчальних планів, а перехід до нової системи уявлень про ідеал людини і держави, що визначають стратегічний вектор розвитку суспільства та якість національної еліти.

Серед сучасних «трансформаційних» концепцій особливу увагу привертає парадигма «когнітивної стійкості та гуманітарної безпеки», представлена в аналітичних доповідях співробітників НІСД [2; 6; 7; 14–19]. Проблема трансформації соціогуманітарної сфери розглядалася крізь призму розвитку громадянських компетентностей. Автори наголошували, що розвиток людського капіталу в Україні стримується через низку проблем, серед яких: брак системності у формуванні громадянської свідомості та української ідентичності; декларативність співпраці державних закладів освіти і громадських організацій; відсутність ефективної системи медіаосвіти, що робить громадян вразливими до ворожих пропагандистських упливів; відсутність прозорих механізмів державного замовлення на соціогуманітарні та просвітницькі проєкти громадських організацій. Отже, у цій концепції трансформація освіти постає як процес, що має відбуватися через: розвиток громадянської освіти (залучення ОСГ до викладання соціогуманітарних тем); інституціалізацію волонтерства (трансформація волонтерської діяльності в соціальну практику студентів); створення мережі хабів (трансформація бібліотек та освітніх центрів у «пункти громадянської активності»). Важливим у цій концепції є також заклик до суспільної згуртованості через: створення «соціального капіталу»; спільні соціогуманітарні ініціативи держави і громадськості; становлення волонтерства як фактору суспільного контролю [6; 7, с. 19, 61; 16, с. 45, 49, 51; 18; 19].

Повномасштабна війна проти України детермінувала виникнення концепції трансформації освіти як інструменту когнітивного опору. У ній трансформація освіти полягає у переході від «теоретичного вивчення культури» до практичного формування критичного мислення та історичної пам'яті як компонентів національної безпеки України, а соціогуманітарні дисципліни розглядаються як важливий засіб захисту національного інформаційного простору [2; 14; 15; 18].

У *західному науковому дискурсі* категорія «трансформація» в контексті розвитку соціогуманітарної освіти розглядається як фундаментальна зміна світоглядної парадигми здобувача та переорієнтація освітніх систем на запити складного, нестабільного світу. Терміном «трансформація» позначаються всі типи істотних змін основних структур і систем певного суспільства: процес модернізації, повернення до традиції, заміна однієї форми суспільства на іншу, еволюція суспільних моделей, збереження їхніх парадиг-

мальних особливостей або еклектичне поєднання різних парадигмальних контекстів.

Центральне місце у процесі вивчення феномена «трансформація» посідає теорія «трансформативного навчання» (Transformative Learning), розроблена Дж. Мезіровим [28]. Дослідник визначає трансформацію як процес критичної рефлексії над власними переконаннями («схемами значень»), що веде до якісної зміни способу сприйняття дійсності. У цьому контексті соціогуманітарні дисципліни виступають ключовим інструментарієм, що дозволяє студенту деконструювати стереотипи та розвивати соціальну суб'єктність. М. Нуссбаум (M. Nussbaum) обґрунтовує трансформацію освіти як рух від вузької професійної підготовки до виховання «світового громадянина» [29]. Дослідниця доводить, що в умовах глобалізації здатність до емпатії та критичного мислення, що формуються завдяки гуманітарним наукам, є критично важливою для збереження демократичних інституцій.

Для розуміння сутності поняття «трасформація соціогуманітарної освіти» певний інтерес становить концепція «рідкої» або «плинної сучасності» польського соціолога З. Баумана (Z. Bauman), який досліджував соціальні й культурні трансформації, що відбулися в сучасному світі після краху комунізму під упливом глобалізації, технологічних змін, споживацької культури, розмитих соціальних меж. В основі цієї концепції – уявлення про сучасний глобалізований світ як нестабільний, мінливий і позбавлений сталих структур. У такому суспільстві все постійно змінюється (робота, стосунки, культурні норми тощо), а людина змушена адаптуватися до безперервного руху та невизначеності. З. Бауман у своїх працях «Плинне життя» [22], «Плинне кохання» [23], «Плинна сучасність» [24], попереджав про небезпеки суспільства, заснованого на ринковій логіці та прагненні до успіху будь-якою ціною. Він наголошував на необхідності солідарності, емпатії та соціальної відповідальності для подолання викликів сучасності. Отже, трансформація соціогуманітарної освіти в умовах такої плинної сучасності має забезпечувати екзистенційну стійкість особистості. Для цього освіта має перестати бути процесом накопичення фактів і трансформуватися у засіб безперервної адаптації та збереження ідентичності [22].

Ми враховували також соціологічну концепцію «соціальної морфодинаміки» М. Арчер, яка описує механізми виникнення, збереження і трансформації соціальних структур через взаємодію культури й агентності (суб'єктності) [21]. Дослідниця глибоко проаналізувала національні особливості освітніх системи Англії, Данії, Франції та Росії і дійшла висновку, що трансформація освітньої системи залежить від здатності гуманітарного знання формувати «рефлексивних агентів». У концепції М. Арчел соціогуманітарна освіта постає середовищем, де суб'єкт усвідомлює свою роль у зміні соціальних структур, переходячи від пасивного відтворення до активної трансформації суспільства [21].

Для нашого дослідження значний інтерес становить «транзитологія» Г. О'Доннелла та Ф. Шміттера, які обґрунтовують «демократичний транзит» як процес переходу від авторитарного режиму до демократії через трансформацію політичних інститутів та еліт [30]. За цією концепцією, успішний транзит неможливий без «демократизації свідомості». Соціогуманітарна освіта забезпечує засвоєння цінностей громадянського суспільства, прав людини та політичної відповідальності, що є критичним для легітимації нових демократичних інститутів. Ця концепція знайшла відгук у ідеях українського дослідника М. Розумного, зокрема в обґрунтуванні ним необхідності виховання «ініціативного ядра» – організованих у неурядові структури соціально активних громадян, які є суб'єктами демократичних перетворень [17, с. 77].

Варто також звернути увагу на економічну концепцію «інституційної трансформації та інклюзивних інститутів» Д. Аджемоглу та Дж. Робінсона [1], які процес суспільного розвитку розглядають як результат трансформації екстрактивних інститутів в інклюзивні. Екстрактивні інститути спрямовані на «визискування» (екстракцію) – механізм відчуження ресурсів і прав більшості на користь вузької верстви еліти, що блокує стимули до інновацій та зумовлює економічну стагнацію. Натомість інклюзивні інститути забезпечують «залучення» широких верств населення до політичного та економічного життя через захист прав власності, верховенство права та рівність можливостей. У цьому контексті соціогуманітарна освіта постає критично важливою умовою інституційного переходу, оскільки саме вона формує критичне мислення та громадянську суб'єктність, необхідні для деконструкції екстрактивних практик. Без гуманітарного складника, який виховує соціальну довіру та етичну відповідальність, технічна модернізація залишається обмеженою інтересами правлячих груп, тоді як соціогуманітарна підготовка створює ціннісний фундамент для функціонування інклюзивних систем та сталого розвитку нації, запобігаючи поверненню до диктатури.

Для історико-педагогічного дослідження особливу цінність становить історико-культурологічна концепція «зміни ціннісних орієнтацій» Р. Інглхарта [26], який описує трансформацію суспільств від цінностей виживання до цінностей самовираження та якості життя. Гуманітарні науки у цій концепції є ключовими для переходу

до «цінностей самовираження». Освіта, зосереджена на ідеях свободи, екологічної відповідальності та гендерної рівності, виступає драйвером культурної модернізації в постіндустріальну епоху.

Упродовж останніх п'яти років (2021–2026) науковий дискурс навколо трансформації та соціогуманітарної освіти зосередився на трьох нових векторах: цифрова гуманітаристика (Digital Humanities), освіта для сталого розвитку (ESD) та когнітивна стійкість у часи глобальних конфліктів. До наукового обігу увійшло кілька нових концепцій, що мали уплив на наше бачення трансформації соціогуманітарної освіти. Це, зокрема, концепція «трансформативної соціоекономіки» М. Маццукато [27], яка пропонує трансформувати економіку з «виправлення ринків» на «виконання місій», що передбачає переорієнтацію державних інститутів на вирішення великих соціальних проблем (клімат, охорона здоров'я). Авторка доводить, що для визначення «місій» потрібні не технарі, а фахівці, здатні до етичного вибору та розуміння суспільного блага. Відповідно до цієї концепції, соціогуманітарна освіта стає джерелом «публічних цінностей», без яких економічна трансформація не має сенсу.

Новий підручник «Вступ до цифрового гуманізму» (2024), підготовлений фахівцями з інформатики, філософами, соціологами, політичними журналістами та експертами з права і виданий авторитетним видавництвом Springer, висвітлює концепцію «цифрового гуманізму» [31], що стала своєрідною відповіддю на експансію штучного інтелекту. Відповідно до цієї концепції, технології мають трансформуватися під контролем людських цінностей, а не навпаки. Отже, трансформація соціогуманітарної освіти передбачає її інтеграцію в ІТ-сферу (цифрова етика, антропологія алгоритмів) з метою «олюднення» цифрової трансформації суспільства та запобігання створенню нових «цифрових екстрактивних інститутів».

У 2021–2023 роках заявила про себе концепція «трансформативного агентства», оприлюднена Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) [25], де було вжито термін «Transformative Agency», що означає здатність людини активно впливати на навколишнє середовище задля кращого майбутнього. Це – сучасна версія «активної суб'єктності», відповідно до якої соціогуманітарна освіта є фундаментом для розвитку цієї здатності, оскільки вона вчить не лише «що робити», але й пояснює, «чому це важливо» з погляду етики та суспільства.

Отже, проведений аналіз зарубіжних концепцій дозволяє констатувати, що в сучасному науковому дискурсі трансформація соціогуманітарної освіти постає не як механічна зміна навчальних планів, а як стратегічна відповідь на виклики «плинної сучасності». Узагальнення теоретичних напрацювань дає підстави для низки висновків. На *методологічному рівні* встановлено, що трансформація ґрунтується на переході від трансляції готових знань до трансформативного навчання (за Дж. Мезіровим), де критична рефлексія стає інструментом якісної зміни світоглядної парадигми здобувача. Це дозволяє соціогуманітарним дисциплінам виконувати функцію деконструкції соціальних стереотипів та формування активної суб'єктності. *У соціокультурному та безпековому вимірах* трансформація блоку соціогуманітарних дисциплін є запобіжником «цивілізаційної кризи». Відповідно до ідей М. Нуссбаум, гуманітарне знання трансформується у вузлову ланку, що поєднує технологічний розвиток із етикою антропологічного виживання та цінностями «світового громадянства», забезпечуючи сталість демократичних інституцій. *В інституційному та економічному аспектах* доведено, що соціогуманітарна освіта є фундаментом для переходу від екстрактивних до інклюзивних систем (за Д. Аджемоглу та Дж. Робінсоном). Саме гуманітарна підготовка формує високий рівень соціальної довіри та «трансформативне агентство» (за стандартами OECD), перетворюючи фахівця з пасивного виконавця на «рефлексивного агента» (за М. Арчер), здатного свідомо змінювати суспільні структури. *На сучасному етапі* (2021–2026) вектор трансформації зміщується в площину цифрового гуманізму та місійної соціоекономіки (М. Маццукато). Це вимагає інтеграції соціогуманітарного знання в ІТ-сферу та державне управління як ціннісного регулятора, що запобігає дегуманізації технологічного прогресу та забезпечує «олюднення» цифрових перетворень. Отже, зарубіжний досвід переконує, що успішна трансформація соціогуманітарної освіти є неможливою без відмови від технократичного підходу на користь моделі, де гуманітарне знання виступає джерелом «публічних цінностей» та екзистенційної стійкості особистості в умовах глобальної невизначеності.

Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних концепцій дозволяє зробити висновок про їх конвергенцію – зближення наукових поглядів у розумінні стратегічної ролі соціогуманітарної освіти. Водночас, зарубіжний дискурс фокусується на методології індивідуальної трансформації: освіта має навчити людину критично мислити, співчувати, адаптуватися до глобальних ринків, уникаючи пасток «плинної сучасності». Тут гуманітаристика виступає етичним запобіжником дегуманізації та основою інклюзивних інститутів. Український дискурс, навпаки, має виражений державотворчий та безпековий характер. Трансформація соціогуманітарної освіти розглядається

не просто як розвиток особистості, а як критично необхідна передумова формування «політичної людини» та інтелектуальної еліти. В умовах повномасштабної війни вітчизняна концепція еволюціонувала до моделі когнітивного опору, де гуманітарні дисципліни стають дієвим інструментом національної безпеки й соціальної згуртованості. Спільним для обох дискурсів є переконання, що в умовах глобальної нестабільності соцігуманітарна освіта забезпечує стратегічну витривалість як окремої особистості, так і нації в цілому.

Узагальнення підходів до визначення сутності феномена «трансформація соціогуманітарної освіти» дозволяє виокремити його ключові характеристики як динамічного історико-педагогічного явища на різних семантичних рівнях.

У широкому соціальному значенні трансформація соціогуманітарної освіти – це зміна освітньої парадигми, зумовлена глобальними еволюційними чи революційними зрушеннями в суспільстві, що радикально змінюють роль соціальних і гуманітарних наук у процесі розвитку людського капіталу. *Еволюційній формі* притаманне поступове накопичення змін (наприклад, у змісті дисциплін) та ймовірне зростання нестійкості системи, що може виявлятися через ентропію (розбалансування між традиційними цінностями та новими політичними/ринковими вимогами). Прикладом ентропії як відхилення від гуманістичних ідеалів є радянська модель суспільствознавства, що перетворила суспільні науки на інструмент ідеологічного контролю, а соціогуманітарну підготовку молоді – на знаряддя виготовлення конформного «гвинтика системи» замість критично мислячої особистості. Це породило низку «анти-ідеалів» науковості: «істмат» і «науковий атеїзм» набули статусу істин, витісняючи об'єктивний критичний аналіз і формуючи конформний тип мислення фахівця. *Революційна трансформація* соціогуманітарної освіти означає якісний стрибок до нової дисипативної структури освітнього простору, що формується під упливом історичних зламів. Прикладом цього в Україні може бути Революція Гідності (2014), що зумовила перехід від технократичного виживання до людиноцентризму. Попри тимчасову неврівноваженість, в освітній системі виник спонтанний запит на нові сенси (національну ідентичність, медіаграмотність, етичну відповідальність) і м'які навички. Як відповідь на інформаційну агресію почали з'являтися інтегровані курси з критичного мислення, медіаграмотності, політичної культури, що зумовило стрімкий перехід від технократичної моделі «підготовки кадра» до формування «професійної еліти».

У широкому педагогічному значенні трансформація соціогуманітарної освіти – це зміна державної політики щодо визначення вагомості та змісту соціогуманітарного блоку в усіх освітніх програмах. Прикладом є впровадження концепції «вибірковості дисциплін» у сучасних українських ЗВО (зокрема, через систему «Силабус»), що трансформувало студента з пасивного слухача на суб'єкта вибору. Державні ініціативи щодо «гуманітаризації вищої освіти» (як-от обов'язковість курсів з історії України та філософії в інженерних спеціальностях) покликані подолати «професійну обмеженість» і сформувати етичний базис майбутньої еліти.

У вузькому педагогічному значенні трансформація соціогуманітарної освіти – це зміни в методах і змісті конкретних курсів, реалізовані зусиллями викладачів, які часто стикаються з опором через низьку мотивацію студентів або консервативність кафедр. Прикладом є досвід медичних вишів (зокрема ХНМУ), де вивчення біоетики трансформується з теоретичного заучування норм у практичний тренінг з прийняття складних моральних рішень. Якщо викладач не володіє сучасними кейс-методами, виникає розрив між «декларованим ідеалом» гуманного лікаря та «реальним станом» цинічного ставлення студента до гуманітарного предмета як до «другорядного».

У гранично вузькому педагогічному значенні трансформація соціогуманітарної освіти фокусується на змінах у свідомості конкретного здобувача освіти. Це момент трансформативного навчання, коли під упливом гуманітарного знання студент переглядає власні життєві орієнтири, коригує особистісні домагання та розвиває емпатію. Це і є кінцева мета трансформації – перетворення зовнішнього навчального контенту на внутрішню потребу особистості в постійному самовдосконаленні та соціальній відповідальності.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Адаптацію категорії «трансформація» до історико-педагогічного дослідження розвитку соціогуманітарної освіти здійснено на методологічному і функціональному рівнях. Методологічний рівень дає змогу обґрунтувати трансформацію соціогуманітарної освіти як перехід від еволюції до якісного стрибка. В історико-педагогічному контексті поняття «трансформація» вживається як інструмент фіксації якісних зламів. На відміну від еволюції, що трактується як поступове накопичення методичних оновлень, трансформація визначається як короткостроковий процес докорінного оновлення, що змінює не лише форму, а й структуру та зміст («дух») академічного середовища. Це допомагає досліднику ідентифікувати конкретні історичні точки біфуркації (наприклад, 2014 і 2022 роки в Україні), де система переходить до нової дисипативної структури. На функціональному рівні

соціогуманітарна освіта постає як «ціннісний регулятор». Трансформація представлена як процес перетворення знань на ідейні спонукальні сили. Вона перестає бути механічною зміною навчальних планів і усвідомлюється як: механізм елітотворення (інструмент переходу від «технократичного менеджменту» до «відповідального державного управління») і засіб безпеки (інструмент формування «когнітивної стійкості» та захисту національного інформаційного простору в умовах гібридних загроз). Здійснено концептуальну адаптацію категорії «трансформація» до сфери соціогуманітарної освіти, у межах якої виокремлено її семантичні рівні: широке соціальне значення (системна зміна парадигми гуманітарного знання, перехід від технократичної до людиноцентричної суспільної моделі); широке педагогічне значення (зміна державної освітньої політики та освітніх стандартів; трансформація освіти з «екстрактивної», що обслуговує вузькі інтереси, на «інклюзивну», спрямовану на формування соціальної довіри); вузьке педагогічне значення (безпосередня зміна змісту та методів викладання конкретних соціогуманітарних курсів зусиллями академічної спільноти; упровадження вибірковості дисциплін, «силабусів»); гранично вузьке педагогічне значення (внутрішня трансформація особистості здобувача, перетворення соціогуманітарного контенту на власну ціннісну потребу; перехід від пасивного накопичення знань до «трансформативного навчання» та формування «рефлексивного агента», здатного до критичного переосмислення дійсності). Сформульовано історико-педагогічну візію трансформації соціогуманітарної освіти як педагогічної екосистеми, покликаної готувати людину не до пасивного виживання, а до активної зміни соціальних структур задля збереження демократії та гуманістичних ідеалів у «плинному» сучасному світі.

Перспективи подальших досліджень у межах обраного напряму доцільно зосередити на таких стратегічних векторах: прикладні моделі когнітивного опору (розроблення конкретних методик інтеграції соціогуманітарного знання у підготовку фахівців технічного та управлінського профілів для зміцнення національної когнітивної безпеки); діджиталізація гуманітаристики (дослідження впливу штучного інтелекту та великих даних на зміну методів викладання соціогуманітарних дисциплін у контексті концепції «Цифрового гуманізму»); моніторинг трансформації еліт (визначення переліку лонгітюдних досліджень кореляції між рівнем соціогуманітарної підготовки випускників вищої школи та ефективністю їхньої діяльності в державних і громадських інклюзивних інститутах); механізми взаємодії з організаціями громадянського суспільства (пошук та обґрунтування нових форм партнерства між університетами та організаціями громадянського суспільства для реалізації спільних соціокультурних проєктів та просвітницьких місій).

ЛІТЕРАТУРА

1. Аджемоглу Д., Робінсон Дж. *Чому нації занепадають: походження влади, багатства і бідності* / пер. з англ. О. Дем'янчука. Київ : Наш Формат, 2016. 504 с.
2. Аналіз основних тенденцій у сфері колективних ідентичностей українського суспільства: виклики національній безпеці: аналіт. доп. / [Потапенко В., Тищенко Ю., Каплан Ю., Степико М., Валевський О. та ін.]; за ред. Потапенко В., Каплан Ю. Київ: НІСД, 2024. 68 с. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.13
3. Базилевич В., Ільїн В. Метафізика економіки. Київ: Знання-Прес, 2007. 716 с.
4. Вернадський В. І. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Т. 1 : Володимир Іванович Вернадський і Україна. Кн. 1: Науково-організаційна діяльність (1918-1921). Київ : Друкарня НБУВ, 2011. 699 с.
5. Гражевська Н. І. Відображення трансформаційних процесів у системі категорій соціально-економічної динаміки. *Економічна теорія*. 2007. Вип. 4. С. 19–29. URL: https://etet.org.ua/docs/ET_07_4_19_uk.pdf (дата звернення: 01.12.2025).
6. Каплан Ю. Б., Тищенко Ю.А. *Гуманітарна політика в Україні: виклики та перспективи (Біла книга) : аналітична доповідь*. Київ : НІСД, 2020. 136 с. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-03/gpniss.pdf (дата звернення: 11.12.2025)
7. Ключові виклики для розвитку громадянського суспільства, 2020. Стан розвитку громадянського суспільства в Україні у 2020 році : матеріали. щоріч. доп. / [Корнієвський О., Сидоренко Д., Пеліванова Н. та ін.]; за заг. ред. Ю. Тищенко, Ю. Каплан. Київ : НІСД, 2021. 116 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
9. Кремень В. Г., Ільїн В.В. Людина у викликах цивілізації: від минулого – до майбутнього. Людина. Освіта. Соціум. Монографія. Київ : Грамота, 2020. 248 с.

10. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2016. Вип. 31. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%25p
11. Мандзій Л. Політична еліта в перехідних суспільствах. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету.* 2008. Вип. 1(23). С. 50-61. URL: https://history.znu.edu.ua/index.php/journal/article/view/1909 (дата звернення: 11.12.2025)
12. Назарчук О.М. Політичні еліти та їхня роль у формуванні громадянського суспільства в Україні. Політологічний вісник. *Politology Bulletin*. 2024. Вип. 93. С. 164–183. https://doi.org/10.17721/2415–88IX. 2024.93.164-183
13. Новий тлумачний словник української мови : [у 4 т.]. Т. 4. : РОБ–Я. Київ: Аконіт. С. 561.
14. Павленко І., Нагірний В. Потапенко, В., Маляревський Є. *Аналіз загроз національній безпеці у сфері внутрішньої політики (експертне опитування*). Київ: НІСД, 2023. 30 с. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2023.06
15. Потапенко В. Г., Тищенко Ю. А., Каплан Ю. Б. *Стан розвитку громадянського суспільства в Україні (2022–2023 рр.) : аналіт. доп*. Київ : НІСД, 2023. 91 с. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.01
16. Про стан розвитку громадянського суспільства України в 2021 році та його зміни на початку 2022 року : матеріали щорічної доповіді / За ред. Ю. Каплан. Київ : НІСД, 2022. 56 с. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2022.15
17. Розумний М.М. *Виклики національного самовизначення*. Київ: НІСД, 2016. 196 с. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2016-11/Rozumniy_druk-915a0.pdf (дата звернення: 10.12.2025).
18. Стан розвитку громадянського суспільства в Україні у 2023–2024 роках : аналіт. доп. / [Каплан Ю., Скворцова В., Валевський О. та ін.] ; за ред. В. Потапенка, Ю. Каплан, Ю. Тищенко, В. Токмана. Київ : НІСД, 2024. 47 с. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.15
19. Стан розвитку громадянського суспільства в Україні: шлях протягом 30-ти років та ключові аспекти 2021 року : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2021. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2021.22
20. Телилим І. В. Особливості трансформації політичних систем у країнах пострадянського простору. Вісник СевНТУ. Серія : Політологія. 2011. Вип. 123. С. 141–144.
21. Archer M. *Social Origins of Educational Systems*. London: Routledge, 2013. 848 s. https://doi.org/10.4324/9780203584002
22. Bauman Z. *Liquid Life*. Cambridge : Polity Press, 2005. 160 p.
23. Bauman Z. *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge : Polity Press, 2003. 176 p.
24. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press, 2000. 240 p.
25. Future of Education and Skills 2030/2040 : Project / OECD. 2023. URL: https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html (дата звернення: 24.01.2026).
26. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press, 1997. https://doi.org/10.2307/j.ctv10vm2ns
27. Mazzucato M. *Mission Economy: A Moonshot Guide to Changing Capitalism*. London: Alen Lane, 2021. URL: https://marianamazzucato.com/books/mission-economy/ (дата звернення: 1.12.2025)
28. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. Hoboken: Jossey-Bass, 1991. 247 s.
29. Nussbaum M. C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2010. 168 s.
30. O'Donnell G., Schmitter C. *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. London: The Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1986. 94 s. URL: https://s3.us-west-1.wasabisys.com/p-library/books/fea8c050dffe06d8726519d8f5eeab46.pdf. (дата звернення: 09.12.2025).
31. Werthner, H., Ghezzi, C., Kramer, J., Nida-Rumelin, J., Nuseibeh, B., Prem, E., & Stanger, A. (eds.). (2024). *Introduction to Digital Humanism: A Textbook*. Springer. 631 s. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45304-5

REFERENCES

1. Adzhemohlu, D., & Robinson, Dzh. (2016). *Chomu natsii zanepadaiut: pokhodzhennia vlady, bahatstva i bidnosti Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty[Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty]* / per. z anhl. O. Demianchuka. Kyiv : Nash Format, [in Ukrainian].
2. Potapenko, V., & Kaplan, Yu. (red.). (2024). *Analiz osnovnykh tendentsii u sferi kolektyvnykh identychnostei ukrainskoho suspilstva: vyklyky natsionalnii bezpetsi: analitychna dopovid [Analysis of key trends in the sphere of collective identities in Ukrainian society: challenges to national security: analytical report*]. Kyiv : NISD, 2024. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.13, [in Ukrainian].

3. Bazylevych, V., & Ilin, V. (2007). *Metafizyka ekonomiky [Metaphysics of economics*]. Znannia-Pres, [in Ukrainian].
4. Vernadskyi, V. I. (2011). Vybrani naukovi pratsi akademika V. I. Vernadskoho [Selected scientific works of academician V. I. Vernadsky]. T. 1 : V*olodymyr Ivanovych Vernadskyi i Ukraina. Kn. 1 [Vladimir Ivanovich Vernadsky and Ukraine*]. Kyiv : NAN Ukrainy, [in Ukrainian].
5. Hrazhevska N. I. (2007). Vidobrazhennia transformatsiinykh protsesiv u systemi katehorii sotsialno-ekonomichnoi dynamiky [Reflection of transformational processes in the system of categories of socio-economic dynamics]. *Ekonomichna teoriia [Economic Theory*]. Vol. 4. P. 19–29. https://etet.org.ua/docs/ET_07_4_19_uk.pdf, [in Ukrainian].
6. Kaplan, Yu. B., & Tyshchenko, Yu.A. (2020). *Humanitarna polityka v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy (Bila knyha) : analitychna dopovid [Humanitarian policy in Ukraine: challenges and prospects (White Paper): analytical report*]. Kyiv : NISD. https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-03/gpniss.pdf, [in Ukrainian].
7. Tyshchenko, Yu., & Kaplan, Yu. (red.). (2021). *Kliuchovi vyklyky dlia rozvytku hromadianskoho suspilstva, 2020. Stan rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini u 2020 rotsi : materialy shchorichnoi dopovidi [Key challenges for the development of civil society, 2020. The state of civil society development in Ukraine in 2020 : materials from the annual report*]. Kyiv : NISD. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2021.10, [in Ukrainian].
8. Kremen, V. H. (2009). *Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiakh osvitnoho prostoru [The philosophy of human-centeredness in educational space strategies*]. Kyiv : Znannia Ukrainy, [in Ukrainian].
9. Kremen, V. H., & Ilin, V.V. (2020). *Liudyna u vyklykakh tsyvilizatsii: vid mynuloho – do maibutnoho. Liudyna. Osvita. Sotsium. Monohrafiia [Man in the challenges of civilization: from the past to the future. Man. Education. Society. Monograph*]. Kyiv : Hramota, 2020, [in Ukrainian].
10. Maksymenko, S. D. (2016). Henetychna psykholohiia osobystosti: psykhichnyi rozvytok i navchannia [Genetic psychology of personality: mental development and learning]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii» [Collection of scientific works «Problems of modern psychology»].* Vol. 31. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%25p, [in Ukrainian].
11. Mandzii, L. (2008). Politychna elita v perekhidnykh suspilstvakh [The political elite in transitional societies]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho derzhavnoho universytetu [Scientific works of the History Department of Zaporizhzhia State University]*. Vol. 1(23). P. 50–61, [in Ukrainian].
12. Nazarchuk, O.M. (2024). Politychni elity ta yikhnia rol u formuvanni hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Political elites and their role in the formation of civil society in Ukraine]. *Politolohichnyi visnyk [Politology Bulletin*]. Vol. 93. P. 164–183. https://doi.org/10.17721/2415–88IKh. 2024.93.164-183, [in Ukrainian].
13. Iaremenko, V., & Slipushko, O., ukl. (1999). *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*]: [u 4 t.]. T. 4. : ROB–Ia. Kyiv: Akonit. S. 561, [in Ukrainian].
14. Pavlenko, I., Nahirnyi, V. Potapenko, V., & Maliarevskyi, Ye. (2023). *Analiz zahroz natsionalnii bezpetsi u sferi vnutrishnoi polityky (ekspertne opytuvannia) [Analysis of threats to national security in the field of domestic policy (expert survey)*]. Kyiv: NISD. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2023.06, [in Ukrainian].
15. Potapenko, V. H., Tyshchenko, Yu. A., & Kaplan, Yu. B. (2023). *Stan rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini (2022–2023 rr.) : analitychna dopovid [The state of civil society development in Ukraine (2022–2023): analytical report*]. Kyiv : NISD. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.01, [in Ukrainian].
16. Kaplan, Yu. (red.). (2022). *Pro stan rozvytku hromadianskoho suspilstva Ukrainy v 2021 rotsi ta yoho zminy na pochatku 2022 roku : materialy shchorichnoi dopovidi [On the state of development of civil society in Ukraine in 2021 and its changes in early 2022: materials from the annual report*.]. Kyiv : NISD. (Seriia «Humanitarnyi rozvytok» [Humanitarian Development series]). https://doi.org/10.53679/NISSanalytrep.2022.15, [in Ukrainian].
17. Rozumnyi, M. H. (2016). *Vyklyky natsionalnomu samovyznachenniu Ukrainy v umovakh hlobalnoi transformatsii [Challenges to Ukraine's national self-determination in the context of global transformation*]. Kyiv: NISD. https://niss.gov.ua/sites/default/files/2016-11/Rozumniy_druk-915a0.pdf, [in Ukrainian].
18. Potapenko, V., Kaplan, Yu., Tyshchenko, Yu., &Tokman, V. (red.). (2024). *Stan rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini u 2023–2024 rr. Analitychna dopovid [he state of development of civil society in Ukraine in 2023–2024. Analytical report*.]. Kyiv: NISD. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.15, [in Ukrainian].
19. Tyshchenko, Yu. A., Lytvynenko, O. M., Mykhailova, O. Yu., Kaplan, Yu. B., Horielov, D. M., Korniievskyi, O. A., Palii, H. O., & Pelivanova, N. I. (2021). *Stan rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini: shliakh protiahom 30-ty rokiv ta kliuchovi aspekty 2021 roku : analitychna dopovid [The state of*

civil society development in Ukraine: the path over 30 years and key aspects of 2021 : analytical report]. Kyiv: NISD. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2021.22, [in Ukrainian].
20. Telylym, I. V. (2011). Osoblyvosti transformatsii politychnykh system u krainakh postradianskoho prostoru [Features of the transformation of political systems in post-Soviet countries]. *Visnyk SevNTU. Seriia : Politolohiia [Bulletin of SevNTU. Series: Political Science*]. Vol. 123. P. 141–144, [in Ukrainian].
21. Archer M. *Social Origins of Educational Systems*. London: Routledge, 2013. 848 s. https://doi.org/10.4324/9780203584002, [in English].
22. Bauman Z. *Liquid Life*. Cambridge : Polity Press, 2005. 160 p., [in English].
23. Bauman Z. *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge : Polity Press, 2003. 176 p., [in English].
24. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press, 2000. 240 p., [in English].
25. Future of Education and Skills 2030/2040 : Project / OECD. 2023. URL: https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html (дата звернення: 24.01.2026), [in English].
26. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press, 1997. https://doi.org/10.2307/j.ctv10vm2ns, [in English].
27. Mazzucato M. *Mission Economy: A Moonshot Guide to Changing Capitalism*. London: Alen Lane, 2021. https://marianamazzucato.com/books/mission-economy/, [in English].
28. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Hoboken: Jossey-Bass, 1991. 247 s., [in English].
29. Nussbaum M. C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanitie*s. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2010. 168 s., [in English].
30. O'Donnell G., Schmitter C. *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. London: The Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1986. 94 s. https://s3.us-west-1.wasabisys.com/p-library/books/fea8c050dffe06d8726519d8f5eeab46.pdf., [in English].
31. Werthner, H., Ghezzi, C., Kramer, J., Nida-Rumelin, J., Nuseibeh, B., Prem, E., & Stanger, A. (eds.). (2024). *Introduction to Digital Humanism: A Textbook*. Springer. 631 s. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45304-5, [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 613.7 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-04

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Назаренко І. І.
старший викладач кафедри практичної психології і інноваційних оздоровчих технологій
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
вул. Університетська 16, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-6779-2813
ninga68@ukr.net

Назаренко О. В.
вчитель фізичної культури
«Комунальний заклад «Харківський ліцей № 158 Харківської міської ради»»
вул. Леся Сердюка, 46, Харків, Україна
orcid.org/0009-0002-4195-3759
nsasha@104ukr.net

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, підлітки, комплексний підхід, сім'я, мотивація, виховання, фізична активність, шкідливі звички.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У даній науковій роботі розглянуто проблему формування здорового способу життя сучасних підлітків в умовах сьогодення. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення рівня культури здоров'я серед молодого покоління, внаслідок зростання впливу соціальних, політичних, економічних та інформаційних чинників. Метою роботи було визначення та пошук нових, сучасних та ефективних шляхів вирішення цієї проблеми. У процесі дослідження використано комплекс методів – аналіз наукової та науково-методичної літератури, соціологічне опитування, спостереження та педагогічний експеримент. Дослідження проводилося серед підлітків закладів загальної середньої освіти, що дозволило отримати репрезентативні результати щодо особливостей формування здорового способу життя в сучасних умовах. З'ясовано, що підлітки мають достатньо знань про здоровий спосіб життя та усвідомлюють його значення для збереження і зміцнення здоров'я. Під час педагогічного експерименту виявлено низку чинників, які негативно впливають на спосіб життя підлітків. Узагальнення результатів дослідження підтверджує доцільність системного підходу до формування здорового способу життя підлітків, що передбачає поєднання освітніх, виховних та профілактичних заходів. Реалізація такого підходу сприяє не лише підвищенню рівня поінформованості підлітків щодо питань здоров'я, а й формуванню стійких поведінкових установок, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного, психічного й соціального благополуччя. Результати дослідження можуть бути використані у діяльності педагогів, класних керівників, соціальних педагогів, працівників молодіжних центрів, представників місцевого самоврядування під час розроблення програм виховної роботи, профілактичних заходів та освітніх проєктів, спрямованих на формування здорового способу життя підлітків. Особливу увагу доцільно приділити розвитку відповідального ставлення молоді до власного здоров'я, формуванню стійких здоров'язбережувальних навичок та залученню підлітків до активної участі в оздоровчих і соціальних ініціативах.

FORMING A HEALTHY LIFESTYLE IN ADOLESCENTS: CURRENT CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THEIR SOLUTIONS

Nazarenko I. I.
Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology
and Innovative Health Technologies
Educational and Scientific Institute "Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy"
of V. N. Karazin Kharkiv National University
Universytetska str., 16, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6779-2813
ninga68@ukr.net

Nazarenko O. V.
Physical Education Teacher
"Municipal Institution "Kharkiv Lyceum № 158 of the Kharkiv City Council""
Lesya Serdyuka str., 46, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0009-0002-4195-3759
nsasha@104ukr.net

Key words: *healthy lifestyle, teenagers, comprehensive approach, family, motivation, upbringing, physical activity, bad habits.*

This scientific work examines the problem of forming a healthy lifestyle of modern adolescents in today's conditions. The relevance of the study is due to the need to increase the level of health culture among the younger generation, due to the growing influence of social, political, economic and informational factors. The aim of the work was to identify and search for new, modern and effective ways to solve this problem. A set of methods was used in the research process – analysis of scientific and scientific-methodological literature, sociological survey, observation and pedagogical experiment. The study was conducted among adolescents in secondary education institutions, which allowed obtaining representative results regarding the features of the formation of a healthy lifestyle in modern conditions. It was found that adolescents have sufficient knowledge about a healthy lifestyle and are aware of its importance for preserving and strengthening health. During the pedagogical experiment, a number of factors were identified that negatively affect the lifestyle of adolescents. The generalization of the research results confirms the feasibility of a systematic approach to the formation of a healthy lifestyle of adolescents, which involves a combination of educational, upbringing and preventive measures. The implementation of such an approach contributes not only to increasing the level of awareness of adolescents on health issues, but also to the formation of stable behavioral attitudes aimed at preserving and strengthening physical, mental and social well-being. The results of the study can be used in the activities of teachers, class teachers, social workers, youth center workers, and local government representatives when developing educational programs, preventive measures, and educational projects aimed at forming a healthy lifestyle for adolescents. It is advisable to pay special attention to the development of a responsible attitude of young people to their own health, the formation of sustainable health-preserving skills, and the involvement of adolescents in active participation in health and social initiatives.

Постановка проблеми. Проблема збереження здоров'я підростаючого покоління – одна із фундаментальних соціальних проблем суспільства. Саме від стану здоров'я цієї соціальної групи залежить майбутнє нації, перспективи розвитку країни. Проте в останні десятиріччя, за даними МОЗ

України, здоров'я дітей та підлітків катастрофічно погіршується. Кожне наступне покоління має гірший потенціал здоров'я, ніж попереднє. Разом зі зростанням показників захворюваності соматичного характеру, спостерігається збільшення кількості підлітків з психоемоційними розладами, зафіксовано значні проблеми в соціальній складовій здоров'я [8].

В Україні проблема здоров'я підлітків набуває особливої гостроти в умовах тривалої соціально-економічної нестабільності, наслідків пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Вітчизняні дослідження свідчать про зростання рівня захворюваності серед підлітків, поширення хронічних захворювань, погіршення показників психічного здоров'я, а також збільшення кількості підлітків, які перебувають у складних життєвих обставинах [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування здорового способу життя українських підлітків безпосередньо залежить від рівня підвищеної розумової і фізичної працездатності. Особливості способу життя дитини, фізична активність та позитивне ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності є важливими компонентами здорового способу життя, рухової активності підлітків. На жаль, у сучасний період знижуються темпи рівня фізичного розвитку, підготовленості і здоров'я дітей в Україні. Цей процес набуває критичного характеру [1].

За результатами досліджень інших науковців пріоритетними джерелами інформації про здоров'я є батьки, вчителі і лікарі, менш бажаними – соціальні мережі, блогери та інші засоби масової інформації [2].

Родина відіграє важливу роль у формуванні культури здоров'я та здорового способу життя, а ефективність цього процесу залежить від виховного потенціалу сім'ї, показниками якого є сімейні цінності, орієнтації на спосіб життя, дозвілля, характер спілкування, інтереси, мотиви соціальної участі та інші аспекти, що впливають на розвиток дитини [5].

Проте основним середовищем перебування у підлітковому віці є заклади освіти, де формування мотивації до здорового способу життя має бути частиною навчального та виховного процесу [7].

Вчителі мають усі можливості та передумови для допомоги дітям у формуванні ціннісного підґрунтя здорового способу життя та посилення мотивації до збереження та зміцнення здоров'я [3].

Дослідники Н. Шкурапет, О. Коган, В. Безпалько виділяють такі умови формування здорового способу життя: «пропаганда ведення здорового способу життя: естетичність, моральність, воля». Аналіз робіт науковців Н. Кучук, Л. Пархоменко, Н. Польки дозволив ключовими принципами формування здорового способу життя учнівської молоді вважати: принцип науковості, принцип доступності для школярів знань про здоровий спосіб життя; системності та наскрізної роботи педагогічного колективу з формування здорового способу життя; неперервності та практичної цілеспрямованості формування здорового способу життя учнівської молоді; принцип інтеграції напрямів діяльності різних соціальних інститутів у формуванні здорового способу життя учнівської молоді; принципи гуманізму, цілеспрямованості, відкритості, плюралізму, превентивності.

Мета статті – висвітлення сучасного стану і проблем дотримання здорового способу життя серед підлітків, визначення шляхів їх усунення. На основі анонімного анкетування необхідно проаналізувати чи розуміють підлітки важливість дотримання здорового способу життя і як це впливає на життя в майбутньому, виявити рівень сформованості ціннісних орієнтацій і поведінкових стереотипів.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи це питання ми спробували з'ясувати рівень обізнаності серед підлітків щодо здорового способу життя та визначити відсоток дітей, які вважають, що дотримуються його. Для ширшого погляду на проблематику, в опитуванні приймали участь і батьки. Нами було розроблено анкетування у формі Google-опитування для дітей і батьків. Дослідження проводився на базі Харківського ліцею №158, серед підлітків середніх і старших класів, віком 12–17 років. В опитуванні прийняли участь 92 дитини та 89 батьків.

Тож за результатами анкетування маємо такі показники:

На питання «Чи вважаєте ви свій спосіб життя здоровим?» діти відповіли «так» – 64,1%, «ні» – 2,2%, «частково» – 33,7%. На запитання «Як ви оцінюєте спосіб життя вашої дитини?» батьки відповіли «здоровий» – 41,6%, «нездоровий» – 6,7%, «частково» – 51,7%. Ми бачимо певні розбіжності у відсотковому значені (рис. 1).

Відповідаючи на наступне питання «Чи дотримується ваша сім'я принципів здорового способу життя?» маємо такі результати: діти: «так» – 45,4%, частково – 52,3%, «ні» – 2,3%, батьки: «так» – 48,3%, частково – 50,6%, «ні» – 1,1% (рис. 2).

«Чи обговорюють батьки з вами тему шкідливих звичок?» – на це питання маємо такі відповіді від підлітків: «так» – 81,2%, частково – 18,8%. Відповідь батьків – «Чи обговорюєте ви з дитиною тему шкідливих звичок?»: «так» – 87,6%, частково – 12,4% (рис. 3).

Як бачимо на цій діаграмі відповіді дуже схожі і, що важливо, відсутня відповідь «ні». Це

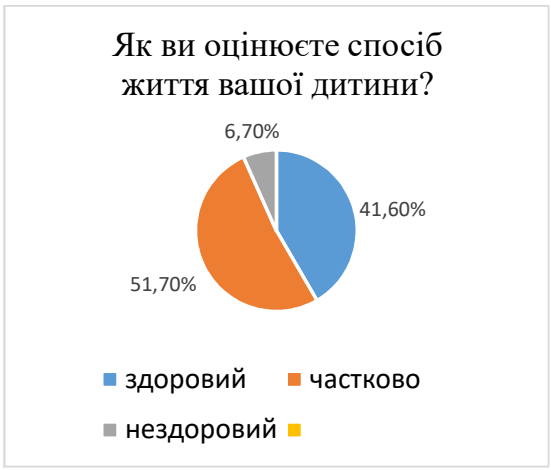


Рис. 1. «Чи вважаєте ви свій (дитини) спосіб життя здоровим?»

Рис. 2. «Чи дотримується ваша сім'я принципів здорового харчування?»

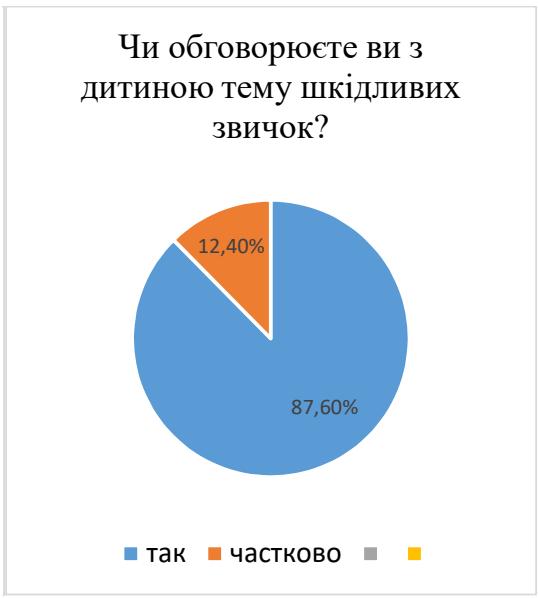


Рис. 3. «Чи обговорюється в сім'ї тема шкідливих звичок?»

свідчить про свідоме ставлення батьків до цього аспекту.

Далі було важливим дізнатися у підлітків «Чи знизилася ваша фізична активність під час війни?». Результати ми бачимо на діаграмі (рис. 4).

Відповідь «так» –56,5% трохи переважає відповідь «ні» – 43,5%. Це може мати негативні наслідки для підтримки фізичної форми.

А ось на питання «Де ви зазвичай займаєтесь фізичною активністю?» відповіді розподілились наступним чином: 51,1% – самостійно (вдома, на вулиці), 31,5% – у спортивних секціях, 12% – у школі, 5,4% – нічим не займаюсь (рис. 5). Ми вважаємо що це гарні показники, оскільки тим чи іншим чином, діти фізично займаються і, лише, маленький відсоток нічим не займаються.

Цікавими були відповіді на запитання «Яких заходів або умов, на вашу думку, не вистачає, щоб притримуватися здорового способу життя?» 54,3% респондентів відповіли «безкоштовних секцій», 20,2% – не вистачає психологічної підтримки, 24,4% – спортивних майданчиків, 23,9% – інформаційних заходів, всього вистачає – 1,1%.

На інші питання анкетування маємо такі відповіді:

Чи регулярно ви харчуєтесь (3–4 рази на день)? – «так» – 47,8%, «намагаюся» – 32,6%, «рідко» – 17, 4%, «ні» – 2,2%.

Скільки годин на добу ви зазвичай спите? – «менше 6» – 5,5%, «6–7» – 38%, «8–9» – 46,7%, «більше 9» – 9,8%.

На інші питання анкетування маємо такі відповіді:

Чи регулярно ви харчуєтесь (3–4 рази на день)? – «так» – 47,8%, «намагаюся» – 32,6%, «рідко» – 17, 4%, «ні» – 2,2%. Скільки годин на добу ви зазвичай спите? – «менше 6» – 5,5%, «6–7» – 38%, «8–9» – 46,7%, «більше 9» – 9,8%. Серед запитань анкети було і таке: «Як Ви розумієте, що таке здоровий спосіб життя?», опишіть своїми словами. Так ось майже всі підлітки дали відповідь, де перераховані всі складові здорового способу життя. Це є показником гарних знань з цього питання.

На запитання «Хто або що вплинуло на Ваше ставлення до здоров'я та здорового способу життя?» найпоширенішою була відповідь – «батьки» – 53,3% та «спосіб життя сім'ї» – 21,2%, також часто зустрічалися відповіді «свої погляди на життя» – 10,5%, «друзі» – 8% і «ЗМІ» – 7%.

На запитання щодо мотивації виявили досить цікаві відповіді: «Для чого б Ви стали вести здоровий спосіб життя?»: бажання бути сильним і красивим – 60,4%; щоб стати духовно багатою людиною – 18,1%; бажання досягти успіху у житті – 10,5%; заради здорових нащадків – 8%; для себе 2%; щоб подобатися іншим 1%.

Серед запитань для батьків були ще декілька важливих. Перше це – «Які методи ви використовуєте для формування здорових звичок у дитини?» (треба було надати власну відповідь). Найчастіше зустрічались відповіді: пояснення і бесіди, особистий приклад, обмеження шкідливих звичок, спільні заняття спортом. Друге – «Ваші пропозиції щодо покращення засобів формування здорового способу життя підлітків». Було багато різноманітних відповідей:

- Особистий приклад, підтримка сім'ї.
- Закінчення війни та створення умов для боротьби з бідністю.
- Проведення масових оздоровчих заходів: походів, спортивних змагань, конкурсів.
- Зменшення навчальне навантаження.
- Безкоштовні спортивні зали, розвиток фізичної культури.
- Зменшення часу з гаджетами, заохочення до активного відпочинку, живого спілкування та хобі поза екраном.

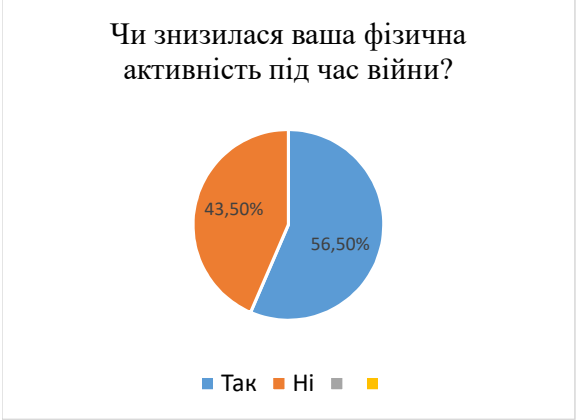


Рис. 4. «Чи знизилася ваша фізична активність під час війни?»

Рис. 5. «Де ви зазвичай займаєтесь фізичною активністю?»

• Більше агітувати дітей на спорт та здоровий спосіб життя.

• Створення простору для дітей де вони зможуть набувати навички комунікації.

• Більше гуляти і більше мандрувати нашою країною

• Більше інформації в популярних у підлітків соцмережах про шкідливі звички та їх важкі наслідки на реальних прикладах, історіях, розповідях самих дітей, а не реклама.

• Відкриття спортивних секцій у районі нашої школи, не погано було мати поряд басейн

• Психологічна підтримка: доступ до фахівців, тренінги з емоційного інтелекту, профілактика стресу.

Отже, за результатами проведеного дослідження можна впевнено сказати про те, що підлітки мають достатньо знань про здоровий спосіб життя та усвідомлюють його значення для збереження і зміцнення здоров'я. Більшість опитаних вважають, що дотримуються принципів здорового способу життя. Водночас виявлено низку чинників, які негативно впливають на спосіб життя підлітків, серед яких провідне місце займають війна в країні, складна економічна ситуація, відсутність або недостатній розвиток спортивної інфраструктури, постійні стреси, онлайн-навчання та брак живого спілкування. Результати дослідження свідчать, що підлітки отримують інформацію про здоровий спосіб життя з різних джерел, серед яких важливу роль відіграють сім'я та заклади освіти. Саме батьки й школа формують у підлітків базові уявлення про збереження здоров'я, правильне харчування, фізичну активність та відповідальне ставлення до власного способу життя. Крім того, на стан здоров'я підлітків впливають надмірне використання цифрових технологій і соціальних мереж, нерегулярне та незбалансоване харчування, недостатня мотивація до фізичної активності, обмежена підтримка з боку родини й освітніх закладів, а також проблеми з психічним здоров'ям і поширення шкідливих звичок. Усе це свідчить про необхідність посилення пропаганди здорового способу життя, створення сприятливих умов для фізичної активності та комплексної підтримки підлітків з боку суспільства, школи й сім'ї.

Висновки. Отже, сьогодні здоров'я підлітків перебуває під впливом численних негативних факторів. Важливу роль у формуванні здоров'язбережувальної поведінки відіграють сім'я та найближче соціальне оточення підлітка. Позитивний емоційний клімат у родині, підтримка з боку батьків і авторитетних дорослих сприяють формуванню стійкості до стресів і знижують ймовірність залучення підлітків до ризикованих форм поведінки. Сім'я розглядається як ключовий ресурс підтримки здоров'я підлітка, а робота з батьками є невід'ємною складовою профілактичних і реабілітаційних програм [4].

Таким чином, результати дослідження показують, що формування здорового способу життя підлітків потребує системного та комплексного підходу. Важливу роль у цьому процесі відіграють не лише особисті переконання підлітків, а й умови, у яких вони навчаються та живуть. Ефективне впровадження програм зі зміцнення здоров'я можливе за умови активної взаємодії школи, сім'ї та громади, розвитку доступної спортивної інфраструктури, психологічної підтримки молоді та поширення достовірної інформації про здоровий спосіб життя. Реалізація таких заходів сприятиме покращенню фізичного й психічного здоров'я підлітків та формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко С. В. Рухова активність як компонент здорового способу життя здобувачів вищої освіти. *Вісник НУЧК ім. Т. Г. Шевченка*. 2024. №25 (181) С. 203–209.
2. Дудаш Г. В., Брич В. В., Дуб М. М. Окремі аспекти переконань та поведінки, що сприяють здоровому способу життя підлітків, які навчаються у школі. *Клінічна та профілактична медицина.* 2025. №4. С. 110–115. URL: *https://doi.org/10.31612/2616-4868.4.2025.14*
3. Дудаш Г. В., Брич В. В. Можливості впливу педагогів на формування у підлітків переконань щодо здоров'я та здорового способу життя. *Громадське здоров'я: від аналізу минулого до розуміння майбутнього : зб. мат. Всеукраїнської наук.-прак. конф. з міжн. участю*. м. Дніпро. 2024. С. 59–62.
4. Капська А. Й. Соціальна робота з різними категоріями населення : *навч. посіб.* Київ : Центр учбової літератури, 2018. С. 416.
5. Мехед О. Б., Рябченко С. В., Жара Г. І . Аналіз факторів, що впливають на формування здорового способу життя молоді. *Сучасні проблеми здоров'я та здорового способу життя у педагогічній освіті.* 2019. №3 (159). С. 262–266. doi: 10.5281/zenodo. 3477733
6. МОЗ України. Психічне здоров'я дітей та підлітків в умовах війни: *аналітичний звіт [Електронний ресурс]*. Київ, 2024.
7. Спіріна Т., Даниленко А. Сексуальна освіта як складник здорового способу життя підлітків. *Ввічливість. Humanitas*, 2023. С. 104–109. doi: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.15

8. Шкурапет Н. Мережева взаємодія соціальних інститутів сім'ї, освіти та охорони здоров'я як фактор формування здорового способу життя сучасних підлітків. *Вчені записки ХГУ «НУА».* Харків. 2020. С. 237.

REFERENCES

1. Hryschenko S. V. (2024). Ruhova aktyvnist yak component zdorovoho sposobu zhyttia zdobuvachiv vyschoi osvity. [Physical activity as a component of a healthy lifestyle for higher education students]. Bulletin of the T. G. Shevchenko NUChK. 2024. №. 25 (181), 203–209.
2. Dudash, H.V., Brych, V.V., Dub M. M. (2025). Okremi aspekty perekonan′ ta povedinky, scho spryiaiyt′ zdorovomu sposobu zhyttia pidlitkiv, iari navchaiyt′ca u shkoli [Certain aspects of beliefs and behaviors that contribute to a healthy lifestyle among adolescents studying at schooli]. *Klinicha ta profilaktychna medytsyna.* № 4. P. 110–115 URL: *https://doi.org/10.31612/2616-4868.4.2025.14*
3. Dudash, H.V., Brych, V.V. (2024). Mozhlyvosti vplyvu pedahohiv na formuvannia u pidlitkiv perekonan′ shchodo zdorovia ta zdorovoho sposobu zhyttia [Possibilities of educators influence on formation of adolescents beliefs about health and healthy lifestyle]. *Hromads'ke zdorovia: vid analizy mynuloho do rozuminnia maibutnoho: zbirnyk materialiv Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu,* m. Dnipro, 59–62.
4. Kapska A. Y. (2018). Sotsial′na robota z riznymy kategoriiamy naselenna [Social work with different categories of the population]. *Navch. posib*. Kyiv: tsentr uchbovoi literatury, 416.
5. Mekhed, O. B., Riabchenko, S. V., Zhara, H. I. (2019). Analiz faktoriv, shcho vplyvaiut na formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodi [Analysis of factors influencing youth's healthy lifestyle formation]. *Suchasni problemy zdorovia ta zdorovoho sposobu zhyttia u pedahohichnii osviti,* 3(159), 262–266. https://doi.org/10.5281/zenodo.3477733[in Ukrainian]
6. Moz Ukrainy (2024). Psyhichne zdorovia ditey ta pidlitkiv v umovah viyny [Mental health of children and adolescents in wartime]. *Analitychnyy zvit [Elektronnyy resurs].* Kyiv.
7. Spirina, T., Danylenko, A. (2023). Seksualna osvita yak skladova zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv [Sexual education as a component of adolescents' healthy lifestyle]. *Vvichlyvist'. Humanitas*, 104–109. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.15.
8. Shkurapet N. (2020). Merezheva vzayemodiya sotsial′nykh instytutiv sim″yi, osvity ta okhorony zdorov″ya yak faktor formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya suchasnykh pidlitkiv [Network interaction of social institutions of family, education and healthcare as a factor in the formation of a healthy lifestyle of modern adolescents]. *Vcheni zapysky KHU «NUA»,* 237.

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 377.3:37.091.12 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-05

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Швидун В. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
вул. Володимира Антоновича, 70, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-5450-9043
Shvidun2006@ukr.net

Ключові слова: *акмеологічний підхід, самоосвіта, суб'єктність у керуванні власним розвитком, рефлексія, самоорганізація, саморегуляція, професійна свобода.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Модернізація освітньої галузі зумовлює підвищення вимог до особистісного та професійного профілю педагога, який виступає ключовим суб'єктом реформаційних процесів. Реалізація стратегічних цілей сучасної освіти безпосередньо детермінована рівнем професійної культури та особистісного потенціалу педагогів. У межах актуальних освітніх парадигм вони трансформуються з ретранслятора знань у багатофункціонального суб'єкта освітнього процесу – фасилітатора, ментора та менеджера, що передбачає високий рівень автономності у здобутті інформації та володіння навичками випереджувального проєктування.

У межах реалізації концепції «Нова українська школа» виокремлюють чотири вектори професійного розвитку педагога:

– змістовий – філософське підґрунтя;
– динамічний – шлях від професійної ідентифікації до креативної самореалізації;
– інституційний – створення гуманістичного освітнього простору;
– технологічний – застосування партисипативних методів навчання.

Особистісний розвиток педагога трактується нами як його здатність до самоактуалізації, розкриття внутрішнього потенціалу та свідомого подолання детермінант, що перешкоджають професійному становленню. На сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває акмеологічний підхід, орієнтований на досягнення особистістю вершин професійної майстерності. У межах даного підходу професіоналізм визначається як ефективність розв'язання теоретичних і прикладних завдань, а рушійною силою розвитку виступає єдність особистісних і професійних прагнень до найвищої самореалізації, що корелює із сучасними вимогами до модернізації освіти.

Трансформаційні процеси в сучасному суспільстві зумовлюють необхідність модернізації педагогічного інструментарію та пошуку нових методологічних підходів. У контексті подальшої модернізації системи освіти України особливої ваги набуває обізнаність педагогів з вітчизняними та світовими освітніми технологіями, що ґрунтуються на антропоцентричному принципі та врахуванні біосоціальних характеристик особистості.

Освоєння нових професійних ролей вимагає від педагога високого рівня самосвідомості та здатності до рефлексії. Розвиток рефлексивних умінь сприяє подоланню професійних стереотипів, критичному осмисленню власної діяльності та формуванню індивідуальної стратегії самовдосконалення, що є запорукою готовності до інноваційної роботи.

Фундаментальними чинниками підвищення рівня професійного розвитку педагогічних працівників та їх готовності до інноваційної діяльності є мотивація, самоосвіта, суб'єктність у керуванні власним розвитком, самоорганізація, саморегуляція, професійна свобода.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

Shvydun V. M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General and Special Pedagogy
Municipal Higher Education Institution
"Dnipro Academy of Continuing Education"
of the Dnipropetrovsk Regional Council»
Volodymyra Antonovycha str., 70, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5450-9043
Shvidun2006@ukr.net

Key words: *acmeological approach, self-education, subjectivity in managing one's own development, reflection, self-organization, self-regulation, professional freedom.*

The modernization of the education sector entails higher requirements for the personal and professional profile of teachers, who are key actors in the reform process. The implementation of the strategic goals of modern education is directly determined by the level of professional culture and personal potential of teachers. Within the framework of current educational paradigms, they are transforming from knowledge transmitters into multifunctional actors in the educational process – facilitators, mentors, and managers, which requires a high level of autonomy in acquiring information and mastering forward-looking design skills.

Within the framework of the "New ukrainian school" concept, four vectors of professional development for teachers are identified:

– content-related – philosophical foundation;

– dynamic – the path from professional identification to creative self-realization;

– institutional – the creation of a humanistic educational space;

– technological – the use of participatory teaching methods.

We interpret the personal development of a teacher as their ability to self-actualize, reveal their inner potential, and consciously overcome the determinants that hinder their professional growth.

At the current stage of education development, the acmeological approach, focused on achieving the heights of professional mastery, is becoming particularly relevant. Within this approach, professionalism is defined as the effectiveness of solving theoretical and applied problems, and the driving force of development is the unity of personal and professional aspirations for the highest self-realization, which correlates with the modern requirements for the modernization of education.

Transformational processes in modern society necessitate the modernization of pedagogical tools and the search for new methodological approaches. In the context of the further modernization of Ukraine's education system, it is particularly important for teachers to be familiar with domestic and global educational technologies based on the anthropocentric principle and taking into account the biosocial characteristics of the individual.

Mastering new professional roles requires teachers to have a high level of self-awareness and the ability to reflect. Developing reflective skills helps

overcome professional stereotypes, critically assess one's own activities, and form an individual strategy for self-improvement, which is a prerequisite for readiness for innovative work.
The fundamental factors for improving the professional development of teachers and their readiness for innovative activities are motivation, self-education, subjectivity in managing one's own development, self-organisation, self-regulation, and professional freedom.

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі зумовлює підвищення вимог до особистісного та професійного профілю педагога, який виступає ключовим суб'єктом реформаційних процесів. Відповідно до концептуальних засад «Нової української школи», особлива увага приділяється формуванню вчителя нової формації – компетентного, вмотивованого фахівця, здатного очолити суспільні та освітні трансформації. Становлення такого професіонала потребує якісного оновлення психолого-педагогічної культури, системи ціннісних орієнтацій та активізації творчого потенціалу.

Поряд із професійними вимогами, діяльність сучасного педагога детермінована низкою екзогенних чинників – радикальними суспільними змінами, викликами воєнного стану та трансформацією життєвого укладу. У даному контексті актуалізується класична парадигма неперервної освіти, обґрунтована, зокрема, у працях А. Дістервега, В. Сухомлинського та інших вчених – ідея про невіддільність здатності до навчання від професійної життєдіяльності вчителя стає фундаментом його педагогічного авторитету та запорукою ефективної взаємодії зі здобувачами освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність модернізації професійного розвитку педагогів зумовила інтенсифікацію теоретичних досліджень, спрямованих на гармонізацію їх фахового рівня із сучасними соціокультурними запитами. Фундаментальні аспекти даної проблеми висвітлено, зокрема, у науковому доробку Б. Ананьєва, І. Беха, Ю. Завалевського, В. Кременя, І. Підласого, О. Савченко, М. Фіцули та інших дослідників.

Метою статті є розкриття особливостей професійного розвитку педагогів в умовах модернізації системи освіти України.

Виклад основного матеріалу. Динамічні трансформації глобалізованого соціуму та інтенсивний технологічний поступ зумовлюють необхідність безперервного самовдосконалення фахівців усіх профілів. Прагнення до саморозвитку виступає засадничим чинником становлення професійної майстерності, де креативність у виконанні функціональних обов'язків сприяє гармонійній професійно-особистісній самоактуалізації.

Пріоритетним вектором сучасної освіти є формування ключових компетентностей, що забезпечують ефективну соціальну інтеграцію, психологічну стійкість та успішну життєдіяльність особистості в умовах мінливого середовища. Реалізація окреслених завдань вимагає від педагогів високого рівня професійної компетентності, адаптивності та когнітивної гнучкості, що досягається шляхом перманентного фахового зростання.

Реалізація стратегічних цілей сучасної освіти безпосередньо детермінована рівнем професійної культури та особистісного потенціалу педагогів. У межах актуальних освітніх парадигм вони трансформуються з ретранслятора знань у багатофункціонального суб'єкта освітнього процесу – фасилітатора, ментора та менеджера, що передбачає високий рівень автономності у здобутті інформації та володіння навичками випереджувального проєктування.

Ключовим вектором професійного становлення педагогів в умовах модернізації системи освіти України, зокрема реалізації концепції «Нова українська школа», є формування інтегральних характеристик особистості – ціннісної спрямованості, полікомпетентності та адаптивної гнучкості. Ефективність даного процесу зумовлена розвитком професійної самосвідомості, що спонукає педагогів до рефлексії та безперервної самоактуалізації, де професійний розвиток постає водночас як інструмент і як результат еволюції особистості.

Згідно з науковим розвідками початку XXI століття, становлення особистості педагога детерміноване сукупністю чотирьох домінант: генетичною спадковістю, виховним впливом, соціокультурним оточенням та інтенцією фахівця до самоактуалізації [1; 6; 8].

У межах реалізації концепції «Нова українська школа» вважаємо доцільним підтримати погляди І. Девищук щодо чотирьох векторів професійного розвитку педагога:

– змістового – філософське підґрунтя;

– динамічного – шлях від професійної ідентифікації до креативної самореалізації;

– інституційного – створення гуманістичного освітнього простору;

– технологічного – застосування партисипативних методів навчання [3].

Аналіз наукових розвідок у сфері професійного становлення педагога дозволяє виокремити наступні етапи розвитку особистості:

– самовизначення;
– самовираження;
– самореалізація.

Кінцевий етап – самореалізація – характеризується кристалізацією життєвої філософії, усвідомленням екзистенційної сутності та утвердженням соціальної позиції фахівця, що в сукупності з високою професійною майстерністю забезпечує гармонійний розвиток особистості [4; 6; 10].

Ефективність навчання здобувачів освіти безпосередньо корелює з рівнем професійного розвитку педагога, що актуалізує потребу в безперервній самоосвіті та профілактиці професійного вигорання. Згідно з нормативними документами (Закон України «Про освіту») – пріоритетом загальної середньої освіти є формування всебічно розвиненої особистості, здатної до навчання впродовж життя та конструктивної суспільної взаємодії [5].

Реалізація визначених завдань потребує оновлення ментальної парадигми педагогічної діяльності, в основі якої лежать принципи дитиноцентризму, педагогіки партнерства, підтримки пізнавального оптимізму та розвитку креативного мислення здобувачів освіти у середовищі взаємної довіри [7].

Особистісний розвиток педагога трактується нами як його здатність до самоактуалізації, розкриття внутрішнього потенціалу та свідомого подолання детермінант, що перешкоджають професійному становленню. За такого підходу фахівець постає активним суб'єктом власного саморозвитку. Водночас, Ю. Чуприна професійне зростання педагога розглядає як процес формування особистості професіонала безпосередньо у практичній діяльності в освітньому середовищі [11].

На сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває акмеологічний підхід, орієнтований на досягнення особистістю вершин професійної майстерності. У межах даного підходу професіоналізм визначається як ефективність розв'язання теоретичних і прикладних завдань, а рушійною силою розвитку виступає єдність особистісних і професійних прагнень до найвищої самореалізації, що корелює із сучасними вимогами до модернізації освіти.

У межах акмеологічного підходу професійний розвиток трактується як комплексне вдосконалення особистості, що передбачає формування професійно значущих здібностей, ділових якостей та етичних орієнтирів. Згідно з положеннями концепції, становлення професіоналізму зумовлене високим рівнем рефлексивної культури, реалізацією інноваційного потенціалу та стійкою мотивацією на досягнення [9].

Вітчизняні дослідники розглядають цей процес як безперервну й цілеспрямовану актуалізацію суб'єктного потенціалу фахівця у післядипломний період. Така траєкторія розвитку реалізується через постійне оновлення компетентностей у системі формальної та неформальної освіти, а також безпосередньо у професійній діяльності [12].

Трансформаційні процеси в сучасному суспільстві зумовлюють необхідність модернізації педагогічного інструментарію та пошуку нових методологічних підходів. У контексті подальшої модернізації системи освіти України особливої ваги набуває обізнаність педагогів з вітчизняними та світовими освітніми технологіями, що ґрунтуються на антропоцентричному принципі та врахуванні біосоціальних характеристик особистості.

Згідно з позицією В. Вітюка, системне експериментування та апробація інновацій є визначальними рисами діяльності сучасних закладів освіти [2, с. 6].

Освоєння нових професійних ролей вимагає від педагога високого рівня самосвідомості та здатності до рефлексії. Розвиток рефлексивних умінь сприяє подоланню професійних стереотипів, критичному осмисленню власної діяльності та формуванню індивідуальної стратегії самовдосконалення, що є запорукою готовності до інноваційної роботи.

Фундаментальним чинником підвищення рівня професійного розвитку педагогічних працівників та їх готовності до інноваційної діяльності є мотивація. Саме внутрішня вмотивованість фахівця до самовдосконалення визначає релевантність його реакцій на соціокультурні виклики, ефективність розв'язання актуальних освітньо-виховних завдань та результативність впровадження сучасних технологій. У контексті реалізації концепції «Нової української школи» генезис професійного зростання педагога зумовлений їх ціннісним орієнтаціями, інтелектуальними інтересами, аксіологічними ідеалами та психологічною готовністю до сприйняття інновацій.

Дієвим інструментом самопізнання та професійного становлення виступає самоосвіта. Цей процес є базисом для формування автентичного стилю педагогічної діяльності, що сприяє глибинній рефлексії власного досвіду та інтенсифікації самостійної інтелектуальної праці.

Ключовим аспектом фахової еволюції педагога є суб'єктність у керуванні власним розвитком. Це передбачає прийняття персональної відповідальності за результати професійної діяльності та здатність до проєктування індивідуальної освітньої стратегії. Така стратегія має враховувати особистісні потенції та запити, забезпечуючи потреби у

безперервному підвищенні кваліфікації, а також у всебічному (інтелектуальному, духовному, фізичному) розвитку.

Реалізація зазначеного підходу ґрунтується на опануванні навичок самоорганізації та саморегуляції. Зокрема, самоорганізація відображає рівень психологічної мобілізації до праці, тоді як саморегуляція забезпечує свідомий контроль над психоемоційним станом, енергетичним ресурсом та збереження здатності до критичного мислення в умовах вирішення складних професійних задач.

Ще однією фундаментальною передумовою ефективної організації фахового зростання педагога є забезпечення його професійної свободи. Свобода самовираження виступає каталізатором пошуку індивідуальної педагогічної траєкторії та стимулює суб'єктність вчителя у виборі засобів професійного зростання. Педагог, наділений високим рівнем автономії, демонструє здатність до саморегуляції розвитку та спрямовує інтелектуально-творчий потенціал на розробку інноваційних стратегій навчання й виховання.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, розглянувши питання професійного розвитку педагогів в умовах модернізації системи освіти України, ми дійшли певних висновків. Розвиток педагога визначається як складний процес, що включає як конструктивні здобутки, так і ризики психологічної деструкції особистості. До пріоритетних якостей вчителя в умовах сучасної освітньої реформи віднесено готовність до інновацій, демократизм, інклюзивну спрямованість та рефлексивну культуру.

Через механізми самоосвіти та професійного навчання педагог досягає вищого рівня життєдіяльності – творчої самоактуалізації. Гармонійне поєднання інтелектуальних емоційних та вольових зусиль становить основу функціонування фахівця нового покоління.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні результативних моделей професійного розвитку педагогічних працівників у вітчизняному та зарубіжному просторі з метою їх наступної адаптації та імплементації в освітній процес України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Сучасна освіта на шляху досконалості. *Рідна школа*. Харків. 2021. № 1/2. С. 32–37.
2. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук.* Луцьк. 2017. № 2 (94). С. 3–6.
3. Девищук І. Особливості професійного розвитку педагога Нової української школи. *Післядипломна освіта.* 2021. № 6 (201) DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-24-27 (дата звернення 20.02.2026).
4. Досвід реформування української освіти: спроба наукової рефлексії: наук. монографія / за наук. ред. В. Кременя, О. Савченко. Київ Едельвейс. 2013. URL: https://tinyurl.com/2p8sw52c (дата звернення 19.02.2026).
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 19.02.2026).
6. Кремень В. Освіта: ідеї, роздуми, досвід: Статті, доповіді, виступи, інтерв'ю / зібрання тв. у 5 т. : Т. 5. 2017–2024. Київ : Грамота, 2025. 376 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: URL: http://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 18.02.2026).
8. Підласий І. Продуктивний педагог: Настільна книга вчителя. Харків: Видавнича група «Основа», 2010. 360 с.
9. Управління професійним розвитком учителів : навч.-метод. посіб. Вінниця: ДонНУ, 2016. 87 с.
10. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. / Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 414 с.
11. Чуприна Ю. А. Принципи професійного розвитку науково-педагогічних працівників. URL: http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Chupryna12.pdf (дата звернення: 23.02.2026).
12. Ярошенко О. Г., Жабенко О. В., Скиба Ю. А. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: монографія / за ред. О. Г. Ярошенко. Київ: Прінтеко, 2020. 439 с.

REFERENCES

1. Bekh I.D. (2021). Suchasna osvita na shliakhu doskonalosti [Modern education on the path to excellence]. Ridna shkola. № 1/2. S. 32–37. [in Ukrainian].
2. Vitiuk V. V. (2017). Hotovnist pedahohiv do zmin v umovakh realizatsii Kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Teachers' readiness for change in the context of implementing the New ukrainian school concept.]. Pedahohichnyi poshuk. № 2 (94). S. 3–6. [in Ukrainian].

3. Devyshchuk I. (2021). Osoblyvosti profesiinoho rozvytku pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly [Features of professional development for teachers in the New ukrainian school.]. Pisliadyplomna osvita. № 6 (201) DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-24-27 [in Ukrainian].
4. Dosvid reformuvannia ukrainskoi osvity: sproba naukovoi refleksii (2013) [Experience of reforming Ukrainian education: an attempt at scientific reflection]: nauk. monohrafiia / za nauk. red. V. Kremenia, O. Savchenko. Edelveis. URL: https://tinyurl.com/2p8sw52c [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [About education] vid 05.09.2017 № 2145-VIII (zi zminamy). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
6. Kremen V. (2025). Osvita: idei, rozdumy, dosvid [Education: ideas, reflections, experience]: Statti, dopovidi, vystupy, interviu / zibrannia tv. u 5 t. : T. 5 2017–2024. 376 s. [in Ukrainian].
7. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016). [New ukrainian school. Conceptual foundations for secondary school reform]. URL: http://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf, [in Ukrainian].
8. Pidlasyi I. (2010). Produktyvnyi pedahoh: Nastilna knyha vchytelia. [The productive teacher: A teacher's handbook]. Vydavnycha hrupa «Osnova». 360 s. [in Ukrainian].
9. Upravlinnia profesiinym rozvytkom uchyteliv: navch.-metod. posib (2016) [Managing teachers' professional development]. DonNU. 87 s. [in Ukrainian].
10. Fitsula M. (2002). Pedahohika : navch. posib. [Pedagogy]. Vydavnychyi tsentr «Akademiia». 414 s. [in Ukrainian].
11. Chupryna Yu. A. (2019). Pryntsypy profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. [Principles of professional development for scientific and teaching staff] URL: http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Chupryna12.pdf [in Ukrainian].
12. Yaroshenko O. H., Zhabenko O. V., Skyba Yu. A. (2020). Teoretychni osnovy i tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehratsii vyshchoi osvity i nauky [Theoretical foundations and technology of professional development of scientific and pedagogical workers of universities in the context of integration of higher education and science]: monohrafiia / za red. O. H. Yaroshenko. Printeko. 439 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

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

УДК 378.14:347.96 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-06

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Бовгиря Д. Д.
аспірант кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації
Хмельницький національний університет
вул. Інститутська, 11, Хмельницький, Україна
orcid.org/0009-0001-7994-2572
dbovhyrya@gmail.com

Ключові слова: *культура особистості, особистісна культура юриста, акмеологія, аксіогенеза, професійна підготовка, юридична клініка, смислотворення, правопросвітницька діяльність.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та експлікацію педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування особистісної культури майбутніх юристів у процесі їхньої професійної підготовки. Професійна підготовка розглядається як багатогранний процес, спрямований на формування системи знань, практичних навичок, високої особистісної культури на засадах акмеологічного підходу з метою ефективного виконання правових завдань та захисту фундаментальних прав та свобод людини. Стверджується, що науковий пошук базується на застосуванні акмеологічного підходу, який уможливлює розгляд майбутнього фахівця як суб'єкта, здатного до максимальної самореалізації та досягнення професійної зрілості.

Визначено та деталізовано три ключові педагогічні умови: інтеграція акмеологічного змісту у професійну підготовку майбутніх юристів; забезпечення ціннісно-смислового ставлення до професії юриста; залучення майбутніх юристів до правопросвітницької та соціально-комунікативної діяльності в юридичних клініках.

Доведено, що траєкторія фахового становлення майбутнього юриста нерозривно пов'язана з акмеологічним зростанням особистості майбутнього правника, а використання акмеологічного підходу дозволяє змістити фокус із технократичної моделі навчання на людиноцентричну, де юрист постає не лише як ретранслятор правових норм, а як цілісний суб'єкт культури. Регулятором професіогенези у дослідженні визначено аксіологічну платформу, що забезпечує ціннісно-смислове ставлення до професії і постає фундаментом особистісної культури майбутнього юриста.

Показано, що безпосередня взаємодія з клієнтами та надання безоплатної правової допомоги сприяє трансформації теоретичних знань у професійно-етичні переконання, обумовлюючи успішну соціокультурну адаптацію майбутнього фахівця в умовах правової трансформації суспільства. Підсумовано, що реалізація окреслених умов створює цілісне акмеологічне середовище, яке стимулює майбутніх юристів до безперервного саморозвитку та формування високого рівня культури особистості.

PELAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PERSONAL CULTURE OF FUTURE LAWYERS THROUGH AN ACMELOGICAL AHHROACH

Bovgyria D. D.
Postgraduate Student at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication
Khmelnytskyi National University
Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine
orcid.org/0009-0001-7994-2572
dbovhyrya@gmail.com

Key words: *personal culture, personal culture of a lawyer, acmeology, axiogenesis, professional training, legal clinic, meaning-making, legal awareness activities.*

The article provides a theoretical substantiation and explication of the pedagogical conditions that ensure the effective formation of the personal culture of future lawyers during their professional training. Professional training is viewed as a multifaceted process aimed at forming a system of knowledge, practical skills, and a high level of personal culture based on the acmeological approach to effectively perform legal tasks and protect fundamental human rights and freedoms.

Three key pedagogical conditions have been identified and detailed: integration of acmeological content into the professional training of future lawyers, ensuring a value-semantic attitude toward the legal profession, involvement of future lawyers in legal awareness and socio-communicative activities within legal clinics.

It is proven that the trajectory of a future lawyer's professional development is inextricably linked to the acmeological growth of their personality. The use of an acmeological approach allows for a shift in focus from a technocratic model of education to a human-centered one, where the lawyer emerges not merely as a relay of legal norms but as a holistic subject of culture. The study identifies an axiological platform as the regulator of professional genesis, providing a value-semantic attitude toward the profession and serving as the foundation of a future lawyer's personal culture.

It is shown that direct interaction with clients and the provision of free legal aid facilitate the transformation of theoretical knowledge into professional and ethical convictions, determining the successful socio-cultural adaptation of the future specialist amidst the legal transformation of society. It is concluded that the implementation of the outlined conditions creates a holistic acmeological environment that stimulates future lawyers toward continuous self-development and the formation of a high level of personal culture.

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови української державності відбувається в умовах глибоких трансформаційних зрушень, що охоплюють усі ланки суспільного буття. Професійна підготовка сьогодні не може обмежуватися лише трансляцією нормативних знань; вона потребує забезпечення безперервного пошуку здобувачем вищої освіти власного Я та критичного переосмислення фундаментальних засад фахової діяльності, що актуалізує проблему формування особистісної культури майбутніх правників засобами акмеологічного підходу. Пошук надійних механізмів соціокультурної адаптації та професійного акмерозвитку стає пріоритетним завданням педагогічної науки, яка має запропонувати дієві педагогічні умови особистісно-культурного становлення фахівця права.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки поняття педагогічна умова є фундаментом сучасної науки й інструментом трансформації теоретичних розробок в дієві механізми управління професіогенезою фахівців, воно визначає вектор досліджень цілої плеяди науковців, зокрема В. Андрєєва, А. Вірковського, І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Гайдамак, М. Звєрєвої, О. Кошової, В. Кременя, Н. Лобач, П. Лузана, Л. Петренко, В. Радкевич, Г. Романової, В. Ягупова та ін. Педагогічні умови формування культури особистості у різних ракурсах досліджували Г. Балл, А. Білоножко, С. Гончаренко, В. Мєдінцев, Н. Ничкало та ін.

Мета статті – експлікувати педагогічні умови формування особистісної культури майбутнього юриста засобами акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Згідно з лінгвістичними розвідками, категорія «умова» трактується як: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; 4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [2, с. 1295].

Якщо в широкому сенсі (С. Гончаренко, В. Стасюк) умови лише опосередковують активність особистості, то педагогічні умови постають уже як свідомо сконструйований інструментарій впливу. Зокрема, у працях С. Вітвицької вони розглядаються як компонент педагогічної системи ЗВО, що інтегрує матеріально-просторові можливості середовища та процесуальні аспекти навчання [3, с. 127] «Застосовуючи поняття педагогічні умови, матимемо на увазі процес підготовки фахівця, який навчатиметься за визначеною сукупністю умов», – переконують С. Стеблюк та В. Староста [10, с. 16]. Натомість В. Стасюк вбачає у понятті педагогічні умови насамперед об'єктивні «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців» [9]. Дослідниця акцентує увагу на тому, що цей вплив обов'язково опосередковується активністю самої особистості.

Окреслені наукові положення дають змогу визначити сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективне становлення особистісної культури майбутніх юристів на засадах акмеологічного підходу. До них безпосередньо відносимо: інтеграція акмеологічного змісту в професійну підготовку майбутніх юристів; забезпечення ціннісно-смислового ставлення до професії юриста; залучення майбутніх юристів до правопросвітницької та соціально- комунікативної діяльності в юридичних клініках.

Реалізація першої педагогічної умови – інтеграція акмеологічного змісту у професійну підготовку майбутніх юристів – безпосередньо спрямована на розвиток когнітивного компонента особистісної культури здобувачів вищої юридичної освіти, що обґрунтовано тим, що саме професійна освіта, через яку транслюються особистісні якості фахівця, є визначальним фактором їх професійного успіху. Так, експлікуючи теоретичні засади та стратегічні орієнтири професійної підготовки майбутніх юристів, Б. Чупринський розглядає її не лише як процес трансляції знань, а як цілісну систему, що передбачає діалектичну єдність змісту, форм, засобів і методів навчання, що в сукупності виступають потужним стимулом для духовного та особистісного розвитку індивіда. Ключовими векторами професійного становлення дослідник вбачає «формування базової професійної культури юриста, виховання прагнення до задоволення високих культурних потреб, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання» [12, с. 12]. На думку Б. Чупринського, нині актуалізується необхідність проєктування нової цілісної системи юридичної освіти, концепція якої передбачає наскрізний супровід професіогенези особистості [12, с. 12]. У контексті нашого дослідження професійна підготовка майбутніх юристів розглядається як багатогранний процес, спрямований на формування системи знань, практичних навичок, високої особистісної культури на засадах акмеологічного підходу з метою ефективного виконання правових завдань та захисту фундаментальних прав та свобод людини. Траєкторія фахового становлення майбутнього юриста нерозривно пов'язана з акмеологічним зростанням особистості майбутнього правника, у зв'язку з чим постає як «втілення або, точніше, буття культури в людському індивіді»; що дозволяє їй бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури. [1, с. 8]. Акмеологічні технології, що охоплюють процеси самопізнання та самовдосконалення, характеризуються суворою персоналізацією. Фундаментом цих технологій виступає акмеологічний вплив – інтегрована гуманістична стратегія, спрямована на особистісно-професійне зростання. Визначальним критерієм «акмеологічності» педагогічного впливу є його вектор: він має бути детермінований інтересами особистості, що, зрештою, формує його змістовне наповнення. Очікуваним результатом використання акметехнологій, на думку О. Дубасенюк [4], є незмінність високих досягнень у роботі, здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації у нестабільних соціокультурних умовах. У зрізі нашого дослідження акмеологічний підхід виступає фундаментом для формування особистісно-професійної зрілості, передбачаючи інтеграцію дисциплін гуманітарного циклу: філософії, історії української та зарубіжної культури, психології, української та іноземної мови за професійним спрямуванням, що складає гуманітарне ядро юридичної професіогенези. Предметний зміст цих дисциплін утворює цілісний гуманітарний комплекс, що забезпечує синтез професійних знань та високої духовно-моральної культури, що є обов'язковою умовою акмеологічного розвитку особистості фахівця. Це дозволяє юристу не лише оперувати законодавчою базою, а й ставати тран-

слятором правових цінностей, що є кінцевою метою акмеологічно спрямованої підготовки в умовах правової трансформації суспільства, яка детермінує перехід від технократичної до людиноцентричної моделі освіти.

Другою педагогічною умовою у нашому дослідження визначено забезпечення ціннісно-смислового ставлення до професії юриста. Ця умова скерована на реалізацію аксіологічного компонента формування особистісної культури майбутнього юриста, його фахової підготовки шляхом трансформації зовнішніх професійних стандартів у внутрішні особистісні орієнтири. Відповідно до концепції К. Парк (Crystal Park), ціннісно-смислова сфера майбутнього юриста розглядається як складний багаторівневий конструкт, що виконує роль інтегративної основи професійної свідомості майбутнього фахівця. Система особистісних цінностей має опорою етичні стандарти правосуддя та справедливості. У межах нашого дослідження процес формування особистісної та професійної культури майбутнього юриста концептуалізується як динамічне смислотворення (meaning-making). Згідно з теоретичною моделлю К. Парк, цей процес є результатом інтегративного синтезу двох когнітивно-афективних рівнів досвіду, що забезпечує не лише професійну стійкість, а й формування цілісної особистості, яка надає першість внутрішнім переконанням та етичним сенсам, поєднуючи базові переконання майбутнього юриста про справедливість, гуманізм та верховенство права з оцінкою конкретних викликів, професійних протиріч та етичних дилем у реальній практиці [14].

До проблеми пошуку сенсу звернена і логотерапія В. Франкла, де він відстежує народження смислу, позначаючи цей процес терміном ноогенеза [13]. Достатньо переконливою є думка В. Франкла про те, що головним рушієм людини є «воля до сенсу», яка, будучи нереалізованою, приводить до ноогенних неврозів, спровокованих конфліктами між різними цінностями, духовними проблемами та моральними дилемами. Для подолання ноогенних неврозів автор пропонує обирати цінності в одній із трьох сфер: творчості (робота, хобі, виховання дітей), переживання (сприйняття краси, мистецтва, природи, кохання) та ставлення (позиція щодо неминучих страждань). Найпершим завданням людини, згідно з В. Франклом, є знайти власне життєве покликання та здобути реальну мету навіть серед повної безнадії. Фундаментом для аналізу аксіологічного профілю особистості у сучасному науковому дискурсі виступає теорія універсальних цінностей Ш. Шварца, яка дозволяє структурувати ціннісні пріоритети як базові мотиваційні конструкти, що орієнтують людину на досягнення конкретних життєвих цілей [15]. У цьому світлі життєвий сенс постає як індивідуальна траєкторія реалізації загальних цінностей, стаючи персоналізованим втіленням аксіологічної системи суб'єкта. Сенс не є готовою даністю, яку можна просто отримати, – це результат активного внутрішнього становлення особистості. Він формується через свідомий вибір, уміння взяти відповідальність за власне буття та здатність до самотрансценденції – виходу за межі егоїстичних потреб заради вищих цілей. Натомість втрата цього ціннісного стрижня призводить до виникнення «екзистенційного вакууму». Цей стан супроводжується відчуттям внутрішньої порожнечі, що на поведінковому та емоційному рівнях проявляється через апатію, депресивні стани, хронічну тривожність і схильність до девіантних форм самореалізації.

Утім, якщо західні дослідники фокусуються на функціональній ролі мети як «організатора», то в українському науковому дискурсі цей акцент зміщується на життєтворчу активність особистості. Зокрема, достатньо переконливим є висновок В. Мицько про те, що розвиток ціннісно-смислової сфери – це складний шлях внутрішніх перетворень, а не просто лінійний досвід. В основі цих змін лежить активна суб'єктивність особистості. Виступаючи внутрішнім рушієм, вона дає змогу людині не просто існувати, а цілеспрямовано розгортати свій потенціал, визначаючи глибину розуміння власного життя та напрямки саморозвитку [6]. Розвиваючи ідею нелінійності, Г. Радчук пропонує концепцію професійно-особистісної аксіогенези, яка являє собою складний творчий «процес вільного вибору певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, що зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності» [7, с. 139]. Мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенези, на думку дослідниці, є самовизначення. Процес професійного становлення здобувача вищої освіти нерозривно пов'язаний із якісною трансформацією його внутрішнього світу. Як зазначає М. Чаїнська, сутність аксіогенези полягає в інтеграції особистісних цінностей у площину професійної діяльності, де вони набувають статусу професійно значущих орієнтирів. Цей перехід реалізується через механізми внутрішньої свободи та персональної відповідальності за результати власної праці [11].

Важливо зрозуміти, що особистісна цінність володіє стійкою спонукальною силою лише тоді, коли стає центральним смисловим переживанням, що фокусує на собі увагу суб'єкта та опосередковується його реальною поведінкою. Відповідно процес індивідуальної аксіогенези стає фундаментом для виходу на ширший рівень – особистісну культуру здобувача освіти. У цьому контексті визначальним є висновок Е. Заредінової, яка розглядає систему цінностей як «внутріш-

ній стрижень культури» [5, с.64], що має засадниче значення для особистості в соціумі. Узагальнюючи зазначене, можна зробити висновок про те, що аксіологічна платформа майбутнього юриста – це динамічна, багаторівнева система ціннісних домінант, що становить акмеологічну основу особистісної культури здобувача вищої юридичної освіти та виконує функцію централізованого регулятора професійної життєдіяльності.

Реалізація третьої педагогічної умови – залучення майбутніх юристів до правопросвітницької та соціально-комунікативної діяльності в юридичних клініках – забезпечує формування комунікативного компонента їхньої особистісної культури на засадах акмеологічного підходу. Практичним втіленням цієї умови стала діяльність юридичних клінік, що базується на прототипі американської програми «Street Law» («Вуличне право»). Виникнувши у 70-х роках XX століття в Джорджтаунському університеті, ця ініціатива заклала фундамент системної соціальної комунікації у правничій сфері. У межах юридичних клінік здобувачі вищої юридичної освіти опановують методику «практичного права». Навчаючи інших, майбутні юристи самі поглиблюють свої знання та розвивають навички ефективної комунікації. Так правопросвітна роль юридичних клінік перетворює право з абстрактного набору правил на живий інструмент соціальної трансформації: переклад «складної юридичної мови» на рівень повсякденного спілкування. Діяльність юридичних клінік в Україні центрує сьогодні науково-педагогічний пошук таких дослідників як: Б. Андрусишин, О. Ващук, А. Галай, Н.Дубчак, Р. Кацавець, С. Молібог, Д. Павленко, М. Савчин, І. Сенчак, С. Стеценко, Н. Сухицька тощо. Відповідно до Стандартів діяльності юридичних клінік України, «юридична клініка – це структурний підрозділ вищого навчального закладу України III-IV рівнів акредитації, що здійснює підготовку фахівців у галузі знань «Право», утворений як база для практичного навчання та проведення практики студентів шляхом надання безоплатної правової допомоги та правопросвітньої діяльності» [8].

У сучасній юридичній науці функціонування клініки розглядається як створення багатовекторного комунікативного поля, у якому мова права трансформується у соціальну дію через безпосередню взаємодію суб'єктів, внаслідок чого комунікація стає інструментом подолання правового відчуження. У такому вимірі вона набуває транскордонного характеру, дозволяючи інтегрувати національну правову думку в міжнародний контекст шляхом виконання спільних звітів, участі у моніторингах та комунікації з міжнародними судовими інституціями. Відбувається трансформація складних нормативних конструкцій у зрозумілі алгоритми дій для клієнта, скорочується дистанція між людиною та «системою правосуддя», набуваються навички аргументації та медіації, що поглиблює вміння вести діалог у конфліктних ситуаціях, які виникають під час правозахисної діяльності. Тут йдеться не так про розширення інформативного правового поля, як вироблення відповідної комунікативної стратегії, що дозволяє майбутньому правнику оволодіти методами ефективної трансляції законотворення різним цільовим аудиторіям. Найвищим рівнем трансляції правових цінностей є масова та соціальна комунікація, що ґрунтується на діалогічному мовленні, використанні інтерактивних методик.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, експлікація освітнього потенціалу педагогічних умов формування особистісної культури майбутніх юристів дозволяє поставити акцент на необхідності поглиблення акмеологічного змісту професійної освіти шляхом інтеграції акмеологічних знань та технологій у гуманітарне ядро підготовки здобувачів вищої юридичної освіти, що зміщує фокус із вузькоспеціалізованої «технократичної» підготовки на формування цілісного суб'єкта культури, здатного до безперервної самоактуалізації та духовного зростання в умовах правової трансформації суспільства. Регулятором професіогенези у дослідженні визначено аксіологічну платформу, що забезпечує ціннісно-смислове ставлення до професії і постає фундаментом особистісної культури майбутнього юриста. Таким чином, сукупність визначених педагогічних умов забезпечує формування особистісної культури майбутнього юриста, який постає транслятором правових цінностей та активним суб'єктом соціокультурних змін.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні методичного інструментарію реалізації визначених педагогічних умов та розробці комплексної програми акмеологічного супроводу майбутніх юристів на різних етапах здобуття ними вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О., Мєдінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

3. Вітвицька С. С. Педагогічні умови ефективної навчальної діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Педагогічні науки. 2022. Вип. 1 (108). С. 122–135.
4. Дубасенюк О. А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку. *Акмеологія – наука XXI століття : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф.* / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 23–27.
5. Заредінова Е. Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 416 с.
6. Мицько В. М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 21 с.
7. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
8. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості. *Психологія особистості*. 2012. № 1 (3), с. 138–144.
9. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.
10. Стеблюк С. В., Староста В. І. Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі : монографія. Ужгород : Говерла, 2017. 168 с.
11. Чаїнська М. О. Психологічні чинники оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2010. 20 с.
12. Чупринський Б. О. Формування професійної культури майбутніх юристів: філософсько-правове дослідження : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.12. Львів, 2010. 20 с.
13. Frankl V. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 1963. 221 p.
14. Park C. L. Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136 (2). P. 257–301.
15. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65.

REFERENCES

1. Ball, H. O., & Miedintsev, V. O. (2011). Osobystist yak indyvidualnyi modus kultury i yak intehratyvna yakist osobi [Personality as an individual mode of culture and as an integrative quality of a person]. *Horizons of Education*. Vol. 3. P. 7–14. 47–54.
2. Busel, V. T. (Ed.). (2004). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Perun.
3. Vitvytska, S. S. (2022). Pedahohichni umovy efektyvnoi navchalnoi diialnosti zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Pedagogical conditions for effective educational activity of students of the second (master's) level of higher education]. Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences. Vol. 1(108). P. 122–135.
4. Dubaseniuk, O. A. (2011). Peredumovy rozvytku akmeolohichnoho seredovyshcha dlia pidhotovky pedahoha-profesionala: dosvid i perspektyvy rozvytku [Prerequisites for the development of an acmeological environment for the training of a professional teacher: Experience and development prospects]. *Acmeology – the science of the 21st century: Materials of the 3rd International scientific and practical conference (pp. 23–27).* Borys Grinchenko Kyiv University.
5. Zaredinova, E. R. (2020). Formuvannia sotsiokulturnykh tsinnostei studentiv v osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity: teoriia i metodyka [Formation of sociocultural values of students in the educational environment of a higher education institution: Theory and methodology] (Monograph). Vydavnychyi Dim «Slovo».
6. Mytsko, V. M. (2007). Psykholohichni osoblyvosti aksiogenezu maibutnikh psykholohiv [Psychological features of axiogenesis of future psychologists] (Extended abstract of Candidate's thesis). Ivano-Frankivsk.
7. Honcharenko, S. U. (Comp.). (2000). Profesiina osvita: slovnyk [Professional education: A dictionary] (N. H. Nychkalo, Ed.). Vyshcha shkola.
8. Radchuk, H. K. (2012). Psykholohichni zasady profesiinoho aksiogenezu osobystosti [Psychological foundations of professional axiogenesis of personality]. *Psychology of Personality*. Vol. 1(3). P. 138–1443.
9. Stasiuk, V. D. (2003). Pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv u kompleksi «shkola – vyshchyi zaklad osvity» [Pedagogical conditions for professional training of future economists in the «school – higher education institution» complex] (Doctoral dissertation). Odesa.

10. Stebliuk, S. V., & Starosta, V. I. (2017). Pedahohichni umovy ekonomichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery kooperatsii u koledzhi [Pedagogical conditions for economic training of future specialists in the field of cooperation in college] (Monograph). Hoverla.
11. Chainska, M. O. (2010). Psykholohichni chynnyky optymizatsii profesiinoho aksiogenezu maibutnikh pedahohiv [Psychological factors of optimization of professional axiogenesis of future teachers] (Extended abstract of Candidate's thesis). Ivano-Frankivsk.
12. Chuprynskyi, B. O. (2010). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh yurystiv: filosofsko-pravove doslidzhennia [Formation of professional culture of future lawyers: Philosophical and legal research] (Extended abstract of Candidate's thesis). Lviv.
13. Frankl, V. (1963). Man's search for meaning. Beacon Press. 221 p.
14. Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*. Vol. 136(2). P. 257–3013.
15. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25. P. 1–65.

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 373.5.015.31:159.955]:[373.5.016:94] DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-07

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 9-МУ КЛАСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Грищишина Р. С.
магістр
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0007-0735-2323
roksolyanagrischishina@gmail.com

Терно С. О.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри джерелознавчих студій та суспільних комунікацій,
завідувач лабораторії модерної історії України
та інноваційних освітніх технологій
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-6753-3130
sergiy.terno@gmail.com

Ключові слова: *критичне мислення, історична освіта, інтерактивні технології, базова середня школа.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Статтю присвячено дослідженню актуальної проблеми розвитку критичного мислення учнів 9-го класу на уроках історії. Пропонується методичне забезпечення формування цього наскрізного уміння в контексті сучасного інформаційного суспільства, де учні постійно стикаються з великим обсягом різноманітної інформації, що вимагає ретельного аналізу та оцінки. Відповідно до вимог освітнього законодавства України розвиток критичного мислення є одним з наскрізних умінь, відтак нагальною проблемою є розроблення методичних рішень.

У статті здійснений аналіз навчальної програми з історії для 9-го класу та виявлено її потенціал для розвитку критичного мислення учнів. Розглянуто різноманітні методи та прийоми, які можна ефективно використовувати на уроках історії для розвитку здатності учнів критично мислити. Обґрунтовується, що історія як шкільна дисципліна має вагомі можливості для розвитку критичного мислення учнів 9-го класу. Зазначається, що опрацювання історичних джерел, зіставлення різних інтерпретацій минулого, аналіз і розв'язання проблемних завдань сприяють активному пізнавальному процесу, що передбачає осмислення, аналіз, оцінювання та вироблення власних суджень. Відзначається, що застосування зазначених методів і прийомів створює умови для цілеспрямованого розвитку в школярів критичного мислення як важливої передумови їхньої успішної самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Розглянуто виклики, що постають перед вчителями історії при реалізації програми: відсутність чітких критеріїв оцінювання рівня розвитку критичного мислення учнів, брак часу на проведення інтерактивних вправ та обговорень, а також методологічна підготовка освітян. На основі проведеного аналізу розроблено методичні рекомендації щодо навчання історії школярів 9-го класу на засадах розвитку критичного мислення, які можуть бути використані вчителями історії для підвищення ефективності навчального процесу та сприяння формуванню критично мислячих особистостей, здатних до аналізу та обґрунтованих висновків.

Наголошується, що виховання особистості, здатної до критичного осмислення дійсності, становить важливу передумову розбудови зрілого громадянського суспільства, спроможного ефективно відповідати на виклики сучасного світу та забезпечувати сталий розвиток держави.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS` CRITICAL THINKING AT HISTORY LESSONS IN THE 9TH GRADE OF COMPREHENSIVE SECONDARY EDUCATION

Hryshchyshyna R. S.
Master's Graduate
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0007-0735-2323
roksolyanagrischishina@gmail.com

Terno S. O.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Source Studies and Public Communications,
Head of the Laboratory of Modern History of Ukraine
and Innovative Educational Technologies
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6753-3130
sergiy.terno@gmail.com

Key words: *critical thinking, history education, interactive technologies, basic secondary education.*

The article is devoted to the study of the topical problem of developing critical thinking in 9th grade students in history classes. It offers methodological support for the formation of this cross-cutting skill in the context of the modern information society, where students are constantly faced with a large amount of diverse information that requires careful analysis and evaluation. According to the requirements of Ukrainian educational legislation, the development of critical thinking is one of the cross-cutting skills, therefore, the development of methodological solutions is an urgent problem.

The article analyzes the history curriculum for 9th grade and identifies its potential for developing students' critical thinking. Various methods and techniques are considered that can be effectively used in history lessons to develop students' ability to think critically. History as a school subject has significant potential for developing critical thinking in 9th grade students. Analyzing historical sources, studying different perspectives on historical events, and solving problems contribute to active comprehension, analysis, evaluation, and the formation of one's own conclusions. Using these methods and techniques will ensure the development of critical thinking in students, which is necessary for successful self-realization in the modern world.

The challenges faced by history teachers in implementing the curriculum are considered: the lack of clear criteria for assessing the level of development of students' critical thinking, the limited time for interactive exercises and discussions, as well as the methodological training of educators. Based on the analysis, methodological recommendations have been developed for teaching history to 9th grade students on the basis of critical thinking development, which can be used by history teachers to improve the effectiveness of the educational process and promote the formation of critically thinking individuals capable of analysis and reasoned conclusions.

It is emphasized that educating individuals capable of critically understanding reality is an important prerequisite for building a mature civil society capable of effectively responding to the challenges of the modern world and ensuring the sustainable development of the state.

Постановка проблеми. Відповідно до п. 1. ст. 12 Закону України «Про освіту» спільними для всіх компетентностей є уміння критично та системно мислити, логічно обґрунтовувати свою позицію, оцінювати ризики, ухвалювати рішення тощо. Відтак розвиток критичного мислення є однією з ключових вимог до навчання історії. В умовах інформаційного суспільства, коли учні постійно стикаються з величезним потоком даних, вміння критично оцінювати інформацію, аналізувати її та формулювати власні обґрунтовані висновки є життєво необхідним.

У 9-му класі в учнів активно формуються світоглядні орієнтири та громадянська позиція. Відтак, розвиток критичного мислення в цей період набуває особливої актуальності. Дана розвідка присвячена розробленню методичних рекомендацій з розвитку критичного мислення учнів 9-го класу на уроках історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В розробленні методичних рекомендацій для процесу навчання історії учнів 9-го класу будемо спиратися на теоретичні напрацювання розробників теорії критичного мислення: Джон Дьюї, Роберт Енніс, Меттью Ліпман тощо. Кожен з цих дослідників розглядав різноманітні аспекти критичного мислення, проте всі вони єдині в тому, що це – активний, цілеспрямований процес, спрямований на отримання обґрунтованого знання та прийняття зважених рішень.

Наприклад, Джон Дьюї розглядав критичне мислення як активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якого переконання або форми знання у світлі підстав, що його підтримують, і подальших висновків, до яких воно веде. Він наголошував на важливості рефлексії, сумніву, пошуку доказів та перевірки гіпотез у процесі мислення [5].

Роберт Енніс визначав критичне мислення як розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити. Він виділив навички та диспозиції, необхідні для ефективного критичного міркування, такі як аналіз аргументів, оцінка доказів, ідентифікація упереджень, формулювання висновків тощо [6].

Меттью Ліпман розглядав критичне мислення як мислення вищого порядку, що характеризується ясністю, точністю, логічністю, глибиною, широтою та справедливістю. Він наголошував на важливості діалогу, аргументації, співпраці у розвитку критичного мислення [7].

Як зазначали Д. Стіл., К. Мередіт, Ч. Темпл, критичне мислення – це не просто навичка, а спосіб життя, який впливає на всі аспекти нашого існування [3]. Людина з розвиненим критичним мисленням дійсно не просто споживає інформацію, вона її осмислює, ставить під сумнів, шукає докази та контраргументи. Вона не боїться помилятися, адже помилки для неї – це можливість для зростання та розвитку.

Метою статті є аналіз особливостей розвитку критичного мислення учнів 9-го класу на уроках історії та розроблення методичних рекомендацій щодо організації навчання історії в 9-х класах закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення – це складний когнітивний процес, який включає уміння побачити перспективу, оцінити різноманітні позиції, розв'язки, проаналізувати інформацію, надати оцінку наявним даними, проінтерпретувати факти, розглянути різні точки зору та аргументовано сформувати власну позицію [4].

Але як розпізнати критичне мислення на практиці? Як зрозуміти, чи мислимо ми критично в тій чи іншій ситуації? Вчителю варто звертати увагу учнів на основі маркери, які характеризують критичне розмірковування.

До сутнісних властивостей критичного мислення слід віднести :

– цілеспрямованість (чітке усвідомлення мети мислення);

– усвідомленість (усвідомлення власних когнітивних процесів);

– рефлексивність (здатність до самоаналізу та самокритики);

– обґрунтованість (ґрунтування висновків на фактах та цінностях);

– гнучкість (здатність розглядати проблему з різних точок зору).

Основні ознаки критично мислячої особистості, на які вчителю варто звертати увагу учнів:

– здатність аналізувати та оцінювати інформацію;

– вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки;

– здатність формулювати власну думку та аргументувати її;

– вміння розглядати проблему під різними кутами зору;

– готовність змінювати свою думку на підставі переконливих аргументів.

Значення критичного мислення в освітньому процесі важко переоцінити. Воно забезпечує більш глибоке розуміння навчального матеріалу, розвиває аналітичні здібності, дозволяє сформулювати власну позицію, сприяє більш ефективному вирішенню проблем та успішній самореалізації учнів у сучасному світі.

Як свідчить наш аналіз, програма з історії для 9-го класу передбачає розвиток критичного мислення, спонукаючи вчителя організувати аналіз історичних подій, явищ та процесів. Програма акцентує увагу на інтеграції знань, розвитку дослідницьких навичок та здатності учнів формулювати власну позицію на основі різноманітних джерел.

Відповідно до вимог програми передбачена робота із суперечливими питаннями історії: учням пропонується проаналізувати події та явища, які мають різні трактування в історіографії. Наприклад, вивчаючи соціально-економічний розвиток українських земель у складі Російської та Австрійської імперій, учні можуть порівнювати погляди істориків на вплив реформ Марії-Терезії та Йосифа II на західноукраїнських землях [2]. Така діяльність сприяє розвитку уміння порівнювати, оцінювати та обґрунтувати висновки.

Навчальна програма передбачає використання не тільки підручників, але й історичних документів, карт, статистичних даних, фотографій, відеоматеріалів та усних свідчень. Наприклад, при вивченні українського національного відродження учні можуть аналізувати відомі твори Тараса Шевченка, порівнювати їх з виступами діячів Кирило-Мефодіївського братства та документами тогочасної адміністрації. Внаслідок опанування теми школярі навчаються розрізнювати факти та інтерпретації, простежувати зв'язки між джерелами та створювати цілісне уявлення про історичний процес.

Учням пропонується самостійно шукати відповіді, обговорювати альтернативні варіанти і формулювати власні висновки. Наприклад, у рамках вивчення причин і наслідків скасування кріпосного права в українських губерніях, школярі можуть моделювати можливий розвиток подій за умов відсутності реформ або обговорювати, наскільки реформи відповідали потребам українського суспільства [2]. Така діяльність дозволяє учням опанувати одну з найважливіших навичок критичного мислення – формулювання продуманих запитань. Також спонукає до аналізу альтернатив та формулювання аргументованої позиції.

Реалізація програми супроводжується низкою серйозних викликів. Одна з проблем – це відсутність чітких критеріїв, за якими можна оцінювати рівень розвитку критичного мислення учнів. Невизначеність у цьому питанні створює додаткове навантаження на вчителів, ускладнює моніторинг прогресу. Уроки історії мають регламентовану кількість при достатньо великому обсязі навчального матеріалу. Відтак, виникає брак часу, що обмежує можливості для проведення інтерактивних вправ та обговорень, які є ключовими для розвитку критичного мислення.

Варто відзначити, що розвиток критичного мислення значною мірою залежить від кваліфікації педагогів [4]. Далеко не всі вчителі історії проходили навчання чи тренінги, які б дозволили їм адаптувати свою методику навчання для розвитку критичного мислення. Цей фактор знижує ефективність програми та стримує її потенціал.

Розвиток критичного мислення в процесі вивчення історії відіграє вирішальну роль у сучасній освіті. Історія як наука про минуле допомагає розвивати аналітичні здібності, вчитися оцінювати інформацію та робити аргументовані висновки. Цей процес вимагає системного підходу, який враховує сучасні виклики освіти та особливості мислення учнів у різні вікові періоди [1].

Сьогодні вчителі історії стикаються з непростим завданням: як не лише ознайомити учнів з датами та подіями, але й навчити їх думати критично, аналізувати, робити висновки. Адже історія – це не просто сухий перелік фактів, а живий процес, що потребує осмислення та розуміння. Критичне мислення дає учням ключ до глибинного сприйняття історичних процесів, допомагає розгледіти причини та наслідки подій, сформувати власну думку про минуле і сьогодення. Тому саме креативні методи навчання стають тим інструментом, який дозволяє вчителю запалити в учнях іскру дослідника, спонукати їх до самостійного пошуку істини.

Вікові особливості школярів 9-го класу дозволяють стверджувати, що найкраще для розвитку критичного мислення використовувати наступні методи:

– методи проблемного викладу, які передбачають створення на уроці проблемних ситуацій, потребують від учнів аналітичного підходу, вміння знаходити та інтерпретувати інформацію, формулювати власну думку та аргументувати її. Учитель ставить перед учнями проблемне питання або завдання, яке потребує дослідження та пошуку рішення. Учні мають самостійно або в групах проаналізувати ситуацію, висунути гіпотези, зібрати необхідну інформацію та запропонувати шляхи вирішення проблеми. Важливо, щоб учні усвідомлювали, що на одне й те ж питання може існувати кілька точок зору, і вміли критично оцінювати їх;

– дослідницький метод передбачає активну участь учнів у дослідженні історичних подій та явищ. Учитель виступає в ролі організатора

дослідницької діяльності учнів, допомагає їм формулювати тему дослідження, визначати джерела, аналізувати та інтерпретувати отримані дані. Учні можуть працювати з історичними документами, архівними матеріалами, статистичними даними, картами, фотографіями тощо. Результатом дослідження може бути презентація, доповідь, есе або інший творчий продукт;

– метод проєктів передбачає самостійну роботу учнів над творчим завданням. Учні обирають тему проєкту, визначають його мету, розробляють план роботи, збирають необхідну інформацію, аналізують її та представляють результати своєї роботи. Проєкти можуть бути індивідуальними або груповими, залежно від складності теми та кількості учасників. Важливо, щоб проєкт мав практичне значення та був спрямований на вирішення конкретної проблеми;

– інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію учнів між собою та з учителем. До таких методів належать дебати, рольові ігри, мозковий штурм, аналіз ситуацій, робота в групах тощо. Інтерактивні методи сприяють розвитку комунікативних навичок учнів, вчать їх аргументувати свою точку зору, слухати та поважати думку інших, а також знаходити компроміси.

Для розвитку критичного мислення в учнів 9-го класу на уроках історії слід використовувати наступні прийоми:

– робота з текстами: аналіз історичних документів, наукових статей, літературних творів та інших текстів, що дозволяє учням навчитися критично оцінювати інформацію, виокремлювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати різні точки зору та формулювати власні висновки. Вчителю варто пропонувати учням різні завдання, наприклад, встановити припущення в тексті, висловити контраргументи до проголошених тез, сформулювати питання до тексту, порівняти різні точки зору тощо;

– аналіз візуальних джерел: робота з картами, карикатурами, фотографіями, ілюстраціями, схемами та іншими візуальними матеріалами, що допомагає учням інтерпретувати інформацію, представлену у візуальній формі. Учителю варто пропонувати учням завдання на аналіз візуальних джерел, наприклад, визначити основну ідею; який сенс має зображення; які емоції викликає та який вплив здійснює; порівняти різні зображення; зробити висновки на основі аналізу візуальної інформації;

– вправи з аргументації: завдання на аргументування своєї точки зору є важливим компонентом критичного мислення. Вчитель має створювати на уроці умови для розвитку цього вміння, пропонуючи учням завдання на формулювання тез, пошук аргументів на їх підтримку, а також контраргументів. Важливо, щоб учні навчалися чітко та логічно висловлювати свої думки, наводити переконливі аргументи та підкріплювати їх фактами.

Важливим етапом уроку є рефлексія, під час якої учні аналізують свої думки та розмірковування, а також враження від уроку. Рефлексію варто проводити як індивідуально, так і фронтально. Також можна запропонувати учням записувати свої думки в щоденник вражень, написати коротке есе або обговорити результати своєї роботи в класі. Рефлексія допомагає учням усвідомити, як нові знання змінюють їхнє сприйняття та розуміння історичного процесу.

Висновки. Розвиток критичного мислення є важливим для становлення всебічно розвиненої особистості, здатної оцінювати інформацію та ухвалювати обґрунтовані рішення. Важливо зазначити, що успіх розвитку критичного мислення учнів на уроках історії залежить від професійної компетентності вчителя, його вміння організувати навчальний процес таким чином, щоб учні мали можливість активно застосовувати свої знання та вміння на практиці.

Історія як навчальний предмет має значний потенціал для розвитку критичного мислення школярів у 9-му класі. Аналіз історичних джерел, вивчення різних точок зору на історичні події, розв'язання проблемних ситуацій – все це сприяє активному осмисленню, аналізу, оцінці та формуванню власних висновків. Використання цих методів і прийомів забезпечуватиме розвиток в учнів критичного мислення, необхідного для успішної самореалізації в сучасному світі.

Розвиток критичного мислення на уроках історії – це інвестиція в майбутнє України. Адже саме від критично мислячих громадян залежить її розвиток та процвітання. Становлення критично мислячої особистості – це важливий крок на шляху до створення сильного громадянського суспільства, здатного протистояти викликам сучасності та будувати успішне майбутнє для країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко та ін. Київ : Форум, 2000. 543 с.
2. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2022. 157 с. URL: https://mon.gov.ua/stat-

ic-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navchalna.programa.2022.WH.HU.6-11.pdf (дата звернення: 16.11.2025).
3. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Київ: Міленіум, 2001.
4. Терно С. О. Критичне мислення: методи та стиль навчання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2019. С. 183–189.
5. Dewey J. How we think. Boston : D. C. Heath & Co, 1910. 224 p.
6. Ennis R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*. 1985. Vol. 43, no. 2. P. 44–48.
7. Lipman M. Thinking in education. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 272 p.

REFERENCES

1. Maksymenko, S. D., et al. (2000). Zahalna psykholohiia [General psychology]. Kyiv: Forum.
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Navchalna programa dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia. 5–9 klasy [Curriculum for general education institutions. History of Ukraine. World History. Grades 5–9]. Kyiv. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navchalna.programa.2022.WH.HU.6-11.pdf
3. Stil, J., Meredith, K., & Temple, C. (2001). *Metodychna systema «Rozvytok krytychnoho myslennia u navchanni riznykh predmetiv»* [Methodological system «Development of critical thinking in teaching various subjects»]. Kyiv: Milenium.
4. Terno, S. O. (2019). Krytychne myslennia: metody ta styl' navchannia [Critical thinking: methods and style of teaching]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 183–189.
5. Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
6. Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2), 44–48.
7. Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.091.3 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-08

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ

Джочка І. Ф.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0002-6524-356X
iryna.dzhochka@cnu.edu.ua

Вівчарик Н. М.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0001-8424-2397
nataliia.vivcharyk@cnu.edu.ua

Залевська О. М.
кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри української літератури
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0009-0002-6690-9092
oksana.zalevska@cnu.edu.ua

Ключові слова: *педагогічні технології, саморозвиток студентів, індивідуальна освітня траєкторія, учитель-словесник, професійна підготовка майбутніх філологів, особистісно орієнтоване навчання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Динаміка освітніх потреб у межах сучасної вищої школи та нові виклики глобальної цифровізації зумовлюють необхідність розроблення та впровадження індивідуальних траєкторій навчання. Водночас наразі актуалізується потреба розвитку особистісного потенціалу студента, що є умовою формування діяльного члена суспільства, здатного вирішувати професійні завдання та адаптуватися до мінливих зовнішніх умов. У дослідженні зроблено акцент на потенційних можливостях, що відкриваються студентам філологічних спеціальностей у процесі навчання в університеті, унаслідок чого особливого значення для саморозвитку набуває індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти. У статті розглянуто основні підходи до педагогічної підтримки розвитку самостійної навчальної діяльності студентів. Детально досліджено поняття індивідуальної освітньої траєкторії, розкрито ключові аспекти та пріоритетні шляхи її реалізації. Особливу увагу приділено науково-дослідній роботі студентів як ефективному інструменту саморозвитку: виокремлено її основні елементи, проаналізовано позитивні результати застосування окремих видів та форм. У статті розглянуто функціональну структуру системи саморозвитку студента з позиції бажання, готовності, здібності, можливостей та мотивації до такого розвитку. Розглянуто технологію підтримки саморозвитку здобувачів освіти в медіакомунікаційному середовищі, що дозволяє формувати індивідуальні траєкторії навчання та сприяє підвищенню цифрової компетентності студентів. Надаються чіткі практичні рекомендації

для успішного застосування інноваційних педагогічних інструментів, зокрема, персоналізованого навчання, інтерактивного навчання та використання онлайн-платформ. Стаття призначена для викладачів, методистів, студентів та всіх, хто цікавиться сучасними підходами до вищої освіти в умовах нестабільності. Запропонований педагогічний підхід до стимулювання саморозвитку студентів може бути застосований для вдосконалення екосистеми закладу вищої освіти, розробки та вдосконалення напрямів та методів організації всіх видів діяльності студентів.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY

Dzhochka I. F.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Ukrainian Language Department
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6524-356X
iryna.dzhochka@cnu.edu.ua

Vivcharyk N. M.
Candidate of Philological Sciences. Associate Professor,
Associate Professor at the Ukrainian Literature Department
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8424-2397
nataliia.vivcharyk@cnu.edu.ua

Zalevska O. M.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Ukrainian Literature Department
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0009-0002-6690-9092
oksana.zalevska@cnu.edu.ua

Key words: *pedagogical technologies, student self-development, individual educational trajectory, teacher-philologist, professional training of future philologists, personally oriented learning.*

The dynamics of educational needs within the framework of modern higher education and the new challenges of global digitalization necessitate the development and implementation of individual learning trajectories. The formation of individual educational trajectories in conditions of instability takes on particular importance, as it allows adapting the educational process to the personal needs, capabilities, and circumstances of each higher education seeker. It is obvious that it is the pedagogical support of the student in the educational process that transforms the personally-oriented educational process into an individual educational trajectory, the content of which is determined by the educational needs, individual abilities, and the student's level of readiness to master the program. The concept of an individual educational trajectory is studied in detail, key aspects and priority ways of its implementation are revealed. Special attention is paid to students' research work as an effective tool for self-development: its main elements are identified, the positive results

of the use of individual types and forms are analyzed. The article examines the functional structure of the student's self-development system from the perspective of desire, readiness, abilities, opportunities and motivation for such development. The technology of supporting the self-development of education seekers in the media communication environment is considered, which allows forming individual learning trajectories and contributes to increasing the digital competence of students. Clear practical recommendations are provided for the successful application of innovative pedagogical tools, in particular, personalized learning, spoken language practice using artificial intelligence and immersive technologies, interactive learning and the use of online platforms for a deeper acquaintance of future philologists with authentic materials. The proposed pedagogical approach to stimulating student self-development can be used to improve the ecosystem of a higher education institution, develop and improve directions and methods of organizing all types of student activities.

Постановка проблеми. Можливості, що відкриваються перед студентом сучасного закладу вищої освіти з позиції розвитку його особистісного потенціалу, позиціонуються фактично необмеженими. Завдяки технологічному прогресу навчання стає більш персоналізованим та доступним, при цьому адаптивні системи навчання на базі штучного інтелекту пропонують нелімітований потенціал для індивідуалізації підготовки майбутніх філологів та вчителів-словесників, аналізуючи дані, адаптуючи матеріали та надаючи індивідуальну підтримку кожному студентові.

Мовні навички є ключовими для ефективного спілкування та відіграють важливу роль у всіх сферах життя. Водночас сьогодні вузька спеціалізація філологів йде на другий план, а тому розвиток потенціалу студента полягає насамперед у посиленні значущості смислового змісту цієї категорії, що враховує не тільки структуру та напрям, але й мотивацію та педагогічну підтримку процесу. У цьому контексті особливої ваги набуває також формування індивідуальної освітньої траєкторії учителя-словесника як шляху його максимально успішного саморозвитку.

Індивідуальна освітня траєкторія – центральна категорія в системі життєдіяльності студента, що дає змогу послідовно рухатися до мети у вибраному напрямку. При цьому сам здобувач освіти свідомо може мінімізувати дію факторів, що перешкоджають цьому руху. За умови ефективного методологічного забезпечення та педагогічної підтримки навчального процесу особистісно-орієнтований освітній підхід може стати прогресивним проривом у розвитку концепції підвищення якості освіти, розвитку її в напрямку інноваційності та компліментарності, з урахуванням запитів соціуму. Водночас зазначена проблема актуалізує необхідність удосконалення педагогічної концепції стимулювання саморозвитку сучасних здобувачів-філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізованій проблематиці у сучасних педагогічних розвідках приділено значну увагу дослідників. Зокрема, у працях учених (О. Білоус, П. Самойленко [1], Н. Скотна, Г. Лялюк [4], Д. Хаукрайд (D. Hawkridge) [7]) описані умови, що сприяють активізації потенціалу студента, з урахуванням індивідуальної специфіки професійного становлення та розвитку. Автори розглядають освітній процес з позиції системи можливостей для розкриття індивідуальних здібностей здобувача освіти у процесі формування освітньої траєкторії.

Особливе зацікавлення викликають роботи авторів Н. Бурбулес (N. Burbules) та ін. [5], М. Рамірес-Монтойя (M. Ramírez-Montoya) та ін. [10], присвячені залученню талановитих студентів до науково-дослідної роботи у рамках формування індивідуальних траєкторій розвитку. Особистісно-орієнтоване навчання оцінене авторами в контексті наявних проблем, напрямів, перспектив суспільного та індивідуального розвитку.

Окремої уваги варті праці вітчизняних та зарубіжних учених, пов'язані з дослідженням мотивації й готовності студентів до побудови та проходження індивідуальної траєкторії розвитку, зокрема й з орієнтацією на подальше працевлаштування (В. Гуту, І. Богіан (V. Gutu, I. Boghian) [6], Т. Полієм, П. Нуангчалерм (T. Polyiem, P. Nuangchalerm) [9], Е. Сінамбела (E. Sinambela) [11], О. Столярчук (O. Stoliarchuk) [12]). У наукових студіях ґрунтовно проаналізовано необхідний інструментарій, переваги та дотичні ризики процесу впровадження освітніх інновацій, обґрунтовано його пріоритетність у кризових умовах. Науковці окреслюють основні напрямки формування сталого та інноваційного освітнього середовища, окреслюють ключові компетенції, необхідні для ефективної підтримки різних категорій здобувачів освіти в ключі інклюзивності та персоналізації.

Учені активно досліджують можливості індивідуалізації вищої освіти, наділяючи її стра-

тегічною значущістю. Зокрема А. Шимковяк (A. Szymkowiak) та ін. [13] аналізують технологічні можливості медіаресурсів і комунікаційних платформ в освітньому контексті вищої школи; Н. Петруха та ін. [3] вивчають потенціал інтерактивного середовища в контексті розвитку стресостійкості здобувачів; окремі автори (О. Бойко [2]) досліджують переваги інтегральної реалізації цифровізації вищої освіти для персоналізації навчального процесу. Науковці розглядають потенціал онлайн-навчання з позиції розвитку креативності, вербально-комунікативних навичок, критичного мислення, підвищення залученості студентів.

Доцільно припустити, що цілеспрямований процес допомоги у самопізнанні, реалізації творчого потенціалу й професійному становленні здобувачів освіти через створення стимулюючого середовища в рамках ефективної педагогічної підтримки виступає універсальним та дієвим методом трансформації вищої освіти в напрямку формування індивідуальних освітніх траєкторій. Водночас запропонована гіпотеза потребує розширеного наукового аналізу.

Мета статті полягає у виявленні основних педагогічних підходів у рамках ефективної концепції підтримки саморозвитку сучасних студентів закладів вищої освіти, зокрема в контексті позиціонування індивідуальної освітньої траєкторії студента в системі розвитку його особистісного потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Формування індивідуальних освітніх траєкторій в умовах нестабільності набуває особливого значення, оскільки дозволяє адаптувати освітній процес до особистісних потреб, можливостей та обставин кожного здобувача вищої освіти. До ключових аспектів персоналізованого навчання відносяться індивідуальний підхід, гнучкість та адаптивність, мотивація та залучення, а також використання інноваційних технологій. В умовах нестабільності персоналізоване навчання дозволяє адаптуватися до змін у житті здобувачів вищої освіти, а також викладачів, таких як переїзд, зміна графіка або обмеження доступу до традиційних навчальних закладів.

У складних суспільних умовах якість вищої освіти та ефективність опанування студентами основних компетенцій визначені значною мірою стимулюючим впливом на внутрішні мотиви самовиховання та самоосвіти, на формування у здобувачів освіти свідомої установки, певного психологічного настрою працювати над власним розвитком [14]. Дієвим стимулом у цьому напрямі є аналіз та оцінка діяльності кожного студента, його досягнень та недоліків, що породжує бажання виявити власну траєкторію розвитку для ефективної самостійної навчальної діяльності, яка, врешті, і позиціонується індивідуальною освітньою траєкторією, що передбачає певну послідовну сукупність компонентів студентської навчальної діяльності у сфері реалізації індивідуальних освітніх цілей, відповідно до здібностей, мотивації, можливостей та інтересів.

Передумовою ефективної реалізації індивідуальних освітніх траєкторій вбачаються координуюча, консультуюча, організуюча діяльність викладачів, які тісно пов’язані між собою. При цьому досліджуване поняття може розглядатись у контексті діяльнісного, проблемно-рефлексивного підходів, а також технології педагогічного супроводу [2; 8]. Загалом шлях побудови індивідуальної освітньої траєкторії залежить від цілей, які ставлять перед суб’єктами освіти, з метою формування персонального, особистісного вектора реалізації особистісного індивідуального потенціалу кожного студента в навчальному процесі. Під особистісним потенціалом при цьому слід розуміти сукупність організаційно-діяльнісних, творчих, пізнавальних та інших здібностей.

Психолого-дидактичний підхід часто вважається основним напрямом педагогічної підтримки саморозвитку студентів у межах поняття індивідуальної освітньої траєкторії. Основним змістом підходу є характер способу навчальної роботи та вибірковість студента до оволодіння навчальним матеріалом, стійкість його інтересів до змісту предметного знання [10]. Така програма забезпечує студентам позиції суб’єктів вибору, самореалізації, самовизначення, реалізації освітнього стандарту за умови здійснення викладачами педагогічної підтримки за допомогою певних методичних і дидактичних підходів, котрі базовані на характеристиках кожної особистості, зокрема рівні навченості, особливостях когнітивного психічного процесу тощо.

Провідним складником розвитку компетентності майбутніх філологів у рамках інноваційних соціокультурних умов вбачається самоосвіта – систематична та цілеспрямована діяльність, спроєктована на розширення й поглиблення знань, умінь, навичок. Позитивними сторонами такої форми навчання є високий рівень самостійності, можливість регулювати темп роботи, більша ефективність при оволодінні поглибленими знаннями, вміннями та навичками [3; 9].

Педагогічний супровід індивідуальних занять включає поточні консультації, додаткові консультації перед різними формами контролю, індивідуальні завдання, навчально-дослідні завдання, виконання окремих завдань індивідуальної творчої роботи чи проєкту у формі навчально-методичних матеріалів, спільні творчі проєкти викладача й студента.

До основних педагогічних прийомів стимулювання саморозвитку студентів належать:

1) сприяння формуванню в майбутніх спеціалістів зацікавленого ставлення до вирішення навчальних проблем і самостійного мислення;

2) забезпечення ціннісно-орієнтованої єдності колективу навчальної групи студентів, орієнтація на отримання ідеального кінцевого результату;

3) формування групової підготовленості до вирішення поставлених завдань та проблем певного типу;

4) розвиток ефективності творчої діяльності через зняття психологічних бар'єрів у колективі;

5) підтримка змагального характеру творчих груп у пошуку найбільш перспективних методів розв'язання навчальної проблеми;

6) залученість до прийняття професійно орієнтованих рішень та дій, максимальне наближення занять до реальних професійних умов;

7) творче обговорення проблеми для підвищення інтелектуального рівня кожного студента, формування умов для самостійної творчості учасника практичного заняття;

8) розвиток уміння оперативного прийняття рішення;

9) удосконалення пам'яті студентів;

10) розвиток навичок дослідницької роботи здобувачів освіти [2; 11; 14].

Визначальною стороною ефективності науково-дослідної роботи студентів є її організація та управління зусиллями педагогів. Провідними принципами при цьому є забезпечення органічної єдності наукового та навчального процесів, посилення зв'язку науки з практичною фаховою діяльністю, ефективного використання досягнень науково-технічного прогресу. Науково-дослідна робота студента як практичний напрям його саморозвитку включає кілька аспектів:

– раціональність та необхідність залучення всіх студентів до науково-дослідної роботи;

– вплив науково-дослідної роботи на формування та розвиток особистісних творчих якостей студента, на оволодіння підходами та методами колективної, індивідуальної творчості;

– якісний та корисний зміст, внесок студента у наукову сферу;

– взаємозв'язок між суб'єктом та об'єктом процесу формування та розвитку якостей, умінь та навичок науково-дослідних робіт;

– уміння використовувати методи, засоби та форми у процесі розвитку суб'єктів творчості.

Процес спрямований на прищеплення студентам певних умінь і навичок у процесі роботи над науковими дослідженнями під керівництвом викладача. За умови правильної організації та планування, педагогічна підтримка саморозвитку студентів має виконувати такі функції, як:

1) освітня, що полягає в оволодінні теоретичними та практичними знаннями;

2) організаційно-орієнтувальна, що полягає у формуванні умінь орієнтації у літературних джерелах, розвитку вміння організувати та розпланувати свою діяльність, у виборі методу для обробки різної інформації;

3) мотиваційна, що вбачається у розвитку та посиленні інтересів до науково-освітньої діяльності, активізації пізнавальних потреб, формуванні впевненості у теоретичній та практичній необхідності та значущості наукових знань, розвитку бажання глибше вивчити проблеми досліджуваної галузі науки;

4) аналітико-коригувальна – пов'язана з самоаналізом та рефлексією студентів, самовдосконаленням організації, планування роботи, корекцією та самокорекцією навчально-пізнавальної діяльності;

5) розвивальна, що спрямована на удосконалення креативного та критичного мислення, укріплення навичок прийняття ефективних рішень як у стандартних, і в нестандартних ситуаціях, доведення, аргументації та обстоювання власної точки зору;

6) виховна, що формує професійне покликання та етику, полягає у становленні самосвідомості студента в моральному та правовому аспектах, спрямована на розвиток адаптаційних здібностей в умовах динаміки соціального середовища, становлення адекватної оцінки особистості, самооцінки, цілеспрямованості та відповідальності [3; 6; 12].

Із метою ефективної реалізації зазначених функцій педагогічні зусилля мають бути спрямовані на: розширення та оновлення традиційних, звичних видів організації навчальних занять; розвиток позанавчальної форми залучення студента до наукової діяльності (підготовка наукової доповіді, статті, повідомлення); участь студентів в олімпіадах, наукових конференціях, грантових проєктах; використання факультативних форм навчання; організацію та регулярне проведення дискусій зі студентами.

Важливим напрямом вважаємо впровадження в освітній процес елементів інноваційних цифрових технологій, що розвивають у студентів продуктивне мислення, самостійність у процесі опанування компетенцій, сприяють активізації процесу висування нових проєктів та ідей. Педагогам доцільно протягом всього періоду навчання системно, методично та цілеспрямовано залучати можливості мультимедіа, інтерактивного навчання засобами типу дошок Padlet, штучного інтелекту для заохочення студентів, підвищення рівня їхньої самостійності. Зокрема, використання цифрових інструментів у контексті саморозвитку майбутніх філологів відкриває безліч

можливостей для персоналізації та оптимізації навчального процесу: регулювання складності завдань залежно від успішності; ведення діалогів зі студентами з імітацією реальних розмов; аналіз письмових робіт із виявленням граматичних та лексичних помилок; створення імерсивного середовища, у якому студенти можуть практикувати навички в реалістичних ситуаціях.

Необхідно узагальнити, що освітні концепції індивідуалізації навчання передбачають формування педагогами траєкторій, що включають систему прийомів, методів та підходів для логічного аналізу інформації, виокремлення її контексту, формування обґрунтованих висновків, а також розвитку критичного мислення (табл. 1).

Таблиця 1

Вектори педагогічної діяльності для підтримки саморозвитку студентів у рамках індивідуальних навчальних траєкторій

Напрямок	Концептуальний вплив
Інтерактивні освітні проєкти	- розвиток критичного мислення та усвідомленого прагнення до фільтрування інформації; - уміння організувати концепції, ідеї та факти в логічну структуру; - підвищення вмотивованості; - розвиток навичок поглибленого аналізу великих обсягів інформації.
Проблемно-орієнтований метод	- формування варіативних шляхів; - освоєння методу важелів; - освоєння методології мозкового штурму; - розвиток практико-орієнтованого бачення проблеми.
Дискусійне навчання	- навички критичного оцінювання; - уміння суперечити особистій логіці; - навички продуктивних дебатів.
Навчання на помилках	- конструктивний аналіз; - уміння підбиття позитивних підсумків на основі власних помилок, виокремлення шляхів розвитку.
Кейс-метод та проєктне навчання	- взаємонавчання; - стимул для творчого мислення, розвитку аналітичних навичок та поліпшення комунікаційних процесів; - розвиток ініціативності; - уміння відстоювання власної позиції.

Джерело: узагальнено авторами.

Серед практичних інноваційних освітніх розробок, які доцільно залучати в межах стратегії педагогічної підтримки саморозвитку студентів – Massive Open Online Courses (MOOCs), семінари та майстер-класи, цільові онлайн-платформи, ініціативи з протидії медіаманіпуляції, соціальні мережі. Окрема увага має бути відведена рефлексії, котра дає змогу формувати правильне позиціонування студента до себе самого в освітній діяльності [7]. Очевидно, що саме педагогічна підтримка студента трансформує традиційний навчальний процес в індивідуальну освітню траєкторію, зміст якої визначений освітніми потребами, потенційними можливостями, індивідуальними здібностями та рівнем готовності студента до освоєння програми.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Ефективність формування індивідуальних траєкторій навчання у середовищі вищої школи залежить від компетентності викладацького складу, готовності педагогів до активної взаємодії зі студентами для надання їм практичної підтримки для забезпечення гнучкості та адаптивності освітньої системи.

Основними методичними принципами формування здібностей до саморозвитку в студентів засобами особистісно орієнтованого підходу є створення ефективного міждисциплінарного освітнього середовища й трансфер інноваційних технологій, поєднання різних форм, методів та інструментів освітнього процесу. Загалом особисто орієнтований підхід дає змогу підвищити рівень вмотивованості студентів, стимулює розвиток здатності до безперервної самоосвіти, адаптивність та толерантність, що забезпечує формування стійких навичок ефективної професійної комунікації.

Цифрові інструменти повинні набувати більшої ваги в процесі навчання, адже вони дозволяють формувати ефективні індивідуалізовані стратегії навчання, сприяючи саморозвитку студентів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці практичної стратегії апгрейду вищої освіти за посередництвом медіакомунікаційних інструментів, яка демонструвала б високу адаптивність для різнопрофільних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О. В., Самойленко П. В. Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії освітньої траєкторії студента у ході педагогічної практики. *Актуальні питання природничо-математичної освіти : збірник наук. праць*. 2020. № 1(15). С. 83–91. erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/8416
2. Бойко О. Ю. Дошка Padlet в навчанні англійської мови: аналіз світового досвіду. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 7. С. 14–20. https://oip-journal.org/index.php/oip/issue/view/28.
3. Петруха Н. М., Тріпак М. М., Федорчук В. М. Інтерактивні технології розвитку стресостійкості здобувачів з особливими освітніми потребами: прикладний аспект. Вишкіл вищої та фахової передвищої інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський, 2024. С. 45–62.
4. Скотна Н. В., Лялюк Г. М. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 393–403.
5. Burbules N. C., Fan G., Repp P. Five trends of education and technology in a sustainable future. Geography and sustainability. 2020. № 1(2). P. 93–97. https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001
6. Gutu V., Boghian I. A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education. Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2019. № 11(4).
7. Hawkridge D. New information technology in education. Routledge, 2022. https://doi.org/10.4324/9781003312826
8. Magee M., Kuijpers M., Runhaar P. How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. British Journal of Guidance & Counselling. 2022. № 50(2). Pp. 273–289. DOI: 10.1080/03069885.2021.1948970
9. Polyiem T., Nuangchalerm P. Self-Development of Teacher Students through Problem-Based Learning. *Journal of Educational Issues*. 2022. Vol. 8(1). Pp. 747–756. https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19880
10. Ramírez-Montoya M.S., Andrade-Vargas L., Rivera-Rogel D., Portuguez-Castro M. Trends for the Future of Education Programs for Professional Development. Sustainability. 2021. № 13(13). https://doi.org/10.3390/su13137244
11. Sinambela E. A., Mardikaningsih R., Arifin S., Ayu H. D. Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. Journal of Islamic Economics Perspectives. 2020. № 1(2). https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13
12. Stoliarchuk O. Self-development as a vector of sustainable development of society: the perspective of Ukrainian students. *European Journal of Sustainable Development.* 2024. № 13(1). Pp. 428–428. https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n1p428
13. Szymkowiak A., Melović B., Dabić M., Jeganathan K., Kundi G. S. Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society.* 2021. № 65. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565
14. Tangirov E. S. Mechanisms of educational study of students on the basis of modern pedagogical technologies. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development.* 2022. № 4. Pp. 247–250. https://sjird.journalspark.org/index.php/sjird/article/view/108

REFERENCES

1. Bilous, O. V., & Samoilenko, P. V. (2020). Proiektuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii osvitnoi traiektorii studenta u khodi pedahohichnoi praktyky [Designing an individual educational trajectory of a student during pedagogical practice]. *Current issues of natural science and mathematics education: collection of scientific works*, 1(15), 83–91. erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/8416 [in Ukrainian]
2. Boiko, O. Yu. (2024). Doshka Padlet v navchanni anhliiskoi movy: analiz svitovoho dosvidu [Padlet board in teaching English: analysis of world experience]. *Education. Innovation. Practice*, 12(7), 14-20. https://oip-journal.org/index.php/oip/issue/view/28. [in Ukrainian]
3. Petrukha, N. M., Tripak, M. M., & Fedorchuk, V. M. (2024). Interaktyvni tekhnolohii rozvytku stresostiikosti zdobuvachiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: prykladnyi aspekt. Vyshkil vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi inkliuzyvnoi osvity [Interactive technologies for developing stress resistance in students with special educational needs: an applied aspect. Vyshkil higher and professional pre-higher inclusive education]. Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian]
4. Skotna, N. V., & Lialiuk, H. M. (2020). Osobystisno-oriientovanyi pidkhid do realizatsii indyvidualnoi osvitnoi traiektorii zdobuvacha vyshchoi osvity [A personality-oriented approach to the implementation of the individual educational trajectory of a higher education student]. *Teacher education: theory and practice*, 28, 393–403. [in Ukrainian]

5. Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*, 1(2), 93–97. https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001
6. Gutu, V., & Boghian, I. (2019). A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4).
7. Hawkridge, D. (2022). New information technology in education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003312826
8. Magee, M., Kuijpers, M., & Runhaar, P. (2022). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(2), 273–289. DOI: 10.1080/03069885.2021.1948970
9. Polyiem, T., & Nuangchalerm, P. (2022). Self-Development of Teacher Students through Problem-Based Learning. *Journal of Educational Issues,* 8(1), 747–756. https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19880
10. Ramírez-Montoya, M.S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguez-Castro, M. (2021). Trends for the Future of Education Programs for Professional Development. *Sustainability,* 13(13). https://doi.org/10.3390/su13137244
11. Sinambela, E. A., Mardikaningsih, R., Arifin, S., & Ayu, H. D. (2020). Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*, 1(2). https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13
12. Stoliarchuk, O. (2024). Self-development as a vector of sustainable development of society: the perspective of Ukrainian students. *European Journal of Sustainable Development*, 13(1), 428–428. https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n1p428
13. Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society, 65*. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565
14. Tangirov, E. S. (2022). Mechanisms of educational study of students on the basis of modern pedagogical technologies. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development,* 4, 247–250. https://sjird.journalspark.org/index.php/sjird/article/view/108

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 373.5.016:53:004 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-09

ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТА STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

Донець Н. В.
аспірантка кафедри математики, фізики та методик викладання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0002-0989-531X
natadonatan@gmail.com

Ключові слова: *методика навчання фізики, профільна школа, академічний ліцей, цифрові технології, STEM-освіта, ефективність навчання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті представлено результати оцінювання ефективності методики навчання фізики в профільній школі з використанням цифрових та STEM-технологій. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення якості фізичної освіти в умовах цифровізації та впровадження компетентнісного підходу в профільній середній школі. Запропонована методика орієнтована на учнів ліцеїв академічного профілю та ґрунтується на інтеграції цифрових освітніх ресурсів, комп'ютерного моделювання фізичних процесів, STEM-орієнтованих навчальних завдань, а також дослідницько-проєктної діяльності як засобів підвищення результативності навчання фізики та формування ключових і предметних компетентностей учнів.

З метою оцінювання ефективності методики розроблено систему критеріїв і показників, що відображають когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, цифровий та STEM компоненти навчальної діяльності учнів. Експериментальне дослідження проводилося в умовах освітнього процесу профільної школи та передбачало порівняльний аналіз результатів навчальних досягнень учнів контрольних і експериментальних груп. Для обґрунтування достовірності отриманих результатів застосовано методи математичної статистики, зокрема критерій χ^2 Пірсона.

Результати педагогічного експерименту засвідчили статистично значущий позитивний вплив запропонованої методики на рівень сформованості навчальних досягнень учнів з фізики, зростання їх навчальної мотивації та розвиток цифрових та STEM-компетентностей. Отримані дані підтверджують педагогічну доцільність і ефективність упровадження розробленої методики в освітній процес профільної школи та визначають перспективи її подальшого використання і вдосконалення.

ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF THE PHYSICS TEACHING METHODOLOGY IN UPPER SECONDARY SCHOOL USING DIGITAL AND STEM TECHNOLOGIES

Donets N. V.
Postgraduate Student at the Department of Mathematics, Physics and Teaching Methods
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0989-531X
natadonatan@gmail.com

Key words: *physics teaching methodology, specialized school, academic lyceum, digital technologies, STEM education, teaching efficiency.*

The article presents the results of assessing the effectiveness of a physics teaching methodology implemented in profiled upper secondary school through the use of digital and STEM technologies. The relevance of the study is determined by the growing need to improve the quality of physics education in the context of digitalization in education and the implementation of a competency-based approach at the upper secondary level. The proposed methodology is designed for students of academic lyceums and is based on the integration of digital educational resources, computer modeling of physical processes, STEM-oriented learning tasks, as well as research and project activities aimed at improving learning outcomes and developing key and subject-specific competencies.

To evaluate the effectiveness of the methodology, a system of criteria and indicators was developed, reflecting the cognitive, activity-based, motivational, and digital-STEM components of students' learning achievements. The experimental study was conducted within the educational process of a profiled upper secondary school and involved a comparative analysis of learning outcomes in control and experimental groups. The reliability of the obtained results was verified using methods of mathematical statistics, in particular Pearson's chi-square (χ^2) test.

The findings of the pedagogical experiment indicate a statistically significant positive impact of the proposed methodology on students' physics learning achievements, their learning motivation, and the development of digital-STEM competencies. The results confirm the pedagogical validity and effectiveness of the developed methodology and substantiate the feasibility of its implementation in profiled upper secondary school, as well as prospects for its further refinement and broader application.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується становленням системи профільної середньої освіти, орієнтованої на підготовку здобувачів освіти до подальшого навчання в академічних або професійних ліцеях. Майбутні академічні ліцеї можуть формувати профілі в межах трьох кластерів. Одним із визначених законодавством кластерів є STEM-кластер. У межах визначеного законодавством STEM-кластера з поглибленим вивченням фізики фізика як фундаментальна природничо-наукова дисципліна відіграє особливу роль у формуванні наукового світогляду, логічного мислення та STEM-орієнтованих умінь учнів.

Водночас традиційні підходи до навчання фізики не завжди забезпечують достатній рівень пізнавальної активності учнів та їх готовність до застосування знань у практичних і міждисциплінарних контекстах.

Упровадження цифрових і STEM-технологій в освітній процес здебільшого супроводжується акцентуванням уваги на описі окремих цифрових інструментів або форм організації навчальної діяльності, тоді як питання науково обґрунтованих і методично цілісних підходів до їх використання залишаються недостатньо розробленими. У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку, теоретичного обґрунтування та впровадження

ефективних методик навчання фізики, що ґрунтуються на застосуванні цифрових і STEM-технологій та відповідають освітнім потребам профільної середньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення методики навчання фізики, використання цифрових технологій, комп'ютерного моделювання та STEM-підходів висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. У дослідженнях обґрунтовано дидактичний потенціал цифрових освітніх ресурсів [1, 11, 7], навчального фізичного експерименту [6, 8, 9] та проєктної діяльності як засобів підвищення результативності навчання [2, 10, 12, 13, 14]. Разом із тим, аналіз наукових праць з теорії та методики навчання фізики, а також результатів упровадження цифрових і STEM-технологій у практику профільної школи дає підстави стверджувати, що в процесі їх використання виникає низка проблем і труднощів, серед яких найбільш суттєвими є такі:

Спостерігається недостатня відповідність цифрових і STEM-орієнтованих навчальних завдань реальним освітнім потребам профільної школи та вимогам формування предметних і ключових компетентностей учнів.

Недостатньо повно реалізуються можливості цифрових технологій і комп'ютерного моделювання під час організації та опрацювання результатів навчального фізичного експерименту.

Залишається фрагментарним використання проєктної діяльності як системоутворювального компонента STEM-орієнтованого навчання фізики.

Має місце формалізований підхід до інтеграції цифрових освітніх ресурсів у структуру уроку фізики, що знижує їхній дидактичний потенціал.

Використання цифрових засобів для математичного опрацювання результатів навчальної діяльності учнів не завжди супроводжується належним теоретичним осмисленням фізичного змісту досліджуваних явищ і процесів.

Зазначені проблеми актуалізують необхідність розроблення та наукового обґрунтування методики навчання фізики в профільній школі з використанням цифрових і STEM-технологій, а також оцінювання її ефективності на основі визначення відповідних критеріїв, показників і рівнів сформованості навчальних досягнень учнів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики навчання фізики в профільній школі засобами цифрових та STEM-технологій на основі системи критеріїв, показників і рівнів сформованості навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання питання навчання фізики в профільній школі академічного рівня засобами цифрових та STEM технологій було реалізовано систему заходів, які охоплюють організаційно-комунікаційні аспекти та створення відповідної методики.

З метою виявлення ефективності розробленої методики навчання фізики в профільній школі з використанням цифрових та STEM-технологій, а також перевірки основних положень наукового дослідження було проведено педагогічний експеримент, спрямований на оцінювання рівня сформованості навчальних досягнень учнів.

На основі педагогічних спостережень, аналізу та узагальнення сучасного досвіду навчання фізики в закладах загальної середньої освіти було з'ясовано стан розробленості проблеми дослідження та окреслено можливі шляхи підвищення ефективності навчання фізики в умовах профільної школи на основі цифрових та STEM-технологій. Зокрема, аналіз уроків фізики, результатів виконання навчальних, практичних і проєктних завдань, самостійних і контрольних робіт, а також рівня навчальної активності учнів засвідчив наявність труднощів у формуванні глибокого та усвідомленого розуміння фізичних явищ. Це свідчить про те, що за відсутності цілеспрямованого використання цифрових і STEM-орієнтованих підходів навчальні досягнення учнів часто мають фрагментарний характер, що негативно позначається на якості засвоєння знань і результативності навчання фізики.

Експериментальна перевірка запропонованої методики навчання фізики в профільній школі здійснювалася у три етапи, кожен з яких ґрунтувався на попередньому аналізі проблеми дослідження та систематичному педагогічному моніторингу результатів навчальної діяльності учнів.

У межах дослідження, окремі етапи якого реалізовано у 2019–2024 роках для визначення рівня сформованості знань учнів було здійснено аналіз існуючих програм з фізики, відвідані уроки з фізики, здійснений аналіз контрольних робіт на залишкові знання серед учнів 9–11 класів ЗЗСО, проведені бесіди з учнями та вчителями, здійснено збір діагностичних матеріалів [4].

Педагогічний експеримент мав гнучкий характер і передбачав можливість коригування змісту та організації навчального процесу з метою перевірки висунутих наукових припущень. Для цього було розроблено й апробовано відповідні дидактичні та методичні матеріали для уроків фізики, практичних і лабораторних робіт, а також для організації самостійної та проєктної діяльності учнів на основі цифрових та STEM-технологій [5]. Основну увагу було зосереджено на виявленні динаміки формування в учнів умінь застосовувати набуті фізичні знання у нових навчальних і практичних ситуаціях, самостійно обирати спо-

соби розв'язування навчальних завдань, здійснювати пошук і обґрунтування рішень на основі попереднього досвіду, а також виконувати лабораторні та STEM-орієнтовані завдання з елементами творчості й нестандартних підходів.

На основі педагогічних спостережень та аналізу результатів формувального етапу експерименту здійснювалися уточнення й коригування окремих компонентів методики, що дало змогу визначити оптимальні умови комплексного впровадження розроблених дидактичних і методичних матеріалів у процес профільного навчання фізики.

Перед початком формувального етапу педагогічного експерименту було дотримано принципу порівнюваності контрольної та експериментальної груп за основними кількісними й якісними показниками. Проведений попередній аналіз засвідчив, що рівні сформованості навчальних досягнень учнів у контрольній та експериментальній групах на початковому етапі експерименту суттєво не відрізнялися.

Метою формувального етапу педагогічного дослідження була практична перевірка ефективності розробленої методики навчання фізики в профільній школі із застосуванням цифрових та STEM-технологій.

Педагогічний експеримент проводився за участю 453 учнів профільної школи, з яких 231 учень становив експериментальну групу, а 222 – контрольну. В експериментальній групі навчання здійснювалося відповідно до запропонованої методики, тоді як у контрольній групі використовувалися традиційні підходи до навчання фізики.

З метою одержання достовірних результатів під час проведення педагогічного експерименту, тексти контрольних анкет та критерії оцінювання були однаковими для всіх груп.

Для визначення рівнів сформованості навчальних досягнень учнів відповідно до визначених критеріїв і показників на початковому етапі педагогічного експерименту було розроблено та проведено діагностичну контрольну роботу. За результатами її виконання учнів було розподілено на три групи відповідно до визначених рівнів сформованості (середній, достатній і високий), що відповідає особливостям профільного навчання фізики та 12-бальній системі оцінювання (рис. 1).

Для оцінювання ефективності методики було визначено когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, цифровий та STEM критерії. Кожен із критеріїв конкретизувався системою показників. Так, за когнітивним критерієм оцінювалися повнота та системність засвоєння фізичних понять, законів і теорій, рівень розуміння фізичної сутності досліджуваних явищ і процесів, а також здатність учнів пояснювати результати експериментів і комп'ютерного моделювання з опорою на теоретичні знання. Діяльнісний критерій передбачав оцінювання вмінь застосовувати фізичні знання для розв'язування навчальних і практично орієнтованих завдань, планувати та виконувати лабораторні, практичні й STEM-орієнтовані роботи з вибором доцільних способів діяльності. За мотиваційним критерієм враховувалися рівень навчальної мотивації, інтерес до вивчення фізики та STEM-дисциплін, готовність до активної участі в навчальній, дослідницькій і проєктній діяльності, а також позитивне ставлення до використання цифрових і STEM-технологій у навчанні. Цифровий та STEM критерій охоплював уміння використовувати цифрові освітні ресурси, програмні засоби й комп'ютерне моделювання для дослідження фізичних процесів, а також здатність інтегрувати знання з фізики, математики, інформатики та інженерії під час виконання STEM-орієнтованих навчальних завдань. Сукупність показників за кожним критерієм узагальнювалася на рівні інтегральної оцінки, що слугувала підставою для віднесення учнів до відповідного рівня сформованості навчальних досягнень (середнього, достатнього або високого) (рис. 1).

Зміст діагностичної роботи відповідав визначеним критеріям і показникам, що дало змогу

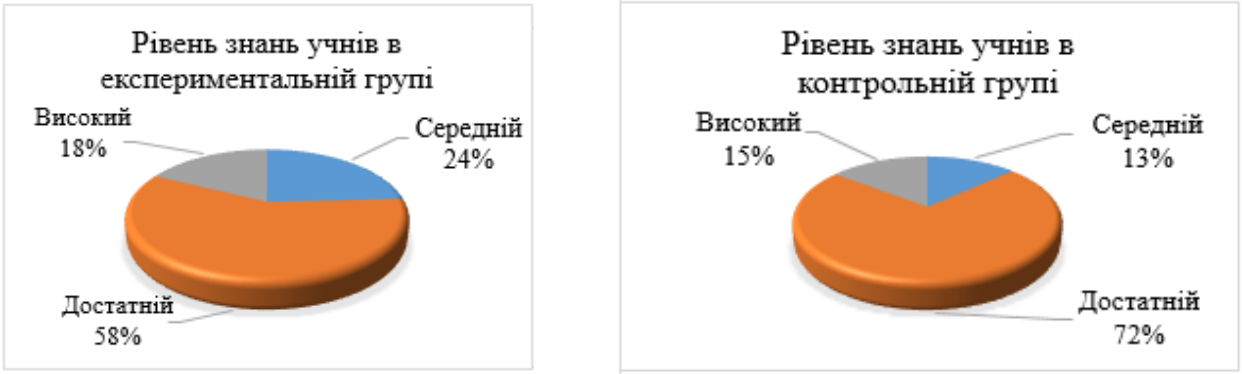


Рис. 1. Гістограми результатів експериментальної та контрольної групи для учнів ЗЗСО на початку експерименту

оцінити ефективність методики навчання фізики в профільній школі з використанням цифрових та STEM-технологій.

Розподіл учнів за рівнями сформованості здійснювався на основі узагальнення результатів педагогічної діагностики та аналізу відповідних гістограми та подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості

Рівень сформованості	Експериментальна група (n = 231)	Контрольна група (n = 222)	Усього
Середній	48	72	120
Достатній	112	104	216
Високий	71	46	117
Разом	**231**	**222**	**453**

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальною та контрольною групами було застосовано критерій χ^2 Пірсона, який обчислювався за формулою [3].

$$\chi_E^2 = \sum \frac{(f_E - f_k)^2}{f_k},$$

де f_E – кількість учнів, що відповідають певному рівневі, а f_K – кількість учнів, що відповідає рівномірному розподілу в експериментальній та контрольній групах.

$$\chi_E{}^2 = \frac{(48-61{,}2)^2}{61{,}2} + \frac{(72-58{,}8)^2}{58{,}8} +$$

$$+ \frac{(112-110{,}1)^2}{110{,}1} + \frac{(104-105{,}9)^2}{105{,}9} +$$

$$+ \frac{(71-59{,}7)^2}{59{,}7} + \frac{(46-57{,}3)^2}{57{,}3} = 2{,}85 +$$

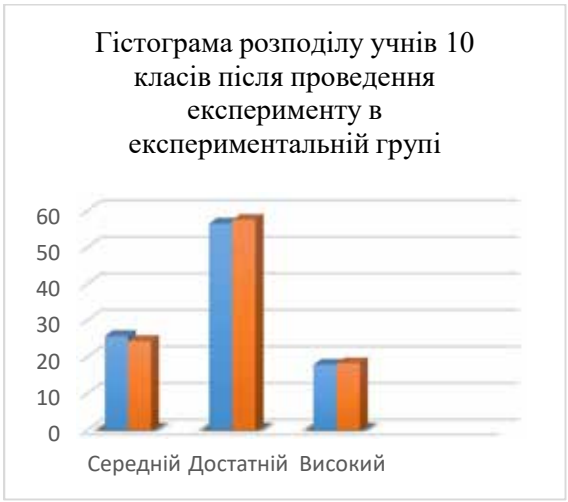
$$+ 2{,}96 + 0{,}03 + 0{,}03 + 2{,}14 + 2{,}23 = 10{,}24$$

У результаті обчислень отримано емпіричне значення $\chi^2_E = 10{,}24$ при кількості ступенів вільності df = 2. Порівняння з критичними значеннями показало, що χ^2_E перевищує $\chi^2_{кр}$ як для рівня значущості $p < 0{,}05$ (5,99), так і для рівня $p < 0{,}01$ (9,21). Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу та стверджувати про наявність статистично значущих відмінностей між результатами експериментальної та контрольної груп.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методики навчання фізики засобами цифрових та STEM-технологій у профільній школі.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У ході дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально підтверджено ефективність методики навчання фізики в профільній школі з використанням цифрових та STEM-технологій. Встановлено, що застосування запропонованої методики сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень учнів і формуванню STEM-орієнтованих умінь.

Статистична перевірка результатів педагогічного експерименту за критерієм χ^2 Пірсона засвідчила наявність статистично значущого впливу методики на результати навчання учнів ($p < 0{,}01$). Практична значущість дослідження полягає в можливості використання розробленої системи критеріїв і рівнів для оцінювання ефективності методик навчання фізики в умовах профільної школи.



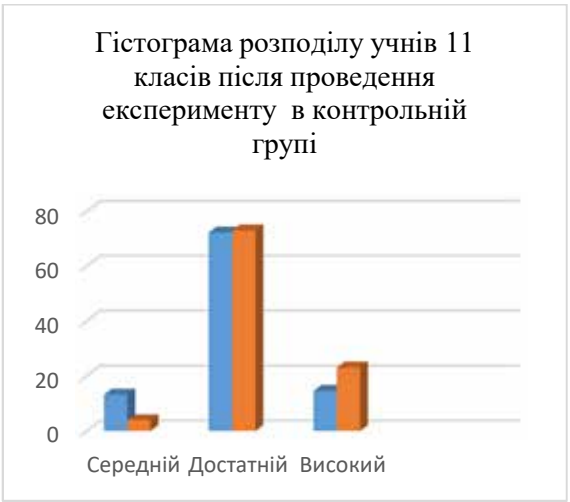


Рис. 2. Порівняльний розподіл рівнів сформованості навчальних досягнень учнів експериментальної та контрольної груп

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням експериментальної бази, використанням інших статистичних методів аналізу та адаптацією запропонованої методики до різних освітніх профілів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2010. № 1 (15) https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1162/
2. Бузько В. Л. Проектна діяльність як засіб реалізації STEM-освіти у навчанні фізики. Новітні комп'ютерні технології. XVI (1018), С. 216–220: http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2229
3. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці : монографія / за ред. В. Є. Береки. Хмельницький : ХГПА, 2010. 250 с.
4. Донець Н. В. Перевірка сформованості компетентності з фізики учнів закладів загальної середньої освіти. *Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади:* збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, присвяч. 70-річчю проф. Сергієнка, м. Київ, 28. 10.2024, Київ, 2024. С. 110–113. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/35de165e-ef93-4149-925f-64dada857b75/content
5. Донець Н. В. STEM-орієнтовані лабораторні роботи з використанням LabQuest 2. Кропивницький, РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025.
6. Садовий М. І., Вовкотруб В. П., Трифонова О. М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навч. посібн. для студ. ф.- м. фак. вищ. пед. навч. закл. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. 252 с.
7. Садовий М. І., Трифонова О. М. Цифрова компетентність здобувачів освіти в умовах функціонування засобу інформатизації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки (ЦДУ ім. В. Винниченка)*. Кропивницький, 2025. Вип. 219. С. 87–92. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-87-92
8. Сліпухіна І. А., Чернецький І. С., Мєняйлов С. М. Сучасний фізичний експеримент у дидактиці STEM орієнтованого навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 224–228.
9. Слободяник О. В. Доповнена реальність на уроках фізики: досвід використання Physics Lab AR за умов змішаного навчання. *Фізико-математична освіта*. 2025. № 40(5). DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i5-08
10. Fitriani, N., Apsari, P. A. D., Hayati, S. H., Yulianti, S., Sukmawati, S., Wati, W., Istiarini, Y. (2022). The Effect of Project Based Learning Model on High School Physics Learning. *AMPLITUDO: Journal of Science and Technology Innovation*, *1*(1), 13–17. https://doi.org/10.56566/amplitudo.v1i1.3
11. Gherman O., Turcu C., Turcu C., An Approach to Adaptive Microlearning in Higher Education, 15th International Technology, Education and Development Conference Online Conference. 8–9 March, 2021, INTED2021 Proceedings, ISBN: 978-84-09-27666-0/ ISSN: 2340-1079
12. Roslina, R., Samsudin, A., Liliawati, W. (2022). Effectiveness of Project Based Learning Integrated STEM in Physics Education (STEM-PJBL): Systematic Literature Review (SLR). *Phenomenon : Jurnal Pendidikan MIPA*, *12*(1), 120–139. https://doi.org/10.21580/phen.2022.12.1.11722
13. Schneider, S., Beege, M., Nebel, S. *et al.* The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments (CASTLE). *Educ Psychol Rev* 34, 1–38 (2022). https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5
14. Zaida Ilma A., Utami E., Kusumaningtyas D. A. (2024). STEM-Project based Learning in Physics Concept of Measurement to Enhance High School Students' Scientific Literacy. *Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika*, Vol. *10*(2), P. 273–284. https://doi.org/10.21009/1.10206

REFERENCES

1. Bykov V. Yu. Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity. [Modern tasks of education informatization]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2010. No. 1 (15). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1162/
2. Buzko V. L. (2018). Project activity as a means of implementing STEM education in physics teaching. [Proiektna diialnist yak zasib realizatsii STEM-osvity u navchanni fizyky]. Novitni kompiuterni tekhnolohii, XVI, P. 216–220. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2229
3. Volovyk P. M. (2010). Probability theory and mathematical statistics in pedagogy [Teoriia ymovirnostei ta matematychna statystyka v pedahohitsi]. Khmelnytskyi: KhHPA, 250 p.
4. Donets N. V. (2024). Assessment of the formation of physics competence of general secondary education students. [Otsiniuvannia sformovanosti fizychnoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity]. In Digital transformation of education: Theoretical and methodological foundations (pp. 110–113). Kyiv.

URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/35de165e-ef93-4149-925f-64dada857b75/content
5. Donets N. V. (2025). STEM-oriientovani laboratorni roboty z vykorystanniam LabQuest 2[STEM-oriented laboratory works using LabQuest 2]. Kropyvnytskyi: Publishing and Editorial Department of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.
6. Sadovyi M. I., Vovkotrub V. P., Tryfonova O. M. (2013) Vybrani pytannia zahalnoi metodyky navchannia fizyky [Selected issues of general methodology of teaching physics]. *Kirovohrad: PE «Center of Operational Polygraphy «Avangard»»*. 252 p.
7. Sadovyi M. I., Tryfonova O. M. (2025). Tsyfrova kompetentnist zdobuvachiv osvity v umovakh funktsionuvannia zasobu informatyzatsii [Digital competence of education seekers under the conditions of functioning of informatization tools] Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences (Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University). Issue 219. P. 87–92: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-87-92
8. Slipukhina I. A., Chernetsky, I. S., Meniailov, S. M. (2016). Suchasnyi fizychnyi eksperyment u dydaktytsi STEM-oriientovanoho navchannia [Modern physics experiment in the didactics of STEM-oriented learning]. Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University. Pedagogical Series, 22, P. 224–228.
9. Slobodyanyk O. V. (2025). Dopovnena realnist na urokakh fizyky: dosvid vykorystannia Physics Lab AR za umov zmishanoho navchannia [Augmented reality in physics lessons: experience of using Physics Lab AR under blended learning conditions]. Physical and Mathematical Education, No. 40(5). https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i5-08
10. Fitriani N., Apsari P. A. D., Hayati S. H., Yulianti S., Sukmawati S., Wati W., Istiarini Y. (2022). The effect of project-based learning model on high school physics learning. AMPLITUDO: Journal of Science and Technology Innovation, Vol. 1(1), P. 13–17. https://doi.org/10.56566/amplitudo.v1i1.3
11. Gherman O., Turcu C., Turcu, C. (2021). An approach to adaptive microlearning in higher education. In INTED2021 Proceedings: 15th International Technology, Education and Development Conference (March 8–9, 2021). ISBN: 978-84-09-27666-0. ISSN: 2340-1079.
12. Roslina R., Samsudin A., Liliawati W. (2022). Effectiveness of project-based learning integrated STEM in physics education (STEM-PJBL): A systematic literature review. Phenomenon: Jurnal Pendidikan MIPA, Vol. 12(1), P. 120–139. https://doi.org/10.21580/phen.2022.12.1.11722
13. Schneider S., Beege M., Nebel S., et al. (2022). The cognitive-affective-social theory of learning in digital environments (CASTLE). Educational Psychology Review, Vol. 34, P. 1–38. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5
14. Ilma, A., Utami, E., & Kusumaningtyas, D. (2024). STEM project-based learning in physics concept of measurement to enhance high school students' scientific literacy. Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika, 10(2), 273–284. https://doi.org/10.21009/1.10206

Дата першого надходження статті до видання: 09.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:811.111’243:004.9 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-10

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Жукевич І. П.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
просп. Берестейський, 37, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-4109-4336
i.zhukevych@ukr.net

Спірічева О. В.
старший викладач спеціальної кафедри № 1
Інститут Управління державної охорони України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
вул. Петра Болбочана, 8, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-5686-0024
spire3108@ukr.net

Ключові слова: *гейміфікація, критичне мислення, мотивація, іншомовна професійна компетентність, гейміфіковане середовище, засоби навчання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Статтю присвячено проблемі використання гейміфікації для розвитку критичного мислення у процесі формування іншомовної професійної компетентності. Метою статті є розкрити значення поняття гейміфікації та розглянути особливості її використання для розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови, виявити можливості застосування елементів гейміфікації з метою удосконалення іншомовної професійної компетентності. Проаналізовано переваги використання гейміфікації у навчальному процесі, а також вплив гейміфікації на залученість студентів та формування мотивації у навчанні. Ці особливості формують почуття досягнення та прогресу, мотивуючи студентів брати на себе відповідальність за своє навчання, тим самим сприяючи розвитку в них критичного мислення та більшої автономії. З’ясовано, що гейміфікація є одним із ефективних засобів професійно орієнтованого навчання, сприяючи розвитку критичного мислення та формуванню професійної компетентності за допомогою створення та залучення ігрових технологій, наближених до професійних ситуацій. Включення конкурентних стратегій у гейміфікацію значно покращує здатність студентів використовувати комунікативні навички в різних умовах, таких як групові дискусії та презентації. Це вказує на те, що гейміфікація може сприяти перенесенню фахових соціальних та комунікативних навичок за межі безпосереднього навчального контексту. Водночас, розглянуто і недоліки гейміфікації з метою попередження та подолання їх у процесі навчання. Запропоновано певні рекомендації щодо врахування та запобігання їх у навчальному процесі. Відтак, педагогічне проєктування має базуватися на чіткій відповідності ігрових методик освітнім цілям, а успішна інтеграція гейміфікації у викладання мови вимагає ретельного планування та гарного розуміння потреб студентів, щоб максимізувати потенційні переваги, одночасно зменшуючи негативні наслідки. Отже, необхідність врахування

потреб студентів актуалізує використання синергії традиційних та гейміфікованих засобів навчання з метою формування цілісної професійної компетентності.

GAMIFICATION AS A TOOL FOR FORMING CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Zhukevych I. P.
PhD in Pedagogical Science,
Associate Professor at the Department of English of humanitarian Direction No. 3
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Beresteyskyi Ave., 37, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4109-4336
i.zhukevych@ukr.net

Spiricheva O. V.
Senior Lecturer at the Special Department No. 1
Institute of the Department of the State Protection of Ukraine
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
Petra Bolbochana str., 8, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5686-0024
spire3108@ukr.net

Key words: *gamification, critical thinking, motivation, foreign language professional competence, gamified environment, learning tools.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

The article deals with the problem of using gamification in order to develop critical thinking in the process of forming foreign language professional competence. The aim of the article is to reveal the meaning of a gamification concept and consider its features in developing critical thinking of higher education students in the foreign language learning process, to identify the possibilities of using gamification elements for improving a foreign language professional competence. The advantages of using gamification in educational process have been analyzed, as well as the impact of gamification on student engagement and their motivation in learning. These features create a sense of achievement and progress, motivating students to take responsibility for their learning, thereby contributing to the development of their critical thinking and greater autonomy. It was found that a gamification is one of the effective means of professionally oriented learning, contributing to the development of critical thinking and formation of professional competence due to their similarity to professional situations. Incorporating competitive strategies into gamification significantly improves students' ability to use communication skills in a variety of settings, such as group discussions and presentations. This suggests that gamification can facilitate the transfer of professional social and communication skills beyond the immediate learning context. It is worth focusing on aligning game technologies with learning objectives and creating opportunities for deep cognitive engagement of students, improving communication skills, that can be effective for their professional adaptation.
At the same time, the disadvantages of gamification are also considered to prevent and overcome them in the learning process. Certain recommendations are proposed for taking them into account and preventing them in learning process. Therefore, pedagogical models should be based on a clear

correspondence of gamified methods to educational goals. Whereas successful gamification integration into language teaching requires careful planning and good understanding of students' needs in order to maximize potential benefits with minimizing negative consequences as well. Therefore, requirements of the synergetic use of traditional and gamified learning tools enhances forming a holistic professional students' competence.

Постановка проблеми. У межах сучасної освітньої парадигми навчання іноземної мови за професійним спрямуванням трансформувалося з механічного засвоєння граматичних структур та лексичних одиниць у складний, багатогранний процес. Сьогодні він є нерозривним із когнітивним розвитком особистості, зокрема з формуванням критичного мислення здобувачів вищої освіти. Така інтеграція зумовлена запитом глобалізованого ринку праці: підготовка конкурентоспроможного фахівця передбачає не лише високий рівень лінгвістичної підготовки, а й здатність до ефективної міжкультурної комунікації, критичної верифікації інформаційних потоків та репрезентації результатів науково-дослідної діяльності у міжнародному академічному просторі.

З огляду на це, пріоритетним стратегічним завданням закладів вищої освіти стає формування комплексної іншомовної комунікативної компетентності. Її зміст повинен безпосередньо корелювати з вимогами динамічного професійного середовища, де мова виступає не як самоціль, а як засіб розв'язання фахових задач. Саме через призму фахової комунікації спеціаліст отримує можливість реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Розвиток критичного мислення забезпечує здатність майбутніх спеціалістів до виконання складних когнітивних операцій – аналізу, синтезу, порівняння та оцінювання інформації, що є фундаментальним фактором для успішної адаптації в турбулентному глобальному інформаційному просторі. Реалізація цих амбітних завдань вимагає докорінного перегляду традиційних методологічних підходів. Оскільки класичні комунікативні методи часто не встигають за стрімкими темпами цифровізації суспільства, виникає нагальна потреба в оновленні дидактичного інструментарію. Відтак, загальна ефективність освітнього процесу суттєво підвищується шляхом синергії класичних академічних традицій та інноваційних освітніх технологій.

У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження технологій гейміфікації, що виступає дієвим інструментом інтенсифікації пізнавальної діяльності та суттєвого підвищення внутрішньої мотивації студентів. Гейміфікація в освіті – це не просто розважальний елемент, а глибоко продумана система використання ігрових засобів (балів, рейтингів, рівнів, квестів) для досягнення конкретних навчальних цілей. Застосування ігрових моделей дозволяє реконструювати складні квазіпрофесійні ситуації, створюючи для студентів безпечне, але максимально наближене до реальності середовище. У таких умовах здобувачі освіти мають змогу апробувати різні моделі професійної поведінки, відпрацьовувати стратегії прийняття рішень у ситуаціях невизначеності, розвивати навички командної роботи та професійної дискусії іноземною мовою. Такий комплексний підхід не лише сприяє м'якій адаптації студентів до реалій майбутньої фахової діяльності, а й формує стійку здатність до самоосвіти та критичного переосмислення власного професійного досвіду, що є кінцевою метою та найвищою цінністю сучасної вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження гейміфікації як ефективному інструменту навчання іноземної мови присвячено багато наукових досліджень. Питання гейміфікації навчання іноземних мов у загально педагогічному розумінні досліджували такі вчені: К. Вербах, М. Хергер, Д. Лампропулос, Н. Зейбек, У. Сайджі та інші. Гейміфікація у навчанні іноземних мов вивчалася як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями: О. Аль-Джамілі, А. Мушарафф, Т. Хуанг, Г. Лоертс, Р. Штайнкраус, Й. Ліу, Г. Насаджі, У Ценг, П. Лі, Г. Джонг, О. Тарнопольський, С. Кожушко, М. Кабанова та інші. Водночас, зважаючи на динамічні суспільні запити та інтенсивну цифровізацію освіти, зокрема стрімку еволюцію інтерактивних технологій і спеціалізованого програмного забезпечення, гейміфікація зберігає статус високоефективного та релевантного інструментарію у системі іншомовної підготовки за професійним спрямуванням. Отже, актуальність гейміфікації як дидактичного інструменту детермінована трансформацією цифрового освітнього середовища та ефективністю поєднання ігрових методик із класичними методиками викладання іноземної мови.

Мета статті – розкрити значення поняття гейміфікації та розглянути особливості її використання для розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови, виявити можливості застосування елементів гейміфікації з метою удосконалення іншомовної професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У системі інноваційної педагогіки та лінгводидактики однією з провідних технологій, що сприяють розвитку критичного мислення, виступає гейміфікація навчального процесу. Згідно з концептуальним визначенням К. Вербаха, гейміфікація трактується як стратегічне використання ігрових елементів і методів для вирішення прикладних (неігрових) завдань або подолання реальних проблемних ситуацій з метою суттєвого підвищення продуктивності діяльності здобувачів [1]. Серед переваг гейміфікації у навчанні іноземної мови можна визначити такі:

– спонукання студентів до активної діяльності;

– підсиленні їх мотивації до навчання через ігрові технології;

– наближення ігрового навчання до справжніх фахових ситуацій;

– застосування різноманіття ігрових технологій тощо.

Таким чином, гейміфікація дає можливість зробити процес навчання іноземної мови більш спрямованим на студента, змістовним та результативним, враховуючи особистісні якості та мотиваційні чинники, фахову складову змісту навчання та різноманітні технології і форми навчання.

Вивчення мови – це складний когнітивний процес, який включає процеси критичного мислення, такі як робоча пам'ять, контроль уваги та швидкість обробки інформації [2]. Ці когнітивні функції є критично важливими для студентів, оскільки вони засвоюють граматичні структури, зберігають словниковий запас, сприймають та репродукують функціональні одиниці мовлення, а також підтримують плавність спілкування. Робоча пам'ять сприяє тимчасовому зберіганню та маніпулюванню мовними елементами, тоді як контроль уваги дозволяє студентам вибірково зосереджуватися на відповідних мовних одиницях та ефективно фільтрувати відволікаючі фактори. Швидкість обробки інформації має вирішальне значення для розуміння мови в режимі реального часу, дозволяючи студентам швидко обробляти та реагувати на лінгвістичні стимули [3].

Хоча когнітивні переваги гейміфікації широко визнані, гейміфікація також впливає на внутрішню мотивацію та самостійність студентів. Внутрішня мотивація, що характеризується внутрішнім прагненням людини виконувати завдання заради особистого задоволення, а не зовнішньої винагороди, ефективно посилюється за допомогою елементів гейміфікації, таких як ролі, завдання та контроль результатів. Ці особливості формують почуття досягнення та прогресу, мотивуючи студентів брати на себе відповідальність за своє навчання, тим самим сприяючи розвитку в них критичного мислення та більшої автономії [4]. Іноді у гейміфікованому навчанні складні мовні завдання розкладаються на менші: у формі завдань, рекомендацій, інструкцій, що підтримуються негайним зворотнім зв'язком та відстеженням прогресу. Такий підхід дозволяє студентам ефективніше розподіляти когнітивні ресурси, сприяючи глибшій обробці та розумінню мови [5].

Постановка цілей у гейміфікованому навчанні сприяє розвитку у студентів критичного мислення та формуванню довгострокової мотивації. Гейміфікація перетворює навчання на активний процес, дозволяючи студентам ставити індивідуальні цілі та відстежувати свій прогрес за допомогою ігрових елементів. Це відчуття залученості та автономності особливо корисне для вивчення мови, де стійка мотивація має вирішальне значення для подолання труднощів, таких як розуміння складних граматичних структур, розширення словникового запасу, сприйняття матеріалу та швидке та адекватне реагування на нього. Гейміфікація покращує пам'ять, використовуючи вербальні та візуальні канали у поєднанні з мовними завданнями. Такий підхід сприяє покращенню запам'ятовування лексичних одиниць та граматичних структур, зрештою підтримуючи збереження інформації у пам'яті, розвиваючи мовну грамотність, створюючи можливості для вдосконалення у студентів критичного мислення [6].

Інтеграція гейміфікації у вивчення англійської мови стає дедалі частішою через зростаючий глобальний попит на володіння англійською мовою. Як домінуюча мова в міжнародному спілкуванні, політиці та академічних колах, англійська мова створює численні когнітивні труднощі для неносіїв мови, враховуючи її великий словниковий запас, складні граматичні правила та різноманітні синтаксичні структури. Гейміфікація дозволяє вирішити ці проблеми, покращуючи запам'ятовування, концентруючи увагу студентів, сприяючи розвитку внутрішньої мотивації та роблячи вивчення англійської мови більш доступним та цікавим для багатьох студентів.

Гейміфікація не лише підвищує мотивацію, але й зміцнює когнітивні процеси, які є критично важливими для знання мови. Розуміння взаємодії між ігровими прийомами та когнітивним розвитком дозволяє викладачам повною мірою використовувати гейміфікацію для створення більш цікавого та практичного навчального досвіду. Гейміфіковані елементи ефективно підвищують мотивацію та сприяють засвоєнню мови, підкреслюючи цінність технологічно орієнтованих підходів. Із застосуванням змішаних методів навчання гейміфіковані стратегії значно покращують залученість студентів та знижують рівень страху перед іноземною мовою [7]. Отже, гейміфікація

полегшує вивчення англійської мови як іноземної, зокрема таких видів діяльності, як функціональне застосування лексичного матеріалу, говоріння та аудіювання. Крім того, гейміфікація послідовно вдосконалює залученість, мотивацію та емоційний настрій студентів, що сприяє її зростаючому використанню як ефективного освітнього інструменту.

Сприяючи активній участі та стійкій мотивації, гейміфікація підтримує когнітивні процеси, такі як запам'ятовування, що є важливим для ефективного вивчення мови. Під час виконання інтерактивних завдань з елементами гейміфікації та у поєднанні з динамічною активністю у студентів відбувається формування стійкої уваги та розвиток критичного мислення. Гейміфіковані методи ефективно зацікавлюють та підтримують зосередженість студентів, створюючи цікаве та когнітивно стимулююче навчальне середовище [8]. Використання гейміфікованих елементів, включаючи інтерактивні платформи, значно покращує мотивацію та залученість студентів. Це призводить до покращення результатів навчання, особливо у володінні мовою, демонструючи ефективність гейміфікації у підтримці когнітивних та навчальних процесів.

Ефективність елементів гейміфікації, включаючи системи балів, оцінок, просування по рівнях, моніторинг досягнень та рейтинги, значною мірою залежить від їхнього впровадження, освітнього контексту та індивідуальних характеристик студентів. Хоча ці функції загалом покращують мотивацію, увагу та когнітивний розвиток, вони також можуть призвести до непередбачуваних негативних наслідків, таких як підвищена тривожність, стрес або зниження ефективності з часом. Погано підібрані підходи гейміфікації можуть потенційно перевантажити студентів когнітивно або посилити їхній страх. Отже, успішна інтеграція гейміфікації у викладання мови вимагає ретельного планування та гарного розуміння потреб студентів, щоб максимізувати потенційні переваги, одночасно зменшуючи негативні наслідки.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики гейміфікація визнана фундаментальним ресурсом інтенсифікації пізнавального інтересу та підвищення рівня мотивації здобувачів вищої освіти. Системна інтеграція інтерактивних ігрових елементів в освітній процес стимулює активну участь студентів, що детермінує суттєве покращення результатів опанування іноземної мови професійного спрямування. Як наслідок, гейміфікований підхід забезпечує динамізацію навчання, сприяючи ефективному формуванню як мовної, так і фахової компетентностей через імерсивні форми взаємодії [9].

Окремої уваги заслуговує вплив гейміфікації на емоційно-вольову сферу студентів, зокрема на їхню здатність до саморегуляції емоційних станів. Методологічно виважене проєктування гейміфікованого середовища дозволяє мінімізувати рівень мовної тривожності, трансформуючи процес навчання у захопливий когнітивний досвід. Це створює сприятливий психологічний клімат, який заохочує студентів до глибшого залучення в освітню діяльність та сприяє стабілізації їхнього емоційного фону під час розв'язання складних професійно орієнтованих завдань.

Гейміфіковані програми для вивчення словникового запасу, демонструють підвищену автономію, при цьому функціональність та простота використання лексичних одиниць сприяють більшій саморегуляції студентів під час виконання ними професійно орієнтованих завдань. Незважаючи на позитивні емоційні та поведінкові результати, у гейміфікованих навчальних середовищах залишається кілька проблем:

– труднощі у впровадженні гейміфікації, включаючи нерівний доступ до ресурсів;

– проблеми використання гейміфікованих методів навчання;

– ризики когнітивного перевантаження та потенційні труднощі у підтримці постійної уваги.

Задля підтримки сталої зацікавленості викладач має здійснювати безперервну корекцію та адаптацію ігрових методик, інтегруючи інноваційні елементи відповідно до запитів аудиторії. Гейміфікація володіє потенціалом до спрощення складних лінгвістичних конструктів шляхом зменшення стороннього когнітивного навантаження, що дозволяє студентам фокусувати розумові зусилля на засвоєнні професійно орієнтованого лексичного запасу. Відтак, структурна оптимізація ігрових завдань із розвитку навичок говоріння сприяє мінімізації втоми та забезпечує стійку залученість здобувачів до навчального процесу [10].

У контексті інтенсифікації освітнього процесу, де ефективність навчання трактується як кореляція швидкості та результативності опанування мовленнєвих навичок, інтеграція гейміфікованих компонентів у цифрові платформи виступає потужним стимулом для зростання мотивації та академічних досягнень здобувачів.

Доведено, що гейміфікований підхід чинить позитивний вплив на довгострокове запам'ятовування, забезпечуючи вищу якість засвоєння професійної лексики. Завдяки систематичній інтеракції з ігровими компонентами стимулюється розвиток критичного мислення студентів, що забезпечує успішну трансформацію набутих знань у прикладні вміння, релевантні для різноманітних фахових контекстів [11].

Слід констатувати, що технічні та функціональні недоліки в імплементації ігрових середовищ можуть стати критичними детермінантами, які перешкоджають ефективності освітнього процесу. Складність інтеграції подібних стратегій у практику викладання іноземних мов підкреслює переваги використання інтуїтивно зрозумілих платформ (на кшталт Kahoot), які мінімізують технічні бар'єри та підвищують залученість студентів, що, своєю чергою, актуалізує потребу у розробці доступного та функціонально орієнтованого інструментарію без зайвої структурної складності. Водночас варіативність впливу ігрових методик на різні категорії студентів свідчить про необхідність впровадження адаптивних підходів.

Висновки. Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що гейміфікація постає потужним каталізатором розвитку когнітивної діяльності та критичного мислення майбутніх фахівців, оскільки ігрова трансформація складних денотатів фахової сфери у динамічні навчальні задачі оптимізує роботу пам'яті та полегшує процеси інтерналізації професійно значущої інформації. Здобувачі отримують можливість свідомо коригувати власні стратегії навчання, що безпосередньо підвищує їхню автономність та ефективність закріплення мовних структур у квазіпрофесійному контексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Werbach K. For the win: how game thinking can revolutionize your business / K. Werbach, Dan Hunter. Philadelphia: University of Pennsylvania, Wharton Digital Press, 2012. 141 p.
2. Huang T, Loerts H, Steinkrauss R. The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. Int J Biling Educ Biling 2022; 25(2): 522-38. http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1703894.
3. Li P, Jeong H. The social brain of language: Grounding second language learning in social interaction. NPJ Sci Learn 2020; 5(1): 8. http://dx.doi.org/10.1038/s41539-020-0068-74.
4. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ : Дніпропетр. ун-т Альфреда Нобеля, 2011. 264 с.
5. Zeybek N, Saygı E. Gamification in education: Why, where, when, and how?: A systematic review. Games Cult 2024; 19(2): 237-64. http://dx.doi.org/10.1177/15554120231158625
6. García-López IM, Acosta-Gonzaga E, Ruiz-Ledesma EF. Investigating the impact of gamification on student motivation, engagement, and performance. Educ Sci 2023; 13(8): 813. http://dx.doi.org/10.3390/educsci13080813
7. Zhao X, McClure CD. Gather.Town: A gamification tool to promote engagement and establish online learning communities for language learners. RELC J 2024; 55(1): 240-5. http://dx.doi.org/10.1177/00336882221097216
8. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Кабанова М.Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, М.Р. Кабанова // Іноземні мови № 3. 2018. С. 15–23.
9. Matviienko O, Kuzmina S, Yanishevska Z. Gamified English language learning in Ukraine: Critical divide between tradition and innovation. Arab World Engl J 2023; 161-72. http://dx.doi.org/10.24093/awej/call9.11
10. Luo, Z. (2023). The effectiveness of gamified tools for Foreign Language Learning (FLL): A systematic review. Behavioral Sciences, 13(4), 331. https://doi.org/10.3390/bs13040331
11. Lampropoulos G. Virtual reality and gamification in education: A systematic review. Education Tech Research Dev 2024; 72: 1691-1785. http://dx.doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3

REFERENCES

1. Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.
2. Huang, T., Loerts, H., & Steinkrauss, R. (2022). The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25(2), 522–538. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703894
3. Li, P., & Jeong, H. (2020). The social brain of language: Grounding second language learning in social interaction. NPJ Science of Learning, 5(1), Article 8. https://doi.org/10.1038/s41539-020-0068-7
4. Metodyka navchannia angliiskoii movy studentiv-psykholohiv : monohrafiia / [O.B. Tarnopolskyi, S.P. Kozhushko, Yu.V. Dehtiariova ta in.]; za zag. ta nauk. red. O.B. Tarnopolskoho. Dnipropetrovsk : Dnipropetr. un-t Alfreda Nobelia, 2011. 264 c.
5. Zeybek N, Saygı E. Gamification in education: Why, where, when, and how?: A systematic review. Games Cult 2024; 19(2): 237-64. http://dx.doi.org/10.1177/15554120231158625

6. García-López IM, Acosta-Gonzaga E, Ruiz-Ledesma EF. Investigating the impact of gamification on student motivation, engagement, and performance. Educ Sci 2023; 13(8): 813. http://dx.doi.org/10.3390/educsci13080813
7. Zhao X, McClure CD. Gather.Town: A gamification tool to promote engagement and establish online learning communities for language learners. RELC J 2024; 55(1): 240-5. http://dx.doi.org/10.1177/00336882221097216
8. Tarnopolskyi, O. B., Kozhushko, S. P., & Kabanova, M. R. (2018). Heimifikatsiia v navchanni inozemnykh mov u vyshchii shkoli [Gamification in foreign language teaching in higher education]. Inozemni movy, (3), 15–23.
9. Matviienko, O., Kuzmina, S., & Yanishevska, Z. (2023). Gamified English language learning in Ukraine: Critical divide between tradition and innovation. Arab World English Journal, 161–172. https://doi.org/10.24093/awej/call9.11
10. Luo, Z. (2023). The effectiveness of gamified tools for Foreign Language Learning (FLL): A systematic review. Behavioral Sciences, 13(4), 331. https://doi.org/10.3390/bs13040331
11. Lampropoulos, G. (2024). Virtual reality and gamification in education: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 72, 1691–1785. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.093.5.011.3-051:811.161.2]:37.015.31:[7:316.48] DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-11

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А4 СЕРЕДНЯ ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Іваницький О. І.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-3351-0571
ival01011958@gmail.com

Козич І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com

Ключові слова:
конфліктологічна культура, майбутні вчителі закладів загальної середньої освіти, професійна підготовка, арт-терапія, комунікативна компетентність.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Сучасний освітній простір України характеризується високим рівнем соціальної напруги, зумовленої як загальносуспільними трансформаціями, так і специфікою міжособистісних взаємодій у шкільному середовищі. Конфліктність комунікації між учнями, учителями та батьками зумовлює потребу цілеспрямованого формування у майбутніх педагогів здатності до конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції та попередження деструктивних комунікативних ситуацій.

Попри значну кількість досліджень у галузі педагогічної конфліктології та професійної підготовки педагогів, питання застосування арт-терапевтичних технологій як засобу формування конфліктологічної культури майбутніх учителів середньої освіти досі залишаються недостатньо розробленими. Доцільність звернення до арт-терапії зумовлена її потенціалом впливу на емоційно-регулятивну сферу, розвиток рефлексії, усвідомлення моделей поведінки в конфліктних ситуаціях, здатність до ненасильницької комунікації та педагогічної толерантності.

У статті теоретично обґрунтовано проблему формування конфліктологічної культури студентів майбутніх учителів освіти середньої освіти у процесі професійної підготовки. Розкрито психолого-педагогічні засади конфліктологічної культури вчителя та визначено психологічні механізми впливу арттерапії на розвиток емоційної саморегуляції, емпатії та навичок конструктивного діалогу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов та теоретико-практичних засад формування конфліктологічної культури студентів спеціальності А4 середня освіта засобами арт-терапії в процесі професійної підготовки та розробленні структурно-функціональної моделі цього процесу.

Сформульовано педагогічні умови та запропоновано структурно-функціональну модель формування конфліктологічної культури із застосуванням арт-терапевтичних методів.

FORMATION OF CONFLICT CULTURE BY MEANS OF ART THERAPY IN STUDENTS OF SPECIALTY A4 SECONDARY EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Ivanytskyi O. I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3351-0571
ival01011958@gmail.com

Kozych I. V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com

Key words: *conflictological culture, future teachers of general secondary education institutions, professional training, art therapy, communicative competence.*

The modern educational environment of Ukraine is characterized by a high level of social tension caused both by broad societal transformations and by the specifics of interpersonal interactions within the school setting. The conflict-prone nature of communication among students, teachers, and parents necessitates the purposeful development in future educators of the capacity for constructive interaction, emotional self-regulation, and the prevention of destructive communicative situations.

The training of future teachers is of particular significance, as they serve as bearers of linguistic norms, moderators of communicative culture, and mediators in the process of speech interaction within school communities. The level of development of their conflictological culture determines not only the effectiveness of teaching but also the psychological climate of the classroom, as well as students' capacity for empathy, critical thinking, and culturally appropriate communication.

Despite the substantial body of research in the fields of pedagogical conflictology and teacher professional training, the application of art-therapeutic technologies as a means of developing the conflictological culture of future teachers of secondary education remains insufficiently explored. The relevance of turning to art therapy is determined by its potential to influence the emotional-regulatory sphere, foster reflective abilities, promote awareness of behavioral patterns in conflict situations, and develop capacities for non-violent communication and pedagogical tolerance.

The article theoretically substantiates the problem of forming the conflictological culture of future teachers of secondary education in the process of professional training. The psychological and pedagogical foundations of a teacher's conflictological culture are revealed, and the psychological mechanisms of the influence of art therapy on the development of emotional self-regulation, empathy, and skills of constructive dialogue are determined.

The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions and theoretical and practical foundations for the formation of the conflictological culture of future teachers of secondary education by means of art therapy in

the process of professional training, as well as to develop a structural and functional model of this process.
Pedagogical conditions are formulated and a structural and functional model of the formation of conflictological culture using art-therapeutic methods is proposed. The research results confirm the effectiveness of integrating art therapy into the educational process of higher education institutions for the development of personal and professional competence of future teachers of secondary education.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір України характеризується високим рівнем соціальної напруги, зумовленої як загальносуспільними трансформаціями, так і специфікою міжособистісних взаємодій у шкільному середовищі. Конфліктність комунікації між учнями, учителями та батьками зумовлює потребу цілеспрямованого формування у майбутніх педагогів здатності до конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції та попередження деструктивних комунікативних ситуацій.

Особливої значущості набуває підготовка майбутніх майбутніх учителів середньої освіти (А4) за предметними спеціальностями, адже саме вони є носіями мовної норми, модераторами комунікативної культури та медіаторами у процесі мовленнєвої взаємодії в шкільних колективах. Від рівня сформованості їхньої конфліктологічної культури залежить не лише ефективність навчання, а й психологічний клімат класу, здатність учнів до емпатії, критичного мислення та культурної комунікації. Попри значну кількість досліджень у галузі педагогічної конфліктології та професійної підготовки педагогів, питання застосування арт-терапевтичних технологій як засобу формування конфліктологічної культури майбутніх середньої освіти (А4) досі залишаються недостатньо розробленими. Доцільність звернення до арт-терапії зумовлена її потенціалом впливу на емоційно-регулятивну сферу, розвиток рефлексії, усвідомлення моделей поведінки в конфліктних ситуаціях, здатність до ненасильницької комунікації та педагогічної толерантності.

Таким чином, актуальність проблеми полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, технологій і методичних засобів, що забезпечують формування конфліктологічної культури майбутніх майбутніх учителів середньої освіти (А4) засобами арт-терапії в процесі їхньої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання конфліктологічної компетентності педагогів висвітлено у працях О. Бондаревої, І. Беха, Л. Карамушки, В. Креміня, О. Савченко, Н. Бібік, які розглядають культуру педагогічної взаємодії, етичні стандарти комунікації та особливості професійної поведінки вчителя. У контексті підготовки майбутніх фахівців аналізуються моделі формування конфліктологічної культури, визначаються її структурні компоненти (когнітивний, емоційний, поведінковий, рефлексивний).

Питанням формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців присвячені дослідження Т. Р. Браніцької, С. П. Гіренко, М. О. Голубєвої, О. В. Гречановської, І. В. Жарук, О. С. Жук, М. О. Коростеліна, М. А. Трухан та багатьох інших [3].

Дослідники проблеми формування конфліктологічної культури зазначають про необхідність створення інформаційного середовища в закладі вищої освіти, що забезпечує взаємозв'язок загальних і фахових дисциплін під час навчальної і позанавчальної діяльності студентів [4, с. 179].

Згідно досліджень Т. Р. Браницької, конфліктологічна культура фахівця полягає в багатогранності особистісних характеристик, в основі яких – гуманістичні цінності, складові комунікативної культури, конфліктологічна грамотність, мотивація, компетентність в питаннях управління конфліктом конструктивна конфліктологічна позиція. Вказане – особистісний потенціал фахівця, що збагачується професійним досвідом [1, с. 69].

Арт-терапевтичні технології як засіб розвитку емоційної сфери, саморегуляції та конструктивної комунікації досліджуються у роботах Т. Єрмошиної, Н. Лєбєдєвої, О. Осипової, В. Панова, а також у сучасних українських студіях, присвячених арт-педагогіці та креативним методам педагогічної взаємодії. Педагогічний потенціал арт-терапії виявляється у здатності сприяти рефлексії, зниженню тривожності, виробленню ненасильницьких стратегій поведінки, формуванню емпатії та навичок медіації.

Проблема розв'язання конфліктних ситуацій за допомогою арт-терапії стала предметом окремого вивчення відомого українського арт-терапевта Олени Вознесенської. Дослідниця влучно стверджує, що творчий процес є головним терапевтичним механізмом, який дозволяє в особливій символічній формі деконструювати конфліктну травматичну ситуацію, знайти нову форму її вирішення. За О. Вознесенською, арт-терапія у розв'язанні конфліктних ситуацій: є методом відновлення ресурсів особистості; дає вихід внутрішнім конфліктам; допомагає особистості виплеснути заблоковані емоції; надає можливість зміцнити особистісну стійкість [5, с. 30].

Аналіз наукових праць дозволяє констатувати наявність розроблених підходів до використання арт-терапії у соціально-педагогічній роботі, але водночас демонструє відсутність цілісних моделей її інтеграції у професійну підготовку майбутніх майбутніх учителів середньої освіти середньої освіти (А4) з метою розвитку їхньої конфліктологічної культури. Невирішеним залишається питання педагогічних умов ефективного впровадження арт-терапевтичних технологій у навчальні дисципліни, практичну та тренінгову підготовку студентів спеціальності А4 середня освіта.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов та теоретико-практичних засад формування конфліктологічної культури майбутніх учителів середньої освіти (А4) засобами арт-терапії в процесі професійної підготовки та розробленні структурно-функціональної моделі цього процесу.

Виклад основного матеріалу. У сучасній середній школі професійна діяльність учителя середньої освіти передбачає постійні комунікативні взаємодії, опрацювання конфліктогенних ситуацій, фасилітацію складних діалогів та підтримку психологічної безпеки класу. Тому конфліктологічна культура трактується не лише як сукупність знань про природу конфліктів, а як інтегральне утворення, що включає:

- ціннісне ставлення до діалогу та ненасильницької комунікації;
- здатність аналізувати, прогнозувати та попереджувати конфлікти;
- уміння здійснювати емоційну саморегуляцію у стресових і напружених педагогічних ситуаціях;
- навички врегулювання конфлікту із застосуванням педагогічного такту та психологічної компетентності.

Для майбутніх учителів середньої освіти (А4) ця компетенція є особливо значущою, адже їхня професійна роль поєднує функції мовного експерта, комунікативного лідера, модератора класної взаємодії та носія культури діалогу.

Конфліктологічна культура майбутнього вчителя – це сформованість внутрішньої культури, культури міжособистісних, професійних відносин, що сприяють запобіганню конфліктних ситуацій, а також наявність умінь їх вирішувати в разі виникнення. Важливу роль у формуванні конфліктологічної культури вчителя відіграє його толерантність [2, с. 223].

У педагогічній практиці конфліктологічна культура виступає важливим чинником профілактики:

1) булінгу і міжособистісних зіткнень;

2) конфліктів «учитель-учень» та «учитель-батьки»;

3) мовно-чутливих ситуацій (наприклад, деструктивна критика, агресивна риторика, маніпулятивне мовлення).

Таким чином, формування конфліктологічної культури потребує цілеспрямованих педагогічних впливів, зокрема залучення засобів арттерапії як ефективної технології розвитку емоційної компетентності та рефлексивності.

Арт-терапевтичні методи є особливо ефективними у професійній підготовці майбутніх учителів середньої освіти, оскільки поєднують емоційно-когнітивний та проєктивний підходи. Психологічні механізми, що забезпечують розвиток конфліктологічної культури, включають:

1. Механізм проєкції.

Образи, символи та творчі продукти студентів допомагають безпечно виразити внутрішню напругу, приховані конфлікти, емоції, що у звичайній комунікації можуть бути блокованими. Це дає змогу:

- усвідомити власні конфліктні стилі;
- виявити домінантні реакції на стрес;
- пропрацювати установки, що провокують ескалацію конфлікту.

2. Механізм катарсису та емоційного розвантаження.

Арт-терапія знижує рівень емоційної напруги, підвищує толерантність до фрустрації, що є ключовою передумовою конструктивної поведінки в конфлікті.

3. Механізм рефлексії.

Арт-терапевтичні вправи сприяють розвитку здатності аналізувати власні дії та почуття, що формує вміння аналізувати конфлікт як процес та оцінювати його динаміку без імпульсивних реакцій.

4. Механізм діалогізації.

Групові арт-терапевтичні практики (колаж, спільний малюнок, лялькотерапія, драматерапія) створюють умови для розвитку емпатії, активного слухання та партнерської взаємодії.

5. Механізм інтеграції досвіду.

Переживання, отримані в арт-терапевтичному процесі, переносяться на педагогічні ситуації, формуючи нові поведінкові стратегії.

Отже, арттерапія не лише сприяє зниженню конфліктності особистості, а й забезпечує формування навичок конструктивного розв'язання конфліктів, що є необхідними для професійної діяльності сучасного вчителя.

Арт-терапевтичні техніки можуть інтегруватися у професійну підготовку майбутніх учителів середньої освіти у вигляді тренінгових занять, модулів у освітніх компонентах педагогіка та психологія, практичних семінарів, спецкурсів і програм саморозвитку. Найбільш релевантними для формування конфліктологічної культури є такі напрями:

1. Ізотерапія (малюнкова терапія).

Ефективна для емоційної діагностики, роботи зі страхами, агресією, напругою. Дозволяє моде-

лювати конфліктні ситуації у символічній формі (вправа «Конфлікт на папері», «Діалог кольорів», «Образ мого конфлікту»).

2. Колаж-терапія.

Сприяє усвідомленню внутрішніх ресурсів і стратегій поведінки. Застосовується для роботи з темами: «Мої конструктивні стратегії», «Учитель, який урегульовує конфлікти».

3. Арт-коучинг та метафоричні асоціативні карти.

Дозволяють моделювати педагогічні конфлікти, виявляти типові реакції студента та формувати альтернативні шляхи взаємодії.

4. Драматерапія та рольові міні-сценки.

Ефективні у формуванні комунікативних умінь, навичок деескалації конфлікту, педагогічного такту, ненасильницької комунікації. Зокрема, техніки «обмін ролями», «парафразування емоцій», «виговорений діалог».

5. Ляльктерапія (для роботи з образами учнів).

Дозволяє змоделювати складні педагогічні ситуації в безпечному форматі, зменшуючи захисні реакції студентів.

6. Мандалотерапія та нейрографіка.

Сприяють розвитку саморегуляції, зосередженості та емоційної стабільності. Можуть застосовуватися як інструменти для профілактики емоційного вигорання та зниження конфліктності.

7. Казкотерапія, бібліотерапія та наративні техніки.

Дають змогу трансформувати конфліктні сценарії через створення нових історій, конструктивних моделей поведінки, образів учителя-медіатора.

Застосування цих методів у підготовці майбутніх учителів середньої освіти середньої освіти (А4) сприяє розвитку здатності до діалогу, підвищенню рівня емоційної компетентності, формуванню вміння розуміти та конструктивно розв'язувати конфлікти, що є необхідною умовою педагогічного професіоналізму.

Формування конфліктологічної культури майбутніх учителів середньої освіти освіти (А4) у процесі професійної підготовки є складним і багаторівневим процесом, що потребує цілеспрямованої педагогічної організації, інтеграції психолого-педагогічних знань, розвитку емоційно-комунікативних умінь та включення арт-тера-

Таблиця 1

Модель формування конфліктологічної культури майбутніх учителів середньої освіти (А4) засобами арт-терапії

№	Структурний компонент моделі	Змістовне наповнення	Очікуваний результат
1	2	3	4
1.	Цільовий компонент	Формування конфліктологічної культури майбутніх учителів. • Розвиток умінь конструктивної взаємодії та емоційної саморегуляції засобами арт-терапії. • Підготовка до професійної діяльності в конфліктогенному середовищі школи.	Усвідомлення студентами значущості конфліктологічної культури у фаховій діяльності; формування мотивації до її розвитку.
2.	Теоретико-методологічний компонент	Особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та акмеологічний підходи. • Принципи: гуманізації, суб'єктності, діалогічності, рефлексивності, емоційної безпеки. • Арт-терапевтичні концепти: невербальна експресія, символізація, катарсис, проєкція, творчий самовияв.	Науково обґрунтоване підґрунтя формування конфліктологічної культури.
3.	Змістовий компонент	Поняття конфлікту в педагогічній діяльності. • Психологія конфліктів та комунікації. • Основи медіації та ненасильницького спілкування (NVC). • Арт-терапевтичні техніки: арт-метафора, колаж, психомалювання, драматерапія, казкотерапія. • Моделювання педагогічних конфліктних ситуацій через творчі методи.	Студенти засвоюють систему знань із конфліктології та можливостей арттерапії.
4.	Процесуальний компонент	Етап 1. Діагностичний: визначення рівнів конфліктологічної культури (когнітивний, емоційний, поведінковий). Етап 2. Формувальний: тренінги, арт-терапевтичні заняття, моделювання ситуацій, рефлексивні сесії. Етап 3. Практичний: застосування технік під час педагогічної практики, аналіз кейсів. Етап 4. Рефлексивно-аналітичний: самооцінка, портфоліо конфліктних кейсів, творчі проєкти.	Розвиток практичних умінь конструктивного управління конфліктами та емоційної саморегуляції.

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
5.	Педагогічні умови реалізації моделі	Створення емоційно безпечного освітнього середовища. • Інтеграція арт-терапії в навчальні дисципліни педагогічного циклу. • Використання тренінгів і мистецько-терапевтичних форм роботи. • Наявність рефлексивного супроводу (куратор, наставник, психолог).	Підвищення ефективності педагогічного впливу та створення умов для особистісного зростання студентів.
6.	Критеріально-оцінювальний компонент	Критерії: когнітивний, емоційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, ціннісно-мотиваційний. • Показники: обізнаність, емоційна стійкість, здатність до діалогу, толерантність, рефлексивність. • Методи оцінювання: опитувальники, самооцінювання, експертні оцінки, аналіз творчих робіт.	Визначення рівнів сформованості конфліктологічної культури та динаміки розвитку студентів.
7.	Результативний компонент	Сформована конфліктологічна культура майбутнього вчителя : здатність розуміти природу конфлікту, управляти ним педагогічно доцільно, зберігати емоційний баланс та застосовувати арт-терапевтичні техніки в роботі з учнями.	• підвищення рівня емоційної саморегуляції; • формування навичок конструктивного вирішення конфліктів; • розвиток культури діалогу; здатність учителя застосовувати арт-терапевтичні техніки у роботі з учнями; • загальне зростання професійної педагогічної культури. Підготовлений до професійної діяльності педагог, який володіє навичками конструктивної комунікації та творчого вирішення конфліктів.

певтичних методів як інструментів внутрішньої саморегуляції й рефлексії.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення сучасних підходів виокремлено такі педагогічні умови:

1. Інтеграція арт-терапевтичних методів у зміст професійно-педагогічної підготовки.

Це передбачає включення арт-терапевтичних завдань до освітніх компонентів «Педагогіка», «Психологія», «Педагогічна майстерність», «Комунікативні технології в освіті», «Методика викладання». Такі інтеграції забезпечують:

- підсилення емоційно-ціннісного компоненту навчання;
- можливість візуалізації конфліктних ситуацій;
- формування навичок ненасильницької комунікації через творчий досвід.

2. Створення особистісно орієнтованого і психологічно безпечного освітнього середовища.

Особливо важливим є середовище, що дозволяє студентам:

- виражати емоції;
- проговорювати власні конфліктні установки;
- брати участь у групових арт-терапевтичних проєктах без ризику негативної оцінки.

3. Використання рефлексивних і діалогічних технологій.

Формування конфліктологічної культури неможливе без розвитку:

- системної рефлексії;
- вміння аналізувати власні комунікативні дії;
- здатності вступати в конструктивний діалог.

Арттерапія підсилює ці процеси через візуальні та символічні форми осмислення конфлікту.

4. Підготовка викладачів університету до використання арт-терапевтичних методів.

Для результативного застосування арт-терапії викладачі мають володіти:

- базовими техніками арт-терапії;
- умінням організовувати творчі групові процеси;
- навичками фасилітації конфліктних дискусій;
- компетентністю у сфері конфліктології та педагогічної психології.

Структурно-функціональна модель формування конфліктологічної культури майбутніх учителів середньої освіти середньої освіти (А4) засобами арт-терапії включає чотири блоки, що взаємодіють між собою (табл. 1).

Висновки. У ході теоретичного дослідження обґрунтовано, що конфліктологічна культура майбутніх учителів середньої освіти (А4) є складним інтегральним утворенням, яке визначає їхню професійну ефективність, здатність до

педагогічного діалогу та уміння попереджати й розв'язувати конфліктні ситуації в освітньому середовищі.

Виявлено, що арт-терапевтичні методи є дієвим інструментом розвитку емоційної компетентності, рефлексивності та навичок конструктивної комунікації. Психологічні механізми арт-терапії – проєкція, катарсис, емоційне розвантаження, рефлексія та інтеграція досвіду – забезпечують ґрунт для формування конфліктологічної культури на глибокому особистісному рівні.

Сформульовано та обґрунтовано педагогічні умови й структурно-функціональну модель формування конфліктологічної культури майбутніх учителів середньої освіти (А4). Запропонована модель може бути інтегрована у систему професійної підготовки студентів спеціальності А4 середня освіта і підсилити практико-орієнтований компонент педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браніцька Т. Р. Реалізація технології формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (53), Issue: 114, 2017. С. 69–72. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/548011 (Дата звернення 20.04.24)
2. Ноздрова О. П. Формування конфліктологічної культури майбутніх вчителів / О. П. Ноздрова, А. Штука // Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти : збірник наукових праць / редкол. О. Я. Чебикін та [ін.]; / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; Нерубайський навчально-виховний комплекс «школа-гімназія» Нерубайсько сільської ради. Одеса: Університет Ушинського, 2022. С. 223–228.
3. Пухно С.В. Особливості формування конфліктологічної культури майбутніх вчителів в системі вищої освіти. Science and education for sustainable development. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 50. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022. P. 589–607.
4. Пухно С. В. Формування конфліктологічної компетентності студентів закладу вищої освіти в ході вивчення дисципліни «Психологія». Особистісно-професійна компетентність педагога: досвід, проблеми, перспективи : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Суми : НВВ КЗ СОІППО. 2021. С. 309–311.
5. Кошечко Н. Вплив різновидів арт-терапії на розв'язання конфліктних ситуацій студентами закладів вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, *1*(13), 29–33.

REFERENCES

1. Branitska, T. R. (2017). Realizatsiia tekhnolohii formuvannia konfliktolohichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii[Implementation of the technology for forming conflictological culture of future specialists of socionomic professions]. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (53), Issue 114, 69–72. Retrieved April 20, 2024, from https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/548011
2. Nozdrova, O. P., & Shtuka, A. **(**2022). Formuvannia konfliktolohichnoi kultury maibutnikh vchyteliv[Formation of conflictological culture of future teachers]. In O. Ya. Chebykin (Ed.), Modernizatsiia osvitnoho protsesu v suchasnykh zakladakh osvity – Modernization of the educational process in modern educational institutions (pp. 223–228). Odesa: Ushynskyi University [in Ukrainian].
3. Pukhno, S. V. (2022). Osoblyvosti formuvannia konfliktolohichnoi kultury maibutnikh vchyteliv v systemi vyshchoi osvity[Features of forming conflictological culture of future teachers in the system of higher education]. In Science and education for sustainable development (Monograph 50, pp. 589–607). Katowice: Publishing House of University of Technology [in Ukrainian].
4. Pukhno, S. V. (2021). Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity v khodi vyvchennia dystsypliny "Psykholohiia" [Formation of conflictological competence of higher education students in the course of studying the discipline "Psychology"]. In Osobystisno-profesiina kompetentnist pedahoha: dosvid, problemy, perspektyvy – Personal and professional competence of a teacher: experience, problems, prospects (pp. 309–311). Sumy: NVV KZ SOIPPO [in Ukrainian].
5. Koshechko, N. (2021). Vplyv riznovydiv art-terapii na rozv'yazannya konfliktnikh sytuatsiy studentamy zakladiv vyshchoyi osvity**.** Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohika – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: Pedagogy, 1(13), 29–33.

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 373.5.016 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-12

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ФАХІВЦІВ ІТ

Ключник І. Г.
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математики, фізики та методик викладання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0001-6874-7811
kl.innochka@gmail.com

Нічишина В. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математики, фізики та методик викладання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0003-3771-1589
vika.nichishina@ukr.net

Ключові слова: *методика математики, математика та цифрові інструменти.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглянуто проблему модернізації викладання математики в умовах активного впровадження цифрових технологій в освітній простір. Математика залишається фундаментальною основою сучасних цифрових систем, алгоритмів машинного навчання, аналізу даних та інженерного моделювання, а тому потребує оновлення методичних підходів без втрати класичної логіко-доказової складової. Акцентовано увагу на необхідності поєднання традиційних форм навчання, які формують логічне мислення, математичну культуру й аналітичні здібності, із цифровими засобами візуалізації, обчислення та програмування. Висвітлено можливості інтеграції таких інструментів, як GeoGebra, Desmos, WolframAlpha, PhET у процесі вивчення алгебри, математичного аналізу. Показано, що використання динамічних моделей, інтерактивних графіків, символьних обчислень і цифрових симуляцій сприяє підвищенню наочності навчального матеріалу, розвитку дослідницьких умінь, формуванню алгоритмічної культури, цифрової грамотності та індивідуалізації освітнього процесу. Визначено, що поєднання аналітичного дослідження функцій із комп'ютерною візуалізацією забезпечує глибше розуміння параметричних залежностей і закономірностей зміни математичних об'єктів. Водночас наголошено на важливості збереження практики розв'язування задач традиційними методами як основи формування послідовного логічного мислення, вміння здійснювати доведення, аналізувати умову задачі та обґрунтовувати отримані результати. Підкреслено, що цифрові засоби повинні виконувати допоміжну, а не замінну функцію, підсилюючи пізнавальну активність студентів і забезпечуючи академічну доброчесність. На основі педагогічного експерименту та результатів опитування студентів визначено оптимальні способи гармонійного поєднання традиційних форм і цифрових засобів навчання, що забезпечують розвиток критичного мислення, здатності аналізувати отримані результати, здійснювати їх перевірку та усвідомлювати математичні принципи, які лежать в основі роботи

цифрових алгоритмів. Наведено приклади, у яких поєднується класичне розв'язування рівнянь із програмною реалізацією алгоритмів, дослідженням параметрів і моделюванням реальних процесів, що сприяє формуванню цілісного математичного мислення в умовах цифрової трансформації освіти.

COMBINATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND MATHEMATICS

Kliychnyk I. H.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics, Physics and Teaching Methods
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenka str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6874-7811
kl.innochka@gmail.com

Nichyshyna V. V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics, Physics and Teaching Methods
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenka str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3771-1589
vika.nichishina@ukr.net

Key words: *mathematics methodology, mathematics and digital tools.*

The article addresses the problem of modernizing mathematics teaching in the context of the active integration of digital technologies into the educational environment. It is substantiated that mathematics remains the fundamental basis of modern digital systems, machine learning algorithms, data analysis, and engineering modeling; therefore, methodological approaches require renewal without losing the classical logical and proof-based component. Emphasis is placed on the need to combine traditional forms of instruction, which develop logical thinking, mathematical culture, and analytical abilities, with digital tools for visualization, computation, and programming. The possibilities of integrating such tools as GeoGebra, Desmos, WolframAlpha, and PhET into the process of teaching algebra and mathematical analysis are highlighted. It is demonstrated that the use of dynamic models, interactive graphs, symbolic computations, and digital simulations enhances the clarity of educational material, promotes the development of research skills, fosters algorithmic culture and digital literacy, and supports the individualization of the learning process. It is determined that combining analytical investigation of functions with computer visualization ensures a deeper understanding of parametric dependencies and patterns in the behavior of mathematical objects. At the same time, the importance of preserving traditional problem-solving practices as a foundation for developing consistent logical thinking, proof skills, the ability to analyze problem conditions, and to justify obtained results is emphasized. It is underlined that digital tools should perform a supportive rather than a substitutive function, enhancing students' cognitive activity and ensuring academic integrity. Based on a pedagogical experiment and the results of student surveys, optimal ways of harmoniously combining traditional forms and digital learning tools have been identified, ensuring the development of critical thinking, the ability to analyze and verify obtained results, and to

understand the mathematical principles underlying digital algorithms. Examples are provided in which classical equation solving is combined with algorithmic programming implementation, parameter investigation, and modeling of real processes, contributing to the formation of holistic mathematical thinking in the context of the digital transformation of education.

Постановка проблеми. Швидкість розвитку технологій змінює вимоги до ринку праці, структуру освітніх програм і навіть спосіб сприйняття інформації. У цих умовах освіта, зокрема математична, має адаптуватися, щоб відповідати новим викликам – навчати студентів мислити, аналізувати, працювати з даними та розуміти процеси, які лежать в основі інтелектуальних алгоритмів. Попри активний розвиток програмування, інженерії та аналітики даних, математика продовжує бути фундаментом усіх сучасних цифрових систем. Саме тому викладання математики в умовах технологічного прогресу не втрачає своєї актуальності, а навпаки – потребує нового осмислення та модернізації з урахуванням ролі математики як мови сучасної науки та інженерії.

У сучасній освіті недостатньо обмежуватися передаванням формул, правил і методів розв'язування задач. Важливо формувати у студентів здатність застосовувати математичні знання у цифровому середовищі – аналізувати дані, працювати з інструментами візуалізації, розуміти логіку алгоритмів і принципи роботи програмних систем. Цифрова грамотність включає вміння користуватися як традиційними засобами (електронні таблиці, графічні редактори), так і новими інтелектуальними інструментами, які допомагають автоматизувати обчислення чи інтерпретувати результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях [1, 3, 4, 5] досліджується використання GeoGebra та технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, а також показано, як цифрові інструменти можуть ефективно підсилювати традиційні курси математики. Сучасні методичні підходи та особливості організації дистанційного навчання розглянуто в [2]. У джерелах [4, 6] подано приклади застосування GeoGebra у закладах вищої освіти.

Мета статті. Сучасний підхід до навчання математики передбачає не відмову від класичних методів, а їх органічне доповнення цифровими технологіями. Традиційне викладання, що базується на логічних міркуваннях, доведеннях, розв'язуванні задач «від руки» та живій взаємодії викладача зі студентами, формує фундаментальні математичні компетентності. Однак у поєднанні з цифровими засобами навчальний процес стає більш гнучким, наочним та орієнтованим на потреби сучасного студента.

Одним із ключових аспектів інтеграції цифрових інструментів є візуалізація математичних об'єктів. Програми на зразок GeoGebra та Desmos, WolframAlpha дозволяють будувати графіки функцій, досліджувати їх властивості, змінювати параметри в режимі реального часу. Якщо раніше викладач витрачав значну частину заняття на побудову графіка на дошці, то цифрові інструменти дають змогу зосередитися на аналізі, інтерпретації та змістовному обговоренні. Таким чином, класичний метод пояснення матеріалу доповнюється наочною динамікою, що підсилює розуміння. Іншим важливим компонентом є використання ШІ-помічників як додаткового інструмента навчання. Штучний інтелект не замінює викладача, але може служити засобом підтримки. Важливо, що викладач контролює використання таких інструментів, забезпечуючи академічну доброчесність та спрямовуючи студентів до змістового, а не формального засвоєння.

Не менш значущим є поєднання паперових та цифрових форм практичної діяльності. Розв'язання задач у зошиті продовжує відігравати важливу роль, оскільки формує акуратність, логічність, уміння міркувати послідовно. Водночас цифрові інструменти дають можливість автоматично перевіряти окремі етапи, отримувати підказки, використовувати інтерактивні тренажери. Таким чином, студент спочатку формує навички, а потім підсилює їх за допомогою цифрових інструментів, що сприяє глибшому розумінню матеріалу.

Поєднання традиційних та цифрових підходів також дозволяє індивідуалізувати навчання. Студенти, які швидше опановують матеріал, можуть працювати з розширеними завданнями у цифрових платформах, тоді як викладач більше уваги приділяє тим, хто потребує додаткових пояснень. Це підвищує ефективність заняття.

У результаті такої інтеграції математична освіта стає більш сучасною. Традиційне викладання забезпечує фундаментальність і системність, тоді як цифрові технології відкривають нові педагогічні можливості – від динамічної візуалізації до роботи з даними та ШІ. Гармонійне поєднання цих підходів формує у студентів цілісне математичне мислення, підготовлене до викликів цифрової епохи.

Методи дослідження. На основі педагогічного експерименту та опитувань сформовано висновки щодо оптимальних способів поєднання традицій-

них і цифрових методів викладання математики, що сприяють розвитку логічного мислення, аналітичних здібностей та математичної культури студентів.

Виклад основного матеріалу. Ключовими складовими класичної математичної освіти є логічне доведення, аналітичне мислення та математична культура. Логічне доведення – це не просто техніка формального обґрунтування тверджень. Це спосіб мислення, що вчить студента будувати послідовний, несуперечливий ланцюг міркувань, розмежовувати факти, припущення, аксіоми й висновки. Уміння доводити розвиває інтелектуальну дисципліну, навчає критично ставитися до інформації, перевіряти твердження та розуміти їхню структуру. У добу штучного інтелекту, коли алгоритми можуть миттєво розв'язати задачу, логіка доведення стає способом збереження "людської" компоненти математичного мислення. Навіть якщо програма знайде відповідь, студент повинен уміти пояснити, чому розв'язання правильне, які властивості використано. Таким чином, доведення забезпечує глибоке розуміння, а не поверхневу механічну роботу. Коли до цього додаються цифрові інструменти – GeoGebra, Desmos, PhET, WolframAlpha – учні отримують ще ширший простір для аналізу: можуть миттєво перевірити гіпотези, побачити наслідки зміни параметрів, протестувати моделі на реальних даних.

Розглянемо приклади, де математика поєднується з цифровими інструментами

Приклад 1. GeoGebra для дослідження поведінки функцій. Студенти досліджують, як зміна параметрів у функції

$$f(x)=\sin(bx+c)+d$$

впливає на амплітуду, період, зсув і вертикальне зміщення. Використовуючи повзунки в GeoGebra, вони динамічно спостерігають, як кожен параметр модифікує графік. В результаті формують гіпотези і перевіряють їх, покращуючи концептуальне розуміння.

Приклад 2. Desmos для візуалізації границь і неперервності.

Студенти будують графік функції і візуально визначають виколоту точку.

Приклад 3. WolframAlpha для символьних обчислень

Приклад 5. GeoGebra у вивченні 3D-геометрії

За допомогою GeoGebra учні розміщують віртуальні 3D-фігури у реальному просторі. Вони досліджують: перерізи, розгортки многогранників, співвідношення об'ємів, тощо. В результаті отримують просторові уявлення завдяки візуалізації.

Приклад 6. Запропонувати учням розв'язати рівняння $ax^2 + bx + c = 0$ побудувавши блок-схему (рис. 1) та написати однією з мов програмування.

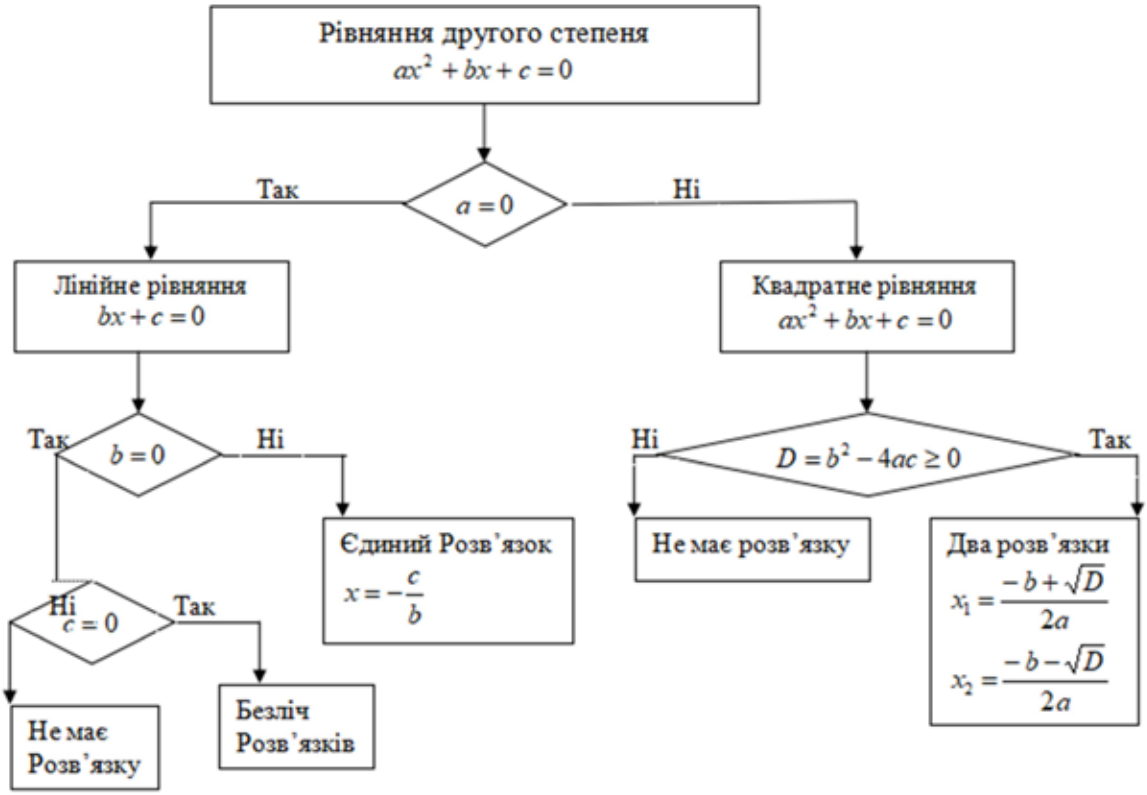


Рис. 1. Блок – схема

Можна використовувати це для перевірки ручних розрахунків, знаходження похідних, обчислення визначників, дослідження інтегралів з параметрами. Це дає розуміння, які задачі можна автоматизувати.

Приклад 4. Симуляції PhET для вивчення векторів на площині, елементів теорії ймовірності, тригонометрії, тощо.

Вчитель має можливість продемонструвати віртуальний експеримент, що дає наглядне розуміння теорії.

Розглянемо дробово-раціональні рівняння, які приводяться до квадратних рівнянь. Розв'язування проводимо комбінуючи традиційний спосіб розв'язування та з використанням прикладу 6 (власноруч створеної програми).

Приклад 7. Розв'язати рівняння $\frac{1}{2a+ax}-\frac{1}{2x-x^2}=\frac{2(a+3)}{x^3-4x}$

Це рівняння приводиться до вигляду $\frac{x^2+(a-2)x-2a^2-4a}{ax(x+2)(x-2)}=0 \Leftrightarrow x^2+(a-2)x-2a^2-4a=0$ і $a\neq0$, $x\neq0$, $x\neq2$, $x\neq-2$.

Отже, дане рівняння невизначене при $a = 0$. Треба розв'язувати квадратне рівняння і перевірити, при яких значеннях a розв'язок співпадає з 0, 2, –2. При цих значеннях параметра раціональне рівняння не має розв'язку. Знайдемо розв'язок рівняння $x^2 + (a - 2)x - 2a^2 - 4a = 0$; $D=(a-2)^2 - 4(-2a^2 - 4a)= (3a+2)^2 \geq 0$. При всіх $a\in(-\infty; +\infty)$ квадратне рівняння має розв'язки $x_1=-2a=2$ і $x_2=a+2$ відшукаємо ті значення a, при яких x_1 або x_2 співпадають з 0, 2, –2:

$x_1 = -2a = 0$ при $a = 0$; $x_2 = a + 2 = 0$ при $a = -2$;

$x_1 = -2a = 2$ при $a = -1$; $x_2 = a + 2 = 2$ при $a = 0$;

$x_1 = -2a = -2$ при $a = 1$; $x_2 = a + 2 = -2$ при $a = -4$.

При $a \neq \pm 1$, $a \neq -2$, $a \neq -4$, раціональне рівняння має два розв'язки. При $a = \pm 1$ розв'язок буде один x_2, а при $a = -2$ і $a = -4$ буде корінь x_1. А саме при: $x_2 = 3$; при $a = -1$: $x_2 = 1$; при $a = -2$: $x_1 = 4$; при $a = -4$: $x_1 = 8$.

Отже, при $a = 0$ рівняння невизначене; при $a = 1$: $a = 3$; при $a = -1$: $x = 1$; при $a = -2$: $x = 4$; при $a = -4$: $x = 8$; при $a \neq \pm1$, $a \neq -2$, $a \neq -4$: $x = -2a$ або $x = a + 2$.

Приклад 8. Розв'язати рівняння $\frac{x+2}{a+1}=\frac{2x-a-1}{x-2}$

Це рівняння приводиться до вигляду $(x+2)(x-2)=(2x-a-1)(a+1)$, $x\neq2$, $a\neq-1$. При $a = -1$ задане рівняння невизначене. Розглянемо квадратне рівняння $x^2 - 2x(a+1)+(a^2+2a-3) = 0$ Знайдемо $D = 4(a+1)^2 - 4(a^2 + 2a - 3) = 16 > 0$ Квадратне рівняння при всіх $a\in(-\infty; +\infty)$ має два різних розв'язка: $x_1 = a - 1$, $x_2 = a + 3$ З'ясуємо, при яких значеннях a корені співпадають з 2:

$x_1 = 2 \Leftrightarrow a - 1 = 2 \Leftrightarrow a = 3$; $x_2 = 2 \Leftrightarrow a + 3 = 2 \Leftrightarrow a = -1$.

Таким чином, при $a = -1$ рівняння невизначене; при $a\neq-1$, $a\neq3$ рівняння має два розв'язки $x_1 = a - 1$, $x_2 = a + 3$; при $a + 3$: $x+6$.

Приклад 9. Розв'язати рівняння $1-\frac{2b}{x-a}=\frac{a^2-b^2}{a^2+x^2-2ax}$

Це рівняння приводиться до вигляду $(x - a)^2 - 2b(x - a) - (a^2 - b^2) = 0$.

Розв'яжемо перше рівняння $x^2 - 2ax + a^2 - 2bx - -a^2+b^2+2ab = 0 \Leftrightarrow x^2 - 2x(a+b) + b(b + 2a) = 0$;

$D = 4(a+b)^2 - 4b(b + 2a) = 4a^2 > 0$. При будь-яких a і b рівняння має два розв'язки $x_1 = b$ і $x_2 = 2a+b$. З'ясуємо при яких значеннях a і b виконуються умови $x_1 = a \Leftrightarrow a = b$; $x_2 = a \Leftrightarrow a = -b$. Таким чином, при $a \neq b$ і $a \neq -b$ рівняння має два розв'язки $x_1 = b$ і $x_2 = 2a+b$; при $a = b$ то один розв'язок $x=3a$; при $a=-b$ то один розв'язок $x = b$.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Матеріал може бути корисним вчителям математики, викладачам, методистам та дослідникам у галузі методики математики, які прагнуть поєднати класичні та інноваційні підходи у підготовці майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kramarenko T. H., Pylypenko O. S., Serdiuk O. Yu. Digital technologies in specialized mathematics education: application of GeoGebra in Stereometry teaching. Symposium on Advances in Educational Technology (електронне видання), (Київ, 12-13 листопада, 2020 р.). Kyiv, 2020, С. 627–647. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4534 (дата звернення: 27.03.26). https://doi.org/10.31812/123456789/4534
2. Риндюк В. Навчання математики з використанням цифрових навчальних платформ: аналіз вітчизняного досвіду. Дидактика математики: теорія, досвід, інновації. 2024. №1. С. 72–80. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-1-72-80
3. Матяш А., Юрченко Г. Психологічні аспекти використання штучного інтелекту у навчанні математики: огляд закордонних публікацій. Дидактика математики: теорія, досвід, інновації. 2024. №1. С. 81–84. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-1-81-88
4. Ботузова Ю.В., Ключник І.Г. Інноваційні ІКТ в навчанні математичних дисциплін. Цифровізація освіти та соціальні проблеми в сучасному техногенно-інформаційному суспільстві: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. (Львів – Торунь, 1 квітня – 12 травня., 2024 р.). Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024, С. 20–24.

5. Engelbrecht J., Borba M.C. Recent developments in using digital technology in mathematics education. ZDM Mathematics Education. 2024. №56. Pp. 281–292. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01530-2
6. Гусак Л.П., Радзіховська Л.М., Гринчук Т.П. Використання середовища GeoGebra в математичній підготовці студентів економічних спеціальностей. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2024. №70. С. 24–34. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-24-34

REFERENCES

1. Kramarenko T. H., Pylypenko O. S., Serdiuk O. Yu. (2020) Digital technologies in specialized mathematics education: application of GeoGebra in Stereometry teaching. Proceedings of the symposium on Advances in Educational Technology (electronic journal), (Ukraine, Kyiv, November 12–13, 2020), pp. 627–647.
2. Retrieved from: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4534 (accessed 27 March 2026). https://doi.org/10.31812/123456789/4534
3. Ryndiuk V. (2024) Navchannia matematyky z vykorystanniam tsyfrovykh navchalnykh platform: analiz vitchyznianoho dosvidu [Teaching mathematics using digital learning platforms: analysis of domestic experience]. Didactics of Mathematics: Theory, Experience, Innovations, no. 1, pp. 72–80. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-1-72-80
4. Matiash A., & Yurchenko, H. (2024) Psykholohichni aspekty vykorystannia shtuchnoho intelektu u navchanni matematyky: ohliad zakordonnykh publikatsii [Psychological aspects of using artificial intelligence in mathematics education: review of foreign publications.] Didactics of Mathematics: Theory, Experience, Innovations, no. 1, pp. 81–84. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-1-81-88
5. Botuzova Yu.V., Kliuchnyk I.H. (2024) Innovatsiini IKT v navchanni matematychnykh dystsyplin [Innovative ICT in Teaching Mathematical Disciplines.] Digitalization of Education and Social Issues in the Modern Technogenic-Information Society: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Pedagogical Professional Development Program (Ukraine, Lviv – Torun, April 1 – May 12, 2024). Lviv: Liha-Pres, pp. 20–24.
6. Engelbrecht J., Borba M.C. (2024) Recent developments in using digital technology in mathematics education. ZDM Mathematics Education, no. 56, pp. 281–292. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01530-2
7. Husak L.P., Radzikhovska L.M., Hrynchuk T.P. (2024) Vykorystannia seredovyshcha GeoGebra v matematychnii pidhotovtsi studentiv ekonomichnykh spetsialnostey [The Use of the GeoGebra Environment in the Mathematical Training of Students of Economic Specialties.] Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, no. 70, pp. 24–34. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-24-34

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:004.89 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-13

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ АНАЛІЗУ МІКРОБІОЛОГІЧНИХ ДАНИХ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Луценко О. І.
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
вул. Київська, 24, Глухів, Сумська область, Україна
orcid.org/0000-0003-3705-8743
lutsenko@gnpu.edu.ua

Ключові слова: *штучний інтелект, мікробіологія, вірусологія, імунологія, підготовка вчителів біології, аналіз даних, нейронні мережі, цифрова освіта.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглядається актуальна проблема інтеграції технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес підготовки майбутніх учителів біології, зокрема під час вивчення курсу «Мікробіологія з основами вірусології та імунології». Стрімкий розвиток цифрових технологій та накопичення великих масивів біологічних даних (Big Data) вимагають від сучасного педагога не лише базових предметних знань, а й володіння інструментами автоматизованого аналізу та інтерпретації результатів досліджень.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та розробка методичних засад застосування ШІ-моделей для аналізу мікробіологічних об'єктів у фаховій підготовці студентів. У роботі проаналізовано можливості використання нейромереж для розпізнавання морфологічних ознак мікроорганізмів, класифікації вірусних частинок за електронними мікрофотографіями та моделювання імунних реакцій.

Встановлено, що використання ШІ-інструментів дозволяє інтенсифікувати лабораторні заняття, автоматизуючи рутинні процеси підрахунку колоній бактерій або ідентифікації патогенів. Особливу увагу приділено концепції «AI-Micro-Educator» – інтерактивної моделі, що поєднує віртуальну мікроскопію з алгоритмами машинного навчання. Це сприяє формуванню у студентів навичок критичного мислення та дата-грамотності, що є критично важливим для їхньої майбутньої професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Обґрунтовано, що впровадження ШІ у вивчення вірусології дозволяє візуалізувати складні процеси реплікації вірусів та взаємодії антиген-антитіло на молекулярному рівні, що раніше було доступно лише в теоретичному викладі. Автори наголошують, що роль учителя біології трансформується від транслятора знань до модератора дослідницького процесу, який використовує ШІ як допоміжний інструмент для глибокого аналізу біологічних систем.

Інтеграція штучного інтелекту в мікробіологічну освіту забезпечує міждисциплінарний підхід, підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти та готує їх до використання високотехнологічного обладнання в сучасних шкільних лабораторіях.

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR ANALYSIS OF MICROBIOLOGY DATA IN TRAINING FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Lutsenko O. I.
Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods
of Teaching Natural Sciences
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Kyivska str., 24, Glukhiv, Sumy region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3705-8743
lutsenko@gnpu.edu.ua

Key words: *artificial intelligence, microbiology, virology, immunology, biology teacher training, data analysis, neural networks, digital education.*

The article examines the current problem of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the educational process for training future biology teachers, particularly during the study of the course «Microbiology with Fundamentals of Virology and Immunology». The rapid development of digital technologies and the accumulation of large amounts of biological data (Big Data) require a modern teacher not only to have basic subject knowledge, but also to have the tools for automated analysis and interpretation of research results.

The work aims to theoretically substantiate and develop methodological principles for the use of AI models for the analysis of microbiological objects in the professional training of students. The work analyzes the possibilities of using neural networks for recognizing morphological features of microorganisms, classifying viral particles by electron micrographs, and modeling immune reactions.

It has been established that the use of AI tools allows for the intensification of laboratory classes by automating routine processes of counting bacterial colonies or identifying pathogens. Particular attention is paid to the concept of «AI-Micro-Educator» – an interactive model that combines virtual microscopy with machine learning algorithms. This contributes to the formation of students' critical thinking and data literacy skills, which are critically important for their future professional activities in the context of the digitalization of education.

It is substantiated that the introduction of AI into the study of virology allows us to visualize the complex processes of virus replication and antigen-antibody interaction at the molecular level, which was previously available only in theoretical presentation. The authors emphasize that the role of a biology teacher is transformed from a translator of knowledge to a moderator of the research process, who uses AI as an auxiliary tool for in-depth analysis of biological systems.

The integration of artificial intelligence into microbiology education provides an interdisciplinary approach, increases the motivation of higher education students, and prepares them to use high-tech equipment in modern school laboratories.

Вступ. Стрімкий розвиток біотехнологій та цифровізація природничих наук на початку XXI століття зумовили появу нових міждисциплінарних напрямів, де класична біологія тісно переплітається з інформаційними технологіями та штучним інтелектом. Сучасна мікробіологія, вірусологія та імунологія дедалі більше покладаються на методи біоінформатики, що дозволяють аналізувати величезні масиви генетичних даних та моделювати складні молекулярні взаємодії. У цих умовах підготовка майбутнього вчителя біології потребує не лише засвоєння фундаментальних знань, а й оволодіння інструментарієм цифрової епохи, який стає визначальним фактором професійної конкурентоспроможності педагога в умовах сучасної школи.

Постановка проблеми. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів біології в Україні характеризується пошуком нових дидактичних парадигм, здатних забезпечити якість освіти в умовах екстремальних викликів. Вища педагогічна освіта перебуває на етапі радикальної трансформації, зумовленої необхідністю підготовки вчителів нового покоління в умовах цифрового суспільства та воєнного часу [3, с. 1–18]. Дисципліна «Мікробіологія з основами вірусології та імунології» є критично залежною від емпіричних досліджень, оскільки вона формує у студентів базові знання про мікросвіт, механізми інфекційних захворювань та принципи біологічного захисту організму. Традиційно цей курс базувався на «вологій» лабораторній практиці (wet lab), яка передбачає пряме маніпулювання патогенами, культивування мікроорганізмів та візуальний аналіз через оптичні прилади.

Проте для Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (ГНПУ), як прикордонного закладу освіти, що функціонує в умовах постійних безпекових ризиків, класична лабораторна база стала недоступною. Перехід на дистанційні форми взаємодії створив методичний розрив між теоретичною базою та практичними навичками роботи з біологічним матеріалом [6, с. 500–510]. У цьому контексті використання штучного інтелекту (ШІ) для аналізу мікробіологічних даних виступає не лише технологічною інновацією, а й стратегічним компенсаторним механізмом [8, с. 110–120]. Актуальність дослідження полягає у необхідності розробки та впровадження методичної моделі, де ШІ дозволяє замінити фізичний експеримент предиктивним моделюванням та інтелектуальним аналізом, забезпечуючи формування компетенцій предиктивної аналітики, що є ключовим для вчителя біології в епоху цифрової біології та STEM-освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції цифрових технологій у природничу освіту традиційно перебувають у центрі уваги українських науковців [4, с. 144]. Зокрема, В. Ю. Биков та О. М. Спірін обґрунтовує роль хмароорієнтованих систем у формуванні відкритого науково-освітнього простору та методологічні аспекти цифрової трансформації [2, с. 345–349]. Проблема формування цифрової компетентності вчителя детально висвітлена у працях Н. В. Морзе, де ШІ розглядається як засіб індивідуалізації навчання, а також у роботах О. А. Андрієвської щодо використання хмарних технологій та адаптивних систем [1, с. 186–189].

Світовий науковий дискурс у галузі «AI-driven biology» розвивається в напрямку глибокої інтеграції нейромереж у мікробіологічну діагностику [11, 12]. Дослідження M. M. Kaminski (2019) та S. Hosny (2018) демонструє, що алгоритми глибокого навчання (Deep Learning) та комп'ютерного зору (Computer Vision) [5, с. 458–459] здатні ідентифікувати мікроорганізми з точністю, яка часто перевищує можливості людського ока, що відкриває шлях до віртуалізації мікроскопії [10, с. 145–149]. Роботи J. Jumper та D. Hassabis (проєкт AlphaFold) здійснив революцію в розумінні протеоміки, дозволивши моделювати вірусні структури *in silico* [7, с. 583–589; 7, с. 583–589]. Проте, як зазначає M. Sharples (2019), існує суттєвий розрив між високими технологіями та їх дидактичним впровадженням у підготовку вчителів. Потребує детального опрацювання питання створення «дзеркальних лабораторій» у педагогічних ЗВО, особливо тих, що знаходяться у кризових регіонах, де створення методичного протоколу має бути життєздатним в умовах обмеженого доступу до університетських серверів [9, с. 110–120].

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади та технічні параметри моделі «AI-Micro-Educator» як засобу аналізу мікробіологічних даних у навчанні студентів ГНПУ ім. О. Довженка в умовах дистанційної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розробка моделі «AI-Micro-Educator» зумовлена об'єктивною необхідністю створення універсального цифрового освітнього простору, здатного повноцінно компенсувати обмежений доступ до фізичних мікроскопів та спеціалізованих мікробіологічних боксів у сучасних реаліях. Методологічна новизна моделі полягає у фундаментальному переході від репродуктивного, описового вивчення морфології мікроорганізмів до активного аналітичного моделювання складних біологічних систем. Це не просто демонстрація можливостей прикладного програмного забезпечення, а цілісна інтелектуальна екосистема, що гармонійно синтезує фундаментальні біологічні знання, алгоритмічне мислення та практичні навички роботи з великими масивами даних (Big Data).

Для Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка впровадження цієї моделі стало стратегічним інструментом збереження якості фахової підготовки, інтегруючи три критичні напрями сучасної науки: візуальну діагностику (автоматизоване розпізнавання об'єктів), геномний прогноз (аналіз послідовностей) та молекулярне конструювання (моделювання імунних взаємодій). Для інших закладів вищої освіти України модель «AI-Micro-Educator» може слугувати еталонним шаблоном «дзеркальної лабораторії», яка гарантує безперервність та високу технологічність природничої освіти навіть у кризових умовах, перетворюючи цифрові виклики на нові можливості для професійного зростання майбутніх учителів біології (табл. 1).

Таблиця 1

Компаративний аналіз традиційного та ШІ-орієнтованого навчання в курсі

Етап вивчення	Традиційна методика (Wet Lab)	Модель «AI-Micro-Educator» (Dry Lab)	Формована компетенція за НУШ
Ідентифікація бактерій	Фарбування за Грамом, мікроскопія	Нейромережевий аналіз цифрових патернів (OpenCV)	Здатність до інтелектуального аналізу візуальних даних
Вірусологія	Титрування, культуральні методи	Алгоритмічне прогнозування мутацій геному (BioPython)	Критичне оцінювання та предиктивне моделювання
Імунологія	Серологічні реакції в пробірках	Моделювання молекулярного докінгу (AlphaFold2)	Молекулярне мислення та системний аналіз
Епідеміологія	Статистичні таблиці та графіки	Предиктивне агентне моделювання спалахів	Здатність до кризового прогнозування та аналізу загроз

Технічна реалізація та аналітичні можливості моделі

Перший рівень реалізації моделі пов'язаний із використанням технологій комп'ютерного зору (Computer Vision) для класифікації мікроб'єктів. Студенти факультету природничої і фізико-математичної освіти ГНПУ ім. О. Довженка залучається до роботи з відкритими бібліотеками OpenCV та TensorFlow у хмарному середовищі Google Colab. Технічний процес передбачає завантаження оцифрованих зображень препаратів (датасети DIBAS або MicrobeSet) та застосування попередньо навчених нейронних мереж (наприклад, архітектури MobileNetV2). Студент не просто ідентифікує бактерію, а аналізує вагові коефіцієнти алгоритму, розуміючи, які саме ознаки – форма, характер забарвлення чи текстура колонії – є диференціальними для конкретного виду. Це формує навичку критичного аналізу даних, що є критично важливою для майбутнього вчителя при поясненні принципів сучасної лабораторної діагностики.

Другий вектор моделі охоплює сферу вірусології через призму біоінформатичного аналізу. В умовах дистанційного навчання студенти опановують алгоритми Hidden Markov Models (HMM) для виявлення генетичних послідовностей патогенів. Використання інструментів BioPython дозволяє студентам проводити порівняльний аналіз нуклеотидних послідовностей різних штамів вірусів, виявляючи мутації в S-білку. Такий підхід перетворює вивчення вірусології з пасивного зазубрювання класифікацій на активне дослідження еволюції патогенів. Студенти вчаться моделювати «дрейф антигенів», що дозволяє їм у майбутній педагогічній діяльності наочно демонструвати учням механізми мінливості вірусів та обґрунтовувати необхідність щорічної вакцинації.

Третій, найбільш складний, компонент моделі стосується імунологічного моделювання. Використання ШІ-платформ на базі AlphaFold2 (через спрощені інтерфейси ColabFold) дозволяє студентам візуалізувати тривимірну структуру білкових антигенів та прогнозувати їхню взаємодію з антитілами. Технічно це реалізується через розрахунок енергії вільного зв'язку в процесі молекулярного докінгу. Майбутній учитель отримує можливість продемонструвати імунну відповідь не як статичну схему в підручнику, а як динамічний процес молекулярного розпізнавання. Це докорінно змінює методику викладання імунології, роблячи її доступною для візуального сприйняття школярами через цифрові моделі, створені вчителем самостійно.

Запровадження моделі «AI-Micro-Educator» має системне значення для вітчизняних ЗВО з кількох причин:

• Демократизація технологій: Вирішується проблема технологічного відставання регіональних університетів, оскільки для навчання не потрібні мільйонні інвестиції – достатньо доступу до хмарних обчислень.

• STEM-компетентність: Формується новий тип педагога, здатного інтегрувати біологію, математику та інформатику, що відповідає вимогам НУШ.

• Освітня стійкість: Модель гарантує життєздатність системи в умовах глобальної нестабільності (війна, евакуація, карантин), дозволяючи розгорнути навчальний процес у цифровому домені без втрати дослідницького компонента.

• Етико-цифрова компетентність: Студенти вчаться критично оцінювати результати ШІ, виявляти «галюцинації» моделей та верифікувати дані через офіційні бази (NCBI, UniProt), що готує їх до боротьби з науковими фейками.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі.

1. Інтеграція технологій штучного інтелекту в курс «Мікробіологія з основами вірусології та імунології» є не лише вимушеним заходом, а стратегічно обґрунтованою відповіддю на виклики дистанційного навчання та обмеженої лабораторної бази в умовах воєнного стану. Це дозволяє перетворити дефіцит фізичних ресурсів на перевагу, впроваджуючи передові методи цифрового аналізу в освітній процес.

2. Досвід впровадження моделі в ГНПУ ім. О. Довженка підтверджує, що інтелектуальний аналіз мікробіологічних даних у дистанційному режимі здатен повноцінно замінити або суттєво доповнити традиційні лабораторні дослідження. Модель забезпечує високий рівень візуалізації та точності інтерпретації біологічних об'єктів, що критично важливо для фахової підготовки майбутнього педагога.

3. Перехід від репродуктивного засвоєння знань до активного дослідницького аналізу за допомогою ШІ сприяє підготовці вчителів нового покоління. Такі фахівці володіють інструментарієм для реалізації концепції STEM-освіти та здатні ефективно формувати природничо-наукову грамотність учнів у високотехнологічному цифровому суспільстві.

Подальший науковий пошук буде спрямований на розширення функціональних можливостей моделі «AI-Micro-Educator» через інтеграцію алгоритмів предиктивної аналітики для прогнозування епідеміологічних ризиків у межах шкільного курсу біології.

Окрему увагу планується приділити:

• Розробці методичного кейсу «Цифровий вірусолог», що дозволить студентам моделювати процеси мутації вірусів у реальному часі;

• Створенню хмарної бази мікробіологічних датасетів, адаптованої під потреби інклюзивної освіти;

• Дослідженню етичних аспектів використання ШІ в біологічній освіті та розробці критеріїв оцінювання критичного аналізу результатів, згенерованих нейромережами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська О. А. Використання хмарних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя. К.: Основа, 2020. 210 с. DOI:10.55056/nocote.v13i0.886
2. Прокопенко А. І., Прокопенко І. А. SWOT-аналіз цифровізації вищої педагогічної освіти в Україні. *Spiritual-intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century*. 2021. № 3. С. 244–249. doi: 10.34142/2708-4809.siuty.2021.58
3. Руденко Н., Головчанська О. Застосування інтерактивних технологій з використанням ІКТ на заняттях дисциплін математичного циклу. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2015. № 4 (57). С. 41–47. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10896/1/N_Rudenko_O_Golovchanska_I ITNZ_4(57)_IS_UKKUBG.pdfPP
4. Сігетій І. П. Інформаційно-комунікаційні технології як практикоорієнтований засіб розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. No. 2(49). P. 178–181. doi: 10.24144/2524-0609.2021.49.178-181.
5. A call to action for closing the digital access, design, and use divides 2024 national educational technology plan: National educational technology plan of 01.01.2024. URL: https://tech.ed.gov/files/2024/01/NETP24.pdf
6. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teachers' ICT competencies / J. Tondeur et al. *Computers & education*. 2018. Vol. 122. P. 32–42. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.002.
7. AI literacy education for nonengineering undergraduates / D. T. K. Ng et al. AI literacy in K-16 classrooms. *Cham*, 2022. P. 99–116. doi: 10.1007/978-3-031- 18880-0_8.
8. Atman Uslu N., Usluel Y. K. Predicting technology integration based on a conceptual framework for ICT use in education. *Technology, pedagogy, and education*. 2019. Vol. 28, no. 5. P. 517–531. doi: 10.1080/1475939x.2019.1668293.
9. Beyond the basics: a detailed conceptual framework of integrated STEM / G. H. Roehrig et al. *Disciplinary and interdisciplinary science education research*. 2021. Vol. 3, no. 1. doi: /10.1186/s43031-021-00041-y.
10. Chikwaka M., Ahmad D., Mohebi L. Technology-based teaching. *Digital learning: trends and challenges in education*. India, 2024. P. 42–61. URL: https://www.researchgate.net/publication/377442410_Technologybased_Teaching
11. UNESCO. *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris, 2021.
12. World Health Organization. *Digital health in the 21st century: A global strategy*. Geneva, 2020.

REFERENCES

1. Andriievska O. A. Metodyka vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv biolohii [Methodology for using cloud technologies in the training of biology teachers]. K.: Osnova, 2020. 210 s. DOI:10.55056/nocote.v13i0.886
2. Prokopenko A. I., Prokopenko I. A. SWOT-analiz tsyfrovizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [SWOT analysis of digitalization of higher pedagogical education in Ukraine]. *Spiritual-intellectual*

upbringing and teaching of youth in the 21st century. 2021. № 3. С. 244–249. doi: 10.34142/2708-4809.siuty.2021.58
3. Rudenko N., Holovchanska O. Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii z vykorystanniam IKT na zaniattiakh dystsyplin matematychnoho tsyklu. Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh [Application of interactive technologies using ICT in mathematics lessons]. 2015. № 4 (57). S. 41–47. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10896/1/N_Rudenko_O_Golovchanska_I ITNZ_4(57)_IS_UKKUBG.pdfPP
4. Sihetii I. P. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak praktykooriientovanyi zasib rozviazannia osvitnikh zavdan v umovakh pisliadyplomnoi osvity [Information and communication technologies as a practice-oriented means of solving educational tasks in postgraduate education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. 2021. No. 2(49). P. 178–181. doi: 10.24144/2524-0609.2021.49.178-181.
5. A call to action for closing the digital access, design, and use divides 2024 national educational technology plan : National educational technology plan of 01.01.2024. URL: https://tech.ed.gov/files/2024/01/NETP24.pdf
6. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies / J. Tondeur et al. *Computers & education*. 2018. Vol. 122. P. 32–42. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.002.
7. AI literacy education for nonengineering undergraduates / D. T. K. Ng et al. AI literacy in K-16 classrooms. *Cham*, 2022. P. 99–116. doi: 10.1007/978-3-031- 18880-0_8.
8. Atman Uslu N., Usluel Y. K. Predicting technology integration based on a conceptual framework for ICT use in education. *Technology, pedagogy and education*. 2019. Vol. 28, no. 5. P. 517–531. doi: 10.1080/1475939x.2019.1668293.
9. Beyond the basics: a detailed conceptual framework of integrated STEM / G. H. Roehrig et al. *Disciplinary and interdisciplinary science education research*. 2021. Vol. 3, no. 1. doi: /10.1186/s43031-021-00041-y.
10. Chikwaka M., Ahmad D., Mohebi L. Technology-based teaching. *Digital learning: trends and challenges in education*. India, 2024. P. 42–61. URL: https://www.researchgate.net/publication/377442410_Technologybased_Teaching
11. UNESCO. *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris, 2021.
12. World Health Organization. *Digital health in the 21st century: A global strategy*. Geneva, 2020.

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 373.3.016:004.42 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-14

ВПРОВАДЖЕННЯ STEAM-ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК КАТАЛІЗАТОРА РОЗВИТКУ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Мороз Н. В.
доктор філософії PhD,
викладач кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
вул. Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська область, Україна
orcid.org/0000-0002-7723-6762
natashamoroz31@gmail.com

Ключові слова: *STEAM-підхід, інформатична освітня галузь, початкова школа, міжпредметна інтеграція, компетентності, програмування, креативність.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Стрімкий розвиток технологій вимагає переосмислення підходів до освіти, особливо у початковій школі, де закладаються основи критичного мислення та вирішення проблем. Сучасна освітня парадигма активно інтегрує STEAM-підхід (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) як інноваційний засіб формування компетентностей, необхідних для життя та професійної діяльності у XXI столітті. Ця стаття присвячена дослідженню ефективності та особливостей впровадження STEAM-підходу в навчання інформатичної освітньої галузі для молодших школярів. Особлива увага приділяється інтеграції мистецтва (A) в традиційні STEM-дисципліни, що сприяє розвитку креативності, естетичного смаку та неординарності мислення при роботі з цифровими інструментами та програмуванні. Визначено, що STEAM-навчання в інформатиці не лише забезпечує засвоєння базових знань та навичок (логіка, алгоритмізація, робота з даними), але й створює міжпредметні зв'язки, перетворюючи навчання на захоплюючий, практично орієнтований процес. Аналіз практичного складника дослідження дозволяє детально розглянути конкретні методики та успішні приклади реалізації інноваційних підходів, зокрема впровадження освітньої робототехніки, технологій 3D-моделювання, а також створення анімацій та цифрових історій як засобів візуалізації складних концепцій. Застосування цих інструментів сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до конструктивної творчості, де інженерне мислення тісно переплітається з математичною точністю та художньою естетикою. Разом із тим, результати дослідження акцентують на критичній ролі людського фактора, підкреслюючи настійну потребу в системній підготовці педагогів до роботи у високотехнологічному STEAM-середовищі. Це передбачає не лише опанування технічного інструментарію, а й формування готовності до міждисциплінарної взаємодії.

IMPLEMENTATION OF THE STEAM APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL AS A CATALYST FOR THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION INDUSTRY

Moroz N. V.
PhD in Education,
Lecturer at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
Sukhomlynskoho str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7723-6762
natashamoroz31@gmail.com

Key words: *STEAM approach, informatics educational field, primary school, cross-curricular integration, competencies, programming, creativity.*

The rapid development of technology necessitates a reimagining of educational approaches, particularly in primary schools, where the foundations of critical thinking and problem-solving are laid. The modern educational paradigm actively integrates the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) as an innovative tool for developing the competencies essential for life and professional activity in the 21st century. This article is dedicated to researching the effectiveness and specific features of implementing the STEAM approach in teaching the informatics educational field to junior schoolchildren. Special attention is given to the integration of the Arts (A) into traditional STEM disciplines, which fosters the development of creativity, aesthetic taste, and unconventional thinking when working with digital tools and programming. It has been determined that STEAM-based learning in informatics not only ensures the mastery of basic knowledge and skills (logic, algorithms, data management) but also creates cross-curricular links, transforming learning into an engaging, practice-oriented process. An analysis of the practical component of the study allows for a detailed examination of specific methodologies and successful examples of implementing innovative approaches, including the introduction of educational robotics, 3D modeling technologies, and the creation of animations and digital stories as tools for visualizing complex concepts. The application of these instruments facilitates a transition from passive knowledge acquisition to constructive creativity, where engineering thinking is closely intertwined with mathematical precision and artistic aesthetics. At the same time, the research results highlight the critical role of the human factor, emphasizing the urgent need for systematic teacher training to work in a high-tech STEAM environment. This involves not only mastering technical tools but also developing a readiness for interdisciplinary interaction.

Постановка проблеми. Сучасний світ, насичений інформаційними технологіями, вимагає від випускників шкіл не лише володіння базовими знаннями, а й здатності до критичного мислення, інноваційності та ефективної співпраці для розв'язання комплексних, міждисциплінарних завдань. Традиційне, фрагментоване викладання навчальних предметів, зокрема інформатики, часто не забезпечує формування цих ключових компетентностей, особливо на етапі початкової школи.

На сучасному етапі розвитку педагогіки концепція STEAM-освіти трансформувалася у глобальний освітній тренд, що знаходить активну підтримку у провідних світових системах навчання. В українському контексті цей підхід органічно інтегрується в стратегію Нової української школи (НУШ). Згідно з її засадами, ключовим завданням є формування випускника як цілісної особистості – патріота з твердими ціннісними орієнтирами та інноватора, здатного критично мислити. Це передбачає не лише

засвоєння знань, а й розвиток агентності – готовності та вміння свідомо змінювати навколишню дійсність, відповідаючи на виклики сучасності [11, с. 88]. Виникає гостра необхідність у пошуку та впровадженні інноваційних освітніх підходів, які б інтегрували академічні знання з практичним застосуванням, розвивали інженерне мислення, креативність і логіку, починаючи з перших років навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки значно зросла кількість публікацій, присвячених STEM та STEAM-освіті. Дослідження Н. Поліхун, Г. Онопченко, О. Онопченко [2; 9], С. Король [5] та інших акцентують увагу на перевагах інтегрованого навчання для розвитку інженерного мислення та навичок вирішення проблем. Науковці, такі як О. Барна [3], А. Дрокіна [4], Н. Морзе [7], О. Шкупенко [11], активно досліджують методичні аспекти впровадження STEAM в умовах Нової української школи (НУШ), виокремлюючи потребу в підготовці вчителів та розробці якісних навчальних ресурсів. Загальний тренд досліджень підтверджує, що STEAM є однією з найбільш перспективних стратегій для формування цифрової компетентності та технічної грамотності молодших школярів.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та розкрити методичні особливості впровадження STEAM-підходу в навчання інформатичної освітньої галузі в початковій школі, а також проаналізувати його потенціал для формування ключових компетентностей молодших школярів, зокрема критичного, креативного та інженерного мислення.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні у педагогічній науці все ще триває дискусія щодо єдиного дефінітивного апарату поняття STEAM-освіта, що зумовлено його багатогранністю та швидкою еволюцією. У широкому тлумаченні цей підхід розглядається як комплексна педагогічна технологія, спрямована на інтегрований розвиток когнітивних, дослідницьких та креативних компетенцій учнів. Саме такий синергетичний ефект – поєднання природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики – дозволяє сформувати особистість із високим рівнем адаптивності. У сучасних економічних реаліях саме ці якості визначають індивідуальну конкурентоспроможність фахівця, здатного до розв'язання складних, нелінійних завдань на перетині різних галузей [10].

Концепція STEM/STEAM-освіти характеризується високим рівнем адаптивності, що дозволяє вибудовувати освітню траєкторію з урахуванням індивідуальних інтересів, потреб та ресурсних можливостей суб'єктів навчання. Водночас системне впровадження цього підходу пов'язане з низкою детермінованих викликів, які потребують ретельного аналізу та врахування:

– Часовий ресурс для адаптації: необхідність виділення достатнього часового континууму для опанування педагогами нових методик та їх поступової інтеграції в освітній процес.

– Інформаційна відкритість та залученість спільноти: створення сприятливого середовища через вільний доступ до методичного інструментарію (принципів, форм, методів) та активне інформування всіх учасників освітнього процесу.

– Регламентація освітнього навантаження: чітке визначення пріоритетних напрямів та раціональний розподіл навчального часу для реалізації STEAM-проєктів.

– Диференціація та індивідуальний підхід: розуміння педагогом варіативності в темпах розвитку здібностей дітей та необхідність адаптації STEAM-технологій до індивідуальних особливостей учнів.

– Корпоративна культура та консенсус: формування спільного бачення та ціннісного прийняття інноваційного підходу всередині педагогічного колективу.

– Системний моніторинг: необхідність здійснення постійного супроводу та аналізу ефективності впровадження STEAM-технологій для своєчасного коригування освітньої стратегії [9].

Особливою цінністю STEAM-підходу є те, що він забезпечує предметну інтеграцію, яка допомагає подолати формалізм у навчанні, підвищує свідоме засвоєння знань та сприяє їхній системності [2, с. 14].

STEAM-підхід у початковій школі – це не просто додавання окремих уроків, а синергетична інтеграція п'яти компонентів у рамках єдиного навчального проекту. Science (Наука): вивчення логічних законів, причинно-наслідкових зв'язків, принципу роботи пристроїв. Technology (Технологія): безпосередня робота з цифровими інструментами, гаджетами, програмним забезпеченням (наприклад, Scratch Junior, Tinkercad). Engineering (Інженерія): проектування, моделювання та тестування рішень – створення алгоритмів, роботів, 3D-моделей. Це розвиток проектного та системного мислення. Arts (Мистецтво): забезпечує креативний аспект. В інформатиці це виявляється у створенні естетично привабливих інтерфейсів, дизайні персонажів для ігор, виборі кольорових схем, цифровому малюванні та сторітелінгу. Мистецтво робить логічні завдання захоплюючими та особистісно значущими. Mathematics (Математика): використовується для кодування (системи координат, лічба, геометричні форми), вимірювань, аналізу даних, циклів та умов в програмуванні.

Фундаментальною місією STEAM-освіти на рівні початкової школи є плекання природної

допитливості дитини та трансформація її пізнавального інтересу в усвідомлену мотивацію до навчання. Пріоритет надається стимулюванню самостійної дослідницької активності, де учень переходить від ролі пасивного спостерігача до позиції творця – розробника перших технічних конструкцій та моделей. Завдяки інтеграції проєктного навчання, організації тематичних днів науки та екскурсій, формується стійкий базис дослідницьких компетентностей. Такий підхід не лише ознайомлює молодших школярів зі світом професій у сферах Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics, а й створює міцний мотиваційний фундамент для поглибленого вивчення цих дисциплін у старшій школі [3].

Впровадження методик STEAM-навчання в інформатичну освітню галузь початкової школи є стратегічним кроком, що дозволяє трансформувати вивчення цифрових технологій з теоретичного засвоєння знань у прикладний процес створення інтелектуальних продуктів та моделювання реальних об'єктів.

До даних методик належить навчання на основі проектів (Project-Based Learning, PBL). STEAM-освіта створює креативну екосистему, де дитина може максимально розкрити свій потенціал. Ключовий акцент тут робиться на вихованні «людини-творця», а головним механізмом цього процесу є проєктна робота. Саме проєкти дозволяють органічно поєднати теорію з різних предметів із практикою, навчаючи дітей шукати виходи з реальних проблемних ситуацій. У такому процесі не лише народжуються нові рішення, а й гартуються навички майбутнього: комунікація, критичне мислення, соціальна відповідальність та вільне володіння інформаційним простором [5; 8]. Замість виконання окремих вправ, діти працюють над комплексним проектом (наприклад, «Створення анімованої історії про збереження природи»). Цей проект вимагає алгоритмізації (T), розуміння природних процесів (S), розробки дизайну (A), використання координат та таймінгів (M) та інженерного вирішення (E).

Використання конструкторів у межах STEM-орієнтованого навчання в початковій школі сьогодні є одним із найбільш продуктивних дидактичних інструментів. Цей засіб забезпечує тактильну та кінестетичну взаємодію з навчальним матеріалом, що критично важливо для розвитку просторової уяви та здатності до пошуку нестандартних рішень. Через процес конструювання складних об'єктів учні переходять від абстрактних понять до реального моделювання, що створює широке поле для реалізації їхнього творчого потенціалу та інноваційного мислення [4]. Набори типу LEGO WeDo або нано-роботи дозволяють молодшим школярам фізично втілювати свої алгоритми. Програмування руху робота інтегрує всі п'ять STEAM-компонентів.

У межах реалізації STEAM-підходу, креативне програмування постає як інноваційний інструментарій сучасного митця, що забезпечує подолання лінійних обмежень традиційних медіа та детермінує появу нових форм художньої саморепрезентації. Використання програмного коду як засобу виразності дозволяє митцям здійснювати високотехнологічну експериментальну діяльність, результатом якої є створення унікальних цифрових артефактів, що не піддаються відтворенню класичними аналоговими методами. На методичному рівні цей процес базується на циклічному дослідницькому підході, що включає ітераційне проєктування, критичну рефлексію та евристичний пошук, де алгоритмізація виступає фундаментом для генерування широкого спектра мультимедійних об'єктів [6]. Використання візуальних мов програмування (наприклад, Scratch) підходить не лише для розв'язання логічних задач, а й для створення творчих продуктів – мультфільмів, музичних інструментів, інтерактивних картин.

В освітньому просторі STEAM технологія 3D-моделювання розглядається як репрезентативний інструмент трансдисциплінарної інтеграції, що забезпечує синергію техніко-технологічних компетентностей та естетико-дизайнерських принципів. Застосування даного методу сприяє розвитку просторової рефлексії та здатності до розв'язання прикладних задач у межах реалізації дослідницьких проєктів. Такий підхід інтенсифікує когнітивні процеси учнів, зокрема критичне мислення, аналітичні здібності та навички стратегічного планування, одночасно стимулюючи розвиток soft skills у контексті командної взаємодії [7, с. 53–54].

Процес віртуальної побудови тривимірних об'єктів виступає детермінантою формування абстрактного мислення та цифрової грамотності, вимагаючи від суб'єктів навчання високого рівня логічної послідовності та математичної точності. Водночас адитивні технології (зокрема 3D-друк) забезпечують матеріалізацію цифрових моделей, що дозволяє повноцінно реалізувати концептуальний цикл «від ідеї до фізичного втілення». Це значно підвищує рівень залученості учнів до вивчення фундаментальних основ інженерії, механіки та промислового дизайну [1].

Імплементація STEAM-технологій у межах інформатичної освітньої галузі початкової школи забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості учня, що виражається у таких стратегічних напрямах:

Акумуляція Soft Skills: створення умов для системного формування компетентностей «4К», що передбачає розвиток критичного аналізу

інформації, креативного підходу до розв'язання нестандартних завдань, а також культури конструктивної комунікації та ефективної кооперації в умовах групової діяльності.

Актуалізація внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтирів: трансформація освітнього процесу в праксеологічну площину робить навчання особистісно значущим; прикладний характер завдань стимулює стійкий пізнавальний інтерес до технічних та природничих галузей знань.

Синтез міждисциплінарних знань: забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу через встановлення трансдисциплінарних зв'язків, що сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу та здатності до інтеграції знань із різних предметних областей для розв'язання реальних проблем.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що впровадження STEAM-підходу в освітній процес початкової школи виступає потужним каталізатором розвитку інформатичної галузі. Ця концепція забезпечує синергію алгоритмічної логіки, інженерного проєктування та художньої експресії, що відповідає віковим особливостям пізнавальної діяльності молодших школярів.

Інтеграція компонента Arts (мистецтво) дозволяє демістифікувати складні технічні поняття, перетворюючи опанування мов програмування та роботу з цифровими інтерфейсами на творчий, особистісно значущий процес. Це не лише сприяє формуванню базової цифрової компетентності, а й закладає фундамент інноваційної поведінки, де дитина стає активним суб'єктом технологічних трансформацій, а не лише споживачем контенту.

Попри очевидні переваги, повний потенціал STEAM-освіти в контексті інформатичної освітньої галузі потребує подальшого методичного обґрунтування концептуалізації та наповнення відкритого репозиторію навчальних STEAM-проєктів, які б враховували дидактичні вимоги Державного стандарту початкової освіти та орієнтири Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. 3D-друк у STEM-освіті: трансформація навчання через технологічну революцію. URL: https://bdut.co.ua/pro-nas/3d-druk/ (дата звернення: 03.02.2026).
2. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: методичний посібник. Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко, І. М. Шевченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с.
3. Барна О.В., Балик Н.Р. Впровадження STEAM-освіти у навч. закладах: етапи та моделі. STEAM в освіті: проблеми і перспективи. STEM-освіта та шляхи її впровадження в навч.-вих. процес. Т., 2017. С. 3–8. URL: http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/4559/1/Barna.pdf (дата звернення: 10.01.2026).
4. Дрокіна, А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання конструкторів як сучасних засобів STEM-навчання. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2025. 13(7), 42–47. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i7-006
5. Король С.В. Використання методу проектів для посилення професійної спрямованості гуманітарних дисциплін у підготовці майбутніх інженерів. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення: 15.01.2026).
6. Курило А., Олефіренко Н. Креативне програмування як інструмент для створення художніх творів. *Цифрові технології в освіті : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол. Н. В. Олефіренко та ін*. Харків, 2024. Вип. 24. С. 86–96. https://doi.org/10.5281/zenodo.14506523
7. Морзе Н., Варченко-Троценко Л., Тютюнник А. Впровадження STEAM-навчання з використанням 3D-технологій: моделювання, сканування та друк. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»*. 2016. № 2. С. 51–59. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.2.t5159
8. Проект концепції STEM-освіти в Україні. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dxN3RLDS2RUJ:g1.5136.in.ua/novosty/item/download/50_318b7b6cd0bbb4169b5bf365fa62e26e.html+&cd=4&hl=ru&ct=clnk&gl=ua (дата звернення: 28.01.2026).
9. Проєкт освітньої програми для закладів спеціалізованої освіти наукового спрямування. Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпухіна, Л. В. Горбань. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 48с.
10. Упровадження STEAM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів : методичні рекомендації / Н.І. Поліхун, К.Г. Постова, І.А. Сліпухіна, Г.В. Онопченко, О.В. Онопченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
11. Шкуренко О., Удоденко О. Методичні засади застосування технологій STEM освіти у початковій школі. *Молодий вчений*. 2023.11 (123), 87-90. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-3

REFERENCES

1. 3D-druk u STEM-osviti: transformatsiia navchannia cherez tekhnolohichnu revoliutsiiu. URL: https://bdut.co.ua/pro-nas/3d-druk/ (accessed 03.02.2026).
2. Polikhun N. I., Postova K. H., Onopchenko H. V., Onopchenko O. V.,. Shevchenko I. M. (2023) STEM/ STEAM-osvita: vid teorii do praktyky: metodychnyi posibnyk [STEM/STEAM education: from theory to practice: a methodological guide]. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy,. 121 s.
3. Barna O.V., Balyk N.R. (2017) Vprovadzhennia STEAM-osvity u navch. zakladakh: etapy ta modeli. [Implementation of STEAM education in educational institutions: stages and models]. *STEAM v osviti: problemy i perspektyvy. STEM-osvita ta shliakhy yii vprovadzhennia v navch.-vykh. protses.* T., pp. 3–8. URL: http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/4559/1/Barna.pdf (accessed 10.01.2026).
4. Drokina A. (2025) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia konstruktoriv yak suchasnykh zasobiv STEM-navchannia. [Preparing future primary school teachers to use construction sets as modern tools for STEM education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka.* 13(7), pp 42–47. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i7-006 (accessed 15.01.2026).
5. Korol S.V. Vykorystannia metodu proektiv dlia posylennia profesiinoi spriamovanosti humanitarnykh dystsyplin u pidhotovtsi maibutnikh inzheneriv. [Using the project-based learning method to enhance the professional orientation of humanities disciplines in the training of future engineers]. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua (accessed 15.01.2026).
6. Kurylo A., Olefirenko N. (2024) Kreatyvne prohramuvannia yak instrument dlia stvorennia khudozhnikh tvoriv. [Creative programming as a tool for creating artistic works]. *Tsyfrovi tekhnolohii v osviti : zb. nauk. pr. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ; redkol. N. V. Olefirenko ta in. Kharkiv,. Vyp. 24.* pp. 86–96. https://doi.org/10.5281/zenodo.14506523 (accessed 24.01.2026).
7. Morze N., Varchenko-Trotsenko L., (2016) Tiutiunnyk A. Vprovadzhennia STEAM-navchannia z vykorystanniam 3D-tekhnolohii: modeliuvannia, skanuvannia ta druk. [Implementation of STEAM learning using 3D technologies: modeling, scanning, and printing]. *Elektronne naukove fakhove vydannia «Vidkryte osvitnie E-seredovyshche suchasnoho universytetu».* № 2. pp. 51–59. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.2.t5159 (accessed 21.01.2026).
8. Proekt kontseptsii STEM-osvity v Ukraini. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=-cache:dxN3RLDS2RUJ:g1.5136.in.ua/novosty/item/download/50_318b7b6cd0bbb4169b5bf-365fa62e26e.html+&cd=4&hl=ru&ct=clnk&gl=ua (accessed 28.01.2026).
9. Polikhun N. I., Postova K. H., Slipukhina I. A., Horban L. V. (2021).Proiekt osvitnoi prohramy dlia zakladiv spetsializovanoi osvity naukovoho spriamuvannia. [Draft educational program for specialized research-oriented educational institutions]. Kyiv : *Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy*,. P. 48.
10. Polikhun N.I., Postova K.H., Slipukhina I.A., Onopchenko H.V., Onopchenko O.V. (2019) Uprovadzhennia STEAM-osvity v umovakh intehratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv : metodychni rekomendatsii. [Implementation of STEAM education in the context of integrating formal and non-formal education for gifted students: methodological recommendations] Kyiv : *Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy.* P 80.
11. Shkurenko O., Udodenko O. (2023) Metodychni zasady zastosuvannia tekhnolohii STEM osvity u pochatkovii shkoli. [Methodological foundations of implementing STEM education technologies in primary school] *Molodyi vchenyi.* 11 (123), pp. 87–90. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-3 (accessed 11.02.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 37.091.33:7 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-15

МЕТОДИКА НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ (ПЛЕНЕР) У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

Піддубна О. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-5937-0677
oksana-poddubnaja00@ukr.net

Шостачук Т. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-4542-2835
tatianashmeliova1@gmail.com

Куниця Г. В.
викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0009-0002-8440-5445
kunytsia-h@zu.edu.ua

Ключові слова: *навчальна практика, пленер, пейзажний живопис, колорит, композиція, повітряна перспектива, здобувачі вищої освіти, творчий потенціал, методика викладання образотворчого мистецтва.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглянуто методику навчальної практики (пленер) у підготовці здобувачів вищої освіти з предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво) як важливий компонент формування фахових і предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поєднання теоретичної підготовки з практичною художньою діяльністю в умовах відкритого природного середовища, що відповідає сучасним вимогам мистецької освіти.

Обґрунтовано значення пленерної практики у розвитку колористичного бачення, просторового мислення, спостережливості, навичок композиційного аналізу та живописного узагальнення природного середовища. Наголошено, що робота з натури сприяє формуванню цілісного художнього мислення, здатності аналізувати стан природи та передавати його засобами живопису.

Проаналізовано основні етапи роботи здобувача вищої освіти над пейзажним етюдом, зокрема: спостереження натури, вибір мотиву й точки зору, формування композиційної структури, визначення загального тонального та колористичного вирішення, передавання світло-повітряного середовища, просторової глибини та стану природи. Особливу увагу приділено методиці роботи над колоритом, тональними співвідношеннями між небом і землею, теплими й холодними кольорами, а також ролі повітряної перспективи й кольорових рефлексів у пейзажному живописі.

Висвітлено дидактичні можливості виконання короткочасних і довгострокових етюдів у різних погодних умовах і порах року як ефективного засобу розвитку гнучкості художнього мислення та усвідомлення мінливості природних станів. Показано значення етюдів окремих елементів пейзажу (дерев, частин дерев, архітектурних споруд) у засвоєнні закономірностей форми, фактури та матеріальності об'єктів, а також у підготовці до створення складних пейзажних композицій.
Зроблено висновок, що навчальна практика (пленер) є ефективним педагогічним засобом інтеграції теоретичних знань і практичних умінь у підготовці здобувачів вищої освіти, сприяє формуванню професійних компетентностей і забезпечує готовність майбутніх фахівців до творчої та педагогічної діяльності в галузі образотворчого мистецтва.

METHODOLOGY OF EDUCATIONAL PRACTICE (PLEIN AIR) IN THE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE INTEGRATED COURSE «ART»

Piddubna O. M.
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Fine Arts and Design
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5937-0677
oksana-poddubnaja00@ukr.net

Shostachuk T. V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fine Arts and Design
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4542-2835
tatianashmeliova1@gmail.com

Kunytsia H. V.
Lecturer at the Department of Fine Arts and Design
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0009-0002-8440-5445
kunytsia-h@zu.edu.ua

Key words: *educational practice, plein air, landscape painting, color harmony, composition, aerial perspective, higher education students, creative potential, methodology of teaching fine arts.*

The article examines the methodology of educational practice (plein air) in the training of higher education students in the subject specialty A4.12 Secondary Education (Art. Fine Arts) as an important component in the formation of professional and subject-specific competencies of future fine arts teachers. The relevance of the study is determined by the need to integrate theoretical training with practical artistic activity in an open natural environment, which corresponds to contemporary requirements of art education.
The significance of plein-air practice in the development of coloristic vision, spatial thinking, observational skills, abilities of compositional analysis, and pictorial generalization of the natural environment is substantiated. It is emphasized that working from nature contributes to the formation of holistic artistic thinking, as well as the ability to analyze the state of nature and convey it through the means of painting.

The main stages of students' work on a landscape study are analyzed, including observation of nature, selection of the motif and viewpoint, formation of the compositional structure, determination of the overall tonal and coloristic solution, and the depiction of the light-and-air environment, spatial depth, and the state of nature. Particular attention is paid to the methodology of working on color harmony, tonal relationships between the sky and the ground, warm and cool colors, as well as the role of aerial perspective and color reflections in landscape painting.
The didactic potential of producing short-term and multi-session studies under various weather conditions and in different seasons is highlighted as an effective means of developing flexibility of artistic thinking and awareness of the variability of natural states. The importance of studies of individual landscape elements (trees, parts of trees, architectural structures) in mastering the laws of form, texture, and materiality of objects, as well as in preparing students to create complex landscape compositions, is demonstrated.
It is concluded that educational practice (plein air) is an effective pedagogical means of integrating theoretical knowledge and practical skills in the training of higher education students, contributes to the formation of professional competencies, and ensures the readiness of future specialists for creative and pedagogical activities in the field of fine arts.

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки здобувачів вищої освіти з інтегрованого курсу «Мистецтво» потребує ефективного поєднання теоретичної мистецько-педагогічної підготовки з практичною художньою діяльністю. У цьому контексті навчальна практика (пленер) постає як ключова форма професійного становлення майбутніх фахівців, оскільки забезпечує безпосередній контакт із природним середовищем і створює умови для формування колористичного бачення, просторового мислення, композиційної культури та цілісного художнього мислення. Водночас у практиці закладів вищої освіти спостерігається фрагментарність методичних підходів до організації та змістового наповнення пленерної практики, що ускладнює системне формування фахових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Недостатньо окресленими залишаються методичні засади роботи над пейзажним етюдом як провідним навчальним завданням, зокрема питання вибору мотиву й точки зору, формування колористичних і тональних співвідношень, передавання світло-повітряного середовища та просторової глибини. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування цілісної методики навчальної практики (пленер), орієнтованої на інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь та спрямованої на розв'язання актуальних завдань сучасної мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика навчальної практики (пленер) у підготовці здобувачів вищої освіти розглядається в сучасному науковому дискурсі у двох взаємопов'язаних напрямах: це виклики мистецької освіти, методика роботи з натури та формування художньо-професійних компетентностей. Так, у статті О. Піддубної, О. Качерової, К. Герасименка, Т. Шостачук, Н. Бовсунівської окреслено системні проблеми розвитку сучасної мистецької освіти (оновлення змісту, компетентнісні орієнтири, інноваційні підходи), що створює теоретичне підґрунтя для переосмислення ролі практичних форм навчання, зокрема пленеру, як засобу інтеграції теорії й художньої діяльності [5, с. 1157–1176]. У контексті розвитку творчого потенціалу особистості мистецька освіта аналізується також у праці Г. Куниці, О. Піддубної, А. Максимчука, де акцентовано на необхідності цілеспрямованого формування творчих здібностей і практичних умінь як умов професійного становлення майбутнього фахівця [2, с. 94–99]. Окремий блок досліджень присвячено живописній підготовці та її впливу на розвиток професійних якостей майбутніх учителів/митців. Зокрема, О. Піддубна у праці про роль живопису у розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва доводить значущість систематичної практики, опанування художніх засобів і поступового ускладнення завдань як чинників професійного зростання [4, с. 111–115]. Водночас Т. Петухова, І. Луценко, О. Піддубна розглядають еволюцію олійного й акрилового живопису в сучасному мистецтвознавчому контексті, що розширює методичне поле підготовки, пов'язуючи навчальну практику з актуальними тенденціями матеріалів і технік [3, с. 2657–2675].

Безпосередньо пленерна практика як засіб формування компетентностей майбутніх педагогів-художників обґрунтована в роботі О. Пунгіної та Л. Гусєвої, де пленер інтерпретується як навчальна форма, що поєднує спостереження, аналіз натури та художнє узагальнення, сприяючи розвитку професійної образотворчої компетентності [7, с. 185–191]. Методичні аспекти виконання пейзажу на пленері, зокрема структурування процесу роботи на послідовні стадії та роль роботи з натури в підготовці майбутніх учителів обра-

зотворчого мистецтва, розкрито у публікаціях О. Сови [9, с. 124–127]. Сучасні дискусії доповнює дослідження Е. Красного щодо балансу між роботою на пленері та за фотографією, що актуалізує питання збереження безпосереднього художнього сприйняття натури при використанні допоміжних візуальних джерел у навчанні [1]. Поряд із науковими джерелами, популяризаторські матеріали також фіксують суспільний інтерес до пленеру як практики «живого» спостереження природи, що опосередковано підсилює актуальність методичного впорядкування цієї форми навчання [6].

Узагальнення зазначених праць дає підстави стверджувати, що, попри наявність досліджень із проблем мистецької освіти, живописної підготовки та окремих методичних рекомендацій щодо пленеру, недостатньо системно висвітлено питання цілісної методики навчальної практики (пленер) саме у підготовці здобувачів вищої освіти з інтегрованого курсу «Мистецтво»: від логіки добору мотиву й точки зору до формування колориту, тональних співвідношень і передавання світло-повітряного середовища як взаємопов'язаних компонентів професійних компетентностей. Саме цей аспект і визначає дослідницьку нішу статті та її зв'язок із практичними завданнями підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є наукове обґрунтування цілісної методики навчальної практики (пленер) у підготовці здобувачів вищої освіти з інтегрованого курсу «Мистецтво», що ґрунтується на системному поєднанні теоретичних знань і практичної художньої діяльності в умовах відкритого природного середовища. У дослідженні запропоновано авторський підхід до організації пленерної практики, який доповнює та поглиблює традиційні уявлення про пейзажний етюд як навчальну форму, розглядаючи його не лише як засіб формування технічних умінь, а як інтегрований педагогічний інструмент розвитку колористичного, композиційного та просторового мислення майбутніх фахівців. Стаття вводить до наукового обігу уточнені методичні положення щодо вибору мотиву й точки зору, роботи над колоритом і тональними співвідношеннями, а також передавання світло-повітряного середовища як визначальних чинників створення цілісного пейзажного образу, що має практичну цінність для вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти в галузі мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчальна практика (пленер) є специфічною формою професійної підготовки здобувачів вищої освіти з образотворчого мистецтва, що поєднує художню діяльність із педагогічно організованим процесом пізнання природи. Її головною метою є формування здатності сприймати навколишнє середовище не фрагментарно, а як цілісний художній образ, у якому взаємопов'язані форма, колір, світло, простір і настрій.

Пленерна практика створює умови для безпосереднього контакту здобувача вищої освіти з природою, що суттєво відрізняє її від аудиторних занять. Робота в умовах відкритого простору загострює спостережливість, активізує зорову пам'ять і сприяє розвитку колористичного мислення, оскільки здобувач вищої освіти постійно стикається з мінливістю освітлення, повітряного середовища та кольорових відношень. Саме ця мінливість змушує відмовлятися від шаблонних рішень і формує навички швидкого аналізу натури та художнього узагальнення.

Як педагогічний феномен, навчальна практика (пленер) виконує не лише навчальну, а й розвивальну функцію. У процесі виконання пейзажних етюдів здобувач вищої освіти навчається аналізувати стан природи, визначати характер освітлення, пору року, погодні умови та їхній вплив на загальний колорит пейзажу. Це сприяє формуванню цілісного художнього мислення, здатності бачити головне й підпорядковувати йому другорядні елементи композиції [8].

Важливою особливістю пленерної практики є її міждисциплінарний характер. Вона інтегрує знання з рисунка, живопису, композиції, кольорознавства та методики викладання образотворчого мистецтва. У цьому контексті пленер виступає ефективним засобом перенесення теоретичних знань у практичну площину, забезпечуючи формування професійних компетентностей, необхідних майбутньому фахівцеві [7, с. 185–191]. Таким чином, навчальна практика (пленер) постає як цілісний педагогічний феномен, що сприяє не лише художньому становленню здобувача вищої освіти, а й розвитку його здатності до самостійного творчого мислення, професійного аналізу натури та усвідомленого створення пейзажного образу.

Розглянемо вибір мотиву та точки зору що є початковим і методично визначальним етапом навчальної практики (пленер), оскільки саме на цьому етапі закладається композиційна основа майбутнього етюду або пейзажної роботи. Здобувач вищої освіти повинен усвідомлювати, що композиція не є механічним відображенням натури, а формується в процесі активного аналізу побаченого, свідомого відбору та узагальнення художньо значущих елементів. У процесі вибору мотиву здобувач вищої освіти навчається виділяти головне у зорових враженнях, визначати характерні ознаки пейзажу, стан освітлення, пору року та настрій природного середовища. Мотив розглядається як смисловий і композиційний центр роботи, що об'єднує всі елементи зображення в єдине художнє ціле. Методично важливо навчити студента відмовлятися від перевантажених і надто складних мотивів на початкових етапах практики, зосереджуючись на простих і виразних за формою пейзажних фрагментах [9, с. 124–127].

Не менш важливим є вибір точки зору, який визначає просторову організацію зображення, співвідношення планів і напрям руху погляду глядача. Зміна точки зору дає змогу по-різному інтерпретувати той самий мотив, підкреслити його масштабність, глибину або камерність. У методиці пленеру особливу

увагу приділяють усвідомленому пошуку точки зору, що найповніше розкриває характер мотиву та сприяє виразності композиції.

У процесі педагогічного супроводу викладач спрямовує здобувача вищої освіти на попередні пошукові нариси, виконані олівцем або вугіллям, які допомагають визначити оптимальне розташування основних мас, формат і композиційний центр. Такий підхід формує вміння прогнозувати результат роботи ще до початку живописного виконання та запобігає випадковим композиційним рішенням. Отже, вибір мотиву й точки зору в методиці пленеру є важливим дидактичним інструментом, що сприяє розвитку композиційного мислення здобувачів вищої освіти, формуванню здатності до аналітичного бачення натури та усвідомленого створення пейзажного образу.

Після вибору точки зору перед здобувачем вищої освіти постає низка композиційних завдань, що безпосередньо впливають на художню виразність пейзажного етюду. Насамперед необхідно визначити формат полотна, який найбільш повно відповідатиме характеру обраного мотиву. Формат зумовлює спосіб розміщення пейзажу на площині та впливає на сприйняття простору й ритм композиції. Важливим завданням є встановлення співвідношень між основними частинами пейзажу – небом, лісом, простором землі або забудови. Здобувач вищої освіти має усвідомлено вирішити, на якому плані зосередити основну увагу: чи акцентувати елемент першого плану (тінь, кущ, фрагмент рельєфу), чи узагальнити передній план і спрямувати зорову увагу на середній або дальній. Таке рішення повинно випливати з характеру мотиву та підпорядковувати всі другорядні елементи головному.

Композиційне вирішення етюду не є випадковим, вибір точки зору сприяє поступовому та впевненому формуванню композиції. Критичний аналіз власної роботи в постійному зіставленні з натурою загострює відчуття композиції та сприяє розвитку професійних умінь здобувача вищої освіти.

Рисунок відіграє важливу роль у процесі виконання пейзажного етюду, забезпечуючи не лише правильне компонування, а й успішне живописне вирішення роботи.

На початковому етапі доцільно намітити загальні обриси пейзажу олівцем або вугіллям, після чого переходити до роботи фарбою (підмальовком). Попередній рисунок дає змогу точно визначити місцеположення предметів, зберегти правильні пропорції та переконливо передати характер форми. Визначення тону на цьому етапі дозволяє здобувачеві вищої освіти впевнено працювати фарбою, не повертаючись до пошуку основних співвідношень у процесі живопису. Це сприяє вільнішій манері письма та уточненню форми безпосередньо кольором. У передачі світлотіні провідну роль відіграє ступінь освітленості предмета, тобто тон. Саме через тон органічно поєднуються рисунок і живопис, забезпечуючи цілісність пейзажного образу.

Вибір місця для роботи має особливе значення в умовах навчальної практики (пленер). Етюд, виконаний на відкритому повітрі, вирізняється свіжістю колористичного вирішення та природністю освітлення. Робота в природному середовищі формує інше сприйняття кольору, ніж у приміщенні, та дозволяє здобувачеві вищої освіти безпосередньо спостерігати взаємодію світла, повітря і форми. Отже, поєднання продуманого компонування, ґрунтовного рисунка та роботи з натури забезпечує методично обґрунтований підхід до виконання пейзажного етюду в процесі навчальної практики.

У методиці навчальної практики (пленер) колорит розглядається як один із провідних засобів емоційно-образного узагальнення природного мотиву. Саме через колористичне вирішення пейзажного етюду здобувач вищої освіти передає не лише зовнішні ознаки натури, а і її настрій, стан освітлення та атмосферу простору. Формування колористичного мислення є складним і тривалим процесом, що потребує систематичної роботи з натури в різних умовах. Особливу увагу в методиці пленеру приділяють виявленню тональних співвідношень між небом і землею як основи загального колориту етюду [9, с. 124–127]. Здобувач вищої освіти навчається визначати, яка з цих двох основних мас є домінантною за тоном і кольором, та підпорядковувати їй усі інші елементи композиції. Вірно знайдене співвідношення неба і землі дає змогу передати силу загального освітлення й характерний для мотиву колористичний лад.

Важливим методичним аспектом є усвідомлення ролі освітлення, яке постійно змінює локальні кольори предметів. У процесі пленерної роботи здобувач вищої освіти вчиться бачити, що колір предмета не є сталим, а залежить від інтенсивності світла, стану повітряного середовища та наявності кольорових рефлексів [9, с. 124–127]. Рефлекси від неба, землі й навколишніх об’єктів збагачують колірні відношення, надаючи пейзажу живості та просторової глибини. Повітряне середовище відіграє ключову роль у формуванні колориту пейзажного етюду. З віддаленням предметів у глибину простору їхні кольори втрачають насиченість, стають холоднішими й світлішими, наближаючись до тону неба. Усвідомлення цих закономірностей дає змогу здобувачеві вищої освіти передавати повітряну перспективу та уникати площинності зображення. Таким чином, робота над колоритом і тональними співвідношеннями в методиці пленеру сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти цілісного колористичного бачення, здатності узагальнювати натуру та створювати переконливий пейзажний образ, що відповідає реальному стану природного середовища [3, с. 2657–2675].

Одним із ключових завдань навчальної практики (пленер) є формування в здобувачів вищої освіти здатності переконливо передавати глибину простору, світло та повітряне середовище пейзажу. Усвідомлення просторових закономірностей у природі сприяє

розвитку цілісного пейзажного мислення та запобігає площинності зображення. У методиці пленеру передавання простору здійснюється насамперед через зміну тону, кольору та щільності форм від першого плану до дальніх. Здобувач вищої освіти навчається помічати, що предмети, розташовані ближче до глядача, мають більшу насиченість кольору, чіткіші контури та виразнішу фактуру, тоді як віддалені плани сприймаються світлішими, холоднішими й менш контрастними. Таке спостереження є основою для формування уявлень про повітряну перспективу.

Повітряна перспектива розглядається в методиці пленеру як важливий чинник пейзажного мислення, що ґрунтується на властивостях атмосферного середовища. Повітря, заповнюючи простір між предметами та спостерігачем, зумовлює зорове зменшення форм, пом'якшення контрастів і зміну колірних відношень. Здобувач вищої освіти вчиться враховувати цю особливість під час побудови пейзажного етюду, розрізняючи перший, другий і дальній плани та підпорядковуючи їх єдиному колористичному рішенню.

Особлива увага приділяється передаванню світло-повітряного середовища як живого простору, у якому перебувають зображувані об'єкти. Світло в пейзажі не лише освітлює предмети, а й об'єднує їх у цілісну систему кольорових і тональних співвідношень. Здобувач вищої освіти навчається спостерігати взаємодію світла з формою, характер тіней, рефлекси від неба, землі та навколишніх предметів. Таким чином, методика передавання простору та світло-повітряного середовища в навчальній практиці (пленер) сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти глибокого розуміння просторової організації пейзажу та розвитку професійних умінь створювати переконливі, просторово виразні пейзажні образи.

Виконання пейзажних етюдів у різні пори року є важливим методичним завданням навчальної практики (пленер), оскільки сприяє усвідомленню мінливості природних станів і формуванню гнучкості художнього мислення здобувачів вищої освіти. Кожна пора року має власні особливості освітлення, колористичні закономірності та характер просторового сприйняття, що вимагає від здобувача вищої освіти здатності швидко адаптуватися до змінних умов натури. У весняних етюдах здобувач вищої освіти вчиться передавати відчуття пробудження природи, легкість повітряного середовища, сріблясто-блакитні та рожевуваті відтінки, характерні для раннього освітлення. Літні етюди, навпаки, потребують роботи з насиченим світлом, багатством зелених відтінків і чіткішим контрастом між освітленими та затіненими частинами форм. Осінній пейзаж у методиці пленеру розглядається як складне колористичне завдання. Зимові етюди спрямовані на формування вміння передавати білизну снігу, холодні відтінки неба, тонкі нюанси світла й тіні без втрати колористичної цілісності. Таким чином, сезонна різноманітність пленерних завдань виступає важливим методичним засобом розвитку професійних компетентностей у сфері пейзажного живопису.

Етюди окремих елементів пейзажу займають важливе місце в методиці навчальної практики (пленер), оскільки сприяють формуванню в здобувачів вищої освіти професійних умінь аналізу форми, фактури та матеріальності зображуваних об'єктів. Робота над такими етюдами дозволяє зосередити увагу не на загальній композиції пейзажу, а на вивченні окремих структурних елементів, що є необхідною передумовою для створення цілісного художнього образу [1]. Особливе значення мають етюди дерев і їхніх частин, у процесі виконання яких здобувач вищої освіти навчається розрізняти характерні особливості різних порід, вікові зміни форми, будову стовбура, крони та гілок. Увага зосереджується на передачі взаємодії світла й тіні, багатоколірності листя, відтінків кори, що змінюються залежно від пори року та стану освітлення. Такі спостереження формують уміння уникати узагальнених, схематичних зображень дерев «взагалі» та сприяють індивідуалізації образу.

Етюди архітектурних споруд та їхніх фрагментів мають не менш важливе методичне значення. У процесі роботи над ними здобувач вищої освіти навчається передавати конструктивні особливості форми, пропорції, ритм елементів, а також характер матеріалу – дерева, каменю, цегли, металу. Особлива увага приділяється зіставленню щільності архітектурних форм із м'якістю природного оточення, що збагачує пейзажну композицію. Таким чином, етюди елементів пейзажу виступають важливим методичним засобом поглиблення професійних умінь здобувачів вищої освіти, забезпечуючи ґрунтовну підготовку до виконання складних багатофігурних і багатопланових пейзажних композицій.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Навчальна практика (пленер) є важливим етапом професійної підготовки здобувачів вищої освіти з образотворчого мистецтва, оскільки забезпечує безпосередній зв'язок теоретичних знань із практичною художньою діяльністю. Робота з натури в умовах відкритого простору сприяє формуванню цілісного художнього мислення, розвитку спостережливості та здатності до глибокого аналізу природного середовища.

У процесі пленерної практики здобувачі вищої освіти опановують основні закономірності пейзажного живопису, зокрема принципи вибору мотиву й точки зору, формування композиційної структури етюду, встановлення колористичних і тональних співвідношень, а також передавання просторової глибини та світло-повітряного середовища. Особливе значення має систематична робота над колоритом як засобом емоційно-образного узагальнення стану природи. Виконання етюдів у різні пори року та за різних погодних умов розширює художній досвід здобувачів вищої освіти, формує гнучкість професійного мислення та

здатність адаптуватися до мінливості натури. Значну роль у цьому процесі відіграють етюди окремих елементів пейзажу, які поглиблюють розуміння форми, фактури та матеріальності об'єктів і сприяють розвитку аналітичних умінь.

Отже, навчальна практика (пленер) виступає ефективним педагогічним засобом інтеграції знань з рисунка, живопису, композиції та методики викладання образотворчого мистецтва. Вона забезпечує формування професійних компетентностей, необхідних для створення переконливого, цілісного пейзажного образу, та сприяє підготовці здобувачів вищої освіти до подальшої творчої й педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень у сфері методики навчальної практики (пленер) пов'язані з поглибленим вивченням шляхів удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти з образотворчого мистецтва в умовах сучасної мистецької освіти. Актуальним напрямом є розроблення та апробація диференційованих методик пленерної практики з урахуванням рівня підготовленості здобувачів вищої освіти, специфіки освітніх програм і міждисциплінарних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Красний Е. Синтез роботи на пленері та за фотографією – пошук балансу конкуруючих принципів на власному творчому досвіді. Українська академія мистецтва / Мистецтвознавство № 35 (2024) URL: https://journals.naoma.kyiv.ua/index.php/uam/article/view/88/80 (дата звернення: 02.02.2026).
2. Куниця, Г. В., Піддубна, О. М., Максимчук, А. П. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу особистості. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 84, т. 2. С. 94–99.
3. Петухова Т. А., Луценко І. В., Піддубна О. М. Особливості розвитку олійного та акрилового живопису в контексті сучасного мистецтвознавства. Вісник науки та освіти. 2025. № 5 (35). С. 2657–2675.
4. Піддубна О. М. Живопис у розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Проблеми освіти. 2019. Вип. 92. С. 111–115.
5. Піддубна О. М., Качерова О. Г., Герасименко К. М., Шостачук Т. В., Бовсунівська Н. М. Сучасна мистецька освіта: основні проблеми розвитку. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». № 5 (51). 2025. С. 1157–1176.
6. Пленерний живопис: мистецтво наодинці з природою (2024) URL: https://kyiv.gallery/statii/plenernyy-zhyvopys-mystetstvo-naodyntsi-z-pryrodoyu (дата звернення: 04.02.2026).
7. Пунгіна О., Гусєва Л. Пленерна практика як засіб формування образотворчої компетентності майбутніх педагогів-художників. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 36, Т. 3. С. 185–191.
8. Робоча програма навчальної практики «Пленер». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/mge2yz8s.pdf (дата звернення: 29.01.2026).
9. Сова О. С. Методика виконання пейзажу на пленері. Наукові праці. Педагогіка. 2017. Вип. 291, Т. 303. С. 124–127.

REFERENCES

1. Krasnyi E. (2024) Syntez roboty na pleneri ta za fotohrafiieiu – poshuk balansu konkuruiuchykh pryntsypiv na vlasnomu tvorchomu dosvidi [Synthesis of plein air and photographic work – search for balance of competing principles based on personal creative experience]. Ukrainska akademiia mystetstva / Mystetstvoznavstvo, no. 35. Retrieved from: https://journals.naoma.kyiv.ua/index.php/uam/article/view/88/80 (accessed 02 February 2026).
2. Kunytsia H. V., Piddubna O. M., Maksymchuk A. P. (2025) Mystetska osvita v Ukraini: rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti [Art education in Ukraine: development of creative potential of personality]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, vol. 84, no. 2, pp. 94–99.
3. Petukhova T. A., Lutsenko I. V., Piddubna O. M. (2025) Osoblyvosti rozvytku oliinoho ta akrylovoho zhyvopysu v konteksti suchasnoho mystetstvoznavstva [Features of oil and acrylic painting development in the context of modern art studies]. Visnyk nauky ta osvity, no. 5 (35), pp. 2657–2675.
4. Piddubna O. M. (2019) Zhyvopys u rozvytku tvorchykh zdibnostei maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Painting in the development of creative abilities of future art teachers]. Problemy osvity, no. 92, pp. 111-115.
5. Piddubna O. M., Kacherova O. H., Herasymenko K. M., Shostachuk T. V., Bovsunivska N. M. (2025) Suchasna mystetska osvita: osnovni problemy rozvytku [Modern art education: main problems of development]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»), no. 5 (51), pp. 1157–1176.
6. Plenernyi zhyvopys: mystetstvo naodyntsi z pryrodoiu (2024) [Plein air painting: art alone with nature]. Retrieved from: https://kyiv.gallery/statii/plenernyy-zhyvopys-mystetstvo-naodyntsi-z-pryrodoyu (accessed 04 February 2026).

7. Punhina O., Husieva L. (2021) Plenerna praktyka yak zasib formuvannia obrazotvorchoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv-khudozhnykiv [Plein air practice as a means of forming artistic competence of future teacher-artists]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, vol. 36, no. 3, pp. 185–191.
8. Robocha prohrama navchalnoi praktyky «Plener» [Work program of educational practice «Plein air»]. Retrieved from: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/mge2yz8s.pdf (accessed 29 January 2026).
9. Sova O. S. (2017) Metodyka vykonannia peizazhu na pleneri [Methodology of landscape painting in plein air]. Naukovi pratsi. Pedahohika, vol. 291, no. 303, pp. 124–127.

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:784.071.4]:004 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-16

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОДОЛАННЯ НЕДОЛІКІВ ВОКАЛЬНОГО ІНТОНУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ В РОБОТІ НАД РЕПЕРТУАРОМ

Процишина О. Ю.
доктор філософії,
доцент кафедри академічного та естрадного вокалу
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Левка Лук'яненка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-9466-3395
o.protsyshyna@kubg.edu.ua

Гмиріна С. В.
старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Левка Лук'яненка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-3549-2207
s.gmyrina@kubg.edu.ua

Ланіна Т. О.
старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Левка Лук'яненка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-4708-0197
t.lanina@kubg.edu.ua

Точкова С. С.
викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Левка Лук'яненка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-6356-7619
s.tochkova@kubg.edu.ua

Ключові слова: *мистецька освіта, вокальна педагогіка, сольний спів, викладач мистецької школи, методи навчання, цифрові інструменти.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті визначено ефективні методичні підходи до подолання недоліків вокального інтонування майбутніх викладачів вокалу в процесі роботи над вокальними творами. В ході дослідження було застосовано теоретичні та емпіричні методи, зокрема, спостереження за освітньою діяльністю студентів на заняттях сольного співу та виконавською майстерністю під час виступів здобувачів на концертах, конкурсах, мистецьких заходах та іспитах. Проведено бесіди із викладачами сольного співу (естрадного та академічного спрямування) та концертмейстерами Київського столичного університету імені Бориса Грінченка для з'ясування стану проблеми формування слухового самоконтролю майбутніх викладачів вокалу та майбутніх артистів-вокалістів, визначення рівня вокального інтонування в процесі вивчення творів навчального репертуару.

З'ясовано, що музично-слуховий підхід передбачає цілеспрямовану роботу над розвитком внутрішнього музичного слуху, який безпосередньо формує внутрішні уявлення про звук, що передують відтворенню звуку за допомогою голосу. Вокально-технічний підхід спрямований на оптимізацію роботи всього голосового апарату, адже вокальний режим,

тонус голосових зв'язок, вокальна позиція, рівень грудного та головного резонування, атака звуку, тип співацького дихання та відчуття опори мають великий вплив на звучання голосу та вокальну інтонацію. Аналітико-інтерпретаційний підхід потребує посилення міждисциплінарних зв'язків та передбачає здійснення ґрунтовного музично-теоретичного та виконавського аналізу вокального твору. Інноваційно-цифровий підхід потребує під час аудиторних занять та в процесі самостійної роботи студентів застосування спеціальних комп'ютерних програм і мобільних застосунків, які є ефективними інструментами розвитку музичного слуху й допомагають подолати інтонаційні недоліки.

Подальшого дослідження потребує теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методів і прийомів подолання вокально-інтонаційних недоліків майбутніх музикантів-співаків, артистів-вокалістів, викладачів вокалу, викладачів мистецьких шкіл та спеціалістів інших напрямів вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності.

METHODICAL APPROACHES TO OVERCOMING DEFICIENCIES IN VOCAL INTONATION OF FUTURE VOCAL TEACHERS IN THE PROCESS OF WORKING ON REPERTOIRE

Protsyshyna O. Yu.
Doctor of Philosophy (PhD),
Associate Professor at the Department of Academic and Pop Vocal
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Levka Lukianenka str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9466-3395
o.protsyshyna@kubg.edu.ua

Gmyrina S. V.
Senior Lecturer at the Department of Academic and Pop Vocal
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Levka Lukianenka str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3549-2207
s.gmyrina@kubg.edu.ua

Lanina T. O.
Senior Lecturer at the Department of Academic and Pop Vocal
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Levka Lukianenka str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4708-0197
t.lanina@kubg.edu.ua

Tochkova S. S.
Lecturer at the Department of Academic and Pop Vocal
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Levka Lukianenka str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4708-0197
s.tochkova@kubg.edu.ua

Key words: *arts education, vocal pedagogy, solo singing, arts school teacher, teaching methods, digital tools.*

The article identifies effective methodical approaches to overcoming deficiencies in vocal intonation among future vocal teachers in the process of working on vocal repertoire. The study employed both theoretical and empirical research methods, including observation of students' educational activities in solo singing classes and assessment of their performance skills during concerts, competitions, artistic events, auditions, and examinations. Interviews were conducted with solo singing instructors (both pop and academic specializations) and accompanists of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University in order to determine the current state of the problem of developing auditory self-control in future vocal teachers and vocal performers, as well as to assess the level of vocal intonation in the process of mastering educational repertoire.

It has been established that the music-auditory approach involves systematic work aimed at developing inner musical hearing, which directly shapes internal sound representations preceding vocal sound production. The vocal-technical approach is focused on optimizing the functioning of the entire vocal apparatus, as vocal mode, vocal fold tension, vocal placement, the balance of chest and head resonance, onset of sound, type of singing breath, and the sense of breath support significantly influence vocal quality and, consequently, intonation accuracy. The analytical-interpretative approach requires strengthening interdisciplinary connections and involves comprehensive music-theoretical and performance analysis of a vocal composition. The innovative-digital approach is manifested in the use of specialized computer software and mobile applications during classroom instruction and independent student practice, serving as effective tools for developing musical hearing and overcoming intonational deficiencies.

Further research is required to provide theoretical substantiation and experimental verification of methods and techniques for overcoming vocal-intonation deficiencies in future singer-musicians, vocal performers, vocal teachers, teachers of art schools, and specialists in various fields of vocal pedagogy and vocal performance practice

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва та музичної педагогіки. Сучасний викладач вокалу має володіти різноманітними вокальними техніками, демонструвати високий рівень вокальної майстерності та бути здатним працювати у різних стилістичних напрямках (естрадному, академічному, джазовому, народному). У зв'язку з цим актуальності набуває проблема подолання вокальних недоліків у студентів закладів вищої мистецької освіти.

Вокальне інтонування залежить від процесу голосоутворення, сформованості слухових уявлень про звук та рівня розвитку музичного мислення. Серед причин виникнення недоліків вокального інтонування можемо виділити: недостатній розвиток музичного слуху; не сформованість стійких внутрішніх музично-слухових уявлень; порушення координації між музичним слухом та голосовим апаратом, що зумовлює необхідність цілеспрямованої роботи над формуванням активного режиму функціонування голосових зв'язок; наявність вокально-технічних недоліків (слабка опора дихання, в'ялість артикуляції під час співу та недостатнє резонування); вплив психологічних чинників, таких як емоційне напруження, невпевненість, страх, а також надмірна самовпевненість і недбале ставлення до виконавського процесу.

Варто зазначити, що вокальний репертуар відіграє важливу роль у процесі подолання недоліків вокального інтонування, оскільки виступає не лише художнім матеріалом, а й ефективним педагогічним засобом удосконалення вокальної майстерності студентів, розвитку їхніх вокально-технічних навичок та збагачення виконавського досвіду майбутніх викладачів вокалу. У процесі опанування вокальних творів (вокалізів, українських народних пісень, естрадних пісень, балад, романсів, джазових композицій, арій з мюзиклів, оперет і опер тощо) викладач сольного співу враховує поточний рівень розвитку музичних і вокальних здібностей студента, а також його психофізіологічні особливості, що впливають на спів. Відповідно репертуар добирається з поступовим ускладненням та застосуванням індивідуального підходу, з урахуванням

типу голосу й рівня професійної підготовки здобувача освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває активна взаємодія між студентом і концертмейстером на заняттях сольного співу, оскільки спільна робота над вокальним репертуаром створює ефективне педагогічне середовище для виявлення та корекції інтонаційних недоліків. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних методичних підходів до подолання недоліків вокального інтонування майбутніх викладачів вокалу в процесі опрацювання вокального репертуару.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практичні аспекти вокальної підготовки студентів у закладах вищої освіти є предметом досліджень багатьох сучасних українських науковців, серед яких А. Зарицька, Я. Кириленко, С. Леонтієва, Е. Макарова, Ю. Мережко, Н. Овчаренко, О. Петрикова, Є. Проворова, Р. Савченко, Ю. Савченко, К. Татарко, В. Яковенко та інші. Зарубіжні дослідники часто звертаються до проблеми розвитку вокальних здібностей студентів (Б. Тіммерманс, М. С. Де Бодт, Ф. Л. Вайтс, А. Будевейнс, Г. Клемент, А. Пітерс, П. Х. Ван де Хейнінг та інші) й розкривають особливості професійної підготовки майбутніх вокалістів (Пінхонг Ву, Л. Кляйн, З. Розема, Н. Хадерляйн, Цзе Цай, О. Шолп, Сіньлінь Сю, Джек Дж. Цзян, Пейюнь Чжуан та інші).

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних підходів до подолання недоліків вокального інтонування студентів на заняттях сольного співу.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх викладачів вокалу є складним, системним і послідовним процесом, що охоплює багатогранну діяльність, спрямовану на формування спеціальних (фахових), загальних та професійних компетентностей. Зазначена підготовка ґрунтується на чітко визначених методологічних засадах (підходах і принципах), які зумовлюють актуальність і наукову обґрунтованість змісту освітніх компонентів, значущість досягнутих результатів навчання та, відповідно, конкурентоспроможність здобувачів вищої освіти на сучасному ринку праці.

Однією з важливих вокально-технічних якостей голосу є вокальне інтонування, яке безпосередньо впливає на рівень виконавської майстерності. Робота над його вдосконаленням передбачає застосування комплексу спеціальних вправ, спрямованих на розвиток музичного слуху, музичної пам’яті, а також використання різноманітних методів опрацювання навчального репертуару, що включають виконання вокальної мелодії в різних інтонаційно-технічних варіантах.

Нам імпонує думка сучасних науковців А. Душний, В. Заєць, О. Заєць, які розглядають проблему розвитку виконавського слуху музиканта-виконавця та зазначають, що інтонаційна чистота, звуковисотні уявлення, загально-слуховий контроль за точністю відтворення музичного звуку є вирішальними у процесі професійного становлення студентів. Автори підкреслюють, що «вирішення художніх завдань на всіх етапах навчання потребує від музиканта-виконавця його постійно-спрямованої слухо-моторної уваги-зосередження на функціонуванні виконавських виражальних засобів (динаміки, агогіки, артикуляції, штрихів тощо)» [2, с. 117].

Музичний слух є фундаментальною основою професійного становлення та зростання як музиканта-інструменталіста, так і музиканта-вокаліста, незалежно від подальшої спеціалізації у виконавській або педагогічній діяльності. Рівень розвитку музичного слуху зумовлює здатність майбутнього фахівця до точного інтонування, усвідомленого сприйняття музичної мови, аналізу та інтерпретації художнього змісту музичних творів, а також ефективного самоконтролю у процесі виконання. Для вокалістів музичний слух відіграє вирішальну роль у координації слухових уявлень і голосоутворення, забезпечуючи стабільність інтонації та якість звуковедення, тоді як для інструменталістів – є передумовою точності виконавських дій і ансамблевої взаємодії. У педагогічній діяльності сформований музичний слух виступає необхідною професійною компетентністю, що дозволяє майбутньому викладачеві вокалу не лише коригувати власне виконання, а й здійснювати ефективний слуховий контроль та методичне керівництво навчально-виконавською діяльністю учнів. Саме тому цілеспрямований розвиток музичного слуху має розглядатися як пріоритетний напрям у системі професійної підготовки музикантів різних спеціальностей.

Досліджуючи проблему слухового самоконтролю майбутніх артистів-вокалістів у процесі вокальної підготовки науковці О. Процишина та С. Леонтієва дійшли висновку, що на заняттях сольного співу необхідно студентів спонукати до усвідомленого та активного прослуховування вокальної музики, здійснювати самоаналіз на основі аудіо-запису власного співу, що сприятиме формуванню та закріпленню правильних м’язових і вібраційних відчуттів під час голосоутворення. Ми вважаємо, що з метою розвитку музичного слуху та подолання недоліків вокального інтонування для здобувачів корисно слухати не лише вокальну музику, а й інструментальну, яка збагатить музично-слухові уявлення, покращить відчуття ладо-тональності, гармонічної мови, формуватиме розуміння інтервальної

побудови та мелодичного розвитку основного мотиву твору. Науковці наголошують, що значну увагу необхідно «приділяти виробленню вірної вокально-виконавської техніки та формуванню культури співу, направляти навчальні зусилля на розвиток художнього смаку, вдосконалення здатності чути свій голос, наче збоку і контролювати його під час співу» [5, с. 336]. Відповідно, формування навичок слухового самоконтролю постає одним із ключових завдань у процесі подолання вокальних недоліків майбутніх викладачів вокалу, зокрема інтонаційної неточності. Здатність свідомо сприймати, аналізувати та коригувати власне вокальне звучання є необхідною умовою стабільного й точного інтонування, а також показником сформованості професійної вокальної культури. Робота над вокальним репертуаром у контексті корекції інтонаційних недоліків потребує системної та цілеспрямованої самостійної роботи студента з усвідомленням інтонаційної структури твору, а також із закріпленням набутих навичок співу. Водночас ефективність цього процесу значною мірою залежить від виважених і методично обґрунтованих рекомендацій викладача, який спрямовує навчальну діяльність здобувача освіти, добирає відповідні форми і методи роботи, контролює динаміку розвитку слухового самоконтролю та забезпечує поетапність корекції вокально-інтонаційних труднощів у процесі роботи над репертуаром.

Сучасна дослідниця, виконавиця та вокальний педагог Ю. Писаренко розглядає питання розвитку інструментального мислення у джазового вокаліста на основі різноманітних вокальних вправ. В результаті практичного досвіду та наукових розвідок авторка вказує на важливість залучення здобувачів до методичної творчості, необхідної для подальшої вокально-виконавської чи вокально-педагогічної діяльності. Науковиця підкреслює, що «створення самим студентом інтонаційно-ритмічних вправ на базі того чи іншого твору… виступає джерелом розвитку власної креативності студента у процесі підготовки його до джазової вокальної імпровізації у інструментальному стилі» [4, с. 362].

Висвітлюючи особливості застосування інноваційних технологій у сценічній діяльності вокалістів та характеризуючи вплив акустичних перетворювачів (мікрофонів) і систем персонального моніторингу (технологія «In-ear») на відчуття самоконтролю співака під час виступу дослідниця С. Заря наголошує, що застосування таких інноваційних технологій сприяє більш якісному виконанню творів, тобто забезпечує кращий інтонаційний контроль і відіграє важливу функцію голосозбереження студентів. Науковиця вказує, що використовуючи систему персонального моніторингу IEM (технологія «In-ear») «вокаліст може чути найдрібніші зміни в інтонації, динаміці, артикуляції, що було практично неможливим за умов традиційного моніторингу. Це дає змогу швидко коригувати виконання. Вокаліст миттєво чує будь-які відхилення від потрібної висоти звуку та може швидко їх виправити. Це значно знижує ризик фальшивого співу, особливо в умовах стресу або втоми» [3, с. 262]. Таким чином, з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх співаків та викладачів вокалу естрадного спрямування, варто розглянути причини виникнення недоліків вокального інтонування. Окрім індивідуальних вокально-технічних і психофізіологічних чинників, суттєвий вплив на якість інтонування мають зовнішні умови навчального процесу, зокрема невідповідні акустичні характеристики навчальних приміщень. До таких чинників належать відсутність або неналежне використання мікрофонів, застосування застарілих чи неефективних систем персонального моніторингу, а також повна відсутність сценічних моніторів. Надмірна або неконтрольована акустика простору ускладнює адекватне слухове сприйняття власного голосу, що перешкоджає формуванню ефективного самоконтролю та негативно впливає на точність вокального інтонування під час виконання вокальних творів.

З метою ефективного подолання недоліків вокального інтонування майбутніх викладачів вокалу в процесі вивчення навчального репертуару доцільно застосовувати такі методичні підходи: музично-слуховий, вокально-технічний, аналітико-інтерпретаційний, інноваційно-цифровий.

Музично-слуховий підхід полягає у застосуванні методів і прийомів, спрямованих на розвиток внутрішнього музичного слуху. У процесі занять із сольного співу важливим є попереднє усвідомлене прослуховування вокального твору, що сприяє формуванню у студента слухових уявлень щодо інтервальної структури мелодії, її фразування та побудови. Таке попереднє ознайомлення з музичним матеріалом суттєво пришвидшує опанування навчального репертуару та сприяє розвитку звуковисотного сприйняття співу. Для більш точного засвоєння вокальної партії варто окремо відтворювати мелодію на фортепіано з подальшим сольфеджуванням. Важливим є також заучування мелодії напам’ять та вміння виконувати її з точним дотриманням метроритму. Після опанування інтонаційної основи мелодії здійснюється перехід до співу з літературним текстом. У разі наявності інтонаційно складних фрагментів мелодії студентам слід здійснювати поетапне самостійне опрацювання таких фраз: спочатку багаторазово відтворювати їх на фортепіано з внутрішнім інтонуванням (без голосу), а далі поєднувати гру на

інструменті з одночасним співом. Після цього бажано виконувати мелодію без супроводу з одночасним аудіозаписом співу з метою самоконтролю та перевірки інтонаційної точності.

Вокально-технічний підхід передбачає застосування системи методів і прийомів, спрямованих на розвиток музичних і вокально-виконавських здібностей, а також на оптимізацію роботи всього голосового апарату. Основна увага в межах цього підходу приділяється формуванню навичок співу на правильному діафрагмальному диханні та відчутті опори, що забезпечує стабільність звуковедення та уникнення надмірного напруження голосового апарату. Важливим завданням вокальної підготовки є стабілізація положення гортані та м'якого піднебіння з метою фіксації оптимальної вокальної позиції, яка відповідає обраній манері співу. Окремої уваги потребує формування навичок співу з активним залученням головного та грудного резонування, що сприяє покращенню тембрових характеристик голосу та безпосередньо впливає на розширення діапазону голосу й згладження регістрів.

Аналітико-інтерпретаційний підхід у подоланні вокально-інтонаційних недоліків майбутніх викладачів вокалу передбачає здійснення на заняттях сольного співу ґрунтовного музично-теоретичного та виконавського аналізу вокального твору. Такий аналіз охоплює визначення тональності та з'ясування тонального плану, особливостей гармонічної мови, діапазону вокальної партії й теситури, інтервальної будови мелодії, а також виявлення можливих вокально-технічних та інтонаційних труднощів. Важливим етапом роботи над вокальним твором і ефективним засобом подолання вокальних недоліків, зокрема інтонаційних, є пошук художнього образу та визначення ідейного змісту. Емоційно-образна складова виконавської інтерпретації безпосередньо впливає на вокально-технічні аспекти співу, на темброве забарвлення голосу та інтонаційну точність виконання мелодії студентом.

Інноваційно-цифровий підхід у вокальній педагогіці передбачає цілеспрямоване використання комп'ютерних програм і мобільних застосунків як ефективних дидактичних засобів розвитку музичного слуху, поглиблення знань з теорії музики, удосконалення чистоти інтонування, формування ладо-тонального відчуття та навичок слухового самоконтролю. Застосування цифрових інструментів сприяє активізації самостійної роботи студентів, підвищенню їх мотивації та забезпечує об'єктивний зворотний зв'язок у процесі навчання. Серед популярних і педагогічно доцільних цифрових засобів подолання недоліків вокального інтонування особливе місце посідає мобільний застосунок «Sight Sing». Назва застосунку походить від англійського терміну sight singing – «читання нот з листа», що ключовою професійною навичкою кожного музиканта. Володіння навичками співу з листа передбачає здатність швидко орієнтуватися в нотному тексті, усвідомлювати ладо-інтонаційні та ритмічні особливості мелодії й точно відтворювати її без попереднього слухового ознайомлення. Для вокалістів ця навичка має особливе значення, оскільки безпосередньо пов'язана з розвитком внутрішнього слуху, координацією слухових уявлень і загалом з процесом голосоутворенням.

Висновки. Отже нами розглянуто проблему подолання недоліків вокального інтонування майбутніх викладачів вокалу в процесі роботи над вокальним репертуаром. З'ясовано, що процес професійної підготовки фахівця музичного мистецтва є складним, послідовним та цілеспрямованим, в основі якого лежить рівень розвитку загальних музичних здібностей, зокрема музичного слуху, музичної пам'яті, відчуття метроритму та ладових особливостей музики. Важливу роль у процесі саморегуляції та самоконтролю студентів під час співу відіграє рівень знань музичної теорії, що сприяє більш усвідомленому та правильному відтворенню музичних звуків, розумінню співвідношення ступеней у тональності та відчуття ладових тяжінь, що в свою чергу впливає на слухові уявлення про ноту, яка звучить або яку необхідно заспівати. Визначено, що в процесі роботи над вокальним репертуаром з метою покращення якості вокального інтонування майбутніх викладачів вокалу бажано застосовувати різноманітні методичні підходи, методи та прийоми навчання, форми роботи, акцентуючи увагу на самостійному опрацювання навчального матеріалу студентами.

Предметом подальших наукових розвідок може стати проблема застосування цифрових інструментів розвитку музичного слуху та можливість перезарахування результатів неформальної освіти в рамках вивчення навчальних дисциплін, таких як «Сольфеджіо», «Робота з концертмейстером над вокальним репертуаром», «Читання партитур», «Методика розвитку музичного слуху» тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ду Вей. Специфічні властивості вокального інтонування в оперному мистецтві: до проблеми емоційно-когнітивного змісту музики. *Музичне мистецтво і культура*. 2019. Т. 2, № 29. С. 283–293. DOI: https://doi.org/10.31723/2524-0447-2019-29-2-22.

2. Душний А. І., Заєць В. М., Заєць О. П. Смислове інтонування як універсальний системний механізм формування професійного технологічного мислення музиканта-виконавця. *Musical art and linguistic thesaurus of world culture: ukraine's experience: scientific monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing»*. 2023. С. 114–131. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-293-7-7.
3. Заря С. В. Інноваційні технології та їх вплив на сценічне звучання естрадного вокаліста. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2025. № 3. С. 259–264. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2025.344427.
4. Писаренко Ю. В. До питання формування системи вправ джазового вокаліста як основи креативного відтворення інструментального мислення. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2024. № 26. С. 354–368. DOI: https://doi.org/10.33287/222426.
5. Процишина О. Ю., Леонтієва С. Л. Розвиток навичок слухового самоконтролю як важлива складова вокальної підготовки майбутніх артистів-вокалістів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 2(74). С. 333–338. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-53.

REFERENCES

1. Du, Wei (2019). Spetsyfichni vlastyvosti vokalnoho intonuvannia v opernomu mystetstvi: do problemy emotsiino-kohnityvnoho zmistu muzyky [Specific features of vocal intonation in opera art: On the problem of emotional and cognitive content of music]. *Muzychne mystetstvo i kultura*, 2(29), 283–293. DOI: https://doi.org/10.31723/2524-0447-2019-29-2-22 [in Ukrainian]
2. Dushnyi, A. I., Zaiets, V. M., & Zaiets, O. P. (2023). Smyslove intonuvannia yak universalnyi systemnyi mekhanizm formuvannia profesiinoho tekhnolohichnoho myslennia muzykanta-vykonavtsia [Semantic intonation as a universal systemic mechanism for forming professional technological thinking of a performing musician]. *In Musical art and linguistic thesaurus of world culture: Ukraine's experience: scientific monograph. Baltija Publishing,* 114–131. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-293-7-7 [in Ukrainian]
3. Zaria, S. V. (2025). Innovatsiini tekhnolohii ta yikh vplyv na stsenichne zvuchannia estradnoho vokalista [Innovative technologies and their influence on the stage sound of a pop vocalist]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv,* (3), 259–264. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2025.344427 [in Ukrainian]
4. Pysarenko, Yu. V. (2024). Do pytannia formuvannia systemy vprav dzhazovoho vokalista yak osnovy kreatyvnoho vidtvorennia instrumentalnoho myslennia [On the issue of forming a system of exercises for a jazz vocalist as a basis for creative reproduction of instrumental thinking]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny,* (26), 354–368. DOI: https://doi.org/10.33287/222426 [in Ukrainian]
5. Protsyshyna, O. Yu., Leontiieva, S. L. (2024). Rozvytok navychok slukhovoho samokontroliu yak vazhlyva skladova vokalnoi pidhotovky maibutnikh artystiv-vokalistiv [Development of auditory self-control skills as an important component of vocal training of future vocal performers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk,* (2(74)), 333–338. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-53 [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 811.162.2:811.111’373.7 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-17

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ НОСОВИХ ГОЛОСНИХ [Ǫ], [Ę] В СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Ранюк О. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов’янської філології
Хмельницький національний університет
вул. Інститутська, 11, Хмельницький, Україна
orcid.org/0000-0001-8859-9254
raniuko@khmnu.edu.ua

Ключові слова: *носові голосні, польська мова, артикуляційна компетентність, фонетична підготовка, студенти-філологи, міжмовна інтерференція, методика навчання, нормативна вимова.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Стаття присвячена проблемі формування правильної вимови носових голосних [ǫ] та [ę] у студентів-філологів під час вивчення польської мови як іноземної. Актуальність дослідження зумовлена важливою роллю фонетичної підготовки у процесі формування мовної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців-філологів. Особливе значення має опанування носових голосних польської мови, які є однією з характерних рис її фонетичної системи, виконують смислорозрізнювальну функцію та впливають на нормативність усного мовлення. У статті розглянуто специфіку артикуляції носових голосних [ǫ] та [ę], а також особливості їх реалізації залежно від позиції у слові та фонетичного оточення. Проаналізовано вплив рідної української мови на процес засвоєння цих звуків, що часто призводить до міжмовної інтерференції та появи типових фонетичних помилок, зокрема заміни носових голосних усними або їх вимови у вигляді поєднання голосного з носовим приголосним. На основі аналізу науково-методичної літератури визначено, що проблема цілеспрямованого формування правильної вимови носових голосних у студентів, для яких польська мова є іноземною, висвітлюється фрагментарно, що зумовлює потребу у вдосконаленні методичних підходів до навчання. У статті запропоновано комплексну систему формування правильної вимови, яка передбачає поетапне засвоєння артикуляції носових голосних: від опрацювання ізольованих звуків до їх використання у словах, текстах та комунікативних ситуаціях. Методика включає артикуляційні вправи, фонетичні тренування, роботу з лексичним матеріалом, використання мовних ланцюжків, фонетичних диктантів, текстових завдань і діалогів. Показано, що систематичне застосування таких вправ сприяє поступовому формуванню нормативної вимови носових голосних, зменшенню впливу рідної мови та підвищенню загальної фонетичної компетентності студентів. Результати дослідження можуть бути використані у практиці викладання польської мови як іноземної, зокрема у підготовці студентів-філологів, а також у розробці навчально-методичних матеріалів з польської фонетики.

FORMING THE CORRECT PRONUNCIATION OF THE NASAL VOWELS Ą AND Ę IN STUDENTS OF PHILOLOGY DURING THE STUDY OF THE POLISH LANGUAGE

Raniuk O. P.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Slavic Philology
Khmelnytsky National University
Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8859-9254
raniuko@khmnu.edu.ua

Key words: *nasal vowels, Polish language, articulation competence, phonetic training, philology students, cross-linguistic interference, teaching methodology, normative pronunciation.*

The article addresses the issue of developing the correct pronunciation of the nasal vowels [ǫ] and [ę] in philology students during the study of Polish as a foreign language. The relevance of the research is determined by the important role of phonetic training in the process of forming linguistic and communicative competence of future philology specialists. Particular importance is attached to mastering the nasal vowels of the Polish language, which are one of the characteristic features of its phonetic system, perform a meaning-distinguishing function, and influence the normative character of spoken language.

The article examines the specific features of the articulation of the nasal vowels [ǫ] and [ę], as well as the peculiarities of their realization depending on their position in a word and the phonetic environment. The influence of the native Ukrainian language on the process of mastering these sounds is analyzed, which often leads to cross-linguistic interference and the occurrence of typical phonetic errors, in particular the replacement of nasal vowels with oral ones or their pronunciation as a combination of a vowel and a nasal consonant.

Based on the analysis of scientific and methodological literature, it has been determined that the problem of the targeted formation of correct pronunciation of nasal vowels in students for whom Polish is a foreign language is covered only fragmentarily, which creates the need to improve methodological approaches to teaching. The article proposes a comprehensive system for developing correct pronunciation, which involves a gradual acquisition of the articulation of nasal vowels: from practicing isolated sounds to their use in words, texts, and communicative situations. The methodology includes articulation exercises, phonetic training, work with lexical material, the use of word chains, phonetic dictations, text-based tasks, and dialogues.

It is shown that the systematic use of such exercises contributes to the gradual formation of the normative pronunciation of nasal vowels, reduces the influence of the native language, and improves the overall phonetic competence of students. The results of the research can be used in the practice of teaching Polish as a foreign language, particularly in the training of philology students, as well as in the development of teaching and methodological materials on Polish phonetics.

Постановка проблеми. Фонетична підготовка є важливим складником процесу навчання польської мови як іноземної, оскільки саме правильна вимова є необхідною умовою успішної комунікації. У цьому контексті особливе місце посідає опанування фонетичних явищ, характерних лише для польської мови, зокрема носових голосних [ǫ], [ę], які виконують смислорозрізнювальну функцію та впливають на нормативність мовлення.

У практиці викладання польської мови україномовним студентам спостерігаються труднощі, пов'язані з формуванням стійких фонетичних навичок, що зумовлено особливостями фонетичної системи польської мови та впливом рідної

мови. Недостатня увага до системної роботи над вимовою специфічних фонем призводить до збереження фонетичних помилок на наступних етапах навчання та негативно впливає на загальний рівень мовленнєвої компетентності. Особливу складність для україномовних студентів становлять носові голосні [ǫ], [ę], які є специфічною рисою польської фонетичної системи та відсутні в українській мові. Це зумовлює численні фонетичні помилки, що призводять до акценту, спотворення значення слів і зниження комунікативної ефективності мовлення.

Актуальність дослідження зумовлена також зростанням інтересу до вивчення польської мови в Україні у зв'язку з освітньою, професійною та міграційною ситуацією. Незважаючи на наявність загальних методичних розробок з фонетики польської мови, питання цілеспрямованого формування навичок правильної вимови носових голосних [ǫ], [ę] саме в студентів-філологів залишається недостатньо висвітленим. Це створює потребу в розробці ефективних методичних прийомів, спрямованих на подолання міжмовної інтерференції та формування нормативної вимови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження вимови носових звуків польської мови базуються на поєднанні класичних фонетико-фонологічних описів польської системи звуків із сучасними підходами до методики навчання вимови як рідної, так і іноземної мови. У цьому контексті важливими є праці Е. Аврамюк, Б. Вєрховської, М. Вишнєвського, М. Цітко.

Класичні праці з польської фонетики, зокрема монографія Б. Вєрховської, розглядають систему звуків польської мови як комплекс артикуляційних і акустичних характеристик, підкреслюючи важливість точного опису позицій органів мовлення та співвідношення фонетичного й фонологічного рівнів. У таких описах носові голосні розглядаються як специфічна риса польської фонетичної системи, що вимагає врахування артикуляційної бази мовця та позиційних змін реалізації звука. Подібний структурний підхід лежить в основі подальших досліджень польської вимови та її навчання [3].

У праці М. Вишнєвського польська фонетика і фонологія подані з позицій системності, тобто звуки аналізуються як елементи фонологічної системи, що функціонують у мовленні відповідно до правил чергування, асиміляції та позиційної варіативності. Такий підхід важливий для навчання вимови, оскільки дає змогу пояснювати помилки не лише через артикуляцію, а й через інтерференцію фонологічних систем. Сучасні дослідження підтверджують важливість врахування інтерференції та фонологічної норми для формування правильної вимови у мовців, які вивчають мову [4].

Сучасні методичні дослідження значною мірою переосмислюють роль фонетики у навчанні. За спостереженнями Е. Аврамюк, у багатьох підручниках фонетика довгий час подавалася як допоміжний елемент, а не як базовий компонент формування мовленнєвих навичок. Аналіз навчальних матеріалів показує, що питання вимови часто розглядалося як додаток, а не як основа формування мовної компетентності. Це особливо актуально для складних для засвоєння явищ, зокрема носових голосних, які потребують системного тренування слухових і артикуляційних навичок [1].

Найновіші праці, зокрема дослідження М. Цітко, акцентують на необхідності розглядати фонетику як вихідну точку навчання мови, особливо іноземної. Сучасні підходи орієнтовані на раннє формування правильної артикуляції та слухового контролю, що дає можливість уникнути стабілізації помилок у вимові. Дослідження підкреслюють методичну цінність фонетичної підготовки на початковому етапі навчання, що особливо важливо для звуків із високою артикуляційною складністю [4].

Таким чином, аналіз наукових праць показує еволюцію підходів: від описово-структурного аналізу фонетичної системи польської мови до методично орієнтованих досліджень, що розглядають фонетику як основу формування мовленнєвої компетентності. Це створює теоретичну базу для розроблення ефективних методик навчання вимови носових звуків польської мови.

Метою статті є обґрунтування та опис методичних підходів і прийомів формування правильної вимови носових голосних [ǫ], [ę] у процесі навчання польської мови україномовних студентів, а також визначення типових труднощів і шляхів їх подолання.

Аналіз науково-методичної літератури з проблем фонетичної підготовки у процесі навчання польської мови засвідчує наявність значної кількості праць, присвячених загальним питанням формування фонетичної компетентності. Водночас питання навчання носових голосних [ǫ], [ę] розглядається переважно фрагментарно, без урахування специфіки рідної мови студентів та типових інтерференційних впливів.

Недостатньо висвітленими залишаються методичні підходи до поетапного формування артикуляційних навичок вимови носових голосних [ǫ], [ę] в україномовних студентів, а також система вправ, спрямованих на усвідомлення артикуляційних відмінностей між польськими носовими голосними та відповідними звуковими поєднаннями в українській мові. Окремої уваги потребує

проблема добору ефективних дидактичних засобів і навчальних матеріалів, які б забезпечували стійке закріплення правильної вимови в усному мовленні на різних етапах навчання.

Виклад основного матеріалу. Носові голосні [ǫ], [ę] є однією з характерних фонетичних особливостей сучасної польської мови та виконують важливу смислорозрізнювальну функцію. З артикуляційного погляду ці звуки утворюються за умови одночасної участі ротової та носової порожнин, що забезпечує їх специфічне акустичне забарвлення. Для україномовних студентів опанування вимови носових голосних ускладнюється тим, що в українській мові відсутні відповідні фонеми, а наявні звукові поєднання не є тотожними польським носовим голосним. Унаслідок цього в мовленні студентів спостерігається заміна носових голосних на усні або їх реалізація у вигляді сполучення голосного з носовим приголосним, що потребує цілеспрямованої методичної корекції.

Для успішного формування правильної вимови носових голосних [ǫ], [ę] важливим є не лише практичне відпрацювання артикуляції, а й усвідомлення студентами основних фонетичних правил їх реалізації в мовленні. Знання нормативних правил вимови носових голосних залежно від позиції в слові та фонетичного оточення створює підґрунтя для свідомого засвоєння цих звуків і зменшує кількість інтерференційних помилок у процесі навчання.

Правильна вимова носових голосних [ǫ] («о носового») та [ę] («е носового») у польській мові залежить від їх позиції у слові та фонетичного оточення, зокрема від наступного приголосного або диграфа. Усвідомлення цих закономірностей є необхідною передумовою для формування фонетичної компетентності в україномовних студентів.

1. Вимова перед щілинними приголосними. У позиції перед щілинними приголосними [s], [ś], [sz], [z], [ź], [ż (rz)], [f], [w], [ch] носові голосні зберігають носовий резонанс. Для полегшення артикуляції можна спробувати промовляти їх як [on] та [en], одночасно пропускаючи повітря через ніс і не торкаючись язиком верхніх зубів. Для додаткової опори кінчик язика може торкатися нижніх зубів. Наприклад: *gąska, chrząszcz, brązowy, wąż, mąż, szczęście, język.*

2. Перед губними приголосними [p], [b]. Носові голосні вимовляються як [om] та [em]. Наприклад: *gołąbek, skąpy, kąpiel, gęba, dąb.*

3. Перед приголосними [t], [d], [c], [cz], [dz]. У цих позиціях носові голосні звучать як [on] та [en]. Винятком є числівники piętnaście, dziewiętnaście і їх похідні (piętnasty, dziewiętnasty), де ę вимовляється як чистий [e]. Наприклад: *majątek, pieniądz, prędko, więcej.*

4. Перед м'якими приголосними [ć], [dź]. Носові голосні набувають звучання [oń] та [eń]. Наприклад: *zdjąć, łabędź, zdjęcie.*

5. Перед задньоязиковими приголосними [g], [k]. Задня частина язика піднімається до м'якого піднебіння, і носові голосні звучать як проміжні між носовими та [on], [en] ([oŋ], [eŋ]). Наприклад: *mąka, pająk, posąg, kręgosłup.*

6. Перед звуками l та ł Носові голосні втрачають носовий резонанс і вимовляються як чисті [o] та [e]. Наприклад: *wziął, wzięła, wzięliśmy.*

7. Вимова у кінці слова. Кінцевий ą завжди вимовляється з носовим резонансом, тоді як ę може звучати з легким носовим резонансом або як звук [e]. Наприклад: *mamą, bielizną, czytają; żyletkę, piszę, prosię, imię.*

8. Вибір між ą / ę та буквосполученнями om, em, on, en. Щоб правильно передавати носові звуки на письмі, можна зіставляти польські слова з українськими спільнокореневими відповідниками. Зазвичай ą та ę відповідають українській літері у або я: Наприклад: *ząb – зуб, skąpy – скупий, kąt – кут.* Буквосполучення om, em, on, en відповідають українським комбінаціям ом, ем, он, ен: Наприклад: *blondyn – блондин, mentalność – ментальність, romb – ромб, tempo – темп* [5].

Таким чином, дотримання цих правил дає можливість студентам поступово виробити нормативну вимову носових голосних і зменшити вплив рідної мови на польське мовлення. Далі більш детально розглянемо запропоновані нами етапи та завдання для поступового формування правильної вимови носових голосних польської мови.

На першому етапі навчання студентам пропонується відпрацьовувати носові голосні окремо, застосовуючи спеціальні артикуляційні прийоми: ą – промовляти як [on], пропускаючи повітря через ніс; кінчик язика може торкатися нижніх зубів; ę – промовляти як [en] із аналогічним носовим резонансом. Наприклад: [on] – [en], [oŋ] – [eŋ]. Такий підхід дає можливість студентам усвідомити носовий резонанс і особливості артикуляції кожного звуку, перш ніж переходити до слів та словосполучень.

Після освоєння ізольованих звуків студентам пропонується вправи на читання та повторення слів, у яких носові голосні знаходимо у різних позиціях: Перед щілинними приголосними: *gąska, chrząszcz, wąwóz, związkowiec*; перед губними приголосними: *gołąbek, gęba, kąpiel*; перед м'якими приголосними: *zgadnąć, cięcie*; перед задньоязиковими приголосними: *kabłąk, mąka, pająk.* Цей етап сприяє закріпленню артикуляційних навичок у реальних словах та формує автоматизм вимови.

Після цього студенти повинні усвідомлено аналізувати позицію носового голосного та його

фонетичне оточення. Основні закономірності: [om]/[em] – перед губними приголосними; [on]/[en] – перед щілинними та твердими приголосними; [oń]/[eń] – перед м'якими приголосними; [oŋ]/[eŋ] – перед задньоязиковими приголосними. Такий контроль дає змогу уникнути типових помилок і підвищує точність вимови у різних позиціях.

Для закріплення навичок носові голосні пропонується відпрацьовувати у коротких текстах, де вони повторюються в різних позиціях. Студенти також виділяють носові звуки письмово та усно. Наприклад: *«Ząb zupa zębowa, dąb zupa dębowa, ząb, zupa, dąb. Trębacz trąbi na wieży i nikt mu nie wieży. Łabędzia muśniecie zdjęło zaklęcie. Kłębi się kłębek w kłębowisku kłębków. Dręczył, dręczył aż w końcu się zmęczył»*, звертаючи увагу на звуки [ą] та [ę].

Щоб полегшити засвоєння написання ą та ę, студентам рекомендується зіставляти польські слова зі спільнокореневими українськими відповідниками: ą / ę → у / я: *ząb – зуб, skąpy – скупий, tępy – тупий; om, em, on, en → ом, ем, он, ен: blondyn – блондин, romb – ромб.* Цей прийом допомагає не лише у вимові, а й у письмовій передачі носових голосних.

Для підвищення мотивації та активного закріплення навичок можливе використання мовних ланцюжків повторення слів із ą та ę у певній послідовності. Наприклад, повторювати по черзі слова з носовими звуками, поступово прискорюючи темп: *są → dom → rąk → wąż → mąż → sąd → błąd; będę → ręka → język → tęcza → mięso → więcej → księga; będę → są → ręce → mąż → więcej → wąż → księżyc.* Також можна додати ускладнення, запропонувавши студентам повторити ланцюжок у зворотному порядку.

Фонетичні диктанти теж суттєво впливають на формування правильної вимови носових голосних. Зокрема, студентам необхідно обрати правильну літеру чи буквосполучення (ą, ę, om, em, on, en);

Вправа 1. Встав правильну літеру чи буквосполучення (ą, ę, om, em, on, en)

B_dę w d_mu. Mąż idzie z żon_. Idę z koleg_. Maj_ nowy dom. Pisz_ list. Id_ z tob_.

Ключ: *Będę w domu; żoną; kolegą; Mają; Piszę; Idę z tobą.*

Вправа 2. Обери правильний варіант з двох запропонованих

będe / będę; rękom / ręką; piszem / piszę; idom / idą; będom / będą.

На початковому етапі вивчення та закріплення вимови носових голосних польської мови важливо застосовувати міні-ролі у діалогах, акцентуючи при цьому носові голосні у спілкуванні.

Dialog 1. W sklepie

A: Dzień dobry, czy mają państwo wędlinę?
B: Tak, mamy dobrą szynkę.
A: Wezmę pół kilograma.
Фокус: *mają, wędlinę, wezmę*

Dialog 2. Planowanie spotkania

A: Będę jutro w domu.
B: Dobrze, przyjdę z kolegą.
A: Będziemy oglądać film.
Фокус: *będę, przyjdę, będziemy*

Dialog 3. Rozmowa o rodzinie

A: Mój mąż pracuje w banku.
B: A moja żona jest lekarką.
Фокус: *mąż, żoną*

Ігрові елементи сприяють не лише практиці вимови, а й розвитку комунікативної компетентності.

Систематичне поєднання ізольованих артикуляційних вправ, роботи зі словами та текстами, використання словникових асоціацій і контроль фонетичних помилок сприяє формуванню нормативної вимови носових голосних [ǫ] та [ę] у студента. Такий підхід зменшує вплив рідної мови та підвищує загальну фонетичну компетентність.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Фонетична підготовка є невід'ємним складником процесу навчання польської мови як іноземної та відіграє ключову роль у формуванні комунікативної компетентності студентів. Особливе значення у цьому процесі має опанування носових голосних [ǫ] та [ę], які виконують смислорозрізнювальну функцію та становлять одну з найскладніших для засвоєння особливостей польської фонетичної системи для україномовних студентів.

Проведений аналіз наукових досліджень засвідчив еволюцію підходів до навчання польської фонетики – від описово-структурного аналізу звукової системи до сучасних методично орієнтованих концепцій, що розглядають фонетичну підготовку як базовий етап формування мовленнєвої компетентності. Водночас встановлено, що проблема цілеспрямованого формування правильної вимови носових голосних [ǫ], [ę] в україномовних студентів залишається недостатньо розробленою в методичному аспекті.

У результаті дослідження визначено основні труднощі засвоєння носових голосних, зумовлені міжмовною інтерференцією, відсутністю аналогічних фонем в українській мові та складністю артикуляційної реалізації цих звуків у різних фонетичних позиціях. Обґрунтовано необхідність поєднання артикуляційного, слухового та свідомо-аналітичного підходів до формування правильної вимови.

Запропонована система навчання, що передбачає поетапне формування навичок – від ізо-

льованої артикуляції до використання носових голосних у словах, текстах та комунікативних ситуаціях – доводить свою методичну ефективність. Використання артикуляційних вправ, фонетичних диктантів, мовних ланцюжків, текстових завдань, діалогів та ігрових елементів сприяє закріпленню правильної вимови та зменшенню впливу рідної мови.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних прийомів у процесі викладання польської мови україномовним студентам, зокрема майбутнім філологам. Реалізація системного підходу до фонетичної підготовки сприятиме підвищенню рівня фонетичної грамотності, формуванню нормативної вимови та загальному підвищенню якості мовної підготовки.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці комплексних навчально-методичних матеріалів, створенні цифрових тренувальних ресурсів для формування фонетичних навичок, а також у дослідженні ефективності різних методів фонетичного тренування на різних етапах навчання польської мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Awramiuk E. Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego, [w:] Z problematyki kształcenia językowego, VII, E. Awramiuk, A. Rozumko (red.), Białystok 2018, S. 167–185.
2. Citko M. Fonetyka jako punkt wyjścia do nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego, Białystok. 2024.
3. Wierzchowska B. Fonetyka i fonologia języka polskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk. 1980.
4. Wiśniewski M. Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego, Toruń. 2007.
5. Мирошніченко І. М. Практична фонетика польської мови з елементами правопису: навчальний посібник. Київ, 2020. 62 с.

REFERENCES

1. Awramiuk E. (2018) Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego, [w:] Z problematyki kształcenia językowego [Phonetics in textbooks for teaching the native language, [in:] Issues in language education], VII, E. Awramiuk, A. Rozumko (red.), Białystok, S. 167–185. [in Polish]
2. Citko M. (2024). Fonetyka jako punkt wyjścia do nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego [Phonetics as a starting point for learning a foreign language, using Polish as an example], Białystok. [in Polish]
3. Wierzchowska B. (1980). Fonetyka i fonologia języka polskiego [Phonetics and phonology of the Polish language], Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk. [in Polish]
4. Wiśniewski M. (2007). Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego [An outline of phonetics and phonology of contemporary Polish], Toruń. [in Polish]
5. Myroshnichenko I. M. (2020). Praktychna fonetyka polskoi movy z elementamy pravopysu: navchalnyi posibnyk [Practical phonetics of the Polish language with elements of spelling: a textbook]. Kyiv, 2020. 62 s. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.016:811.161.2’27] :7.012 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-18

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Сидоренко Л. М.
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та загального мовознавства
Черкаський державний технологічний університет
б-р Шевченка, 460, Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0002-7148-6146
milasidorenko2@gmail.com

Деньга О. А.
старший викладач кафедри української мови
та загального мовознавства
Черкаський державний технологічний університет
б-р Шевченка, 460, Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0002-8477-8703
helen_15_8@hotmail.com

Ключові слова:
термінологічна компетентність, терміносистема дизайну, професійна комунікація, міждисциплінарність, українська мова за професійним спрямуванням.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Стаття присвячена комплексному теоретичному й методичному аналізу процесу формування термінологічної компетентності у студентів-дизайнерів у межах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Увагу зосереджено на ролі фахової мови як важливого чинника професійної підготовки майбутніх дизайнерів та складової їхньої загальної комунікативної культури. Досліджено вплив сучасних інформаційних технологій та цифрових платформ на процес засвоєння термінології, а також можливості їх використання для інтерактивного навчання. Розглянуто роль педагогічного супроводу та наставництва у формуванні термінологічної компетентності, включно з організацією дискусій, семінарських занять і міжпредметних проєктів.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що роль професійної комунікації у сфері дизайну зростає, де точність термінологічного висловлення визначає якість проєктних рішень і рівень фахової взаємодії. У роботі окреслено ключові проблеми опанування дизайнерської терміносистеми, серед яких багатошаровість її структури, полісемічність значної частини термінів, інтенсивне поповнення лексики англомовними запозиченнями та міждисциплінарний характер сучасних дизайн-процесів. Зазначені чинники потребують системного підходу до мовної підготовки студентів та врахування специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності. Висвітлено також міжнародний досвід формування фахової термінології та адаптацію його до українських реалій.

Розкрито педагогічні умови, що сприяють ефективному засвоєнню термінів: проблемно-пізнавальний характер навчальних завдань, поетапність формування навичок, активне застосування контекстного й проєктного навчання. Описано низку вправ, які довели результативність у розвитку термінологічних умінь: аналітичні, структурно-класифікаційні, інтерпретаційні, ситуаційно-комунікативні та творчо-проєктні. Звернуто увагу на взаємозв’язок між мовними знаннями та розвитком креативного мислення студентів у процесі проєктної діяльності. Результати дослідження підтверджують, що системне опрацювання дизайнерської

термінології забезпечує здатність студентів точно відтворювати зміст фахових понять, аргументувати власні проєктні рішення, ефективно комунікувати в професійному середовищі та інтегрувати мовні знання у практичну дизайн-діяльність.
Зроблено висновок, що термінологічна компетентність є важливою складовою загальної професійної компетентності майбутніх дизайнерів і суттєво впливає на якість їхньої підготовки до реальних умов фахової взаємодії, а також на рівень їхньої професійної мобільності та конкурентоспроможності. Підкреслено, що системне навчання термінології сприяє формуванню у студентів навичок самостійного аналізу та критичного оцінювання фахових текстів, що є ключовим для успішної кар'єри в сучасному дизайнерському середовищі.

FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN DESIGN WITHIN THE FRAMEWORK OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Sydorenko L. M.
PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and General Linguistics
Cherkasy State Technological University
Shevchenko Boulevard, 450, Cherkasy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7148-6146
milasidorenko2@gmail.com

Denga O. A.
Assistant Professor at the Department of Ukrainian Language and General Linguistics
Cherkasy State Technological University
Shevchenko Boulevard, 450, Cherkasy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8477-8703
helen_15_8@hotmail.com

Key words: *terminological competence, design terminology system, professional communication, interdisciplinarity, Ukrainian for professional purposes.*

The article is devoted to a comprehensive theoretical and methodological analysis of the process of forming terminological competence in design students within the course «Ukrainian Language for Professional Purposes». The focus is on the role of professional language as a crucial factor in the professional training of future designers and as an integral part of their overall communicative culture. The study examines the impact of modern information technologies and digital platforms on the process of mastering terminology, as well as their potential for interactive learning. The role of pedagogical support and mentorship in developing terminological competence is also considered, including organizing discussions, seminar activities, and interdisciplinary projects.
The relevance of the study is determined by the increasing importance of professional communication in the field of design, where the precision of terminological expression defines the quality of project solutions and the level of professional interaction. The paper outlines the key challenges in mastering the design terminology system, including its multilayered structure, the polysemy of many terms, the rapid influx of English loanwords, and the

interdisciplinary nature of modern design processes. These factors require a systematic approach to students' language training and consideration of the specifics of their future professional activities. International experiences in developing professional terminology and their adaptation to Ukrainian contexts are also highlighted.
Pedagogical conditions promoting effective term acquisition are revealed: problem-based and cognitive nature of tasks, stepwise skill formation, and active use of contextual and project-based learning. A set of exercises has been described, demonstrating their effectiveness in developing terminological skills: analytical, structural-classification, interpretative, situational-communicative, and creative-project tasks. Attention is also paid to the relationship between language knowledge and the development of students' creative thinking in project activities. The results of the study confirm that systematic work on design terminology enables students to accurately reproduce the content of professional concepts, justify their project decisions, communicate effectively in a professional environment, and integrate language knowledge into practical design work.
It is concluded that terminological competence is an essential component of the overall professional competence of future designers and significantly affects the quality of their preparation for real professional interactions, as well as their professional mobility and competitiveness. It is emphasized that systematic terminology training contributes to the formation of students' skills in independent analysis and critical evaluation of professional texts, which is key to a successful career in the modern design environment.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта переживає трансформаційні процеси, пов'язані з формуванням у здобувачів не лише фахових знань, а й компетентностей, що відповідають вимогам освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Для студентів творчих спеціальностей однією з ключових є термінологічна компетентність – здатність свідомо й доречно використовувати професійну лексику в навчальній та практичній діяльності.

Курс «Українська мова за професійним спрямуванням» забезпечує формування мовленнєво-термінологічної компетентності фахівця, здатного ефективно комунікувати у професійному середовищі. Дизайн поєднує художні, технічні, соціокультурні й мовні компоненти, що потребує методично виваженого підходу до засвоєння термінів та їх функціонування.

Дисципліна виконує важливу роль у формуванні комунікативно-термінологічної компетентності студентів мистецького профілю, адже мова є засобом конструювання дизайнерських концепцій. Розвиток креативних індустрій актуалізує потребу в стандартизації та методичному впровадженні дизайнерської термінології в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення термінології дизайну вітчизняними лінгвістами є порівняно новою галуззю досліджень, яка набирає обертів, що зумовлено активним розвитком самої сфери дизайну в Україні та потребою в її належній лінгвістичній систематизації та стандартизації.

Як зазначає Я. Мар'янко, термінологічна лексика дизайну залишається ще недостатньо вивченою [2, с. 106]. Н. Школяр досліджує формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів і розробляє відповідну модель підготовки [6, с. 186]. Н. Вдовченко аналізує дизайнерський тезаурус як систему пов'язаних понять, що забезпечує концептуальну цілісність фахової комунікації [1, с. 140].

Термінологічна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що поєднує знання спеціальної лексики та вміння її адекватного використання. У сфері дизайну вона має міждисциплінарний характер, оскільки терміносистема формується на перетині мистецтвознавства, технічних наук, маркетингу та IT [3, с. 208].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування термінологічної компетентності майбутніх дизайнерів є багатоаспектною та потребує комплексного підходу, що враховує специфіку професійної діяльності, міждисциплінарний характер дизайнерської терміносистеми та сучасні вимоги до мовної й комунікативної підготовки фахівців.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично визначити шляхи формування термінологічної компетентності студентів-дизайнерів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до формування термінологічної компетентності у здобувачів вищої освіти.

2. Розробити та описати ефективні методичні прийоми роботи з термінологією дизайну.

3. Показати можливості інтеграції професійної лексики в мовну підготовку.

Методи дослідження:

• узагальнення – для формулювання висновків і практичних рекомендацій;

• системний – для визначення структури терміносистеми дизайну та її навчальної функції;

• практико-орієнтований – для розроблення вправ і методичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу. Термінологічну компетентність визначаємо як інтегративну властивість майбутнього фахівця, що передбачає здатність коректно інтерпретувати й уживати спеціальні терміни в різних видах комунікації. У галузі дизайну вона виконує подвійну функцію: вербальну та концептуальну, адже термін не лише номінує об'єкт, а й структурує професійне мислення.

Опанування термінології безпосередньо пов'язане з розвитком креативного й проєктного мислення, оскільки фахові терміни формують поняттєво-категоріальний апарат дизайну [5, с. 12]. Це зумовлює необхідність системної інтеграції термінологічної роботи в освітній процес.

Термінологія дизайну є багатокомпонентною, міждисциплінарною та динамічною системою, що охоплює лексику типографіки, графічного та промислового дизайну, ергономіки, маркетингу, IT-сфери та просторового моделювання [2, с. 106; 1, с. 138]. Її характерними рисами є міждисциплінарність, активні процеси запозичення, наявність значного пласту англомовних термінів, потреба в унормуванні українських відповідників і візуально-когнітивна специфіка.

Її характерними рисами є:

• міждисциплінарність;

• активні процеси запозичення;

• наявність широкого пласту англомовних термінів;

• потреба в унормуванні українських відповідників;

• візуально-когнітивна специфіка.

Дослідники підкреслюють необхідність формування дизайнерського тезауруса як основи впорядкування та систематизації терміносистеми, що забезпечує концептуальну цілісність фахової комунікації [1, 6].

У процесі формування термінологічної компетентності майбутніх дизайнерів доцільно виокремити три ключові підходи:

1) лінгводидактичний – спрямований на аналіз структури термінів, семантики та словотвору [2, 3];

2) когнітивно-комунікативний – реалізується через роботу з професійними текстами, кейсами та проблемними ситуаціями [5, 6];

3) практико-орієнтований – ґрунтується на виконанні завдань, наближених до реальної дизайнерської діяльності (проєкти, презентації, брифи).

Реалізація зазначених підходів у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» сприяє підвищенню рівня засвоєння фахових понять, розвитку мовленнєвої активності студентів та формуванню вміння аргументовано представляти власні дизайнерські рішення з використанням відповідної термінології.

Розроблені підходи до інтеграції дизайнерської термінології під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» сприяють підвищенню рівня засвоєння фахових понять, зростанню мовленнєвої активності студентів у професійному середовищі, розвитку уміння обґрунтовувати власні дизайнерські рішення, вдаючись до відповідної термінологічної форми.

Використання практичних вправ формує вміння студентів оперувати термінами у фаховому контексті, аргументувати проєктні рішення та презентувати власні розробки [4, с. 22; 5, с. 15].

У межах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» запропоновано комплекс вправ, спрямованих на системне опрацювання дизайнерської термінології й розвиток умінь студентів користуватися фаховою лексикою в різних видах комунікативної діяльності. Вправи охоплюють лексико-семантичний, порівняльний, творчо-візуальний, комунікативно-професійний та редакторський аспекти роботи з термінами. Кожна група вправ сприяє формуванню певного складника термінологічної компетентності – від розуміння змісту терміна до його точного функціонального використання в контексті професійних завдань.

1. Практичні вправи, спрямовані на активне засвоєння й практичне застосування фахових понять.

Ефективними для засвоєння й використання дизайнерських лексем доцільним є використання вправ на лексико-семантичний аналіз, наприклад:

Завдання: Пояснити значення термінів та сферу застосування (графічний дизайн, промисловий дизайн, дизайн інтер'єру): контраст, ергономіка, текстура, декор, композиція, прототип, колористика, формоутворення. Складіть речення з кожним терміном у фаховому контексті.

2. Вправи на термінологічне зіставлення.

Для формування розуміння відмінностей у трактуванні понять пропонуємо вправи на термінологічне зіставлення, наприклад:

Завдання: Порівняйте терміни шрифт і типографіка, форма і структура, брендинг і айдентика. Визначте спільні й відмінні риси, створивши таблицю «термін – значення – приклад використання».

3. Творчі вправи з візуалізації терміна.

З метою поєднання теоретичного розуміння терміна з візуальною реалізацією пропонуємо творчу вправу.

Завдання: Оберіть один термін (наприклад, контраст, ритм). Створіть візуальну композицію, яка передає його сутність. Презентуйте роботу коротким текстовим поясненням (4–5 речень).

4. Вправи на дизайнерську комунікацію.

Щоб навчити студентів аналізувати професійні ситуації, використовуючи правильну термінологію, пропонуємо вправу на дизайнерську комунікацію.

Завдання: Розгляньте опис конкретного кейсу (наприклад, розроблення сайту чи фірмового стилю для компанії). Визначте, які терміни дизайну використовуються в технічному завданні. Поясніть, як термінологічна точність впливає на якість комунікації між замовником і дизайнером.

5. Вправи на збагачення активного професійного словника.

Для розвитку вміння застосовувати фахову термінологію пропонуємо вправу, яка уможливить збагачення професійного активного словника.

Завдання: Перепишіть короткий опис дизайн-проєкту (наприклад, упаковка, логотип, постер), вставивши щонайменше п'ять професійних термінів. Поясніть, чому саме ці терміни найбільш точно передають сутність роботи.

6. Створення міні-словника фахових термінів.

Також у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» можна запропонувати студентам створити міні-словник фахових термінів з визначеннями українською мовою.

7. Вправи на заміну англіцизмів питомими українськими відповідниками.

Для збагачення термінологічного словника питомими лексемами пропонуємо вправу щодо заміни поширених англіцизмів у сфері дизайну.

Завдання: Доберіть до поданих англомовних (або калькованих) термінів їхні нормативні українські відповідники.

Кейс (у значенні портфоліо), ескіз, фідбек, лейаут, брейншторм, туторіал, бриф.

Слова для довідок: відгук, зворотний зв'язок; мозковий штурм, ґенерування ідей; проєкт; інструкція; технічне завдання, замовлення; макет, розкладка.

8. Вправи на редагування професійного тексту.

З метою усунення русизмів, кальок, стилістичних помилок пропонуємо вправу на редагування професійного тексту.

Завдання: Відредагуйте текст, змінивши слова та фрази нормативними українськими термінами та зворотами.

Наш відділ займається розробкою нового фірменного стилю для великого заказчика. Ми провели мозговий штурм і вирішили зробити акцент на юзер експіріенс (UX). У макеті (лейауті) ми постарались розмістити акцентні елементи так, щоб клієнт легко знаходив корисну інформацію. Після завершення роботи ми очікуємо фідбек від заказчика.

9. Дослідницькі вправи з вузькоспеціалізованої термінології.

Щоб розширити словниковий запас із вузькоспеціалізованої підгалузі дизайну, пропонуємо студентам дослідницьку вправу.

Завдання: Складіть мінісловник з 10 термінів свого фаху. Наприклад, ландшафтний дизайн, промисловий дизайн, веб-дизайн, графічний дизайн тощо.

10. Для перевірки розуміння значення складних термінів пропонуємо гру «Термінологічне лото».

Завдання. З'єднайте терміни з правильними визначеннями.

До кожного терміна (1–5) доберіть відповідне визначення (А–Д). Запишіть відповідність у вигляді: 1 – А, 2 – Б тощо.

Терміни:

1. Ергономіка
2. Айдентика
3. Типографіка
4. Верстка
5. Композиція

Визначення: А. Сукупність прийомів і правил компонування текстових елементів у виданні або макеті.

Б. Наукова дисципліна, що вивчає взаємодію людини з предметним середовищем з метою забезпечення зручності, безпеки та ефективності.

В. Організація елементів у художньому або дизайнерському просторі з метою створення цілісної, виразної структури.

Г. Система візуальних елементів, що формують унікальний стиль бренду (логотип, кольори, шрифти, графічні модулі).

Д. Галузь роботи з текстом, що охоплює шрифтове оформлення, добір гарнітур, кеглів, інтерліньяжу та принципів їх комбінування.

Доцільним також буде забезпечення візуального супроводу навчання: проведення презентацій власних дизайнерських проєктів, складання термінологічних карт, виготовлення макетів, що

допоможе у закріпленні понять на асоціативному рівні.

Запропоновані вправи спрямовані не лише на засвоєння термінів, а й на розвиток професійного мовлення, критичного мислення, уміння працювати в колективі й презентувати результати своєї діяльності. Ефективність цих методик підтверджується активним використанням фахової лексики студентами в усних і письмових роботах.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що формування термінологічної компетентності майбутніх дизайнерів є необхідною умовою їхньої професійної підготовки та важливим чинником успішної діяльності в креативних індустріях. Термінологічна компетентність у цій сфері виконує подвійну функцію: забезпечує точність і коректність фахової комунікації та виступає інструментом концептуалізації дизайнерського мислення, оскільки термін не лише називає поняття, а й структурує професійне знання. Аналіз наукових джерел засвідчив, що дизайнерська терміносистема є багаторівневою, міждисциплінарною та динамічною. Її розвиток зумовлений як внутрішніми процесами у сфері дизайну, так і зовнішніми лінгвістичними впливами, зокрема активним запозиченням англомовних термінів. Це актуалізує потребу в унормуванні фахової лексики, укладанні відповідників українською мовою та методичному забезпеченні її системного засвоєння студентами мистецьких спеціальностей.

Розроблена система вправ – лексико-семантичні, зіставні, творчо-візуальні, комунікативно-професійні, редакторські, а також завдання з опрацювання англіцизмів і створення власних словників – спрямована на комплексний розвиток термінологічної компетентності. Її застосування сприяє усвідомленню значення термінів, вмінню добирати й використовувати їх у фахових контекстах, здійснювати аналіз професійних ситуацій, аргументувати дизайнерські рішення та презентувати результати діяльності.

Практична апробація запропонованих вправ у межах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» показала їхню ефективність: студенти почали активніше й точніше використовувати фахову лексику в усному та письмовому мовленні, демонструючи вищий рівень комунікативно-термінологічної підготовки.

Отже, системний підхід до формування термінологічної компетентності студентів-дизайнерів є результативним за умови поєднання лінгводидактичних, когнітивно-комунікативних і практико-орієнтованих методів навчання. Перспективами подальших досліджень вбачаємо розроблення цифрових інструментів для навчання дизайнерської термінології, створення мультимедійних словників і методичні експерименти, спрямовані на вивчення ефективності різних типів завдань для формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вдовченко В. В. Формування основ тезауруса з основ дизайну у системі неперервної художньо-проєктної освіти. Педагогічні інновації у фаховій освіті. 2015. Вип. 1(5). С. 136–151. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2428 (дата звернення: 26.03.2026).
2. Мар'янко Я. Лексико-семантична характеристика української термінології дизайну. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2013. № 765. С. 106–109.
3. Мар'янко Я. Основоскладання як спосіб термінотворення в українській термінології дизайну. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2012. № 733. С. 208–211.
4. Прищенко С., Базилюк Е. Дизайнова термінологія: ретроспектива і сучасні тлумачення. Theory and Practice of Design. 2024. Т. 33. URL: https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/Design/article/view/19028 (дата звернення: 26.03.2026).
5. Сергієва Н. До питання термінології дизайну. Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. 2019. Т. 19. URL: https://nzm.tnpu.edu.ua/article/view/176239 (дата звернення: 26.03.2026).
6. Школяр Н. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх дизайнерів при вивченні культурології. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 30. С. 186–188. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/661002e2-7116-47f1-9c4b-3aa2de0b802b/download (дата звернення: 26.03.2026).

REFERENCES

1. Vdovchenko V. V. (2015) Formuvannia osnov tezaurusa z osnov dyzainu u systemi neperervnoi khudozhno-proiektnoi osvity [Formation of the thesaurus foundations in design basics within the system of continuous artistic and project education]. Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti [Pedagogical innovations

in professional education], vol. 1(5), pp. 136–151. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2428 (accessed 26 March 2026).
2. Marianko Ya. (2013) Leksyko-semantychna kharakterystyka ukrainskoi terminolohii dyzainu [Lexical-semantic characteristics of Ukrainian design terminology]. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika" [Bulletin of Lviv Polytechnic National University], no. 765, pp. 106–109. Lviv: Lvivska politekhnika. Retrieved from: https://ena.lpnu.ua/items/7282aff1-436f-4853-bdc3-e92045773051 (accessed 26 March 2026).
3. Marianko Ya. (2012) Osnovoskladannia yak sposib terminotvorennia v ukrainskii terminolohii dyzainu [Compounding as a way of term formation in Ukrainian design terminology]. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika" [Bulletin of Lviv Polytechnic National University], no. 733, pp. 208–211. Lviv: Lvivska politekhnika. Retrieved from: https://ena.lpnu.ua/items/4e5893e9-2f44-46b2-a2c1-71283fd2e3a4 (accessed 26 March 2026).
4. Pryshchenko S., Bazyliuk E. (2024) Dyzainova terminolohiia: retrospektyva i suchasni tlumachennia [Design terminology: retrospective and modern interpretations]. Theory and Practice of Design, vol. 33. Retrieved from: https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/Design/article/view/19028 (accessed 26 March 2026).
5. Serhiieva N. (2019) Do pytannia terminolohii dyzainu [On the issue of design terminology]. Naukovi zapysky TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Mystetstvoznavstvo [Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Art Studies], vol. 19. Vinnytsia: TNPU im. V. Hnatiuka. DOI: https://doi.org/10.25128/2411-3271.19.1.30. Retrieved from: https://nzm.tnpu.edu.ua/article/view/176239 (accessed 26 March 2026).
6. Shkoliar N. V. (2014) Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh dyzaineriv pry vyvchenni kulturolohii [Formation of readiness for professional activity of future designers in the study of cultural studies]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work], vol. 30, pp. 186–188. Uzhhorod: UzhNU. Retrieved from: https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/661002e2-7116-47f1-9c4b-3aa2de0b802b/download (accessed 26 March 2026).

Дата першого надходження статті до видання: 22.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:811.112.2:355:004.77 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-19

РОЛЬ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ BLEXI – LEXIKON ZUR BUNDESWEHR У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИКИ КУРСАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Спільник Т. М.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національна академія Національної гвардії України
майдан Захисників України, 3, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-1913-010X
rosinka725@gmail.com

Ключові слова: *вищі військові навчальні заклади, заняття з німецької мови, інтерактивні функції, мобільний додаток, фахова лексика.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Стаття присвячена вивченню можливостей використання мобільного додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr для розвитку лексичних навичок курсантів на заняттях з німецької мови у вищих військових навчальних закладах. У ході дослідження встановлено, що мобільний додаток BLexi – Lexikon zur Bundeswehr охоплює широкий спектр тем військової тематики, що забезпечує комплексне опрацювання професійної військової лексики. Завдяки інтерактивним функціям додатку курсанти можуть ефективно розвивати лексичні навички, навички читання, а також активно застосовувати вивчені терміни в різних видах мовленнєвої діяльності, що забезпечує всебічне формування мовної компетентності. Установлено, що мобільний додаток є ефективним інструментом для вивчення спеціальної лексики й скорочень, які використовуються в службовій документації Збройних сил Німеччини, оскільки за його допомогою курсанти швидко можуть знаходити потрібну інформацію та вчитися орієнтуватися в системі командування. Запропоновані у статті вправи орієнтовані на практичне використання лексики, розвиток аналітичних здібностей і підвищення рівня професійної комунікативної компетентності. Мобільний додаток підвищує рівень автономності навчання, надаючи курсантам можливість працювати як у межах аудиторних занять, так і самостійно поза ними, що позитивно впливає на ефективність підготовки, формування практичної компетентності та швидкому орієнтуванню у спеціалізованих матеріалах. З'ясовано, що використання мобільного додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr на заняттях з німецької мови у вищих військових навчальних закладах оптимізує процес засвоєння словникового матеріалу. Він уможливлює гнучкий доступ до актуальної інформації в будь-який час, підвищуючи тим самим ефективність опанування курсантами спеціалізованої лексики. Інтеграція мобільного додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr сприяє якісному опануванню фахової лексики, що є необхідною умовою підготовки майбутніх офіцерів до фаховій діяльності, а також до участі в міжнародному військовому співробітництві.

THE ROLE OF THE MOBILE APPLICATION BLEXI – LEXIKON ZUR BUNDESWEHR IN DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY OF CADETS IN GERMAN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Spilnyk T. M.
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
Maidan Zakhysnykiv Ukrainy, 3, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1913-010X
rosinka725@gmail.com

Key words: *higher military educational institutions, German language classes, interactive features, mobile application, professional vocabulary.*

The article is devoted to study of the possibilities of using the mobile application BLexi – Lexikon zur Bundeswehr for developing the lexical skills of cadets during German language classes at higher military educational institutions. The study found that the BLexi – Lexikon zur Bundeswehr mobile application covers a wide range of military-related topics, thereby ensuring comprehensive acquisition of professional military vocabulary. Thanks to the app's interactive features, cadets can effectively develop lexical and reading skills while actively applying learned terms in various speech activities, ensuring the comprehensive formation of language competence. It has been determined that the mobile application is an effective tool for learning specialized vocabulary and abbreviations used in the official documentation of the Armed Forces of Germany, as it enables cadets to quickly find the necessary information and learn to navigate the command structure. The exercises proposed in the article are aimed at the practical use of vocabulary, the development of analytical skills, and the enhancement of professional communicative competence. The mobile application increases the level of learning autonomy, providing cadets with the opportunity to work both within classroom hours and independently, which positively affects training efficiency, the formation of practical competence, and rapid orientation in specialized materials. The study finds that using BLexi – Lexikon zur Bundeswehr in German classes at higher military educational institutions optimizes the process of vocabulary acquisition. It enables flexible access to up-to-date information at any time, thereby increasing the efficiency of mastering specialized vocabulary.

The integration of the BLexi – Lexikon zur Bundeswehr mobile application facilitates the high-quality mastery of professional vocabulary, which is a necessary condition for preparing future officers for professional activities and participation in international military cooperation.

Постановка проблеми. Процеси, які відбуваються у світі, висувають нові вимоги до підготовки фахівців, зокрема й військової галузі. На сьогодні володіння іноземною мовою дедалі частіше розглядається не лише як елемент загальної підготовки майбутнього офіцера, а й як стратегічно важлива складова його професійної компетентності, необхідна для участі в спільних міжнародних військових навчаннях та тренуваннях, місіях із підтримки миру, програмах військової освіти, обміну досвідом. У цьому контексті актуалізується питання вибору засобів навчання на заняттях з іноземної мови, які сприятимуть розвитку іншомовних навичок курсантів. З огляду на те, що смартфони для молоді вже тривалий час залишаються найважливішими мобільними пристроями, логічним є використання їх можливостей також і на заняттях з іноземної мови. Ідеться насамперед про використання мобільних додатків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення іноземної мови за допомогою мобільних додатків не є новим у методичній літературі. Так, виявленню особливостей використання мобільних додатків на заняттях з іноземної

мови у вищих закладах освіти присвячені праці Т. Гурової, Т. Рябухи, Н. Зіненко, Н. Гостіщевої [1], Т. Задорожньої [2], О. Баланаєва, О. Мамонова, Л. Дзевицька [3]. Огляд мобільних додатків, які допомагають опанувати англійську мову, запропоновано в роботах Л. Мороз, В. Ковалюк, І. Масло [4], Н. Блинової, О. Кирилової, М Долженко [5]. Незважаючи на напрацювання, здійснені в цьому напряму, усе ж залишаються питання, які не були предметом спеціальної уваги дослідників. Ідеться, зокрема, про використання мобільного додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* на заняттях з німецької мови у вищих військових навчальних закладах як інструменту формування лексичних навичок у курсантів. Усе це свідчить про актуальність цієї розвідки.

Мета статті – виявити методичні можливості мобільного додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* для розвитку лексичних навичок курсантів вищих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У світі мобільних технологій існує велика кількість різноманітних мобільних додатків, кожен з яких слугує своїй певній цілі. У навчальному процесі, як правило, використовуються навчальні мобільні додатки, які допомагають оптимізувати процес навчання й надають «широкий спектр актуальної інформації та інструментів для навчання» [6].

Мобільний додаток *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* не належить до категорії навчальних мобільних додатків. Він розроблений з метою подати в зрозумілій і доступній формі актуальну інформацію про Збройні сили Німеччини. Однак на заняттях з німецької мови у вищих військових навчальних закладах при вивченні тем фахового спрямування використання мобільного додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* видається доцільним і перспективним.

Особливістю цього мобільного додатку є те, що на його головному екрані розміщено 13 інтерактивних кнопок, які є, так би мовити, основними тематичними розділами з такими назвами: «Dienstgrade & Amtsbezeichnung», «Besoldung & Versorgung», «Gliederung & Organisation», «Standorte & Dienststellen», «Gesetze & Verordnungen», «Abkürzungen & Soldatensprache», «Symbole & Abzeichen», «Personal & Einsätze», «Aktuelle Meldungen», «Waffen & Fahrzeuge», «Die NATO», «Quiz», «Hilfe in Notlagen». Натиснувши на обраний розділ, відбувається перехід на сторінку з інтерактивними підрозділами, які уточнюють основну тему. Відповідно, наступним кроком при виборі потрібної категорії буде перехід до сторінки, яка містить детальну інформацію до кожного конкретного випадку. Так, з розділу «Waffen & Fahrzeuge» здійснюється перехід до сторінки з такими підрозділами, як: «Radfahrzeuge», «Kettenfahrzeuge», «Luftfahrzeuge», «Schiffe», «Waffen», «Munition». Обравши, наприклад, підрозділ «Radfahrzeuge» відкривається інтерактивний перелік категорій колісних транспортних засобів, як-от: «Krafträder und Quads», «Personenkraftwagen und Transporter», «Kraftomnibusse», «Lastkraftwagen», «Geschützte und gepanzerte Radfahrzeuge», «Maschinen der Pionier- und Logistiktruppen», «Amphibienfahrzeuge», «Anhänger», «Prototypen und Versuchsmuster». Для отримання повної інформації з фото про конкретний транспортний засіб варто натиснути на відповідну категорію.

Як можна бачити, цей мобільний додаток охоплює широке коло тем військової тематики. Досвід свідчить, що за його допомогою можна розвивати лексичні навички курсантів, формувати й удосконалювати навички читання, письма, усного мовлення. Цей мобільний додаток можна використовувати як на заняттях з німецької мови в аудиторії, так і рекомендувати курсантам для самостійного вивчення матеріалу.

Відомо, що лексика – це найважливіший складник комунікативної компетенції. Без оволодіння лексикою неможливим є жоден з видів мовленнєвої діяльності: ні читання, ні письмо, ні говоріння, ні аудіювання [7]. Для успішного ведення комунікації іноземною мовою не лише в ситуаціях повсякденного спілкування, а й при виконанні професійних завдань, майбутні офіцери повинні володіти широким словниковим запасом. Чим ширшим є словниковий запас курсантів, тим кращими є їхні комунікативні здібності. Саме тому робота з лексикою на занятті з іноземної мови є одним із найважливіших аспектів формування мовленнєвих умінь і навичок курсантів.

У методичній літературі розрізняють три етапи навчання лексики. Першим етапом при опануванні іноземної мови, на думку вчених, є уведення нової лексики. На другому етапі відбувається закріплення лексичного матеріалу. До третього етапу відносять самостійне використання вивченої лексики в мовленні [8, 7].

Використовуючи мобільний додаток *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr*, курсантам можна запропонувати вправи, які відповідатимуть кожному із згаданих етапів вивчення лексики. Так, на початковому етапі засвоєння нової лексики ефективними є завдання з візуальною опорою. При вивченні, наприклад, теми „Kettenfahrzeuge“ варіантами вправ можуть бути такі: ***1.*** *Назвіть німецькою мовою деталі гусеничного транспортного засобу, які Ви знаєте.* ***2.*** *Викладач описує певну деталь гусеничного транспортного засобу німецькою мовою, а курсанти, дивлячись на фото, називають цю деталь, наприклад: «Dieses Teil bewegt den Panzer» – «Die Kette»).* ***3.*** *Викладач називає частини техніки німецькою мовою і пояс-*

нює функцію (das Triebrad, die Glattrohrkanone, die Wanne, der Turm). Курсанти повторюють ці слова і називають їх український відповідник. Для закріплення вивчених лексичних одиниць ефективною може бути така вправа: *На основі фото викладач називає деталь гусеничного транспортного засобу, наприклад, die Gleiskette. Один з курсантів називає слово з фото, асоційоване з попереднім словом, наприклад, die Laufrolle. Інший курсант називає наступне слово. Ланцюжок продовжується, поки всі слова не будуть використані.*

Цей етап роботи з лексичним матеріалом можна також доповнити вправами на повторення й закріплення прикметників та прислівників, як-от: ***1.*** *Опишіть техніку, подану на фото, використовуючи прикметники, наприклад: Das Kettenfahrzeug ist* ***groß*** *und* ***stabil****. Die Kette ist* ***schwer*** *und* ***robust****.* ***2.*** *Розподіліть подані прикметники (groß, beeindruckend, schwer, kampfbereit, offensiv, effektiv, einsatzbereit, breit, zuverlässig, robust, schnell, wendig, gepanzert, lautlos, beweglich, intakt, bewaffnet, beschädigt, leistungsstark, geschützt) за групами: стан, фізичні характеристики, тактичні характеристики, технічні характеристики, озброєння та захист, оцінка. Виберіть 5 прикметників, складіть з ними речення.* ***3.*** *Опишіть техніку в дії, використовуючи прислівники, наприклад: Der Schützenpanzer bewegt sich* ***schnell*** *über das Gelände. Die Kette läuft* ***reibungslos****.*

Для третього етапу, який характеризується самостійним використанням засвоєних лексичних одиниць у мовленнєвій діяльності, доречними є такі типи вправ: ***1.*** *Підготуйте коротку доповідь про стан техніки, використовуючи вивчені терміни, наприклад: Die Kette ist locker, die Laufrollen zeigen Verschleiß. Wir müssen das Fahrzeug vor dem Einsatz überprüfen.* ***2.*** *На основі тактико-технічних характеристик, поданих у* мобільному додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr опишіть бойовий танк Leopard 2A6.* ***3.*** *Розкажіть про дві БМП: «Puma» і «Marder», порівнюючи їхні тактико-технічні характеристики. Використайте в розповіді ступені порівняння прикметників.*

Слід зазначити, що вивчення німецької мови у вищих військових навчальних закладах неможливе без урахування такого лексичного явища, як абревіація. Це пов'язано насамперед з тим, що в службовій документації, внутрішніх наказах та інструкціях бундесверу скорочення є невід'ємним елементом. Проте саме скорочення часто викликають труднощі при роботі з німецькомовними військовими текстами. З огляду на це вивчення скорочень є одним із важливих компонентів у навчанні німецької мови курсантів вищих закладів освіти. Використання мобільного додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* дозволяє оптимізувати процес засвоєння цих лексичних одиниць. Так, курсантам можна запропонувати виконати такі вправи: ***1.*** *Знайдіть у мобільному додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr, що означають скорочення: AufklPl, EnsGeb, FSchJg, Kpfm, RFz, SPz, TSK, UniBw, Vzö. Виберіть три скорочення, складіть з ними речення.* ***2.*** *За допомогою мобільного додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr знайдіть скорочення до поданих слів: der Angriff, die Ausbildung, die Ausrüstung, die Beurteilung der Lage, die Brigade, der Drohneneinsatz, die Einheit.* ***3.*** *Виберіть 5 скорочень із мобільного додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr. Складіть з кожним з них по чотири речення так, щоб це скорочення було використане в усіх відмінках, наприклад: Nominativ:* ***Die GA*** *beginnt im März. Genitiv: Die Dauer* ***der GA*** *beträgt drei Monate. Dativ: Nach* ***der GA*** *folgt die Spezialausbildung. Akkusativ: Alle müssen durch* ***die GA*** *der Bundeswehr*.

Одним із важливих компонентів професійно орієнтованої мовної підготовки курсантів на заняттях з німецької мови у вищих військових закладах освіти є вивчення військових звань Збройних сил Німеччини. Ці знання дозволяють курсантам орієнтуватися в командній ієрархії Збройних сил Німеччини та коректно застосовувати форми звертання під час спільних навчань і взаємодії з іноземними колегами. Використання мобільного додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* при вивченні військових звань має низку переваг. По-перше, додаток містить офіційну та актуальну інформацію про всі звання бундесверу, їхні абревіатури, категорії (*Mannschaften, Unteroffiziere, Offiziere*), знаки розрізнення, рівні підпорядкування та коди військових рангів НАТО. По-друге, мобільний формат забезпечує доступність і зручність: курсанти можуть швидко знайти необхідну інформацію в будь-який час, використовуючи смартфон чи планшет, що є особливо цінним під час самостійного опрацювання матеріалу. До того ж додаток пропонує візуалізацію знаків розрізнення, структурну інформацію про ієрархію звань та їх взаємозв'язки. Це сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу. Можливими вправами для вивчення військових звань бундесверу за допомогою досліджуваного додатка можуть бути такі: ***1.*** *Напишіть текст про кар'єрний шлях військовослужбовця від «****Soldat****» до «****Oberstleutnant****», використовуючи інформацію про послідовність звань у додатку BLexi – Lexikon zur Bundeswehr.* ***2.*** Викладач ставить запитання на зразок: *Welcher Dienstgrad entspricht OF-2? Welcher Dienstgrad ist der höchste in der Kategorie der Mannschaften?* Хто з курсантів швидше знайде відповідь у *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr*, – отримує бал.

Опрацювання тієї чи тієї теми обов'язково потребує регулярної перевірки знань та їх активізації в мовленні. Ефективним інструментом для

самоконтролю в мобільному додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* є розділ «Quiz». Інтерактивні тестові завдання дозволяють курсантам перевірити рівень засвоєння вивчених тем, а також те, наскільки швидко вони можуть орієнтування в професійній лексиці. Формат цього розділу сприяє концентрації уваги, розвитку оперативного мислення та закріпленню термінології. Проходження «Quiz» дає можливість курсантам виявити прогалини у знаннях і повернутися за потреби до відповідних розділів для повторення матеріалу.

Як можна бачити, використання мобільного додатку *BLexi – Lexikon zur Bundeswehr* у процесі навчання лексики на заняттях з німецької мови у вищих військових навчальних закладах дає змогу комплексно розвивати лексичні навички курсантів на всіх етапах засвоєння словникового матеріалу: від первинного введення нових термінів до закріплення та самостійного застосування у мовленні. Додаток дозволяє опрацьовувати не лише загальні військові терміни, а й спеціалізовану лексику, скорочення, військові звання, а також тактико-технічні характеристики озброєння та техніки.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, мобільний додаток Blexi – Lexikon zur Bundeswehr є ефективним інструментом формування професійно орієнтованої лексичної компетентності у процесі навчання німецької мови у вищих військових навчальних закладах. Використання інтерактивних елементів мобільного додатку сприяє кращому запам'ятовуванню, активному використанню лексики у письмових та усних вправах, а також розвитку аналітичних навичок при описі техніки чи порівнянні об'єктів. Крім того, мобільний формат забезпечує гнучкість навчання: курсанти можуть працювати з додатком як у аудиторії, так і самостійно поза заняттями, що підвищує рівень автономності та ефективність самостійної підготовки. Перспективним бачиться порівняльний аналіз мобільного додатку Blexi – Lexikon zur Bundeswehr з іншими мобільними додатками або цифровими ресурсами. Це дозволить виявити його переваги та можливі обмеження порівняно з іншими цифровими інструментами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурова Т., Рябуха Т., Зіненко Н., Гостіщева Н. Мобільні додатки як інноваційний засіб навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* 2019. № 2(23). С 92–99. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/ id/eprint/8711/1/106-14-PB-92-99.pdf (дата звернення: 24.02.2026).
2. Задорожня Т. Використання мобільних додатків для мовної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 58. Том 1. С. 310–314. https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-48 (дата звернення: 15.11.2025).
3. Баланаєва О., Мамонова О., Дзевицька Л. Використання мобільних додатків у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти України. *Вісник науки та освіти*. Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», Громадська наукова організація «Християнська академія педагогічних наук України», 2024. № 8(26), 2024. С. 126–141.
4. Мороз Л., Ковалюк В., Масло І. Використання мобільних додатків у процесі вивчення англійської мови. *Інноватика у вихованні.* 2023. Вип. 17. С. 224–230. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i17.514 (дата звернення: 15.11.2025).
5. Блинова Н. М., Кирилова О. В., Долженко М. В. Дидактичний потенціал мобільних застосунків для вивчення англійської мови як іноземної. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля.* 2023. № 1(25). С. 184–193. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-20 (дата звернення: 17.12.2025).
6. Краснопольський, В. Е., Поліщук, О. А., Демченко, О. М. Інтеграція мобільних додатків у освітній процес: аналіз ефективності та можливостей для здобувачів освіти. *Академічні візії*. Вип. 32. 2024. 12 с. https://doi.org/10.5281/zenodo.11559587 (дата звернення: 15.11.2025).
7. Imessaoudene A., Nouali Gh. Zur Vermittlung des Wortschatzes im DaF Unterricht. *Contemporary Studies.* V. 06. № 02. 2022. URL: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297 (дата звернення: 25.02.2026).
8. Janikova V., Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Brno: Masarykova Univerzita,2010. 175 S.

REFERENCES

1. Hurova, T., Ryabuha, T., Zinenko, N., Hostintseva, N. (2019). Mobilni dodatky yak innovatsiinyi zasib navchannia inozemnoi movy [Mobile applications as an innovative tool for foreign language learning]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. № 2(23), 92–99. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/8711/1/106-14-PB-92-99.pdf [in Ukrainian].

2. Zadoryzhna, T. (2022). Vykorystannia mobilnykh dodatkiv dlia movnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei v umovakh voiennoho stanu [The use of mobile applications for language training of future specialists in technical fields during martial law]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* 58(1), 310–314. https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-48 [in Ukrainian].
3. Balanaieva, O., Mamonyova, O., Dzewytska, L. (2024). Vykorystannia mobilnykh dodatkiv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [The use of mobile applications in foreign language learning at higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk nauky ta osvity*. 8(26), 126–141. Kyiv: Scientific Perspectives Publishing Group, Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Moroz, L., Kovaliuk, V., Maslo, I. (2023). Vykorystannia mobilnykh dodatkiv u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [The use of mobile applications in the process of learning English]. Innovatyka u vykhovanni, 17, 224–230. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i17.514 [in Ukrainian].
5. Blynova, N. M., Kyrylova, O. V., Dolzhenko, M. V. (2023). Dydaktychnyi potentsial mobilnykh zastosunkiv dlia vyvchennia anhliiskoi movy yak inozemnoi [Didactic potential of mobile applications for learning English as a foreign language]. Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. 1(25), 184–193. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-20 [in Ukrainian].
6. Krasnopolski, V. E., Polishchuk, O. A., Demchenko, O. M. (2024). Intehratsiia mobilnykh dodatkiv u osvitnii protses: analiz efektyvnosti ta mozhlyvosti dlia zdobuvachiv osvity [Integration of mobile applications into the educational process: Analysis of effectiveness and opportunities for learners]. Akademichni vizii, 32, 12. https://doi.org/10.5281/zenodo.11559587 [in Ukrainian].
7. Imessaoudene, A., & Nouali, G. H. (2022). Zur Vermittlung des Wortschatzes im DaF Unterricht. Contemporary Studies, 6(2). URL: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297 [in German].
8. Janikova, V. (2010). Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Brno: Masarykova Univerzita. 175 p. [in German].

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.016:811.111’36:004 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-20

НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Стрига Е. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 34, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-2614-6342
eleonorastriga@gmail.com

Ключові слова: *іноземні мови, інтерактивні вправи, мультимедійні засоби навчання, граматична компетентність, освітній процес, дидактичний потенціал, когнітивна активність, інформація.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Статтю присвячено дослідженню особливостей навчання граматики англійської мови з використанням інноваційних практик мультимодального підходу в умовах університетської освіти. Актуальність роботи зумовлена трансформаціями сучасного освітнього простору, цифровізацією навчання та зростанням вимог до рівня іншомовної підготовки студентів, що потребує переосмислення традиційних підходів до викладання граматики. Обґрунтовано доцільність переходу від репродуктивних методів навчання до студентоцентрованих і компетентнісно орієнтованих практик, у межах яких граматична компетентність формується як складова іншомовної комунікативної компетентності. Метою дослідження постало теоретичне обґрунтування та аналіз дидактичного потенціалу мультимодального підходу у навчанні граматики англійської мови у закладах вищої освіти, а також визначення ефективних інноваційних практик його реалізації. Використано методи аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду та систематизації сучасних цифрових і мультимедійних ресурсів. Розкрито сутність мультимодального підходу як інтеграції вербальних, візуальних, аудіальних та кінестетичних модусів навчання, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню мотивації та глибшому засвоєнню граматичних структур. Проаналізовано дидактичний потенціал цифрових освітніх платформ, мультимедійних ресурсів, інтерактивних тренажерів, проєктної та змішаної форм навчання у формуванні граматичної компетентності. Наведено приклади практичного використання мультимодальних інновацій у освітньому процесі та визначено їхні переваги й обмеження. Встановлено, що систематичне впровадження мультимодального підходу забезпечує підвищення ефективності навчання граматики англійської мови, розвитку автономії студентів і якості навчальних результатів, а також окреслено перспективи подальших досліджень за цим напрямом, які мають бути спрямовані на аналіз впливу мультимодальних стратегій на різні компоненти мовної компетентності, створення й апробацію інноваційних інтерактивних завдань і цифрових платформ для формування та закріплення граматичних структур, а також на оцінювання результативності цих підходів у різних контекстах університетської освіти.

TEACHING ENGLISH GRAMMAR THROUGH INNOVATIVE PRACTICES OF THE MULTIMODAL APPROACH IN UNIVERSITY EDUCATION

Stryga E. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic and Oriental Languages
and Methods of Their Teaching
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky"
Staroportofrankivska str., 34, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2614-6342
eleonorastriga@gmail.com

Key words: *foreign languages, interactive exercises, multimedia learning tools, grammatical competence, educational process, didactic potential, cognitive activity, information.*

The article is devoted to the study of the specifics of teaching English grammar through innovative practices of the multimodal approach in the context of university education. The relevance of the research is determined by transformations in the contemporary educational environment, the digitalization of learning, and the increasing requirements for students' foreign language proficiency, which necessitate a reconsideration of traditional approaches to grammar instruction. The expediency of shifting from reproductive teaching methods to student-centered and competence-based practices is substantiated, within which grammatical competence is formed as an integral component of foreign language communicative competence.

The aim of the study is to provide a theoretical justification and analysis of the didactic potential of the multimodal approach in teaching English grammar in higher education institutions, as well as to identify effective innovative practices for its implementation. The research employs methods of analysis of scholarly sources, generalization of pedagogical experience, and systematization of contemporary digital and multimedia resources.

The essence of the multimodal approach is revealed as the integration of verbal, visual, auditory, and kinesthetic modes of learning, which contributes to the activation of students' cognitive activity, increased motivation, and deeper acquisition of grammatical structures. The didactic potential of digital educational platforms, multimedia resources, interactive trainers, as well as project-based and blended learning formats in the development of grammatical competence is analyzed. Examples of the practical application of multimodal innovations in the educational process are provided, and their advantages and limitations are identified.

It is established that the systematic implementation of the multimodal approach enhances the effectiveness of teaching English grammar, fosters the development of learner autonomy, and improves the quality of learning outcomes. The article also outlines prospects for further research in this field, which should be aimed at analyzing the impact of multimodal strategies on various components of language competence, developing and testing innovative interactive tasks and digital platforms for the formation and consolidation of grammatical structures, as well as evaluating the effectiveness of these approaches in different contexts of university education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку університетської освіти характеризується суттєвими трансформаціями, зумовленими глобалізаційними процесами, цифровізацією освітнього простору та зростанням вимог до рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті викладання граматики англійської мови в закладах вищої освіти постає як одна з найбільш проблемних складових мовної підготовки студентів. Традиційно граматика часто сприймається як

абстрактна, формалізована система правил, що ускладнює її засвоєння та знижує навчальну мотивацію. Крім того, переважання репродуктивних методів навчання не завжди забезпечує ефективне формування граматичної компетентності, необхідної для реального іншомовного спілкування в академічному й професійному середовищі.

Водночас відбувається зміна освітньої парадигми, що передбачає перехід від знаннєво-орієнтованої моделі до компетентнісного та студентоцентрованого навчання. У межах цієї парадигми особливої ваги набуває використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхньої автономії та критичного мислення. Сучасні цифрові ресурси, інтерактивні платформи, візуальні й аудіальні засоби відкривають нові можливості для подання та опрацювання граматичного матеріалу. Однак ефективність їх застосування значною мірою залежить від науково обґрунтованої методичної інтеграції в освітній процес, а не від фрагментарного чи епізодичного використання.

У цьому контексті особливо актуальним постає впровадження мультимодального підходу в університетську іншомовну освіту. Мультимодальний підхід ґрунтується на поєднанні різних семіотичних ресурсів – вербальних, візуальних, аудіальних і цифрових – що відповідає когнітивним особливостям сучасних студентів та їхньому досвіду взаємодії з інформацією. Застосування мультимодальних практик у навчанні граматики англійської мови сприяє кращому розумінню й усвідомленню граматичних структур, їх функціонуванню в автентичному мовленні та формуванню стійких практичних навичок. Таким чином, проблема наукового обґрунтування й методичної реалізації мультимодального підходу у викладанні англійської граматики в умовах закладів вищої освіти є своєчасною та потребує подальшого комплексного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгводидактиці зростає інтерес до мультимодального підходу як перспективного шляху підвищення ефективності навчання іноземних мов, зокрема граматики англійської мови. Мультимодальність розглядається як поєднання різних знакових систем (візуальних, аудіальних, текстових тощо) у процесі навчання, що відповідає реаліям комунікації поточного століття та потребам сучасних студентів [3; 5; 6; 7; 8].

Українські дослідники також активно звертають увагу на цю проблематику. Наприклад, О. Мороз та О. Микитюк аналізують мультимодальні підходи та стратегії, які можуть бути використані педагогами для покращення викладання іноземної мови. Авторки підкреслюють, що мультимодальні види діяльності, включно з відео, блогами, інтерактивними модулями й проєктною роботою, сприяють формуванню цілісного, активного та мотиваційно забарвленого освітнього середовища [3]. Н. Зіненко вбачає за необхідне розвивати мультимодальну грамотність, яка є складовою професійного розвитку вчителів у разі викладання англійської мови [2].

Зарубіжні дослідження підтверджують теоретичні основи мультимодального підходу у викладанні мов. Наприклад, у статті Le Thi Thanh Hoa подано огляд інтеграції мультимодальності у освітній процес EFL, де розглядаються соціально-семіотичні підходи до аналізу мультимодальних текстів і практичні пропозиції для викладання. Автор вказує на емпіричні та теоретичні дослідження з мультимодального навчання англійської мови, демонструючи вагомий потенціал мультимодальних текстів у розвитку різних аспектів мовної компетентності [7].

Що стосується формування граматичної компетентності, у працях науковців дедалі частіше наголошується на доцільності використання мультимодальних та інноваційних стратегій навчання. Зокрема, у низці робіт підкреслюється, що поєднання вербальних, візуальних і аудіальних засобів у процесі викладання англійської мови позитивно впливає на усвідомлення граматичних структур і підвищує точність їх уживання в мовленні студентів. Автори зазначають, що інтерактивні вправи, мультимедійні презентації та контекстуалізоване подання граматичного матеріалу сприяють не лише кращому засвоєнню правил, а й розвитку практичних граматичних навичок у процесі комунікативної діяльності. Крім того, дослідники акцентують увагу на тому, що використання мультимодальних елементів у навчанні граматики підвищує мотивацію студентів та забезпечує більш ефективну інтеграцію граматичної компетентності в загальну іншомовну комунікативну компетентність [1; 2; 3].

Водночас, хоча існує певна кількість загальних праць з мультимодального підходу та з мультимодальності у викладанні мов, лакуни у дослідженнях все ще наявні. По-перше, більшість публікацій стосується загальних аспектів мультимодальності або граматичного навчання окремо, без чіткої інтеграції саме мультимодальних практик у процес формування граматичної компетентності студентів. По-друге, мало уваги приділено емпіричному підтвердженню ефективності таких практик саме в університетському контексті – тобто систематичним експериментальним дослідженням із порівнянням традиційних і мультимодальних методик.

Таким чином, запропоноване дослідження полягає в інтеграції теоретичних і практичних

аспектів мультимодального підходу саме у навчанні граматики англійської мови у закладах вищої освіти, а також у визначенні переваг у використанні відповідних інноваційних практик, що дозволить уточнити їхній дидактичний потенціал і вплив на формування граматичної компетентності студентів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень з мультимодального підходу у викладанні іноземних мов, певні аспекти проблеми залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, існує потреба у роботах, що ґрунтовно розглядають застосування інноваційних мультимодальних практик у навчанні граматики англійської мови в умовах університетської освіти; також недостатньо досліджено методичне поєднання різних модусів навчання та їхній вплив на розвиток граматичної компетентності студентів.

Відтак, логічним є формулювання **мети** представленого дослідження, а саме: обґрунтувати необхідність у використанні інноваційних мультимодальних практик у навчанні граматики англійської мови в умовах університетської освіти та визначити їхній вплив на формування граматичної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо з теоретико-методологічних засад мультимодального підходу у навчанні граматики англійської мови. Мультимодальний підхід у навчанні іноземних мов ґрунтується на використанні різних знакових систем або модусів, що дозволяють більш ефективно передавати інформацію та стимулювати когнітивну активність студентів. У сучасній лінгводидактиці поняття мультимодальності розглядається як здатність освітнього процесу поєднувати вербальні, візуальні, аудіальні та рухові засоби навчання для створення цілісного та інтерактивного навчального досвіду. Такий підхід відповідає сучасним потребам студентів, які орієнтуються на цифрові технології, швидко сприймають інформацію через кілька каналів і прагнуть активної участі в освітньому процесі. Дослідники G. Kress, R. Mayer, S. Diamantopoulou, S. Ørevik та Le Thi Thanh Hoa відзначають, що мультимодальність сприяє формуванню глибокого розуміння матеріалу, підвищує мотивацію та стимулює самостійне освоєння знань та виокремлюють основні модуси навчання, що включають:

1. Вербальний модус – словесне представлення інформації, включно з текстами, поясненнями та коментарями викладача. У навчанні граматики це реалізується через опис граматичних правил, приклади речень та аналіз мовних структур.

2. Візуальний модус – графічні та образні засоби, такі як інфографіка, схеми, таблиці, анімації чи презентації. Візуалізація граматичних явищ допомагає студентам швидше засвоювати абстрактні правила та співвідносити їх із конкретними мовними зразками.

3. Аудіальний модус – звукове сприйняття мовних одиниць, включно з прослуховуванням автентичних текстів, аудіодіалогів, подкастів, фонетичних вправ. Аудіальні ресурси сприяють правильному сприйманню граматичних форм у контексті природного мовлення.

4. Кінестичний (руховий) модус – використання рухових дій або жестів для закріплення граматичних структур. Наприклад, виконання інтерактивних вправ, ігор або дійових завдань, що моделюють мовні ситуації [4; 5; 6; 7].

Дидактичний потенціал цих модусів полягає в тому, що вони дозволяють активізувати різні канали сприйняття навчальної інформації студентів, підвищити запам'ятовування матеріалу та формувати навички застосування граматики у практичних комунікативних завданнях. Поєднання модусів забезпечує більш повне відтворення складних мовних структур і сприяє розвитку інтегрованих компетентностей, включно з граматичною та комунікативною.

Відповідно до цього виокремлено принципи інтеграції мультимодального підходу у навчання граматики англійської мови у закладах вищої освіти, що включають:

• цілісність – використання різних модусів повинно бути взаємопов'язане та спрямоване на досягнення навчальної мети;

• контекстуалізацію – граматичний матеріал подається у зв'язку з комунікативними ситуаціями або професійними завданнями студентів;

• послідовність та поступовість – інтеграція модусів від простих до складних форм і структур;

• активізацію студентів – навчання передбачає їхню активну участь через вправи, обговорення, проєктну діяльність;

• використання цифрових ресурсів – інтерактивні платформи, мультимедійні презентації та онлайн-тренажери забезпечують ефективне поєднання модусів у освітньому процесі.

Таким чином, теоретико-методологічні засади мультимодального підходу надають змогу поєднати різні канали сприйняття та активізувати студентів, що забезпечує більш ефективне формування граматичної компетентності, підвищує мотивацію та сприяє розвитку практичних мовних умінь у контексті університетської освіти.

Сучасне навчання граматики англійської мови у закладах вищої освіти потребує впровадження інноваційних практик, що відповідають сучасним освітнім вимогам та цифровій парадигмі освіти. Одним із ключових елементів мультимодального підходу є використання цифрових освітніх платформ та онлайн-сервісів, які надають студентам

можливість працювати з граматичним матеріалом у інтерактивному режимі. Наприклад, на платформі Quizlet студенти можуть створювати власні флеш-карти для закріплення граматичних структур, а автоматичні тести дозволяють відстежувати прогрес у реальному часі. Платформи Moodle та Google Classroom забезпечують інтеграцію завдань, відеоуроків і форумів для обговорення граматичних труднощів. Таке використання цифрових ресурсів сприяє активізації когнітивної діяльності студентів, забезпечує безперервний доступ до матеріалу та створює умови для індивідуалізації навчання.

Другим важливим аспектом є застосування відео, подкастів, інтерактивних тренажерів та візуалізацій граматичного матеріалу. Відеоуроки на YouTube або платформах на кшталт Edpuzzle дозволяють студентам спостерігати за використанням граматичних структур у реальному мовленнєвому контексті та виконувати інтерактивні завдання прямо під час перегляду. Подкасти з граматичними поясненнями допомагають розвивати аудіальне сприйняття форм та їх правильне використання, а інтерактивні тренажери на Kahoot! або LearningApps стимулюють застосування граматики в ігровій формі, підвищуючи мотивацію студентів. Для візуалізації складних граматичних структур широко використовують інфографіку, схеми часових форм дієслів та анімації, які демонструють процеси утворення граматичних форм у наочний спосіб.

Третім напрямом є використання проєктної та змішаної форми навчання, яка поєднує традиційні аудиторні заняття з дистанційною роботою та самостійними проектами студентів. Наприклад, студенти можуть створювати міні-відео або презентації, де вони пояснюють певні граматичні правила або моделюють діалогові ситуації з використанням конкретних граматичних структур. У межах змішаного навчання викладач може надавати онлайн-завдання для самостійного опрацювання складних тем, а під час аудиторних занять проводити інтерактивні дискусії та практичні вправи на закріплення. Такі проєкти сприяють розвитку не лише граматичної компетентності, а й комунікативних та творчих навичок студентів.

Важливим є також поєднання кількох модусів у межах одного заняття. Наприклад, викладач може пояснити тему письмово (текст), показати схемою (візуально), продемонструвати приклад у відео (аудіо+відео), а студент виконує інтерактивну вправу або коротку рольову гру (кінестичний модус). Така методика дозволяє закріпити матеріал через одночасне використання різних каналів сприйняття.

Отже, інноваційні практики реалізації мультимодального підходу в університетському навчанні граматики англійської мови включають використання цифрових освітніх платформ (Quizlet, Moodle, Google Classroom), мультимедійних ресурсів (відео, подкасти, інтерактивні тренажери, інфографіка), а також проєктної та змішаної форм навчання. Поєднання цих методів і засобів дозволяє активізувати студентів, підвищувати їхню мотивацію, сприяти глибшому засвоєнню граматичного матеріалу та формувати практичні навички використання граматики у комунікативних ситуаціях.

Сучасне викладання граматики англійської мови в університетах потребує активного впровадження мультимодальних інновацій, які поєднують вербальні, візуальні, аудіальні та кінестетичні засоби навчання. Практичний досвід застосування мультимодального підходу свідчить, що поєднання різних модусів значно підвищує ефективність засвоєння граматичних структур та стимулює активну участь студентів в освітньому процесі.

Одним із прикладів є використання цифрових освітніх платформ для інтерактивного закріплення граматичного матеріалу. На платформі Quizlet студенти створюють флеш-карти з граматичними формами та прикладами речень, що дозволяє здійснювати самоперевірку та закріплювати матеріал у різних форматах: текстовому, аудіальному і візуальному. На платформі Moodle викладач може створювати інтерактивні вправи з вибором правильної граматичної форми, а Google Classroom дозволяє організовувати онлайн-завдання, тести та обговорення, що сприяє індивідуалізації навчання. Наприклад, при вивченні граматичних часів студенти можуть додавати до карток приклади з власного життя та отримувати автоматичний зворотний зв’язок.

Відео та аудіоресурси активно використовуються для формування граматичної компетентності. Відеоуроки на YouTube, такі як BBC Learning English – Grammar Lessons або English Addict with Mr Steve, демонструють використання граматичних структур у реальних комунікативних ситуаціях, а платформа Edpuzzle дозволяє додавати інтерактивні питання прямо під час перегляду відео. Подкасти, зокрема The English We Speak (BBC) та Grammar Girl Quick and Dirty Tips for Better Writing, сприяють розвитку аудіального сприйняття та правильного використання граматичних форм у контексті. Інтерактивні тренажери, такі як Kahoot!, LearningApps.org та British Council – Grammar Practice Interactive, стимулюють активність студентів у формі змагань та ігор, де необхідно правильно вживати граматичні конструкції у реченнях.

Ще одним прикладом практичної реалізації мультимодального підходу є проєктна діяльність

студентів. Наприклад, за темою “Модальні дієслова в англійській мові” студенти створюють короткі відеоролики або презентації за допомогою Canva чи Prezi, демонструючи використання модальних дієслів у професійному або побутовому контексті. Викладач оцінює правильність граматичних конструкцій, креативність презентації та інтеграцію кількох модусів (текст, зображення, аудіо). Такий підхід дозволяє студентам практикувати граматику у реальних комунікативних ситуаціях, одночасно розвиваючи критичне мислення та навички командної роботи.

Кінестетичні та інтерактивні вправи також ефективно інтегруються у мультимодальне навчання. Наприклад, студенти виконують вправу “Grammar Relay”, де команда отримує завдання сформувати правильне речення з певною граматичною структурою, а кожен учасник додає слово або конструкцію, рухаючись по класу. Інший приклад – вправи “Sentence Building with Cards”, де учні за допомогою карток із словами або граматичними формами створюють речення на задану тему. Ці вправи поєднують фізичну активність і осмислення граматичних правил, що сприяє їх кращому засвоєнню.

Важливим є також поєднання кількох модусів у межах одного заняття. Наприклад, викладач може пояснити тему письмово (текст), показати схематично (візуально), продемонструвати приклад у відео (аудіо+відео), а студент виконує інтерактивну вправу або коротку рольову гру (кінестетичний модус). Така методика дозволяє закріпити матеріал через одночасне використання різних каналів сприйняття, активізує увагу студентів та формує стійкі навички граматичного застосування.

Отже, практичний аспект упровадження мультимодальних інновацій у навчанні граматики англійської мови охоплює використання цифрових платформ (Quizlet, Moodle, Google Classroom), мультимедійних ресурсів (BBC Learning English, Edpuzzle, Grammar Girl, The English We Speak) та інтерактивних тренажерів (Kahoot!, LearningApps, British Council Grammar Practice), проєктну діяльність та кінестетичні вправи. Інтеграція цих методів дозволяє ефективно формувати граматичну компетентність студентів, підвищує їхню мотивацію, розвиває комунікативні та когнітивні навички, а також створює умови для активного та творчого навчання (Таблиця 1).

Серед популярних інтерактивних граматичних тренажерів виділимо такі з коротким поясненням їхнього призначення, які можна використовувати в освітньому процесі.

British Council – Grammar Practice – о інтерактивні вправи на всі основні граматичні теми, включно з часами, модальними дієсловами, умовними реченнями та пасивним станом. Дозволяє практикувати граматику онлайн з миттєвим зворотним зв’язком.

Kahoot! – платформа для створення ігор та вікторин, де студенти відповідають на граматичні питання у формі змагань. Підвищує мотивацію та залучає аудиторію до активного навчання.

LearningApps.org – інтерактивні вправи у форматі онлайн-шаблонів (сортування, заповнення

Таблиця 1

Приклади вправ, платформ і ресурсів з урахуванням модусів передачі інформації

Модус	Приклади вправ / завдань	Інтерактивні ресурси / платформи	Примітки
1	2	3	4
Вербальний	- Написання речень з новою граматичною конструкцією - Аналіз прикладів у текстах - Граматичні пояснення та коментарі	- Google Docs для колективного письма - Quizlet для флеш-карток	Можна поєднувати із іншими модусами, наприклад, аудіо чи візуальними схемами
Візуальний	- Інфографіка часових форм дієслів - Створення схем та таблиць для порівняння граматичних правил - Візуальні вправи на класифікацію частин мови	- Canva для інфографіки - Prezi для презентацій - Edpuzzle для інтерактивного відео	Візуальні матеріали допомагають студентам швидше засвоювати абстрактні правила
Аудіальний	- Прослуховування діалогів і заповнення пропусків - Аудіювання подкастів з граматичним акцентом - Переписування почутого речення” (англ. dictation-based writing або listening dictation) – це вправа, спрямована на одночасне тренування аудіювання та письма, а також закріплення граматичних структур.	- Подкасти: Grammar Girl Quick and Dirty Tips, The English We Speak *(BBC)* - YouTube*:* BBC Learning English – Grammar Lessons, English Addict with Mr Steve	Розвиває правильне сприйняття граматичних форм у контексті природного мовлення

1	2	3	4
Кінестетичний (руховий)	- “Grammar Relay”: студенти по черзі додають слова до речення, рухаючись по класу - “Sentence Building with Cards”: створення речень із карток з словами/формами - Рольові ігри з використанням граматичних конструкцій	- Фізичні картки для створення речень - Інтерактивні ігри на занятті	Поєднує фізичну активність і засвоєння правил, стимулює командну роботу
Проєктний / змішаний	- Створення відеороликів з демонстрацією граматики - Підготовка презентацій на певну тему з граматичним коментарем - Колективні онлайн-проєкти з використанням граматичних структур	- Canva, Prezi для презентацій - Google Slides / Docs для колективної роботи - Edpuzzle для інтерактивного відео	Формує граматичну компетентність, комунікативні навички та критичне мислення

пропусків, співставлення) для закріплення граматичних правил. Можна створювати власні вправи або користуватися готовими.

Quizlet Флеш-карти та інтерактивні вправи для вивчення граматики та лексики. Дозволяє додавати приклади, аудіо та зображення, а також перевіряти себе через різні типи вправ (тест, письмо, аудіювання).

Edpuzzle – платформа для інтерактивного відео, де викладач додає питання безпосередньо у відео. Підходить для практики граматичних конструкцій у контексті живої мови.

English Grammar Online – онлайн-тренажер із систематизованими вправами для практики граматики різних рівнів (A1–C1), включно з тестами, поясненнями та прикладами речень.

Perfect English Grammar – вебсайт із вправами для практики всіх основних граматичних тем англійської мови. Має чіткі пояснення правил і приклади для закріплення.

Grammarly (Practice Section) – відомий як перевірка текстів, його розділ вправ дозволяє практикувати вживання граматики в письмових завданнях із поясненнями помилок.

Наведемо таблицю 2 для наочного підтвердження реалізації граматичних тренажерів.

Відтак, кожен модус можна поєднувати з іншими, створюючи комплексні мультимодальні завдання.Використання інтерактивних відео та подкастів допомагає поєднувати аудіальний та візуальний модуси, що значно підвищує ефективність засвоєння граматики.

Впровадження мультимодального підходу у навчання граматики англійської мови в закладах вищої освіти сприяє підвищенню мотивації та автономії студентів, а також покращенню навчальних результатів. Завдяки поєднанню вербальних, візуальних, аудіальних та кінестетичних модусів студенти отримують можливість сприймати матеріал через різні канали, що активізує пізнавальні процеси та заохочує до активного навчання. Використання інтерактивних платформ, відео та подкастів дозволяє студентам працювати у власному темпі, повторювати матеріал стільки разів, скільки необхідно, та самостійно контролювати рівень засвоєння граматичних структур. Проєктна та групова діяльність формує комунікативні та критичні навички, підвищує залученість студентів і розвиває автономність у навчанні.

Мультимодальний підхід також сприяє покращенню навчальних результатів. Поєднання різних способів подання матеріалу допомагає студентам глибше зрозуміти граматичні правила, швидше їх закріпити та застосовувати у практичних завданнях. Використання інтерактивних вправ і тренажерів дозволяє систематично повторювати матеріал та отримувати миттєвий зворотний зв’язок, що підвищує точність застосування граматичних конструкцій. Крім того, мультимодальні методи заохочують до творчого підходу у виконанні завдань, що формує не лише граматичну компетентність, а й навички самостійного мислення та самоперевірки.

Разом із перевагами, впровадження мультимодального підходу має певні обмеження. По-перше, відзначається необхідність значних ресурсних та технологічних вкладень: доступу до комп’ютерів, високошвидкісного інтернету, ліцензійного програмного забезпечення та цифрових платформ. По-друге, потреба у підготовці викладачів для роботи з мультимодальними інструментами є важливою умовою ефективного впровадження. Не всі викладачі володіють достатнім рівнем цифрової компетентності або вміють інтегрувати різні модуси у навчальний процес. Також існують обмеження щодо часу на реалізацію інноваційних практик під час стандартних аудиторних занять, що може зменшувати кількість інтерактивних вправ або проєктної роботи.

Для подолання цих обмежень доцільно використовувати поетапне впровадження мультимодального підходу: почати з інтеграції окремих

Таблиця 2

Граматичні тренажери з прикладами вправ для модусів передачі інформації

Модус	Тренажер / ресурс	Приклади вправ	Примітки
Вербальний	Quizlet, British Council – Grammar Practice, Perfect English Grammar	- Флеш-карти для запам'ятовування граматичних правил (Present Perfect, модальні дієслова) - Завдання "Write the sentence" – студенти складають речення з даними словами	Можна поєднувати з аудіо або візуальними елементами для мультимодальної інтеграції, самостійне онлайн-практикування
Візуальний	Canva, Prezi, Edpuzzle, British Council – Grammar Practice та Perfect English Grammar	Інфографіка на тему часів дієслів - Презентації "Compare Tenses" - Схеми та анімації граматичних правил у Edpuzzle	Дозволяє наочно представити абстрактні граматичні конструкції; самостійне онлайн-практикування
Аудіальний	The English We Speak (BBC), Grammar Girl, Edpuzzle, YouTube (BBC Learning English – Grammar Lessons)	- Прослухати діалог і відзначити граматичні конструкції - Заповнити пропуски у подкастах / відео - Переписати почуте речення у письмовому вигляді	- Прослухати діалог і відзначити граматичні конструкції - Заповнити пропуски у подкастах / відео - Переписати почуте речення у письмовому вигляді - Самостійне онлайн-практикування
Кінестетичний (руховий)	Kahoot!, LearningApps.org, фізичні картки	- "Grammar Relay": команда додає слова до речення, рухаючись по класу - "Sentence Building with Cards": складання речень із карток - Інтерактивні ігри на Kahoot!	по класу - "Sentence Building with Cards": складання речень із карток - Інтерактивні ігри на Kahoot! Поєднує фізичну активність і засвоєння правил, стимулює командну роботу
Проєктний / змішаний	Canva, Prezi, Google Slides / Docs, Edpuzzle	- Створення відеороликів або презентацій з демонстрацією граматики - Колективні проєкти із застосуванням граматичних структур - Інтерактивне відео з коментарями і вправами у Edpuzzle	Формує граматичну компетентність, комунікативні та творчі навички

цифрових платформ або відеоматеріалів, поступово збільшуючи кількість модусів у навчанні. Важливо організовувати тренінги для викладачів, обмін досвідом та методичні консультації. Також доцільним є поєднання аудиторних та дистанційних форм навчання, що дозволяє ефективно використовувати час і ресурси.

Отже, мультимодальний підхід у закладах вищої освіти забезпечує підвищення мотивації, автономії та результативності студентів, водночас вимагає технологічного забезпечення та підготовки викладачів. Систематичне впровадження інноваційних практик та поступове подолання обмежень дозволяє максимально реалізувати потенціал мультимодальної освіти.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведене дослідження вказує на ефективність мультимодального підходу у навчанні граматики англійської мови в закладах вищої освіти. Аналіз наукових джерел та практичних прикладів показав, що поєднання вербальних, візуальних, аудіальних та кінестетичних модусів забезпечує глибше засвоєння граматичних структур, активізує пізнавальну діяльність студентів та сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності. Інтеграція цифрових платформ, інтерактивних тренажерів, відео, подкастів та проєктних завдань дозволяє поєднувати навчання та практичне застосування граматики, що підвищує ефективність навчального процесу та мотивацію студентів.

Використання мультимодальних практик у викладанні граматики забезпечує розвиток автономності студентів: вони можуть самостійно контролювати темп засвоєння матеріалу, повторювати складні теми та практикувати граматичні конструкції у різних форматах. Крім того, використання мультимодального підходу націлене на підвищення навчальних результатів через інтеграцію теорії та практики, активне залучення студентів до проєктної діяльності і застосування отриманих знань у реальних комунікативних ситуаціях.

Разом із цим у роботі зазначено про певні обмеження, пов'язані з технічними та ресурсними

аспектами, а також із необхідністю підготовки викладачів до роботи з інноваційними цифровими інструментами. Подолання цих труднощів можливе через поступове впровадження мультимодальних практик, організацію тренінгів для викладачів, методичні консультації та поєднання аудиторної і дистанційної форм навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з дослідженням впливу мультимодальних стратегій на різні аспекти мовної компетенції, розробкою нових інтерактивних завдань і платформ для закріплення граматичних структур, а також оцінкою ефективності цих підходів у різних умовах університетської освіти. Крім того, доцільним є вивчення психолого-педагогічних чинників, що впливають на мотивацію та автономію студентів у мультимодальному середовищі.

Отже, мультимодальний підхід має значний потенціал для вдосконалення викладання англійської граматики в умовах університетської освіти, забезпечуючи інтеграцію різних модусів навчання, розвиток ключових компетентностей студентів та активізацію освітнього процесу. Подальші дослідження дозволять оптимізувати інноваційні практики та підвищити їх ефективність у різних академічних контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Зіненко Н. Мультимодальність у викладанні англійської мови. *Науковий вісник МДПУ.* 2025. Том 1. № 34. С. 100–106.
3. Мороз О. Л., Микитюк О. М. Практичне застосування мультимодальних підходів у навчанні іноземних мов. *Лінгвістичні науки.* 2024. № 39. С. 62–75.
4. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London : Routledge, 2010. 212 p.
5. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. P. 3–16.
6. Diamantopoulou S., Ørevik S. Multimodality in English Language Learning. London : Routledge, 2022. 246 p.
7. Le Thi Thanh Hoa. Multimodality in EFL teaching and learning. *Journal of English Linguistics*. 2020. Vol. 1, No. 2. P. 11–27.
8. Tiarina Y., Syarif H., Jufrizal J., Rozimela Y. Inserting spoken language in grammar teaching material based on interactive multimedia. *Conference: Fourth Prasasti International Seminar on Linguistics*. 2018. P. 362–367.

REFERENCES

1. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit. 590 p.
2. Zinenko N. (2025). Multymodalnist u vykladanni anhliiskoi movy [Multimodality in teaching English]. *Naukovyi Visnyk MDPU.* Vol.1. No. 34. P. 100–106.
3. Moroz O. L., Mykytiuk O. M. (2024). Praktychne zastosuvannia multymodalnykh pidkhodiv u navchanni inozemnykh mov [Practical application of multimodal approaches in foreign language teaching]. *Linhvistychni nauky.* No. 39. P. 62–75.
4. Kress G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge. 212 p.
5. Mayer R. E. (2022). Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press. P. 3–16.
6. Diamantopoulou S., Ørevik S. (2022). Multimodality in English Language Learning. London: Routledge. 246 p.
7. Le Thi Thanh Hoa. (2020). Multimodality in EFL teaching and learning. *Journal of English Linguistics.* Vol. 1. No. 2. P. 11–27.
8. Tiarina Y., Syarif H., Jufrizal J., Rozimela Y. (2018). Inserting spoken language in grammar teaching material based on interactive multimedia. *Proceedings of the Fourth Prasasti International Seminar on Linguistics.* P. 362–367.

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 373.5.091.33:[94+82] DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-21

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВЯЗКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Турченко Г. Ф.
доктор історичних наук,
професор кафедри давньої і нової історії України
та методики навчання історії
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-5020-6152
galina_turchenko@ukr.net

Тоцька С. І.
доктор філософії спеціальності 032 Історія та археологія,
старший викладач кафедри давньої і нової історії України
та методики навчання історії
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-8229-1360
fox1023456789@gmail.com

Ключові слова: *міжпредметні зв'язки, історія, література, старша школа, критичне мислення, культурний контекст.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглянуто значення та роль міжпредметних зв'язків під час вивчення історії та літератури у старшій школі. Підкреслюється, що інтеграція цих предметів сприяє формуванню цілісного світогляду учнів, розвитку критичного мислення та здатності аналізувати історичні події у культурному контексті. У дослідженні проаналізовано ефективні методи та форми роботи, які забезпечують взаємозв'язок історичного та літературного матеріалу, зокрема: порівняльний аналіз історичних подій і художніх творів, створення тематичних проєктів, використання міжпредметних дискусій. Особливу увагу приділено виховному потенціалу такої інтеграції, яка формує у старшокласників національну ідентичність, гуманістичні цінності та здатність до самостійного осмислення минулого і сучасності. Доведено, що поєднання історичних знань із літературним матеріалом створює передумови для: комплексного розуміння історичної дійсності, адже література стає живим свідченням епохи, передає емоційний стан суспільства, погляди, цінності, світогляд людей, які жили в той чи інший історичний період. Діти навчаються порівнювати історичні джерела з художніми текстами, аналізувати різні точки зору, бачити вплив історичних обставин на літературу та навпаки. Через історичні події, зображені в художніх творах, формується ставлення до національних цінностей, свободи, прав людини, боротьби за незалежність. Важливо й те, що міжпредметні зв'язки сприяють побудові освітнього процесу на засадах інтеграції, що відповідає сучасним педагогічним підходам та компетентнісному навчанню. Такі уроки розвивають не лише предметні знання, а й ключові компетентності: уміння аналізувати інформацію, аргументувати власну думку, співпрацювати, критично мислити.

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN HISTORY AND LITERATURE CLASSES IN SENIOR SCHOOL

Turchenko G. F.
Doctor of Historical Sciences,
Professor at the Department of Ancient and Modern History of Ukraine
and Methods of Teaching History
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5020-6152
galina_turchenko@ukr.net

Totska S. I.
Doctor of Philosophy Specialisation 032 History and Archaeology,
Senior Lecturer at the Department of Ancient and Modern History of Ukraine
and Methods of Teaching History
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8229-1360
fox1023456789@gmail.com

Key words: *interdisciplinary connections, history, literature, secondary school, critical thinking, cultural context.*

The article discusses the significance and role of interdisciplinary connections in the study of history and literature in secondary school. It emphasises that the integration of these subjects contributes to the formation of a holistic worldview in students, the development of critical thinking, and the ability to analyse historical events in a cultural context. The study analyses effective methods and forms of work that ensure the interconnection of historical and literary material, in particular: comparative analysis of historical events and literary works, creation of thematic projects, and use of interdisciplinary discussions. Particular attention is paid to the educational potential of such integration, which shapes national identity, humanistic values, and the ability to independently comprehend the past and present in high school students. It has been proven that combining historical knowledge with literary material creates the conditions for a comprehensive understanding of historical reality, as literature becomes a living testimony of the era, conveying the emotional state of society, the views, values and worldview of people who lived in a particular historical period. Children learn to compare historical sources with literary texts, analyse different points of view, and see the influence of historical circumstances on literature and vice versa. Through historical events depicted in literary works, attitudes towards national values, freedom, human rights, and the struggle for independence are formed. It is also important that interdisciplinary connections contribute to the construction of the educational process on the basis of integration, which corresponds to modern pedagogical approaches and competence-based learning. Such lessons develop not only subject knowledge, but also key competencies: the ability to analyse information, argue one's own opinion, collaborate, and think critically.

Постановка проблеми. Шкільний курс історії для учнів 10–11 класів має особливе значення та спрямований на поглиблення їхніх знань, умінь і навичок. Для ефективного формування ключових компетентностей важливим є використання міжпредметних зв'язків, зокрема із зарубіжною літературою. Завдяки розвитку логічного, просторового та ціннісного мислення учні отриму-

ють змогу порівнювати різні світові культури, бачити взаємозв'язки історичних подій і видатних постатей у контексті певних епох, осмислювати минуле та сучасність. Це, своєю чергою, сприяє формуванню гідності, розумінню цінності прав і свобод людини та готовності відстоювати їх, спираючись на приклади з історії та культурного досвіду інших народів. Актуальність теми «Міжпредметні зв'язки на уроках історії та літератури у старшій школі» обумовлюється сучасними тенденціями розвитку освіти, які спрямовані на формування цілісного світогляду учня, розвиток критичного мислення, аналітичних умінь та здатності бачити взаємозв'язки між різними галузями знань.

Історія та література – це предмети гуманітарного циклу, які тісно переплітаються між собою. Художні твори відображають історичні події, суспільні настрої та культурні процеси певної епохи, тоді як історичний контекст допомагає глибше зрозуміти літературні тексти. Поєднання цих знань дозволяє учням побачити історію не лише як ланцюг фактів, а як живий процес, відбитий у слові та культурі. Порівняння історичних джерел з літературними творами стимулює учнів до аналізу, інтерпретації та оцінки інформації з різних джерел. Це формує вміння ставити запитання, робити висновки, відрізняти факти від художніх інтерпретацій [2, 3, 4, 5, 6]. Інтегровані уроки або систематичне використання міжпредметних зв'язків роблять навчання більш цікавим і змістовним. Учні бачать практичну користь знань, відчувають їхню взаємодоповнюваність і значущість для розуміння реального світу. Література і історія відіграють ключову роль у вихованні патріотизму, національної пам'яті та моральних цінностей. Нові освітні програми (зокрема, НУШ) орієнтовані на компетентнісний підхід, який передбачає інтеграцію, розвиток міжпредметних зв'язків. Це робить тему актуальною у науково-методичному та практичному аспектах [2, 3, 4, 5, 6].

Зауважимо, що міжпредметні зв'язки історії та літератури у старшій школі є ефективним засобом формування цілісної картини світу, розвитку критичного мислення, виховання національної самосвідомості та підготовки учнів до життя у сучасному суспільстві. Через реалізацію змістових ліній «Культурна самосвідомість», «Цінності та моральність», «Здоров'я і безпека», «Громадянська відповідальність» відбувається формування й підтримання духовного здоров'я учнів, розвиток розуміння особливостей функціонування різних суспільств, усвідомлення власної ролі в них, сприйняття культурного розмаїття світу та шанобливого ставлення до культурних надбань різних народів. Це також сприяє формуванню здатності відстоювати власну свободу й гідність, зокрема на прикладах, наведених у творах зарубіжної та української літератури [2, 3, 4, 5, 6].

Уваги заслуговує питання реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії і зарубіжної та української літератур у старшій школі (10–11 класи).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання міжпредметних зв'язків на уроках історії та зарубіжної й української літератур залишається малодослідженою. Лише окремі аспекти цієї теми були розглянуті у працях Г. Турченко, С. Тоцької та Ю. Тоцької [8], Г. Яковенко [9], В. Довганя [1] та інших науковців.

Метою статті є визначення специфіки застосування міжпредметних зв'язків на уроках історії та літератури у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в Україні відбуваються суттєві зміни в освітньому просторі. У процесі модернізації історичної освіти важливо не лише реагувати на ці трансформації, а й активно долучатися до їх формування [1, с. 71]. Міжпредметні зв'язки на уроках історії і української та зарубіжної літератур у 10–11 класах мають важливе значення для формування цілісного світогляду старшокласників, розвитку їхнього критичного мислення, історичної свідомості та національної ідентичності. Вони сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу, дозволяють розглядати події, явища та образи крізь різні призми: історичну, культурну, соціальну, філософську. У 10–11 класах на уроках історії України, зарубіжної літератури та української літератури можемо простежити низку міжпредметних зв'язків, що безпосередньо забезпечуються згідно чинних програм Міністерства освіти та науки України: навчальна програма з історії України та всесвітньої історії для 6–11 класів (затверджена та грифована Міністерством освіти і науки України від 3 серпня 2022 р., наказ № 698); програма інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» для 10-11 класів; програма з зарубіжної літератури для 10-11 класів, рівень стандарту (затвердженою та грифованою МОН України від 3 серпня 2022 р., наказ № 698) та програма з української літератури (затвердженою та грифованою Міністерством освіти і науки України від 3 серпня 2022 р., наказ № 698) [2, 3, 4, 5].

На уроках української літератури важливо показувати історичні події, на тлі яких розгортається сюжет творів. Це допомагає учням краще зрозуміти мотиви поведінки героїв, авторську позицію та ідейне навантаження тексту. Наприклад, вивчення творчості Івана Франка, зокрема його «Мойсея» можливе у контексті історичних сюжетів пов'язаних з тематикою боротьби українського народу проти гніту Російської імперії. Аналіз роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як

ясла повні?» тісно переплітається з соціально-економічними процесами XIX ст., а саме закріпаченням українського селянства [6]. Українська література є джерелом осмислення історичних подій і національного досвіду. На уроках історії вчитель може використовувати художні тексти як ілюстрації до теми. Наприклад, вивчати події Другої світової війни можна через творчість Олеся Гончара, Василя Симоненка, Ліни Костенко; розглядати тему Голодомору 1932–1933 рр. на прикладі роману Василя Барки «Жовтий князь»; осмислювати визвольну боротьбу XX ст. через доробок Євгена Маланюка чи Уласа Самчука; аналізувати історичне минуле України у творчості Тараса Шевченка» (образи козаччини, кріпацтва, національного гноблення) [6].

Обговорення історичних процесів і подій через призму образів літературних творів сприяє формуванню критичного мислення. Учні можуть виконувати творчі або дослідницькі завдання, що інтегрують знання з обох предметів. Наприклад, створення хронологічної таблиці подій з історії і відповідних літературних творів; порівняльний аналіз історичних фактів і художнього їх зображення чи написання есе на тему: «Як література допомагає осмислити історію?» або «Історична правда й художній вимисел у творі». Поєднання історії та літератури допомагає виховувати патріотизм, розуміння цінності свободи, людської гідності та національної незалежності. Особливо актуальним є впровадження цього питання в умовах сучасної російсько-української війни. Адже, сучасна література демонструє проблеми, що постають у новітній історії України. Актуальності набули питання: «Революція Гідності у сучасній українській літературі», «аналіз творів про російсько-українську війну (поезія Сергія Жадана)» і т.п. [6].

Учитель історії має підкреслювати тяглість історичних процесів, демонструючи взаємозв'язок минулого із сучасністю, розширювати просторові межі української історії та робити їх актуальними для сьогодення. Важливим завданням є також викладання історії України у контексті світових подій, показуючи внутрішньодержавні процеси через призму глобальної історії.

Уроки зарубіжної літератури також сприяють глибшому розумінню історичних епох, адже під час вивчення творів ми занурюємося в атмосферу Античності, Середньовіччя, Нового часу та Новітньої історії. Наприклад, це відбувається під час аналізу «Одіссеї» Гомера, «Крихітки Цахеса» Ернста Гофмана, «Гамлета» Вільяма Шекспіра, «Червоного і чорного» Стендаля тощо. Окрім того, через літературу ми знайомимося зі світом культури та мистецтва епох Відродження, Просвітництва, Символізму, Модернізму [5].

На прикладі таких творів, як «Зарізана голубка й водограй» Гійома Аполлінера, «1984» Джорджа Орвелла, «Матінка Кураж та її діти» Берто Брехта, «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…» Генріха Белля, «Фуга смерті» Пауля Целана, «Крадійка книжок» Маркуса Зузака та інших, можна досліджувати тематику війни й миру, природу диктатур і т.п. [5].

Завдяки ознайомленню зі світовою літературою ми маємо змогу глибше осмислити історичне підґрунтя подій та побачити проблеми, що залишаються актуальними і сьогодні. Колись руйнівні ідеології нацизму, фашизму та тоталітаризму нині мають своє продовження у формі рашизму; прагнення Німеччини до територіальних загарбань у минулому сьогодні повторює РФ; реваншизм, який неодноразово завершувався поразкою, знову намагається заявити про себе через імперіалістичні амбіції [5].

На уроках історії та зарубіжної літератури ми знайомимося з культурою, побутом, традиціями та звичаями українців і народів світу, характерними для різних історичних епох. Ці дві дисципліни тісно переплетені між собою та дають змогу формувати цілісне уявлення про минуле й сучасність [5].

Особливого значення для учнів 10–11 класів набуває вивчення таких творів, як «Чума» Альбера Камю, «Перевтілення» Франца Кафки, поетичних збірок Ґійома Аполлінера «Алкоголі. Вірші 1898–1913 рр.» та «Каліграми. Вірші Миру і Війни», «До останнього подиху» Т. Халілова та інших. Ці тексти розкривають теми Першої та Другої світових воєн, депортації кримськотатарського народу 1944 року, нищівного впливу диктаторських режимів і їхніх ідеологій, а також трагедію знищення народів і держав [5].

У межах програми поглибленого вивчення зарубіжної літератури пропонуються твори Фрідріха Дюрренматта «Гостина старої дами» та Ежена Йонеско «Носороги». Вони порушують важливі екзистенційні питання, сенс людського життя, спокутування історичних провин, право сили в контексті духовного досвіду повоєнної Європи. Ці тексти досліджують духовну та інтелектуальну кризу сучасного суспільства [4].

Наведемо декілька прикладів завдань для використання на уроках історії, української та зарубіжної літератури у 10–11 класах. Вони допоможуть реалізувати міжпредметні зв'язки, розвивати критичне мислення, аналітичні навички та формувати цілісне бачення історичних подій через призму художнього слова. Це можуть бути завдання, що спрямовані на розвиток критичного мислення, уміння робити власні висновки: 1. Проаналізуйте, як реальні події Другої світової війни відображені у романі О. Гончара «Прапороносці». 2. Як тоталі-

тарні режими ХХ ст. вплинули на долю людини? (На основі вивчення історичних фактів та романів Дж. Орвелла «1984»). 3. Яким був образ України у творчості Т. Шевченка і як він співвідноситься з історичною дійсністю ХІХ ст.?

Важливими та актуальними є завдання, що стимулюють креативність, уміння висловлювати власну позицію: 1. Напишіть листа від імені героя літературного твору (наприклад, Григорія з «Тигроловів» І. Багряного) до сучасників, у якому він пояснює своє ставлення до історичних подій. 2. Уявіть себе історичною постаттю (наприклад, Володимиром Винниченком чи Миколою Міхновським) й складіть щоденник від імені історичного діяча, у якому відобразіть головні події «Української революції». Для учнів 10–11 класів варто влаштовувати дебати для розвитку критичного, логічного та аналітичного мислення. Темами для обговорення можуть стати: «Чи може література бути історичним джерелом?», «Художній вимисел чи історична правда, що є важливішим для розуміння минулого?». Цікавим видом завдань може стати відображення історії в цитатах. Наприклад, виберіть цитати з літературного твору, які найкраще відображають історичні реалії часу, та поясніть їх значення.

Проєктні та міждисциплінарні завдання дозволяють поєднувати історію, літературу, культуру та мистецтво. Серед завдань можемо виділити створення презентації чи відео «Україна у світовій війні очима письменників»; складення хронологічної стрічки історичних подій та наведення уривків з творів, у яких ці події описано. Зазначимо, що завдання варто добирати так, щоб учні працювали із джерелами всіх предметів одночасно. Добре працюють групові форми (аналіз, дебати, проєкти), адже вони сприяють розвитку комунікації та критичного мислення. З власного досвіду, зауважимо, що корисно завершувати урок рефлексією: «Як історія допомогла глибше осмислити твір?».

Висновки. Отже, міжпредметні зв'язки є важливим та ефективним інструментом сучасної освіти, який забезпечує цілісне сприйняття учнями історичних процесів і культурного розвитку людства. Їх використання на уроках історії, української та зарубіжної літератури сприяє не лише поглибленню знань з кожного окремого предмета, а й формуванню ширшого світогляду, критичного мислення та здатності бачити взаємозв'язки між різними сферами людського досвіду. Поєднання історії та літератури дозволяє глибше осмислити історичні події, розглядаючи їх не лише як сухі факти, а й через емоційне, художнє відображення у творах. Розвивати аналітичні навички, навчаючи учнів порівнювати історичну реальність і художню інтерпретацію; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; сприяти вихованню патріотизму, громадянської свідомості, моральних якостей на основі прикладів з історії та літератури; продемонструвати взаємовплив історичних процесів, літературних течій та суспільних змін у різні епохи. Міжпредметні зв'язки між історією та літературою створюють умови для формування цілісної картини світу, глибокого розуміння національної та світової історії й культури, сприяють формуванню логічного, просторового й ціннісного мислення, що дає змогу учням порівнювати світові культури, простежувати взаємозв'язки між історичними подіями й визначними діячами, усвідомлювати значення минулого для сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгань В. Формування громадянських компетентностей на уроках історії як один із змістових аспектів особистості XXI століття. Дидактика: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 71–75.
2. Навчальна програма «Історія України. Всесвітня історія. 6–11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти». URL: https://surl.lu/sqcvou (дата звернення: 20.09.2025).
3. Навчальна програма «Історія: Україна і світ. 10–11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти». URL: https://surl.li/osgufg (дата звернення: 20.09.2025).
4. Навчальна програма «Зарубіжна література. 10–11 класи. Профільний рівень. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти». URL: https://surl.lu/tprkfs (дата 21.09.2025)
5. Навчальна програма «Зарубіжна література. 10–11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти». URL: https://surl.li/phwupe (дата звернення: 21.09.2025).
6. Навчальна програма «Українська література. 10–11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти». URL: https://surl.li/oxbawa (дата звернення: 21.09.2025).
7. Тоцька Ю. Бінарний урок історії України та зарубіжної літератури. Друга світова війна крізь призму історії та літератури: Джон Бойн «Хлопчик у смугастій піжамі». *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 186–190.
8. Турченко Г. Ф., Тоцька С., Тоцька Ю. Міжпредметні зв'язки на уроках історії та зарубіжної літератури 10–11 класів на прикладі теми депортації кримськотатарського народу. Таїр Халілов «До

останнього подиху». *Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення.* Запоріжжя : ЗОІПО, 2023. С. 176–184.
9. Яковенко Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків : Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

REFERENCES

1. Dovhan V. (2018). Formuvannia hromadianskykh kompetentnostei na urokakh istorii yak odyn iz zmistovykh aspektiv osobystosti XXI stolittia. Dydaktyka: teoriia i praktyka. [The formation of civic competencies in history lessons as one of the substantive aspects of the 21st century personality. Didactics: theory and practice]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2018. pp. 71–75. [in Ukrainian].
2. Navchaljna proghrama dlja zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity. Istorija Ukrajiny. Vsesvitnja istorija. 6–11 klasy. [Curriculum for general secondary education institutions. History of Ukraine. World History. Grades 6–11. Kyiv]. (2022). Retrieved from: https://surl.lu/jlwgvt (accessed 20 September 2025).
3. Navchaljna proghrama dlja zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity. Istorija: Ukrajina i svit. 10–11 klasy. [Curriculum for general secondary education institutions. History: Ukraine and the world. Grades 10–11. Kyiv]. (2022). Retrieved from: https://surl.li/exsuwh (accessed 20 September 2025).
4. Navchalna prohrama «Zarubizhna literatura. 10–11 klasy. Profilnyi riven. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [Curriculum Foreign Literature. Grades 10–11. Specialised level. Curriculum for general secondary education institutions]. (2022). Retrieved from: https://surl.lu/tprkfs (accessed 20 September 2025).
5. Navchalna prohrama Zarubizhna literatura. 10–11 klasy. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Curriculum Foreign Literature. Grades 10–11. Standard Level]. (2022). Retrieved from: https://surl.li/kqwrue (accessed 21 September 2025).
6. Navchalna prohrama Ukrainska literatura. 10–11 klasy. Riven standartu. [Ukrainian Literature. Grades 10–11. Standard Level]. (2022). Retrieved from: https://surl.li/untypx (accessed 21 September 2025).
7. Totska Yu. (2023). Binarnyi urok istorii Ukrainy ta zarubizhnoi literatury. Druha svitova viina kriz pryzmu istorii ta literatury: Dzhon Boin «Khlopchyk u smuhastii pizhami». [A binary lesson in Ukrainian history and foreign literature. World War II through the prism of history and literature: John Boyne, The Boy in the Striped Pyjamas]. Aktualni problemy teorii ta metodyky navchannia istorii: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet, pp. 186–190. [in Ukrainian].
8. Turchenko H. F., Totska S., Totska Yu. (2023). Mizhpredmetni zviazky na urokakh istorii ta zarubizhnoi literatury 10–11 klasiv na prykladi temy deportatsii krymskotatarskoho narodu. Tair Khalilov «Do ostannoho podykhu». [Interdisciplinary connections in history and foreign literature lessons for grades 10–11 using the example of the deportation of the Crimean Tatar people. Tair Khalilov, To the Last Breath]. Materialy II Mizhnarodnoi konferentsii «Osvita ta nauka kriz vyklyky sohodennia. Zaporizhzhia : ZOIPO, pp. 176–184. [in Ukrainian].
9. Yakovenko H. (2017). Metodyka navchannia istorii: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Methods of Teaching History: Teaching Manual]. Kharkiv : Vydavnytstvo KhNADU, 324 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 07.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК [378.013.78:316.347]:811.111 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-22

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Хоменко Н. Д.
викладач-стажист кафедри германської філології
та методики викладання германських мов
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0009-0363-3683
khomnataliia@gmail.com

Маслова А. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання германських мов
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-1993-4837
Maslova_Alina@mspu.edu.ua

Ключові слова: *іноземна мова; міжкультурна комунікація; міжкультурна компетентність; здобувачі вищої освіти; культурна ідентичність; мультикультурна ідентичність; європейські цінності.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми міжкультурного діалогу у вищій школі в контексті глобалізації, цифрової трансформації, модернізації змісту освіти та європейської інтеграції України. Обґрунтовано роль англійської мови як стратегічного інструменту, широке використання якого сприятиме формуванню національної та європейської ідентичності студентської молоді. Доведено, що в умовах інтернаціоналізації вищої освіти англійська мова виконує не лише функцію засобу міжнародної комунікації, а й стає важливим механізмом інтеграції до Європейського простору вищої освіти, забезпечуючи можливості академічної мобільності, доступ до наукових ресурсів, участь у міжнародних проєктах та міжкультурній взаємодії. Висвітлено значення англійської мови у цифровому освітньому середовищі, що відкриває доступ до глобальних ресурсів знань і створює можливості для дистанційної співпраці та розширення міжнародного академічного партнерства. Проаналізовано взаємозв'язок культурної, національної та мультикультурної ідентичностей здобувачів вищої освіти, визначено роль цих ідентичностей у процесі професійного становлення особистості в умовах багатомовного освітнього середовища. Наголошено на необхідності поєднання глобальної комунікативної відкритості з підтримкою мовного різноманіття та збереженням культурної самобутності. Особливу увагу приділено педагогічним умовам формування міжкультурної компетентності на заняттях з англійської мови в ЗВО, зокрема використанню інтерактивних технологій, автентичних матеріалів, академічної мобільності, тренінгових форматів, цифрових платформ і рефлексивних практик. Підкреслено, що ефективна організація міжкультурного діалогу сприяє розвитку критичного мислення, толерантності, емпатії та соціальної відповідальності

здобувачів освіти. Встановлено, що інтеграція англійської мови в освітній процес має відбуватися на засадах балансу між європейськими цінностями та національною ідентичністю, що є особливо актуальним в умовах воєнних викликів і трансформацій українського суспільства.

INTERCULTURAL DIALOGUE IN HIGHER EDUCATION: ENGLISH AS A TOOL FOR SHAPING THE NATIONAL AND EUROPEAN IDENTITY OF STUDENTS

Khomenko N. D.
Trainee Lecturer at the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Naukovoho Mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0009-0363-3683
khomnataliia@gmail.com

Maslova A. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Naukovoho Mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1993-4837
Maslova_Alina@mspu.edu.ua

Key words: *foreign language; intercultural communication; intercultural competence; university students; cultural identity; multicultural identity; European values.*

The article provides a theoretical analysis of intercultural dialogue in higher education within the context of globalization, digital transformation, curriculum modernization, and Ukraine's European integration. The role of the English language is substantiated as a strategic instrument which systematic and broad implementation contributes to the formation of both national and European identity among university students. It is argued that under conditions of higher education internationalization, English performs not only the function of a means of international communication but also serves as an essential mechanism for integration into the European Higher Education Area, ensuring academic mobility, access to research resources, participation in international projects, and intercultural interaction. The study highlights the significance of English in the digital educational environment, which provides access to global knowledge resources and creates opportunities for online collaboration and the expansion of international academic partnerships. The interrelation between cultural, national, and multicultural identities of university students is analyzed. The necessity of combining global communicative openness with the support of linguistic diversity and preservation of cultural identity is emphasized. Particular attention is paid to pedagogical conditions for developing intercultural competence in English language classes at higher education institutions, including the use of interactive technologies, authentic materials, academic mobility, training formats, digital platforms, and reflective practices. It is demonstrated that effective organization of intercultural dialogue fosters critical thinking, tolerance, empathy, and social responsibility among students. The study concludes that the integration of English into the educational process should

be based on a balanced approach that harmonizes European values with national identity, which is especially relevant under wartime challenges and ongoing societal transformations in Ukraine.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, цифрової трансформації та інтенсивних міграційних процесів вища школа перестає бути локально замкненою інституцією й перетворюється на багатокультурний освітній простір, у якому взаємодіють представники різних національних, мовних і соціальних спільнот, саме тому міжкультурний діалог стає ключовою передумовою ефективної комунікації, формування ціннісних орієнтирів, культури взаємоповаги, академічної доброчесності та соціальної відповідальності здобувачів освіти.

Актуальність проблеми підсилюється постійною інтернаціоналізацією вищої освіти. При цьому важливо зазначити, що академічна мобільність здобувачів освіти та викладачів ЗВО, участь у міжнародних проєктах, реалізація програм подвійних дипломів створюють ситуацію постійного культурного контакту, а за відсутності розвинених навичок міжкультурної взаємодії це може призводити до комунікативних бар'єрів, конфліктів і соціальної ізоляції.

В українському контексті проблема набуває додаткового виміру у зв'язку з воєнними викликами, внутрішнім переміщенням населення та зростанням культурної різноманітності студентського середовища.

Отже, міжкультурний діалог у сучасній вищій школі, заснований на принципах толерантності та міжкультурної комунікації, є стратегічною складовою освітнього процесу [1, с. 5]. Він забезпечує якість освіти, сприяє формуванню гуманістичних цінностей і готує фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобалізованого світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з окресленої проблеми доводить, що питання міжкультурного діалогу в освіті розглядали у своїх наукових дослідженнях такі вітчизняні науковці, як В. Кирикилиця, М. Нестерова, І. Онищенко, В. Приймак, О. Семенюк, С. Цимбал, О. Яценко, в той час як проблему формування національної та європейської ідентичності здобувачів освіти намагались вирішити Н. Глушаниця, А. Давидюк, І. Ігнатенко, А. Колісніченко, Л. Конопляник, Ю. Пришупа, С. Харицька, О. Шостак та інші. Проте, більшість досліджень зосереджується переважно на розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, в той час як взаємозв'язок між вивченням англійської мови та формуванням національної та європейської ідентичності залишається без уваги.

Саме тому **метою цієї публікації** вважаємо висвітлення ролі англійської мови як інструменту формування національної та європейської ідентичності здобувачів освіти в умовах міжкультурного діалогу у вищій школі, а також визначення педагогічних умов, методів і освітніх практик, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація освітнього й наукового простору зумовлює мобільність здобувачів освіти, а також інтеграцію університетів у міжнародні мережі співпраці. У цьому контексті англійська мова виконує функцію універсального засобу міжнародної взаємодії та поступово утверджується як мова глобального академічного дискурсу. Вона виходить за межі статусу іноземної дисципліни, перетворюючись на ключовий інструмент інтеграції у світовий освітній простір [2]. Її домінування пов'язане з роллю lingua franca сучасної науки, оскільки значна частина наукових публікацій, міжнародних конференцій і електронних баз даних функціонує англійською. З цього чітко можемо розуміти, що рівень володіння нею безпосередньо впливає на доступ до результатів передових досліджень, участь у грантових програмах і професійний розвиток. У межах академічної мобільності, програм подвійних дипломів і міжнародних стажувань англійська виступає мовою-посередником між представниками різних культур.

Важливою є й її роль у цифровому освітньому середовищі: більшість онлайн-курсів, наукових платформ і професійних спільнот функціонують англійською. Це забезпечує доступ до глобальних ресурсів знань і можливостей дистанційної співпраці. В українському контексті англійська є важливим чинником європейської інтеграції та розширення міжнародного академічного партнерства.

Отже, місце англійської мови у глобалізованому освітньому просторі визначається її функціями як мови міжнародної комунікації, науки, цифрової взаємодії та професійної діяльності. Вона забезпечує доступ до світових ресурсів знань, сприяє академічній мобільності, підвищує конкурентоспроможність випускників. Водночас її використання має поєднуватися з підтримкою багатомовності та національної культурної самобутності. У сучасних умовах англійська мова виступає не лише навчальною дисципліною, а стратегічним чинником інтеграції вищої освіти у глобальний простір, формування фахівця нового покоління та розвитку міжнародного академічного партнерства.

Інтеграція у Європейський простір вищої освіти є стратегічним напрямом розвитку сучасних університетів. У цьому процесі англійська мова виконує системоутворюючу роль, забезпечуючи академічну мобільність, наукову кооперацію та інституційну взаємодію. Реалізація принципів Болонського процесу, а саме порівнюваність освітніх програм, взаємне визнання дипломів, прозорість стандартів якості, передбачає постійну міжуніверситетську комунікацію, для якої англійська фактично стала спільним робочим кодом у багатомовному європейському середовищі. Одним із ключових механізмів інтеграції є програми академічної мобільності, зокрема Erasmus+. Навчання за обміном, підготовка академічних текстів, складання іспитів і участь у студентському житті приймаючого університету потребують достатнього рівня володіння англійською. Як глобальний засіб комунікації, англійська має і нормативний вимір: вона є мовою міжнародних рейтингів, акредитаційних процедур, стандартів забезпечення якості освіти та більшості наукометричних баз, наприклад, Scopus та Web of Science. Варто зазначити, що публікаційна активність і представлення результатів досліджень на міжнародному рівні потребують розвинених навичок академічного письма та презентації. В українському контексті інтеграція у європейський освітній простір є складовою ширшого процесу європейської інтеграції держави, оскільки підвищення рівня володіння англійською визначається як один із пріоритетів освітньої політики [8, с. 9]. Водночас використання англійської мови має поєднуватися з дотриманням принципу багатомовності, що є фундаментальним для Європейського Союзу. Баланс між глобальною комунікацією та збереженням національної мовної ідентичності забезпечує сталий розвиток освітнього простору.

Саме тому ми можемо стверджувати, що використання англійської мови є стратегічною передумовою інтеграції у європейський освітній простір. Вона забезпечує академічну мобільність, наукову співпрацю, доступ до міжнародних ресурсів і підвищує конкурентоспроможність університетів та їхніх випускників. Як глобальний засіб комунікації, англійська сприяє формуванню спільного освітнього простору, заснованого на принципах відкритості, якості та міжкультурного діалогу. Водночас її використання має поєднуватися з підтримкою мовного різноманіття та збереженням національної культурної ідентичності.

Щодо останньої, вважаємо за необхідне, услід за Н. Столярчук, визначити культурну ідентичність як усвідомлення особистістю своєї належності до якоїсь спільноти, задля усвідомлення свого місця у соціокультурному просторі, що стає можливим завдяки прийняттю культурних норм, цінностей, зразків поведінки та мови [7, с. 76-77]. Завдяки формуванню такої ідентичності з традицій народу, історичної пам'яті, звичаїв, людина здатна розуміти власну належність до певної культури, що в свою чергу безпосередньо має вплив на мову та мовлення, особливості комунікації у соціумі, формування міжкультурної взаємодії, а також ставлення до мистецтва, літератури, освіти, роботи тощо. Вважаємо необхідним зазначити, що культурна ідентичність здатна змінюватись під впливом міграції, вивчення іноземних мов, різноманітних кризових ситуацій у житті, завдяки чому має місце мультикультурна ідентичність.

І. Скрипнік у своїй роботі зазначає, що процес становлення мультикультурної ідентичності реалізується шляхом нашарування цінностей та традицій притаманних іншій культурі [6, с. 48]. Завдяки формуванню такої ідентичності стає можливим розширення світогляду, розвиток гнучкості мислення, підсилення міжкультурної компетентності особистості.

Розглянуті нами вище поняття культурної і мультикультурної ідентичностей у науково-методичній літературі тісно переплітаються з національною ідентичністю, яку трактують як ототожнення особистості з певною нацією, що передбачає усвідомлення своєї належності до національної спільноти та визнання значущості національних цінностей у системі культурних орієнтирів [9, с. 22].

Таким чином, національна ідентичність формує основу належності до певної спільноти, культурна – визначає систему цінностей та норм, а мультикультурна – відображає здатність поєднувати й інтегрувати різні культурні впливи. Разом вони забезпечують гармонійний розвиток особистості та її готовність до ефективної взаємодії у глобалізованому світі.

Повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України загострило проблему формування національної ідентичності студентської молоді та активізувало необхідність пошуку шляхів її формування в умовах європейської інтеграції. Активні дії нашої країни щодо приєднання до ЄС диктують нові вимоги щодо розвитку особистості та формування її ціннісних орієнтирів. Так, у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки зазначено, що метою вищої освіти «є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти» [8, с. 19]. Таке формулювання не передбачає повне перенесення європейської ідентичності, цінностей, способу життя в українські реалії і відмову від власної ідентичності, а навпаки стимулює до усвідом-

лення власної культури й традицій, відкритої взаємодії, розвитку почуття приналежності до єдиного європейського простору, обміну цінностями, формування поваги до різноманіття й розуміння унікальності народів, що є основою міжкультурної компетентності [3, с. 80].

Міжкультурна компетентність є ключовою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців. Її формування на заняттях англійської мови у закладах вищої освіти сприяє розвитку здатності студентів ефективно взаємодіяти в багатокультурному середовищі, долати комунікативні бар'єри та уникати непорозумінь у міжкультурному діалозі. Використання автентичних матеріалів, інтерактивних завдань та кейсів, що моделюють реальні ситуації, забезпечує не лише мовну практику, але й формування толерантності, емпатії та критичного мислення, необхідних для успішної професійної діяльності в глобалізованому світі.

У цьому процесі особлива роль належить викладачу, який виступає фасилітатором міжкультурного діалогу. Він не лише організовує навчальну взаємодію, але й створює умови для відкритого обговорення культурних відмінностей, спрямовує здобувачів освіти на пошук спільних цінностей та конструктивних рішень у ситуаціях культурного непорозуміння. Викладач забезпечує баланс між навчанням мовних структур та розвитком комунікативних стратегій, формує атмосферу співпраці й довіри, що дозволяє здобувачам освіти усвідомити значення міжкультурної компетентності як невід'ємної частини їхньої професійної та особистісної самореалізації, добирає відповідні методи й технології з метою досягнення зазначених цілей.

Серед освітніх практик, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти, а отже, і міжкультурного діалогу, виділяють:

– академічну мобільність як можливість проходження стажування поза межами власного закладу освіти;

– тренінг-технології як такі, що спрямовані на ознайомлення здобувачів освіти з міжкультурними відмінностями у міжособистісних взаєминах шляхом моделювання та відтворення ситуацій, які мають різний перебіг у представників різних культур;

– інформаційно-комунікаційні технології, що передбачають використання автентичних відеоматеріалів, подкастів про культуру, мову й традиції країни, мова якої вивчається, ресурсів для онлайн спілкування з представниками інших країн (Tandem, HelloTalk, InterPals та ін.) [4, с. 20];

– саморефлексивні завдання (ведення культурних щоденників, написання рефлексивних есе);

– участь у міжнародних тренінгах, семінарах, форумах, онлайн-курсах, культурних обмінах, міжкультурному волонтерстві [5, с. 98];

– кейси міжкультурних комунікативних невдач, дебати, рольові ігри, симуляції [10, с. 262].

– міжкультурні розмовні клуби, культурні заходи й вечори, зустрічі з носіями мови.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, міжкультурний діалог у вищій школі постає стратегічною умовою формування зрілої національної та водночас відкритої європейської ідентичності здобувачів освіти, а англійська мова виконує в цьому процесі не лише комунікативну, а й ціннісно-інтеграційну функцію. Її використання як мови академічної мобільності, наукового дискурсу й цифрової взаємодії сприяє удосконаленню професійної підготовки здобувачів освіти, утвердженню принципів толерантності, поваги до культурного різноманіття та усвідомленню належності до європейського освітнього простору за умови збереження національної культурної самобутності. Водночас ефективність цього процесу залежить від цілеспрямованої педагогічної стратегії, що поєднує мовну підготовку з розвитком міжкультурної компетентності, рефлексивного мислення та ціннісних орієнтирів. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в емпіричному дослідженні впливу міжкультурно зорієнтованих методик викладання англійської мови на динаміку ідентифікаційних процесів студентської молоді в умовах воєнних викликів в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Візія майбутнього освіти і науки України. 2023. 29 с. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf (дата звернення: 17.02.2026 р.)
2. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» №3760-IX від 04.06.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text (дата звернення: 17.02.2026 р.)
3. Комар О., Джурило А. Формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів у процесі навчання перекладознавства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. №2. С. 76–84.
4. Кочмар Д.А., Поченюк Я.В. Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного*

університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка. 2024. №2. С. 18–23. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3.
5. Матвієнко О.В., Чжан Цзін. Особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов у контексті трансформацій сучасної педагогічної освіти. *Освітньо-науковий простір.* Вип. 8. Том 2. С. 91–103. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.08.
6. Скрипнік І. Мультикультурна ідентичність у сучасній англомовній художній літературі. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія*. 2021. Вип. 24. С. 43–50.
7. Столярчук Н. М. Культурна ідентичність у полі культурологічної рефлексії. *Актуальні проблеми розвитку українського та зарубіжного мистецтв: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти*: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. с. Світязь Шацького району Волинської області, 24–26 травня 2024 р. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Львів – Торунь, 2024 р. С. 75–79.
8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf (дата звернення 17.02.2026р.).
9. Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія / К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок, С. Гаряча, Л. Канішевська, І. Кучинська, С. Кучинський, О. Лісовець, І. Нестайко, Л. Павлова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Сеньовська, С. Толочко, С. Федоренко, І. Шкільна, В. Яєько ; за заг. ред. К. Журба, О. Рейпольська. Київ : «Компрінт». 2024. 232 с.
10. Ушакова І. О. Розвиток міжкультурної комунікації на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. 2018. Вип. 3 (84). С. 254-265.

REFERENCES

1. Viziia maibutnoho osvity i nauky Ukrainy [Vision of the Future of Education and Science of Ukraine]. (2023). 29 s. Retrieved February 17, 2026, from https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf
2. Zakon Ukrainy "Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini" [Law of Ukraine "On the Use of the English Language in Ukraine"], No. 3760-IX, 04.06.2024. Retrieved February 17, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text
3. Komar, O., & Dzhurylo, A. (2025). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv u protsesi navchannia perekladoznavstva [Developing intercultural competence of future philologists in the process of translation studies training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University], (2), P. 76–84.
4. Kochmar, D. A., & Pocheniuk, Ya. V. (2024). Tekhnolohii formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi navchannia inozemnoi movy [Technologies for developing intercultural competence of higher education students in the process of foreign language learning]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika* [Bulletin of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy], (2), P. 18–23. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3.
5. Matviienko, O. V., & Zhang, J. (2025). Osoblyvosti formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov u konteksti transformatsii suchasnoi pedahohichnoi osvity [Features of developing intercultural competence in future foreign language teachers in the context of transformations in modern pedagogical education]. *Osvitno-naukovyi prostir* [Educational and Scientific Space], Vol. 8, Issue 2, P. 91–103. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.08
6. Skrypnik, I. (2021). Multykulturna identychnist u suchasnii anhlomovnii khudozhnii literaturi [Multicultural identity in contemporary English-language fiction]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Filolohiia* [Bulletin of Mariupol State University. Series: Philology], Issue 24. P. 43–50.
7. Stoliarchuk, N. M. (2024). Kulturna identychnist u poli kulturolohichnoi refleksii. In *Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho ta zarubizhnoho mystetstv: kulturolohichnyi, mystetstvoznavchyi, pedahohichnyi aspekty: Materialy IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Svitiaz, 24–26 travnia 2024 r.) [Current issues in the development of Ukrainian and foreign arts: Cultural, art studies, and pedagogical aspects: Proceedings of the 9th International scientific and practical conference], p. 75–79. Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky.
8. Ukrainian Ministry of Education and Science. (2022). Strategiya rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine 2022–2032].

https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf
9. Zhurba, K., Bekh, I., Boiko, S., Yevtushok, V., Hariacha, S., Kanishevska, L., Kuchynska, I., Kuchynskyi, S., Lisovets, O., Nestaiko, I., Pavlova, L., Rahozina, V., Reipolska, O., Senovska, N., Tolochko, S., Fedorenko, S., Shkilna, I., & Yasko, V. (2024). Utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti [Affirmation of Ukrainian national and civic identity]. Komprint.
10. Ushakova, I. O. (2018). Rozvytok mizhkul′turnoi komunikatsii na zaniattiakh z anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* [Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice], Issue. 3 (84), P. 254–265.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.093.5.011.3-051:373.3]:[004:005.336.2] DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-23

ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Книш О. Ю.
аспірантка
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0001-1293-7015
knysh.oryna@gmail.com

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, критичне мислення, компетентнісний підхід, професійний стандарт, дистанційне навчання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті досліджено трансформацію освітніх стандартів в умовах стрімкого розвитку сучасних інформаційних технологій та їхнього впливу на суспільство. Обґрунтовано перехід функцій освіти від репродуктивного відтворення фактів і алгоритмів до формування критичного мислення, світоглядних позицій та життєвих компетентностей. Акцентовано увагу на зміні ролі вчителя, який перестає бути єдиним джерелом знань і стає наставником, консультантом, тьютором та модератором індивідуальної освітньої траєкторії учня.

Автором проаналізовано ключові чинники забезпечення якості початкової освіти в контексті реформи «Нова українська школа», серед яких особливе місце посідає впровадження інноваційних методик та технологізація навчального процесу. У роботі деталізовано поняття «професійна підготовка» як цілісної системи організаційних і педагогічних заходів, спрямованих на формування професійної готовності та мотивації майбутнього фахівця до саморозвитку впродовж життя.

Центральну увагу приділено інформаційно-цифровій компетентності вчителя як критично важливій вимозі сучасного професійного стандарту. Розкрито зміст інформаційної грамотності як фундаментальної складової цієї компетентності. Визначено, що вона охоплює здатність ідентифікувати інформаційні потреби, здійснювати ефективний пошук, критично аналізувати достовірність джерел та володіти технологіями зберігання цифрових даних.

У статті виокремлено п’ять ключових переваг володіння інформаційною грамотністю для педагога: підвищення якості викладання через адаптацію актуального контенту; формування у школярів навичок протидії маніпуляціям та фейкам; підвищення власної конкурентоспроможності на ринку праці; оптимізація роботи з електронним документообігом; захист професійної репутації в медіапросторі. Зроблено висновок, що інтеграція інформаційної грамотності в систему підготовки майбутніх учителів є стратегічним завданням для модернізації української освіти та забезпечення її високої якості в умовах дистанційного та змішаного навчання.

INFORMATION LITERACY AS A CONSTITUENT OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL PREPARATION AMID EDUCATIONAL DIGITALIZATION

Knysh O. Yu.
Postgraduate Student
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0001-1293-7015
knysh.oryna@gmail.com

Key words: *information and digital competence, critical thinking, competency-based approach, professional standard, distance learning.*

The article examines the transformation of educational standards amidst the rapid development of modern information technologies and their profound impact on society. It substantiates the shift in educational functions from the rote reproduction of facts and algorithms to the cultivation of critical thinking, worldview perspectives, and essential life competencies. Particular attention is focused on the changing role of the teacher, who is no longer the sole source of knowledge but acts as a mentor, consultant, tutor, and moderator of a student's individual educational trajectory.

The author analyzes key factors for ensuring the quality of primary education within the framework of the «New Ukrainian School» reform, highlighting the implementation of innovative methods and the technologization of the educational process. The study clarifies the concept of «professional training» as a holistic system of organizational and pedagogical measures aimed at developing professional readiness and motivating future specialists for lifelong self-development.

Central to the research is the teacher's information and digital competence, viewed as a critically important requirement of the modern professional standard. The essence of information literacy is revealed as a fundamental component of this competence. It is defined as the ability to identify information needs, conduct effective searches, critically analyze the reliability of sources, and master digital data storage technologies.

The article highlights five key advantages of information literacy for educators: improving teaching quality through the adaptation of relevant content; developing students' skills to counter manipulation and fakes; increasing personal competitiveness in the labor market; optimizing electronic document management; and protecting professional reputation in the media space. It is concluded that integrating information literacy into the system of future teachers' training is a strategic task for modernizing Ukrainian education and ensuring high quality in distance and blended learning environments.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку початкова школа функціонує в умовах глибокої трансформації освітнього середовища. Такі зміни зумовлені великою кількістю чинників, серед них динамічний розвиток цифрових технологій, зростання ролі інформаційно-комунікаційної взаємодії. У таких умовах професійна діяльність учителя початкової школи набуває нових смислів: педагог має володіти цифровою компетентністю, вмінням організовувати онлайн-комунікацію з молодшими школярами, створювати мультимедійний освітній контент, здійснювати підтримувальний супровід учнів у віртуальному середовищі. Це, своєю чергою, висуває вимогу до системної підготовки майбутніх педагогів до організації освітньої діяльності, де мультимедійні технології, цифрові платформи та інтерактивні середовища виступають не додатковим ресурсом, а ключовими інструментами професійної діяльності. Проблема підготовки безпосередньо пов'язана з реалізацією державної стратегії реформування української школи та впровадженням Професійного стандарту вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки педагогів до різних аспектів професійної діяльності, оволодіння фаховими

компетентостями, необхідних педагогічних умов для підготовки майбутніх вчителів розглядаються у роботах Т. Василишиної, Н. Гузій, І. Кірєєвої, В. Ковальчук, І. Краснощок, І. Мутяна, В. Імбер, Н. Синопальнікова, Ю. Шаповал, Л. Рибалко. О. Гладченко, Г. Сотська, О. Тринус, А. Коломієць, О. Овчарук, Н. Боловсяк висвітлили різноманітні аспекти феномену інформаційної грамотності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування важливості та необхідності інформаційної грамотності як ключового компонента професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, а також у визначенні її впливу на якість педагогічної діяльності в сучасних реаліях цифрової трансформації освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Основою реформованої української школи є ідея підвищення якості освіти, яка є фундаментом для подальшого розвитку здобувача закладу загальної середньої освіти.

Виділяють такі чинники, що забезпечують якість початкової ланки загальної середньої освіти:

1. Повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку.
2. Різнобічне використання досягнень дошкільного періоду.
3. Осучаснення та оздоровлення освітнього середовища.
4. Впровадження методик особистісно і компетентнісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів.
5. Технологічність методик навчання тощо [1].

Задля дотримання вищевказаних чинників мають створюватися умови для відповідної підготовки педагогічних кадрів.

Отже, поняття підготовка може розглядатися, як цілеспрямований процес з визначеними цілями або акцентувати увагу на результаті (запасі знань, умінь та навичок). Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що підготовка – це поєднання процесу і результату, що веде до підвищення компетентності.

В свою чергу, професійна підготовка – система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності [2].

Професійна підготовка вчителя – це система становлення майбутнього вчителя у закладах вищої педагогічної освіти, у закладах фахової передвищої освіти, у класичних університетах, що представляє цілісну систему, яка спрямована на формування мотивації здійснювати якісно педагогічну діяльність, вивчення різних дисциплін відповідно до освітньо-професійної програми, розвитку фахових компетентностей у процесі проходження різних видів практик, залучення до науково-дослідницької роботи, а також передбачає набуття комплексу знань, умінь і навичок, професійного досвіду, що спонукає до саморозвитку, самовдосконалення упродовж життя [3].

Основною метою професійної підготовки майбутнього вчителя є формування мотивації для подальшої реалізації педагогічної діяльності, розвиток фахових компетентностей, що зазначені у нормативно-правових документах, необхідні для ефективного виконання трудових обов'язків та організації якісної освітньої діяльності.

Важливим документом для кожної професії є професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій (Відповідно до статті 39 Закону України «Про освіту»).

Вчитель – головний агент змін у сфері освіти, саме тому важливо відповідати сучасним тенденціям, які у тому числі пов'язані із комп'ютерними технологіями, використанням мережі Інтернет. Навчання та виховання майбутнього покоління є пріоритетним завданням для держави та суспільства, тому не зважаючи на зовнішні проблеми, з якими зараз стикнулась Україна, освітній процес має бути оптимізований педагогом таким чином, щоб школярі продовжували своє навчання та розвиток, це стає доступним завдяки сучасним інформаційним технологіям. З огляду на описані зміни ключового значення набуває інформаційно-цифрова компетентність учителя.

Інформаційно-цифрова компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це здатність цілеспрямовано, самостійно і відповідально використовувати інформаційно-цифрові технології у своїй професійній діяльності, з урахуванням існуючих можливостей і обмежень, таких як: техніко-технологічні параметри інформаційно-цифрових технологій; завдання навчання і виховання (в рамках окремого освітнього закладу); професійно-особистісними особливостями самого вчителя [4].

А. Самко вважає, що цифрова компетентність охоплює не тільки навички роботи у відповідному середовищі, а і соціокультурну складову, тобто поєднання цифрової культури із ціннісними орієнтирами та власним досвідом [5].

До складових інформаційно-цифрової компетентності у Професійному стандарті «Вчитель загальної середньої освіти» відносять здатність спеціаліста орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук та критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності, використовувати та створювати електронні освітні ресурси, використовувати цифрові технології в освітньому процесі. Важ-

ливими аспектами, які зазначені як частина цієї компетентості у документі є використання відкритих електронних (цифрових) освітніх ресурсів педагогічного спрямування для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом, навичка до критичного оцінювання достовірності та надійності інформаційних джерел, а також усвідомлення впливу інформації на свідомість і розвиток здобувачів освіті, прийняття рішень. Крім цього, необхідними для вчителя є не тільки власні знання, уміння та навички, а й здатність до формування інформаційно-цифрової компетентності у дітей.

Так, однією зі складових інформаційно-цифрової компетентності, що є необхідною для оволодіння педагогом, є інформаційна грамотність. Це вміння та навички особистості ідентифікувати інформацію, здійснювати ефективний пошук інформації, відбирати й аналізувати, орієнтуватися в інформаційних ресурсах, інформаційних потоках та інформаційних системах. Це поняття на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій мають включати в себе також володіння технологічними способами організації і зберігання інформації, що представлена на цифрових носіях [6].

Обсяг даних, з якими кожного дня стикається особистість як у професійному житті, так і в особистому суттєво зростає, доступ до різноманітних джерел отримання даних є необмеженим, тому гостро постає необхідність навчання орієнтуватися в інформаційному середовищі, критично оцінювати, аналізувати інформацію. Отже, є потреба у навчанні дітей основам інформаційної грамотності починаючи із раннього віку, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли учні використовують різноманітні платформи для навчання.

Необхідність навчання школярів основам інформаційної грамотності вимагає і володіння нею і вчителем, відповідно ця складова має бути включена у процес професійної підготовки.

Можемо виділити такі переваги у здійсненні професійної діяльності педагогом, що володіє інформаційною грамотністю:

1. Здатність до пошуку актуальної, науково достовірної інформації у надійних джерелах, обробки та адаптації матеріалів до вікових та психологічних особливостей учнів класу. Це підвищує рівень якості викладання, мотивує учнів до вивчення предмета.

2. Вчитель є прикладом для школярів, тому власними діями демонструє як правильно працювати з інформацією, не піддаватися впливу маніпуляцій та фейків, критично оцінювати достовірність отриманих даних. Це сприяє розвитку навичок інформаційної грамотності, критичного мислення тощо.

3. Працівники, зокрема і педагоги, здатні швидше орієнтуватися в умовах швидких змін, приймати критично важливі рішення, ефективно комунікувати спираючись на отриману інформацію. Це робить учителя конкурентоспроможним на ринку праці.

4. Навички інформаційної грамотності актуалізуються і в роботі з електронними документами. Сучасні вчителі працюють з електронними журналами, щоденниками, що значно економлять час, проте потребують знань умінь та навичок взаємодії з цифровими платформами.

5. Інформація стрімко поширюється через соціальні мережі, які наповнені дезінформацією та маніпулятивним контентом. Педагог має вміти проаналізувати медіаконтент, займати чітку та аргументовану позицію, транслювати її, зберігаючи репутацію професіонала.

Висновки. Отже, інформаційна грамотність дозволяє педагогу орієнтуватися у великих масивах інформації, критично оцінювати зміст отриманої інформації, протидіяти дезінформації, ефективно використовувати цифрові ресурси та формувати відповідні навички в учнів. Її розвиток у процесі професійної підготовки є невідємною складовою, що забезпечить підвищення якості викладання та освіти в цілому. Таким чином, інтеграція інформаційної грамотності в систему підготовки майбутніх учителів є стратегічним завданням модернізації сучасної української освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Софій Н., Онопрієнко О., Найда Ю., Пристінська М., Большакова І. Нова школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педаго гічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Чернишова Є., Гузій Н., Ляхоцький В. [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
3. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник / Вовк М., Грищенко Ю., Соломаха С., Філіпчук Н., Ходаківська С. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 312 с.

4. Самборська О. Інформаційно-цифрова компетентність майбутнього вчителя початкових класів і фактори її формування. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство».* 2019. №1. С. 114–125.
5. Самко А. Умови формування цифрової компетентності педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731485/1/%D0%94%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C_7_%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%D0%9C.pdf
6. Блозва А., Тверезовська Н. Інформаційна грамотність як фактор підвищення якості освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія».* 2011. №159. С. 162–166.

REFERENCES

1. Sofii, N., Onopriienko, O., Naida, Yu., Prystinska, M., & Bolshakova, I. (2017). *Nova shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New school: a guide for the teacher] (N. M. Bibik, Ed.). Pliady.
2. Chernyshova, Ye., Huzii, N., Liakhotskyi, V., & et al. (2014). *Terminolohichnyi slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical personnel of postgraduate pedagogical education] (Ye. R. Chernyshova, Ed.). University of Education Management.
3. Vovk, M., Hryshchenko, Yu., Solomakha, S., Filipchuk, N., & Khodakivska, S. (2021). *Pedahohichna osvita v Ukraini: teoriia i praktyka: slovnyk* [Pedagogical education in Ukraine: theory and practice: dictionary]. Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine.
4. Samborska, O. (2019). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv i faktory ii formuvannia [Information and digital competence of the future primary school teacher and factors of its formation]. *Universities and Leadership*, Vol. 1. P. 114–125.
5. Samko, A. *Umovy formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho personalu v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Conditions for the formation of digital competence of teaching staff in the system of postgraduate pedagogical education]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731485/1/Доповідь_7_Самко%20A.M.pdf
6. Blozva, A., & Tverezovska, N. (2011). Informatsiina hramotnist yak faktor pidvyshchennia yakosti osvity [Information literacy as a factor in improving the quality of education]. *Scientific Herald of NULES of Ukraine. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, Vol. 159. P. 162–166.

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:004.8:616.5 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-24

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ-ДЕРМАТОЛОГІВ

Коляденко К. В.
кандидат медичних наук,
доцент кафедри дерматології та венерології з курсом косметології
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульвар Тараса Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-5708-0193
Katerinak78@gmail.com

Стучинська Н. В.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри медичної та біологічної фізики
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульвар Тараса Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5583-899X
nvstuchynska@gmail.com

Федоренко О. Є.
доктор медичних наук,
професор кафедри дерматології та венерології з курсом косметології
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульвар Тараса Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-2022-7336
fedorenko.o.e@gmail.com

Ключові слова: *машинне навчання, комп'ютерний зір, симуляційне навчання, дерматоскопія, теледерматологія, цифрова грамотність.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дерматологія належить до найбільш візуально орієнтованих клінічних спеціальностей, у яких якість діагностичних рішень визначається точністю розпізнавання морфологічних елементів, аналізом клінічних і дерматоскопічних зображень та вмінням проводити тонку диференційну діагностику. Тому технології штучного інтелекту (комп'ютерний зір, машинне навчання, глибокі нейронні мережі, генеративні моделі) природно інтегруються в освітній процес. У міжнародній практиці ШІ використовується не лише як інструмент підтримки прийняття рішень у скринінгу, тріажі та теледерматології, а й як навчальний ресурс: тренажер дерматоскопії, симулятор клінічних сценаріїв, інструмент персоналізованого зворотного зв'язку та об'єктивізованого оцінювання компетентностей. Водночас поширення алгоритмічних систем актуалізує потребу у формуванні цифрової грамотності лікаря, етичної чутливості й розуміння регуляторних вимог. Мета. Проаналізувати ключові моделі застосування ШІ у професійній підготовці лікарів-дерматологів та окреслити практичні підходи до їх інтеграції в програми додипломної і післядипломної освіти. Методи. Здійснено аналітичний огляд рецензованих публікацій і сучасних оглядів, а також порівняльний аналіз освітніх кейсів (дерматоскопічні курси, симуляційні модулі, теледерматологія) з позицій компетентнісного підходу. Результати. Виокремлено напрями впровадження ШІ: (1) навчання на банках зображень із автоматичним контролем; (2) електронні портфоліо та моніторинг прогресу; (3) віртуальні пацієнти й симуляції; (4) використання

генеративних систем для створення навчальних матеріалів за умови експертної верифікації. Обґрунтовано поетапний дизайн інтеграції: від базових знань – до цифрових тренажерів, далі – до клінічних сценаріїв і підсумкового оцінювання, із паралельним формуванням AI-грамотності. Висновки. ШІ підсилює традиційні методи підготовки дерматологів, підвищує практикоорієнтованість навчання та потребує стандартизації, методичного супроводу й розвитку цифрової компетентності викладачів і здобувачів.

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF DERMATOLOGISTS

Kolyadenko K. V.
Candidate of Medical Sciences,
Associate Professor at the Department of Dermatology and Venereology
with a Course in Cosmetology
Bogomolets National Medical University
Taras Shevchenko Blvd., 13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5708-0193
Katerinak78@gmail.com

Stuchynska N. V.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Medical and Biological Physics
Bogomolets National Medical University
Taras Shevchenko Blvd., 13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5583-899X
nvstuchynska@gmail.com

Fedorenko O. Ye.
Doctor of Medical Sciences,
Professor at the Department of Dermatology and Venereology
with a Course in Cosmetology
Bogomolets National Medical University
Taras Shevchenko Blvd., 13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2022-7336
fedorenko.o.e@gmail.com

Key words: *computer vision, dermoscopy, simulation learning, teledermatology, competency-based education, AI literacy.*

Dermatology is a highly visual clinical specialty in which diagnostic accuracy depends on the recognition of morphological elements, interpretation of clinical and dermoscopic images, and fine differential diagnosis. Therefore, artificial intelligence (AI) – computer vision, machine learning, deep neural networks and generative models – can be naturally integrated into medical education. Internationally, AI is used not only for decision support in screening, triage and teledermatology, but also as an educational resource: dermoscopy training, simulation of clinical scenarios, personalized feedback and competency assessment. At the same time, broader adoption of algorithmic systems requires AI literacy, ethical awareness, and understanding of regulatory frameworks. Attention to model validation, dataset bias and transparent reporting is

essential for safe educational use. Aim. To analyze key models of AI use in the professional training of dermatologists and to outline practical approaches for integration into undergraduate and postgraduate curricula. Methods. We conducted an analytical review of peer-reviewed publications and state-of-the-art reviews, and performed a comparative analysis of educational cases (dermoscopy courses, simulation modules, teledermatology) within a competency-based framework. Results. Four implementation domains were identified: (1) image-based training with automated performance metrics; (2) learning analytics, e-portfolios and progress tracking; (3) virtual patients and case-based simulation; (4) controlled use of generative AI for learning materials with mandatory expert verification. A phased integration model appears most effective – from fundamentals to AI-enabled trainers, then to near-real clinical scenarios and summative assessment – while developing AI literacy and professional accountability. Conclusions. AI can strengthen traditional dermatology training and increase practice orientation, provided that standardized methods, robust governance and digital competencies of learners and faculty are ensured.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій і штучного інтелекту (ШІ) зумовлює суттєві трансформації сучасної медичної освіти, змінюючи підходи до підготовки лікарів та формування їх професійних компетентностей. У контексті глобальної цифровізації охорони здоров'я зростає потреба у фахівцях, здатних працювати з великими обсягами медичних даних, інтерпретувати результати алгоритмічного аналізу та інтегрувати цифрові інструменти у клінічну практику [8; 9]. Це особливо актуально для дерматології – спеціальності, у якій діагностика значною мірою базується на візуальній оцінці клінічних ознак, аналізі морфологічних характеристик уражень шкіри та інтерпретації дерматоскопічних зображень [5; 6].

Сучасні системи штучного інтелекту, засновані на методах машинного навчання та комп'ютерного зору, демонструють високий потенціал у розпізнаванні дерматологічних патологій, диференційній діагностиці та прогнозуванні перебігу захворювань [1; 5; 6]. У зв'язку з цим вони дедалі активніше інтегруються не лише у клінічну практику, але й у освітній процес, де використовуються як інструменти навчання, симуляції клінічних ситуацій, аналізу зображень та оцінювання знань [6; 8; 10]. Такі технології сприяють формуванню клінічного мислення, розвитку аналітичних навичок і підвищенню точності діагностичних рішень ще на етапі професійної підготовки [10].

Разом з тим впровадження штучного інтелекту в освітнє середовище супроводжується низкою викликів, серед яких питання достовірності алгоритмів, етичні аспекти використання медичних даних, необхідність стандартизації цифрових інструментів і підготовки викладачів до роботи з новими технологіями [7; 9]. Це зумовлює потребу системного наукового аналізу ролі ШІ в освітньому процесі та визначення його місця у структурі сучасної медичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних оглядах підкреслюється, що ШІ в дерматології швидко еволюціонує від експериментальних моделей до інструментів підтримки прийняття рішень і платформ навчання [5; 6; 8]. Проспективні клінічні дослідження демонструють ефективність підходу «людина + машина» та можливість використання алгоритмів як тренувальних і контрольних інструментів у дерматоскопії [10]. Реальні впровадження ШІ у скринінгу та первинній ланці описують організаційні сценарії, придатні для моделювання в навчальних програмах [4; 2]. Водночас автори наголошують на ризиках зміщень даних, потребі прозорої валідації та дотриманні регуляторних вимог [7; 9]. Невирішеною залишається проблема уніфікації педагогічних моделей інтеграції ШІ (критерії AI-грамотності, стандарти оцінювання результатів, правила контролю якості генеративного контенту) [7; 9].

Метою дослідження є аналіз сучасних напрямів використання штучного інтелекту у професійній підготовці лікарів-дерматологів, оцінка його педагогічного потенціалу та визначення перспектив інтеграції цифрових технологій у систему медичної освіти.

Матеріали і методи. Дослідження виконано у форматі аналітичного огляду з елементами порівняльного та системного аналізу сучасних підходів до застосування технологій штучного інтелекту в медичній освіті, зокрема у підготовці лікарів-дерматологів.

Дизайн дослідження. Робота має теоретико-аналітичний характер і базується на вивченні та узагальненні наявних наукових публікацій, освітніх рекомендацій професійних організацій, а також описів цифрових освітніх платформ,

що використовуються у навчанні дерматології. Аналіз здійснювався з позицій педагогіки вищої медичної освіти та клінічної дерматології.

Джерела інформації. У дослідженні використано:

• рецензовані наукові статті з медичної освіти, дерматології та медичних інформаційних технологій;

• рекомендації міжнародних медичних і освітніх організацій;

• описові матеріали освітніх платформ і симуляційних систем, що застосовують алгоритми штучного інтелекту;

• сучасні оглядові роботи щодо цифровізації медичної освіти.

Пошук літератури здійснювався у наукових базах даних та відкритих електронних джерелах за ключовими словами: artificial intelligence, dermatology education, medical training, machine learning, digital learning in medicine.

До аналізу включалися матеріали, що:

• описували використання штучного інтелекту в освіті лікарів;

• містили дані про цифрові інструменти навчання дерматології;

• характеризували порівняну ефективність інтерактивних або симуляційних методів навчання;

• були опубліковані у фахових виданнях або представлені офіційними медичними організаціями.

Методи аналізу. Використано такі наукові методи:

• контент-аналіз літературних джерел;

• порівняльний аналіз освітніх моделей;

• систематизація та узагальнення отриманих даних;

• логіко-аналітичний метод інтерпретації результатів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній медичній освіті штучний інтелект уже не сприймається як окремий цифровий інструмент або модна технологія. Насправді йдеться про цілу систему різних програм і платформ, які допомагають майбутнім дерматологам навчатися швидше, точніше й більш усвідомлено. Ці технології не замінюють викладача, а доповнюють традиційне навчання, створюючи більш інтерактивне та переважно практично орієнтоване освітнє середовище [6; 8].

Аналіз медичних зображень як тренажер діагностики

Найпоширеніший спосіб використання штучного інтелекту в дерматологічній освіті – це робота з клінічними зображеннями. Спеціальні алгоритми допомагають тренувати розпізнавання висипів, пігментних утворень і ознак злоякісних змін [1; 5]. Часто застосовується формат, коли студент спочатку сам ставить діагноз, а потім порівнює його з результатом програми. Такий підхід допомагає зрозуміти власні помилки й навчитися логічно пояснювати клінічне рішення [10].

Системи відстеження прогресу та електронні портфоліо

Сучасні освітні платформи можуть автоматично фіксувати, які навички вже опанував студент або лікар-інтерн. Наприклад, вони враховують кількість проведених процедур, клінічних випадків і тестових завдань. Завдяки цьому викладач бачить реальний рівень підготовки, а сам здобувач – свої сильні та слабкі сторони. Деякі системи навіть пропонують індивідуальні навчальні завдання залежно від результатів [8].

Віртуальні пацієнти та клінічні симуляції

Ще один напрям – це інтерактивні навчальні програми, які імітують клінічні ситуації. Студент отримує опис випадку, обирає обстеження, ставить діагноз і призначає лікування, а система реагує на його рішення. Так можна тренувати клінічне мислення, не ризикуючи здоров'ям реального пацієнта, і опрацьовувати навіть рідкісні патології, які не завжди трапляються під час практики [6; 8].

Генеративний штучний інтелект у навчанні

Окрему роль відіграють програми, здатні створювати навчальні матеріали – клінічні приклади, тести, описи симптомів або сценарії консультацій. Це дозволяє швидко формувати багато різноманітних навчальних ситуацій. Водночас такі системи потребують більш ретельного контролю з боку викладача, оскільки іноді можуть генерувати неточні або вигадані деталі. Саме тому їх використовують як допоміжний, а не основний інструмент навчання [7]. У світовій практиці штучний інтелект у підготовці дерматологів – це не одна програма, а цілий комплекс технологій, що допомагає формувати клінічне мислення, практичні навички й професійну впевненість.

Дерматоскопія як провідна платформа впровадження штучного інтелекту в дерматологічну освіту

На сучасному етапі світового розвитку медичної освіти саме дерматоскопія стала основним напрямом інтеграції технологій штучного інтелекту у навчання дерматологів. Це пояснюється перевагами: використання стандартизованих цифрових зображень, наявність кількісних показників ефективності діагностики та можливість оперативного отримання зворотного зв'язку під час навчального процесу [5; 10]. Сукупність цих факторів робить дерматоскопію оптимальним середовищем для застосування алгоритмів машинного навчання як освітнього інструменту.

У наукових оглядах додипломної дерматологічної освіти описано приклади досліджень, у яких діагностичну точність студентів після спеціального навчального курсу порівнювали з результатами роботи нейромережевих моделей. Отримані показники виявилися співставними щодо здатності розпізнавати злоякісні новоутворення шкіри. Важливо підкреслити, що такі порівняння не мають на меті визначення переваги алгоритму ШІ над людиною; їхня основна цінність полягає у підтвердженні можливості використання систем штучного інтелекту як високоточних тренувальних і контрольних інструментів для формування діагностичних навичок [10].

Крім того, у міжнародній освітній практиці описано досвід впровадження спеціалізованих навчальних модулів і клінічних ротацій з дерматоскопії, спрямованих на системне підвищення рівня підготовки лікарів. Паралельно активно розвиваються дистанційні формати навчання – електронні курси та інтерактивні платформи, орієнтовані як на лікарів-резидентів, так і на фахівців суміжних спеціальностей. Це свідчить про здатність цифрових технологій суттєво розширювати доступ до професійного навчання та стандартизувати рівень засвоєння практичних навичок [6; 8].

Практичний висновок для освітніх програм

Найбільш ефективним підходом до інтеграції штучного інтелекту в підготовку дерматологів є впровадження структурованих навчальних модулів, що поєднують дерматоскопічну практику, алгоритмічні принципи клінічного мислення та системи об'єктивного моніторингу прогресу. Такий формат передбачає чітко визначені критерії оцінювання результатів навчання (до початку курсу, після завершення та під час повторного контролю через певний проміжок часу), що значно перевищує ефективність поодиноких лекцій або теоретичних занять, присвячених технологіям штучного інтелекту [6; 10].

Професійні стандарти: компетентнісний підхід як основа європейської моделі підготовки

У сучасній європейській системі медичної освіти визначальним принципом розвитку післядипломної підготовки є уніфікація професійних компетентностей лікарів. Центральну роль у цьому процесі відіграє розробка спільних стандартів навчання, які встановлюють мінімальний рівень знань, практичних навичок і професійної відповідальності, необхідних для безпечної самостійної клінічної діяльності [9].

Значення цього підходу для інтеграції штучного інтелекту в освіту полягає у тому, що цифрові інструменти ШІ найефективніше впроваджуються тоді, коли програма має чітко визначену компетентнісну структуру (що саме формуємо, як фіксуємо навички, як оцінюємо результат). Це забезпечує зв'язок між цифровими тренажерами, освітніми цілями та кінцевими професійними результатами [8; 9].

Британська та англосаксонська модель: цифрова грамотність щодо ШІ як складова професійної компетентності лікаря

У країнах англосаксонської освітньої традиції одним із ключових принципів упровадження ШІ є формування AI-грамотності лікаря як невід'ємної частини його професійної культури. Клініцист має не лише користуватися цифровими інструментами, а й усвідомлювати їхні можливості та обмеження, принципи функціонування, рівень достовірності результатів, аспекти безпеки та етичні ризики [7; 9].

Практичний висновок для освітніх програм

Оптимальною моделлю інтеграції штучного інтелекту у підготовку лікарів-дерматологів є включення до навчального плану окремого обов'язкового модуля цифрової компетентності. Такий модуль має охоплювати принципи валідації моделей (включно з ризиком статистичних зміщень і обмежень вибірок), питання безпеки й професійної відповідальності, навички критичного аналізу досліджень, присвячених технологіям ШІ, та методи використання алгоритмічних підказок без втрати клінічної автономії лікаря [9].

Генеративний штучний інтелект у підготовці дерматологів: можливості та обмеження

У сучасній світовій практиці генеративні технології ШІ дедалі активніше інтегруються в освітній процес. Такі системи застосовуються для створення навчальних клінічних випадків, моделювання діагностичних сценаріїв, формування тестових завдань і пояснення алгоритмів диференційної діагностики, а також для симуляції професійної комунікації з пацієнтами [7]. Водночас одним із ключових викликів залишається питання якості та достовірності згенерованого контенту, що потребує методичного регламенту та експертної перевірки.

Узагальнена модель інтеграції штучного інтелекту в систему підготовки лікарів-дерматологів

Досвід провідних освітніх центрів світу свідчить, що ефективне впровадження ШІ в навчання дерматологів потребує системного, поетапного підходу. Найрезультативнішою вважається структурована модель, у якій технології ШІ логічно інтегруються в освітній процес на різних етапах формування професійних компетентностей – від базових знань до клінічної практики та підсумкового оцінювання [6; 8].

Висновки.

1. У міжнародній практиці впровадження ШІ в дерматологічну освіту найчастіше починається

з напрямів, пов'язаних із аналізом візуальних даних, насамперед дерматоскопії та навчання на клінічних зображеннях [5; 10].

2. Компетентнісний підхід створює сприятливі умови для інтеграції технологій ШІ завдяки стандартизованим вимогам до знань і практичних умінь та можливості об'єктивного оцінювання підготовки [8; 9].

3. Генеративні системи ШІ мають потенціал як освітній ресурс, однак потребують методичного супроводу та експертної перевірки результатів [7].

4. Найбільш ефективною моделлю є поетапна інтеграція цифрових технологій – від базових знань до симуляційних і клінічних сценаріїв із паралельним формуванням цифрової грамотності та професійної відповідальності [6; 9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Aksoy S., Demircioglu P., Bogrekci I. Advanced Artificial Intelligence Techniques for Comprehensive Dermatological Image Analysis and Diagnosis. Dermato. 2024. Vol. 4(4). P. 173–186. DOI: 10.3390/dermato4040015.
2. Crawford M.E., Kamali K., Dorey R.A. et al. Using Artificial Intelligence as a Melanoma Screening Tool in Self-Referred Patients. Journal of Cutaneous Medicine and Surgery. 2024. Vol. 28(1). P. 37–43. DOI: 10.1177/12034754231216967.
3. Fateeva A., Eddy K., Chen S. Current State of Melanoma Therapy and Next Steps: Battling Therapeutic Resistance. Cancers. 2024. Vol. 16(8). 1571. DOI: 10.3390/cancers16081571.
4. Giavina-Bianchi M., de Sousa R.M., Paciello V.Z.d.A. et al. Implementation of Artificial Intelligence Algorithms for Melanoma Screening in a Primary Care Setting. PLoS ONE. 2021. Vol. 16(9). e0257006. DOI: 10.1371/journal.pone.0257006.
5. Li Z., Koban K.C., Schenck T.L. et al. Artificial Intelligence in Dermatology Image Analysis: Current Developments and Future Trends. Journal of Clinical Medicine. 2022. Vol. 11(22). 6826. DOI: 10.3390/jcm11226826.
6. Liopyris K., Gregoriou S., Dias J., Stratigos A.J. Artificial Intelligence in Dermatology: Challenges and Perspectives. Dermatology and Therapy. 2022. Vol. 12. P. 2637–2651. DOI: 10.1007/s13555-022-00833-8.
7. Ning Y., Teixayavong S., Shang Y. et al. Generative Artificial Intelligence and Ethical Considerations in Health Care: A Scoping Review and Ethics Checklist. The Lancet Digital Health. 2024. Vol. 6(11). P. e848–e856. DOI: 10.1016/S2589-7500(24)00143-2.
8. Omiye J.A., Gui H., Daneshjou R. et al. Principles, Applications, and Future of Artificial Intelligence in Dermatology. Frontiers in Medicine. 2023. Vol. 10. 1278232. DOI: 10.3389/fmed.2023.1278232.
9. Pantanowitz L., Hanna M., Pantanowitz J. et al. Regulatory Aspects of Artificial Intelligence and Machine Learning. Modern Pathology. 2024. Vol. 37(12). 100609. DOI: 10.1016/j.modpat.2024.100609.
10. Winkler J.K., Blum A., Kommoss K. et al. Assessment of Diagnostic Performance of Dermatologists Cooperating With a Convolutional Neural Network in a Prospective Clinical Study: Human With Machine. JAMA Dermatology. 2023. Vol. 159(6). P. 621–627. DOI: 10.1001/jamadermatol.2023.0905.

REFERENCES

1. Aksoy, S., Demircioglu, P., & Bogrekci, I. (2024). Advanced Artificial Intelligence Techniques for Comprehensive Dermatological Image Analysis and Diagnosis. Dermato, 4(4), 173–186. https://doi.org/10.3390/dermato4040015
2. Crawford, M. E., Kamali, K., Dorey, R. A., MacIntyre, O. C., Cleminson, K., MacGillivary, M. L., Green, P. J., Langley, R. G., Purdy, K. S., DeCoste, R. C., et al. (2024). Using Artificial Intelligence as a Melanoma Screening Tool in Self-Referred Patients. Journal of Cutaneous Medicine and Surgery, 28(1), 37–43. https://doi.org/10.1177/12034754231216967
3. Fateeva, A., Eddy, K., & Chen, S. (2024). Current State of Melanoma Therapy and Next Steps: Battling Therapeutic Resistance. Cancers, 16(8), 1571. https://doi.org/10.3390/cancers16081571
4. Giavina-Bianchi, M., de Sousa, R. M., Paciello, V. Z. d. A., Vitor, W. G., Okita, A. L., Prôa, R., Severino, G. L. D. S., Schinaid, A. A., Espírito Santo, R., Machado, B. S., et al. (2021). Implementation of Artificial Intelligence Algorithms for Melanoma Screening in a Primary Care Setting. PLoS ONE, 16(9), e0257006. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257006
5. Li, Z., Koban, K. C., Schenck, T. L., Giunta, R. E., Li, Q., & Sun, Y. (2022). Artificial Intelligence in Dermatology Image Analysis: Current Developments and Future Trends. Journal of Clinical Medicine, 11(22), 6826. https://doi.org/10.3390/jcm11226826
6. Liopyris, K., Gregoriou, S., Dias, J., & Stratigos, A. J. (2022). Artificial Intelligence in Dermatology: Challenges and Perspectives. Dermatology and Therapy, 12, 2637–2651. https://doi.org/10.1007/s13555-022-00833-8

7. Ning, Y., Teixayavong, S., Shang, Y., Savulescu, J., Nagaraj, V., Miao, D., Mertens, M., Ting, D. S. W., Ong, J. C. L., Liu, M., et al. (2024). Generative Artificial Intelligence and Ethical Considerations in Health Care: A Scoping Review and Ethics Checklist. The Lancet Digital Health, 6(11), e848–e856. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(24)00143-2
8. Omiye, J. A., Gui, H., Daneshjou, R., Cai, Z. R., & Muralidharan, V. (2023). Principles, Applications, and Future of Artificial Intelligence in Dermatology. Frontiers in Medicine, 10, 1278232. https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1278232
9. Pantanowitz, L., Hanna, M., Pantanowitz, J., Lennerz, J., Henricks, W. H., Shen, P., Quinn, B., Bennet, S., & Rashidi, H. H. (2024). Regulatory Aspects of Artificial Intelligence and Machine Learning. Modern Pathology, 37(12), 100609. https://doi.org/10.1016/j.modpat.2024.100609
10. Winkler, J. K., Blum, A., Kommoss, K., Enk, A., Toberer, F., Rosenberger, A., & Haenssle, H. A. (2023). Assessment of Diagnostic Performance of Dermatologists Cooperating With a Convolutional Neural Network in a Prospective Clinical Study: Human With Machine. JAMA Dermatology, 159(6), 621–627. https://doi.org/10.1001/jamadermatol.2023.0905

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378:373.091.12.011-051:5]:81’373.45:004.7](477+100) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-25

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ

Кравчук Т. О.
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна
orcid.org/0000-0003-1396-4573
kravchuk@tnpu.edu.ua

Ключові слова: *цифровізація освіти, інтерактивні освітні сервіси, іншомовна комунікативна компетентність, змішане навчання, інтеграція мови і предмета, формувальне оцінювання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Статтю присвячено узагальненню сучасних тенденцій іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у цифровому освітньому середовищі з акцентом на зіставлення українського та міжнародного контекстів. Актуальність проблематики зумовлена зростанням потреби у професійній іншомовній комунікації майбутніх STEM-учителів, цифровою трансформацією професійної підготовки та зміною способів взаємодії, оцінювання й доступу до навчальних ресурсів. Методологічну основу становлять аналіз і синтез наукових джерел та нормативно-рамкових документів, порівняльне узагальнення підходів і виокремлення ключових дидактичних орієнтирів. Установлено, що міжнародний дискурс зміщується до результатів навчання, пов’язаних з онлайн-взаємодією, мультимодальною комунікацією та медіацією, а також до інтегрованих моделей, які поєднують мовні й предметні цілі у підготовці майбутніх учителів природничо-математичного циклу. У цифровому вимірі визначальними стають проєктування змішаного навчання, переосмислення ролі системи управління навчанням і цифрових ресурсів, а також цифрове формувальне оцінювання (е-портфоліо, рубрики, аналітика участі, оцінювання внеску в онлайн-дискусію). Наголошено на посиленні ролі розвитку іноземної мови для професійних цілей в STEM-контексті (робота з академічним письмом, термінологією, коректним цитуванням) і підтримці самостійного навчання здобувачів. Для українського контексту характерними є підвищена увага до розвитку цифрової компетентності майбутнього вчителя, поширення інструментів самооцінювання цифрових умінь і поступова інтеграція платформних рішень у мовні курси. Окремою тенденцією визначено використання генеративного штучного інтелекту для підтримки іншомовного навчання та зворотного зв’язку за умов дотримання етики, прозорості, захисту даних і академічної доброчесності. Зроблено висновок про доцільність синхронізації іншомовних результатів навчання з цифровими компетентностями та впровадження модульних курсів, орієнтованих на реальні професійні комунікативні завдання в цифровому середовищі у практиці викладання.

CURRENT TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PRE-SERVICE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: UKRAINIAN AND INTERNATIONAL CONTEXT

Kravchuk T. O.
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maxyma Kryvonosa str., 2, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1396-4573
kravchuk@tnpu.edu.ua

Key words: *digitalization of education, interactive educational services, foreign language communicative competence, blended learning, language and subject integration, formative assessment.*

The article is devoted to the generalization of modern trends in foreign language training of pre-service teachers of science and mathematics in the digital educational environment with an emphasis on comparing the Ukrainian and international contexts. The relevance of the issue is determined by the increasing demand for professional foreign language communication among future STEM teachers, the digital transformation of teacher education, and evolving approaches to interaction, assessment, and access to educational resources. The methodological basis is the analysis and synthesis of scientific sources and regulatory framework documents, comparative generalization of approaches and identification of key didactic guidelines. It is established that the international discourse is shifting towards learning outcomes related to online interaction, multimodal communication and mediation, as well as to integrated models that combine language and subject goals in the training of pre-service teachers of the science and mathematics cycle. In the digital dimension, the design of blended learning, rethinking the role of the learning management system and digital resources, as well as digital formative assessment (e-portfolios, rubrics, participation analytics, assessing contributions to online discussions) are becoming decisive. The emphasis is on strengthening the role of foreign language development for professional purposes in the STEM context (working with academic writing, terminology, correct citation) and supporting self-regulated learning of applicants. The Ukrainian context is characterized by increased attention to the development of digital competence of future teachers, the spread of digital skills self-assessment tools, and the gradual integration of platform solutions into language courses. A separate trend is the use of generative AI to support foreign language learning and feedback while adhering to ethics, transparency, data protection, and academic integrity. The conclusion is made about the feasibility of synchronizing foreign language learning outcomes with digital competencies and implementing modular courses focused on real professional communicative tasks in a digital environment in teaching practice.

Постановка проблеми. Цифровізація освіти суттєво змінила типові мовні практики майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін: значна частина академічної та професійної комунікації переходить на платформи, зокрема як Moodle, Canvas, Blackboard, Duolingo, Deutsche Welle, HelloTalk, Tandem. Ці та інші платформи організовують навчальні курси (включаючи різні завдання, тести), відеоконференції, чати, форуми та обмін цифровими документами. У цьому контексті стає більше спілкування у різних форматах (текст з візуалізацією, симуляції, інтерактивні матеріали), тоді як мовна комунікація все частіше здійснюється за допомогою коротких повідомлень, онлайн-дискусій, коментарів, спільного редагування та презентацій у цифрових форматах. Це змінює не тільки спосіб комунікації, але й її вимоги: вона вимагає точного формулювання, чітких пояснень професійного змісту, обґрунтованих аргументів, правильного використання термі-

нології та вміння підтримувати діалог і співпрацю в онлайн-середовищі.

Відтак, традиційні методи навчання іноземної мови, зосереджені переважно на оволодінні лексикою та граматикою та відтворенні мовних зразків, вже не є достатніми. Перехід від моделі мовних знань до моделі компетентності стає дедалі важливішим. У цій моделі навички іншомовної компетентності розглядаються як інструменти для виконання професійних дій: інтерпретація навчальних матеріалів, організація взаємодії майбутніх учителів, проведення онлайн-дискусій, створення цифрових навчальних ресурсів, надання зворотного зв'язку та проведення оцінювання. Отже, завдання полягає в оновленні цілей, змісту та методик навчання іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін шляхом інтеграції мовних, цифрових та педагогічних компетентностей. Це вимагає встановлення ефективних методів та стандартів оцінювання діяльності з іншомовної підготовки в цифрових освітніх середовищах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародні підходи до опису та розвитку цифрових компетентностей педагога систематизовано у європейській моделі DigCompEdu, що охоплює 6 сфер і 22 компетентності. Модель цифрової компетентності задає орієнтири для професійного зростання викладачів та учителів у цифровізованому навчанні: від професійної взаємодії й роботи з цифровими ресурсами до цифрового оцінювання, підтримки здобувачів і сприяння розвитку їхньої цифрової компетентності [21]. У ширшому контексті цифрової грамотності базовим підґрунтям виступає DigComp 2.2 (для громадян), що формує спільне розуміння цифрової компетентності та містить розширені приклади знань, умінь, ставлень для безпечної й критичної взаємодії з цифровими технологіями, включно з актуальними викликами, пов'язаними зі штучним інтелектом [23].

У сфері мовної освіти вагомим орієнтиром є супровідний том до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR Companion Volume, 2019), який оновлює й розширює систему дескрипторів, зокрема щодо онлайн-взаємодії та медіації, що особливо важливо в умовах цифрового навчання, коли комунікація дедалі частіше відбувається в мультимодальних середовищах (чат, форуми, відеозв'язок, спільні документи тощо) [20].

Окремий блок сучасних викликів пов'язаний із практиками використання генеративного штучного інтелекту в освіті: зростає потреба в інституційних політиках і процедурах, що регулюють етичні аспекти, захист даних, прозорість застосування штучного інтелекту та дотримання академічної доброчесності. Це підкреслюється у керівництві UNESCO щодо генеративного штучного інтелекту в освіті та дослідженнях [18].

В українському освітньому контексті дедалі більшої ваги набувають практики самооцінювання цифрових умінь і системного моніторингу цифрової компетентності педагогів. У наукових публікаціях описано підходи до оцінювання готовності вчителів використовувати цифрові інструменти та представлено результати відповідних досліджень в Україні, зокрема в умовах воєнних викликів. Це підкреслює потребу в цілеспрямованій і послідовній підтримці підвищення цифрової компетентності педагога. Зокрема, моніторингове дослідження О. Овчарук, присвячене готовності вчителів у період воєнного стану, показує, що збір даних організовано у формалізований спосіб – через онлайн-анкетування директорів і вчителів[9]. У подальших працях дослідниця також акцентує на ролі інструментів самооцінювання та підтверджує, що вимірювання й системна підтримка цифрової компетентності залишаються актуальними як для України, так і для міжнародного освітнього простору [10, с. 17].

Платформа MyDigiSkills є джерелом, що підтверджує використання в Україні інструментів самооцінювання цифрових навичок для української аудиторії, що спирається на підхід DigComp[16,19]. Водночас у працях колективу авторів І. Воротникової, Н. Морзе та Л. Гриневич окреслено дослідницький контекст цифрової трансформації освіти й підкреслено роль цифрової компетентності вчителів у цих процесах [22].

З огляду на зазначені рамкові підходи (DigCompEdu/DigComp, CEFR Companion Volume) та нові виклики, пов'язані з використанням генеративного штучного інтелекту, актуальним стає переосмислення іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у цифровому освітньому середовищі. У цьому контексті пріоритетами виступають проєктування змішаного навчання, обґрунтований добір цифрових ресурсів та інструментів оцінювання, а також формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності та навчальної самостійності здобувачів, що й визначає мету подальшого дослідження.

Мета статті – окреслити ключові тенденції іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у цифровому освітньому середовищі та показати їх прояви в українському й міжнародному контекстах.

Виклад основного матеріалу. У сучасній методиці іншомовної підготовки майбутніх учителів, зокрема природничо-математичних дисциплін (надалі STEM-профілю), дедалі виразніше видно цілий набір взаємопов'язаних тенденцій. Їх

поява пояснюється двома сильними чинниками: цифровою трансформацією освіти та зміною того, як саме фахівці спілкуються й працюють з інформацією у професійному середовищі.

Передусім змінюється фокус результатів навчання: дедалі більшої ваги набувають онлайн-взаємодія та медіація. Це означає, що іншомовні вміння розглядаються не лише як володіння лексико-граматичними засобами, а як здатність діяти в цифрових комунікаційних середовищах (платформах, сервісах, онлайн-курсах), підтримувати контакт у різних форматах (чати, форуми, відеоспілкування) та забезпечувати зрозуміле «перекодування» змісту між учасниками, видами діяльності, платформами і рівнями складності. Такий підхід підкріплюється результатами досліджень щодо підготовки майбутніх учителів до цифрових форматів навчання й взаємодії: зокрема, у працях Н. Маєр і Т. Коваль акцентовано, що цифрові ресурси та формати роботи є невід'ємною складовою університетської підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а розвиток цифрової компетентності безпосередньо впливає на якість організації іншомовного навчання в онлайн-середовищі [17]. Водночас дослідження А. Мельник актуалізує медіацію як вагомий компонент професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутнього вчителя та як результат навчання, який доцільно цілеспрямовано формувати й оцінювати [3]. Додатково, дослідження К. Пугачової, присвячене підготовці майбутніх учителів до використання візуальних медіа, підсилює розуміння мультимодальних повідомлень як важливого навчального продукту в цифровому середовищі та обґрунтовує потребу у критеріях їх оцінювання [11].

Паралельно помітно посилюється інтеграція мови й предмета (CLIL) саме в цифрових форматах. Це означає, що мовний курс набуває більшої професійної спрямованості: студенти працюють зі STEM-змістом не абстрактно, а через реальні навчальні дії – проєкти, цифрові лабораторні, завдання на пояснення, інтерпретацію даних і аргументацію. У результаті іноземна мова стає інструментом роботи зі змістом: важливо не лише «вивчити тему», а вміти представити її іншомовно, обґрунтувати рішення, порівняти підходи та захистити власну позицію. О. Вовченко та Г. Гончарова показують можливості впровадження CLIL у MINT-дисциплінах через міжпредметну співпрацю та організацію навчання, де мова підтримує опанування змісту [2]. Конкретні цифрові рішення в межах CLIL описує О. Бойко, наводячи приклади використання чатів і повідомлень, завдань у соціальних мережах та проєктної роботи, що переводить письмові й комунікативні завдання у цифрову взаємодію [1]. У свою чергу, О. Рудич, М. Зуєнко, В. Кравченко та Н. Петрушова підкреслюють доцільність CLIL у професійній й вищій освіті та акцентують міжнародну проєктну діяльність як ефективний формат інтеграції мови й фахового змісту [12].

Організаційною основою цих змін виступає змішане навчання як модель, що поєднує синхронні та асинхронні активності та забезпечує гнучкість у плануванні та реалізації освітнього процесу. Відповідно переосмислюється роль системи управління навчання (наприклад, Moodle, Canvas, Google Classroom) і цифрових ресурсів, що забезпечує організацію курсу, доступ до матеріалів, комунікацію, виконання та перевірку завдань, тестування, фіксацію результатів і моніторинг навчального процесу здобувачів. Така ж думка відображена в рекомендаціях МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти, де окреслено принципи організації курсу, планування навчальних діяльностей і підходи до оцінювання [5]. Практичний вимір реалізації змішаного навчання в українських ЗВО підкреслює А. Семененко, акцентуючи на специфіці його впровадження та організаційних умовах ефективності, тоді як матеріали, присвячені дистанційному навчанню у воєнний час, додатково демонструють, що поєднання синхронних і асинхронних підходів підсилює стійкість освітнього процесу та дає можливість адаптувати навчання до нестабільних умов [13].

Разом із цим активізується цифрове формувальне оцінювання. Воно спирається на е-портфоліо, рубрики, навчальну аналітику та оцінювання внеску в онлайн-дискусію. Його ключова функція полягає у забезпеченні регулярного, змістовного зворотного зв'язку: майбутні вчителі отримують чіткі орієнтири щодо якості виконання завдань, бачать власний прогрес і можуть своєчасно коригувати індивідуальну траєкторію навчання. Важливою складовою цифрового формувального оцінювання стають рубрики (шкали критеріїв): у методичних матеріалах МОН рубрики фіксуються як ефективний інструмент формувального оцінювання, що забезпечує прозорість вимог, зрозумілі критерії та узгодженість оцінювання з результатами навчання [4].

Важливого розвитку також набувають іноземна мова для професійних чи спеціальних цілей та академічна грамотність у STEM-контексті. Це передбачає опанування фахово орієнтованої лексики й типових для природничо-математичних дисциплін форм іншомовного спілкування, а також формування умінь працювати з академічними текстами (читання, інтерпретація, узагальнення), коректно оформлювати посилання та дотримуватися принципів академічної доброчесності.

Загальні підходи до академічної грамотності, роботи зі структурою наукового тексту та мовними засобами академічного дискурсу узагальнено в навчальному посібнику О. Семеног і О. Фаст «Академічне письмо», тоді як праця О. Частник та С. Частник щодо англомовних елементів наукової праці конкретизує жанрові компоненти (зокрема назву, анотацію тощо) та вимоги до академічного стилю [14,15]. Нормативно-ціннісну основу блоку, пов'язаного з доброчесністю, забезпечують рекомендації НАЗЯВО щодо розбудови системи академічної доброчесності в ЗВО (2019) та методичні рекомендації МОН України щодо підтримки принципів академічної доброчесності (2018), які акцентують на коректному цитуванні, запобіганні плагіату й формуванні відповідальних практик академічного письма [8, 7].

Окремо варто виділити ще одну тенденцію – використання генеративного штучного інтелекту (ШІ) як інструменту підтримки навчальної діяльності: для планування, редагування, тренування комунікації, уточнення структури висловлювання або перевірки зрозумілості тексту. Водночас така практика має бути керованою й нормативно врегульованою: потрібні прозорі правила застосування, захист персональних даних, уважність до авторського права та чітке розуміння того, що саме студент виконує самостійно. Ці акценти зафіксовано в рекомендаціях МОН України щодо використання ШІ у закладах вищої освіти (29.04.2025), де підкреслено, що ШІ має виконувати допоміжну роль, а ключовими залишаються викладач і навчальний процес. Узгоджену позицію державних інституцій щодо відповідального застосування ШІ також відображає повідомлення КМУ про рекомендації МОН і Мінцифри (01.05.2025), у якому наголошено, що ШІ не покликаний замінювати викладача, а має підтримувати й полегшувати організацію освітнього процесу [6].

У підсумку ці тенденції формують оновлену модель для проєктування іншомовної підготовки майбутніх учителів. Її головний орієнтир – не лише мовні знання як такі, а реальні професійні комунікативні дії, які потрібно виконувати в цифровому освітньому середовищі: взаємодіяти, пояснювати, аргументувати, створювати навчальні матеріали та працювати зі змістом сучасними цифровими засобами.

Таким чином, зазначені тенденції не існують ізольовано, а формують єдину логіку оновлення іншомовної підготовки майбутніх STEM-учителів у цифровому освітньому середовищі, що визначає напрями подальшого методичного та дослідницького пошуку.

Український вимір тенденцій іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у цифровому освітньому середовищі проявляється насамперед у поступовому зближенні двох ліній підготовки – мовної та цифрової – і переході від епізодичного використання інформаційно-комп'ютерних технологій до більш системного формування цифрової компетентності як обов'язкової складової професійного профілю педагога. В умовах дистанційного та змішаного навчання університети активніше інтегрують платформи, хмарні сервіси, інструменти онлайн-комунікації й спільної роботи, а це створює природний простір для іншомовної практики, де комунікативні завдання виконуються через цифрові інструменти, а не поруч із ними. У такій логіці мовний курс для майбутнього STEM-учителя може одночасно розвивати навички академічної та професійної комунікації іноземною мовою і цифрові вміння, необхідні для організації навчальної взаємодії: створення й адаптація цифрових матеріалів, модерація обговорень, надання фідбеку, використання рубрик, дотримання етичних і безпекових норм роботи з даними та контентом.

Показовою особливістю українського контексту є також поява та популяризація інструментів діагностики й самооцінювання цифрових навичок, які підтримують ідею індивідуальних освітніх траєкторій. Використання таких інструментів дозволяє майбутнім педагогам визначати власні «зони росту» в цифровій компетентності (наприклад, робота з цифровими ресурсами, комунікація і співпраця онлайн, створення контенту, цифрова безпека), співвідносити їх із професійними потребами майбутнього вчителя та планувати персоналізовані кроки розвитку. У межах іншомовної підготовки це може бути реалізовано через добір завдань різної складності й типу, проєктні формати та портфоліо, де студент демонструє прогрес не лише в мовній продукції, а й у здатності використовувати цифрове середовище для досягнення дидактичних цілей. Таким чином, український вимір полягає в прагненні синхронізувати іншомовні результати навчання з розвитком цифрової компетентності та підтримати індивідуалізацію підготовки через самооцінювання і персоналізоване планування, що підсилює практичну спрямованість і конкурентоздатність майбутніх STEM-учителів у сучасних умовах.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Узагальнення українського та міжнародного контекстів дає підстави стверджувати, що іншомовна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у цифровому освітньому середовищі переживає змістовне «переналаштування» цілей і технологій навчання. Ключовою тенденцією є перехід від переважно мовно-формального підходу до компетентнісно-діяльнісної моделі, у якій резуль-

тат навчання визначається здатністю виконувати професійно значущі комунікативні дії в цифрових форматах, поєднуючи іншомовну, цифрову та дидактичну компетентності. Практично це проявляється в посиленні ролі онлайн-взаємодії та медіації, поширенні інтегрованих підходів щодо інтеграції мови й предмета на основі предметно-мовного інтегрованого навчання та викладання іноземною мовою як мовою навчання у підготовці STEM-педагогів, закріпленні змішаного навчання як базової організаційної моделі, розширенні практик цифрового формувального оцінювання та фокусі на іноземній мові професійного спрямування і академічній грамотності як умовах професійної комунікації. Окремим важливим вектором стає залучення генеративного штучного інтелекту як інструменту підтримки навчальної діяльності, що одночасно актуалізує потребу в прозорих правилах використання, захисті даних та дотриманні авторського права й академічної доброчесності. Український вимір цих тенденцій окреслюється прагненням синхронізувати мовну підготовку з розвитком цифрової компетентності та підтримати індивідуалізацію навчання через інструменти діагностики й самооцінювання цифрових умінь.

Перспективи подальших досліджень пов'язані, по-перше, з емпіричною перевіркою ефективності інтегрованих моделей у змішаному та дистанційному форматах підготовки майбутніх STEM-учителів; по-друге, з розробленням і апробацією інструментарію оцінювання онлайн-взаємодії, медіації та мультимодальної іншомовної діяльності (рубрики, показники, портфоліо-метрики); по-третє, з вивченням педагогічно виправданих варіантів використання генеративного штучного інтелекту та їхнього впливу на якість академічного письма, самостійність студентів і дотримання доброчесності; по-четверте, за яких умов можна реально запровадити індивідуальні траєкторії навчання для майбутніх STEM-педагогів – спираючись на дані навчальної аналітики та результати самооцінювання їхніх цифрових компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. Місце методології CLIL у навчанні віртуальної англомовної письмової комунікації учнів середньої школи // *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 4. С. 133–146. DOI: 10.31651/2524-2660-2023-4-133-146: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/5058
2. Вовченко О., Гончарова Г., Канівець З. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у дії (за результатами дослідно-експериментальної діяльності) // *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 5 (206). С. 113–118. DOI: 10.33272/2522-9729-2022-5(206)-113-118. https://publishing.pnpu.edu.ua/catalog/download/539/795/4545?inline=1
3. Мельник А. І. Медіативна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови та культури // *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. Т. 42. С. 45–58. DOI: 10.32589/2412-9283.42.2025.334890. https://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334890
4. Міністерство освіти і науки України. Як оцінювати в Новій українській школі: путівник із кожної освітньої галузі : 29 верес. 2025. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nush/mio-ociniuvannia-2025-putivnik.pdf
5. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти : 2020. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf
6. Міністерство освіти і науки України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО : 29 квіт. 2025. https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo
7. Міністерство освіти і науки України. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : лист від 23.10.2018 № 1/9-650: https://zakon.rada.gov.ua/go/v-650729-18
8. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності. 2019. https://lnk.ua/PeR0PwJNY
9. Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 98, № 6. С. 52–65. DOI: 10.33407/itlt.v98i6.5478. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5478
10. Овчарук О. В. Роль інструментів моніторингу самооцінювання цифрової компетентності вчителів… // *Освітня аналітика України*. 2025. С. 17–27. https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/2_Ovcharuk_133_2025_17-27.pdf

11. Пугачова К. С. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування візуальних медіа у професійній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 015 «Професійна освіта» / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2024. 268 с.
12. Рудич О. О., Зуєнко М. О., Кравченко В. Л., Петрушова Н. В. Актуалізація використання методології CLIL в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору // *Імідж сучасного педагога*. 2024. №6 (219). С.90–94. DOI: 10.33272/2522-9729-2024-6(219)-90-94: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-90-94
13. Семененко А., Максименко О., Ворохаєв О. Специфіка змішаного навчання в закладах вищої освіти України //*Дидактика*. 2023. № 4–5. С. 15–22. DOI: 10.58407/DIDACTICS.23.4-5.2. https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/26
14. Семеног О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід : навч. посіб. Суми : Сум-ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 221с. https://lnk.ua/zN2do7Xe7
15. Частник О. С., Частник С. В. Англомовні елементи наукової праці: назва, анотація, резюме = *A Practical Guide to Writing Research Paper Titles, Abstracts, Summaries* : навч. посіб. / Харк. держ. акад. культури. Харків: ХДАК, 2016. 78 с. https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Anglom.elementi-nauk.praczi.pdf
16. eTwinning Ukraine**.** Новий гайд "Teaching basic skills – Digital skills" українською : 31 груд. 2025.: https://etwinning.org.ua/articles/new-guide-teaching-basic-skills-digital-skills-in-ukrainian/
17. Maiier N., Koval T. How to develop digital competence in pre-service FL teachers at university level // *Advanced Education*. 2021. Iss. 18. P. 11–18. DOI: 10.20535/2410-8286.227639: https://doi.org/10.20535/2410-8286.227639
18. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. – Paris : UNESCO, 2023: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research
19. MyDigiSkills. Платформа самооцінювання цифрових навичок : https://mydigiskills.eu/ua/index.php
20. North B., Piccardo E. Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies // *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 2019. Vol. 30, No. 2. P. 143–161. https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf
21. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en
22. Vorotnykova I. P., Morze N. V., Hrynevych L. M. Digital transformation of secondary education of Ukraine and the quality of teaching natural and mathematical sciences in the conditions of war // *CEUR Workshop Proceedings*. 2023. Vol. 3553. Paper 13. https://ceur-ws.org/Vol-3553/paper13.pdf
23. Vuorikari R., Punie Y., Carretero S., Van den Brande G. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens (With new examples of knowledge, skills and attitudes). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI:10.2760/115376. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

REFERENGES

1. Boiko, O. (2023). Mistse metodolohii CLIL u navchanni virtualnoi anhlomovnoi pysmovoi komunikatsii uchniv serednoi shkoly. [The place of the CLIL methodology in teaching virtual English written communication to secondary school students]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky* [Bulletin of Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences], *(4)*, 133–146. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-133-146
2. Vovchenko, O., Honcharova, H., & Kanivets, Z. (2022). Metodyka predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) u dii (za rezultatamy doslidno-eksperymentalnoi diialnosti) [Methods of content and language integrated learning (CLIL) in action (based on experimental research results)]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of the Modern Educator], *(5(206))*, 113–118. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-113-118
3. Melnyk, A. I. (2025). Mediatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia inozemnoi movy ta kultury. [Mediation competence of a future foreign language and culture teacher]. *Visnyk KNLU. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia* [KNU Linguistics University Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology], *42*, 45–58. https://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334890
4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, October 23). Shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti dlia zakladiv vyshchoi osvity(Lyst № 1/9-650) [*On recommendations for academic integrity for higher education institutions* [*Letter No. 1/9-650*]. https://zakon.rada.gov.ua/go/v-650729-18

5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [*Recommendations for implementing blended learning in institutions of professional pre-tertiary and higher education*]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, April 29). Shtuchnyi intelekt u zakladakh vyshchoi osvity: rekomendatsii dlia vykladachiv, studentiv i pratsivnykiv ZVO [*Artificial intelligence in higher education institutions: Recommendations for teachers, students, and HEI staff*]. https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, September 29). Yak otsiniuvaty v Novii ukrainskii shkoli: putivnyk iz kozhnoi osvitnoi haluzi [*How to assess learning in the New Ukrainian School: A guide for each educational area*]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nush/mio-ociniuvannia-2025-putivnik.pdf
8. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. (2019). Rekomendatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity shchodo rozrobky ta vprovadzhennia universytetskoi systemy zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti [*Recommendations for higher education institutions on developing and implementing a university academic integrity assurance system*]. https://lnk.ua/PeR0PwJNY
9. Ovcharuk, O. V. (2023). Monitorynh hotovnosti vchyteliv do vykorystannia tsyfrovykh zasobiv pid chas viiny v Ukraini [Monitoring teachers' readiness to use digital tools during the war in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], *98*(6), 52–65. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5478
10. Ovcharuk, O. V. (2025). Rol instrumentiv monitorynhu samootsiniuvannia tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv… [The role of self-assessment monitoring tools for teachers' digital competence…]. *Osvitnia analityka Ukrainy* [Educational Analytics of Ukraine], 17–27. https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/2_Ovcharuk_133_2025_17-27.pdf
11. Puhachova, K. S. (2024). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov do zastosuvannia vizualnykh media u profesiinii diialnosti [*Preparing future foreign language teachers to use visual media in professional activity*] (Doctoral dissertation, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University).
12. Rudych, O. O., Zuienko, M. O., Kravchenko, V. L., & Petrushova, N. V. (2024). Aktualizatsiia vykorystannia metodolohii CLIL v umovakh intehratsii Ukrainy do yevropeiskoho osvitnoho prostoru. [Actualizing the use of the CLIL methodology in the context of Ukraine's integration into the European educational space*Imidzh suchasnoho pedahoha*]. Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the Modern Educator], *(6(219))*, 90–94. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-90-94
13. Semenenko, A., Maksymenko, O., & Vorokhaiev, O. (2023). Spetsyfika zmishanoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Specifics of blended learning in higher education institutions of Ukraine]. *Dydaktyka* [Didactics], *(4–5)*, 15–22. https://doi.org/10.58407/DIDACTICS.23.4-5.2
14. Semenoh, O., & Fast, O. (2015). Akademichne pysmo: linhvokulturolohichnyi pidkhid [*Academic writing: A linguocultural approach*]. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. https://lnk.ua/zN2do7Xe7
15. Chastnyk, O. S., & Chastnyk, S. V. (2016). Anhlomovni elementy naukovoi pratsi: nazva, anotatsiia, reziume [*English-language elements of academic writing: Title, abstract, summary: A practical guide to writing research paper titles, abstracts, summaries*]. Kharkiv State Academy of Culture. https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Anglom.elementi-nauk.praczi.pdf
16. eTwinning Ukraine. (2025, December 31). Novyi haid "Teaching basic skills – Digital skills" ukrainskoiu [*New guide "Teaching basic skills – Digital skills" in Ukrainian*].https://etwinning.org.ua/articles/new-guide-teaching-basic-skills-digital-skills-in-ukrainian/
17. Maiier, N., & Koval, T. (2021). How to develop digital competence in pre-service FL teachers at university level. *Advanced Education*, *(18)*, 11–18. https://doi.org/10.20535/2410-8286.227639
18. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research
19. MyDigiSkills. Platforma samootsiniuvannia tsyfrovykh navychok. [*Digital skills self-assessment platform*]. https://mydigiskills.eu/ua/index.php

20. North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 30*(2), 143–161. https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf
21. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en
22. Vorotnykova, I. P., Morze, N. V., & Hrynevych, L. M. (2023). Digital transformation of secondary education of Ukraine and the quality of teaching natural and mathematical sciences in the conditions of war. *CEUR Workshop Proceedings, 3553*, Paper 13. https://ceur-ws.org/Vol-3553/paper13.pdf
23. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens (With new examples of knowledge, skills and attitudes).* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:811.222.1’243 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-26

КООПЕРАТИВНО-КЕЙСОВА ПІДГОТОВКА ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У БЕЗПЕКОВІЙ СФЕРІ

Осядла Т. В.
доктор філософії, старший викладач кафедри східних мов
Національної академії Служби безпеки України
вул. Михайла Максимовича, 22, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-4446-4942
tanya_osiadla@ukr.net

Ключові слова: *професійна підготовка перекладачів, кейс-технологія, кооперативне навчання, комунікативні стратегії, перекладацька діяльність, міжкультурна взаємодія.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті обґрунтовано та експериментально перевірено авторську методику формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. Методика базується на кейс-орієнтованому моделюванні професійних ситуацій міжвідомчої взаємодії України та Ісламської Республіки Іран і поєднує комунікативний підхід, професійно-спрямовану змістовність та цілеспрямований розвиток перекладацьких умінь у форматі «діалог – переклад». Практичний етап включав констатувальний зріз, 18-тижневе експериментальне навчання (144 год) та чотири тематичні зрізи за функціональними типами діалогу (розпитування, домовленість, обговорення) із роллю «перекладача» як третього учасника. Оцінювання здійснювалося за шістьма критеріями: предметна обізнаність, мовна правильність, адекватність невербальної поведінки, прагматична відповідність, інтерактивність, адекватність перекладу діалогічного мовлення. На старті встановлено низьку готовність більшості курсантів до професійної діалогічної взаємодії та перекладу через дефіцит екстралінгвальних знань, термінології і стратегій ділового спілкування. Порівнювалися два варіанти навчання: варіант А – із попередньою кооперацією в міні-групах та колективним плануванням стратегій/тактик; варіант Б – без попередньої кооперації (індивідуальна підготовка). Результати тематичних зрізів засвідчили загальну позитивну динаміку у всіх учасників, однак варіант А забезпечив стійко вищі показники за всіма критеріями. Критерій знакових рангів Вілкоксона підтвердив статистично значущу перевагу кооперативної підготовки ($p \leq 0,05$). Зроблено висновок, що керована кооперація перед виконанням кейсу знижує когнітивне навантаження, підвищує якість прагматичного планування та узгоджує мовні ресурси з перекладацькими стратегіями, оптимізуючи формування професійної перськомовної діалогічної компетентності. Окреслено перспективи розширення банку кейсів, упровадження цифрових симуляцій і триангуляції оцінювання (самооцінка, взаємооцінка, експерт).

COOPERATIVE CASE-BASED TRAINING FOR DEVELOPING PROFESSIONAL PERSIAN DIALOGIC COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS IN THE SECURITY SECTOR

Osiadla T. V.
Doctor of Philosophy (PhD),
Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
Mykhaila Maksymovycha str., 22, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4446-4942
tanya_osiadla@ukr.net

Key words: *translator education, case-based instruction, collaborative learning, communication strategies, interpreting performance, intercultural communication.*

The article justifies and experimentally tests the author's methodology for building Persian-language competence in dialogic speech among future interpreters/translators in the field of state security. The approach is case-based and professional-situation-driven: cadets model interagency communication between Ukraine and the Islamic Republic of Iran and train not only speaking, but also «dialogue-as-translation», where a third participant acts as the interpreter. Practical implementation included a pre-test diagnostic (4 hours per group), an 18-week training cycle (144 contact hours), and four thematic post-tests covering functional types of dialogue (inquiry, negotiation, discussion). Performance was assessed across six macro-criteria: domain knowledge, linguistic accuracy, nonverbal appropriateness, pragmatic adequacy, interaction management, and translation adequacy. At baseline, most participants demonstrated low readiness for professional dialogic interaction and interpreting, primarily due to lack of extralinguistic background, terminology, and business-communication strategies. Two training variants were compared: A–with structured pre-cooperation in mini-groups (3–5 cadets) for joint case analysis, role allocation, and strategy/tactics planning; B–without pre-cooperation (individual preparation followed by classroom discussion). Both variants produced positive learning dynamics, but Variant A consistently yielded higher outcomes across all criteria. The Wilcoxon signed-rank test confirmed a statistically meaningful advantage of pre-cooperation ($p \leq 0.05$). Conclusion: guided cooperation before case performance helps reduce cognitive load, improves pragmatic planning, and aligns language resources with interpreting strategies, thereby optimizing the formation of professional Persian dialogic competence. Future work should expand the case bank, integrate digital simulations, and triangulate assessment (peer, expert) to verify the stability of the cooperation effect.

Постановка проблеми. Професійний перекладач у сфері забезпечення державної безпеки працює з мовою як інструментом ухвалення рішень: уточнити, домовитися, зняти напругу, не порушити протокол, не розкрити зайвого, точно інтерпретувати інтенції співрозмовника. Для перської мови це додатково ускладнюється культурно маркованими формулами ввічливості, специфікою невербальної поведінки та прагматикою ділового спілкування. У практиці підготовки майбутніх перекладачів найбільш уразливим компонентом залишається діалогічне мовлення в професійно чутливих ситуаціях, де одночасно потрібні предметні (екстралінгвальні) знання, керовані комунікативні стратегії/тактики та здатність синхронізувати говоріння з перекладацькою дією. Проблема полягає у відсутності методично цілісної моделі, яка б формувала зазначені компоненти як єдину професійну компетентність, а також у нестачі експериментально підтверджених рішень щодо оптимальної організації підготовки до діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні підходи до комунікативної компетентності підкреслюють її багатовимірність і необхідність інтеграції лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного складників [2, с. 1–10]. У методиці

навчання мов поширені комунікативний і задачно-орієнтований підходи, що зміщують акцент з відтворення мовних форм на виконання професійних завдань у взаємодії [3, с. 1–10; 4, с. 413–420]. Соціокультурна перспектива трактує взаємодію як механізм спільного конструювання значення, а керована кооперація – як ресурс зменшення навантаження та підвищення якості мовленнєвого планування [5, с. 86–90; 7, с. 12–18]. У підготовці перекладача особливо важливо навчати відтворювати не лише зміст висловлювання, а й інтенції, прагматичні ходи та етикетні норми, що зумовлює потребу в інтегрованих форматах «діалог – переклад» [1, с. 112–118]. Невирішеною залишається проблема експериментально доведеного впливу попередньої кооперації саме на етапі передвикладового планування професійного діалогу перською мовою.

Мета статті – представити та експериментально перевірити методику формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки на основі кейс-орієнтованого моделювання професійних ситуацій, а також порівняти ефективність двох варіантів організації навчання: (А) із попередньою кооперацією в міні-групах та колективним плануванням стратегій/тактик і ролей; (Б) без попередньої кооперації, за умови індивідуальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Практичний етап експерименту включав констатувальний зріз, експериментальне навчання та чотири тематичні зрізи. Констатувальний зріз тривав по 4 години в кожній академічній групі і був спрямований на визначення стартового рівня сформованості перськомовної компетентності в діалогічному мовленні та умінь перекладу діалогів. Курсантам пропонувалися професійні ситуації у форматах діалогу-розпитування (бесіда), діалогу-домовленості (телефонна розмова) та діалогу-обговорення (дискусія) у контексті взаємодії з іранською стороною. Формат роботи передбачав участь трьох осіб: двоє курсантів виконували ролі співрозмовників, третій – перекладача.

Оцінювання здійснювалося за шістьма критеріями: К1 – предметна обізнаність; К2 – мовна правильність; К3 – адекватність невербальної поведінки; К4 – прагматична відповідність мовлення; К5 – інтерактивність мовлення; К6 – адекватність перекладу діалогічного мовлення. Результати стартової діагностики засвідчили низьку готовність більшості учасників до ведення професійного діалогу та перекладу: фіксувалися дефіцит екстралінгвальних знань, слабка термінологічна база, фрагментарність висловлювань, обмежений репертуар стратегій і тактик, а також помилки у відтворенні інтенцій мовців під час перекладу.

Експериментальне навчання тривало 18 тижнів (144 години) і реалізовувалося за двома варіантами авторської моделі. За варіантом А передбачалася попередня кооперація: курсанти об’єднувалися у міні-групи (3–5 осіб), спільно опрацьовували кейси, розподіляли ролі, визначали стратегії і тактики та узгоджували мовні ресурси для реалізації комунікативної мети. За варіантом Б підготовка була індивідуальною: кожен курсант опрацьовував матеріали кейсів окремо, а узгодження відбувалося безпосередньо під час виконання завдання в аудиторії.

Після опрацювання змістових модулів проводилися тематичні зрізи (по 4 академічні години), що дозволило відстежити динаміку показників. У цілому зафіксовано позитивні зрушення в усіх учасників, однак за модулями, що вивчалися з попередньою кооперацією (варіант А), результати були стабільно вищими, особливо за критеріями прагматичної відповідності (К4) та адекватності перекладу (К6). Це узгоджується з положеннями взаємодійної та соціокультурної теорій, за якими спільне планування підсилює якість смислотворення і керування взаємодією [4, с. 430–440; 5, с. 240–245; 7, с. 15–22].

Для перевірки відмінностей між результатами в умовах А і Б застосовано критерій знакових рангів Вілкоксона, який призначений для порівняння показників у двох умовах у межах однієї вибірки та дозволяє оцінити спрямованість і вираженість змін [6, с. 80–83]. Обчислення підтвердили статистично значущу перевагу варіанта А ($p \leq 0{,}05$): інтенсивність типових зрушень на користь кооперативної підготовки перевищує інтенсивність нетипових.

Інтерпретаційно ефект кооперації пояснюється (1) зменшенням когнітивного навантаження під час виконання діалогу за рахунок перенесення частини рішень на етап підготовки; (2) підвищенням якості прагматичного планування (узгодження мети, дозволених/заборонених ходів, етикетних формул); (3) синхронізацією мовленнєвих і перекладацьких стратегій, що підвищує точність відтворення інтенцій і тактик у перекладі [7, с. 20–28; 1, с. 120–125].

У межах реалізації авторської методики було розроблено систему кейсів, що моделюють типові ситуації професійної міжвідомчої взаємодії у сфері забезпечення державної безпеки. Кожен кейс включав опис ситуації, ролі учасників, комунікативне завдання, набір обмежень (часових, протокольних, інформаційних) та очікуваний результат взаємодії. Зміст кейсів охоплював тематику офіційних переговорів, координації дій між структурами, уточнення інформації та врегулювання проблемних ситуацій у міжкультурному середовищі.

Особливістю методики є інтеграція трьох рівнів підготовки: мовного (лексика, граматика, мовленнєві моделі), прагматичного (інтенції, стратегії, етикетні формули) та професійного (знання контексту діяльності, протоколу, ролей учасників). На підготовчому етапі курсанти аналізували кейс, визначали комунікативну мету, прогнозували можливі сценарії розвитку діалогу та добирали мовні засоби її реалізації.

У процесі виконання кейсу реалізовувався принцип «подвійної діяльності»: учасники одночасно здійснювали мовленнєву взаємодію та переклад, що вимагало синхронізації когнітивних процесів. Це дозволяло формувати не лише мовленнєві вміння, а й перекладацьку гнучкість, здатність швидко адаптувати висловлювання до змін комунікативної ситуації.

Окрему увагу було приділено формуванню стратегій взаємодії, зокрема: стратегії уточнення, перефразування, пом'якшення, уникнення конфлікту, контролю інформації. Курсанти навчалися обирати адекватні мовні та немовні засоби відповідно до ролі та статусу співрозмовників, що є критично важливим у безпековій сфері.

Аналіз результатів показав, що попередня кооперація сприяє більш глибокому опрацюванню змісту кейсу, підвищує якість планування та дозволяє уникнути типових помилок під час виконання діалогу. Учасники варіанту А демонстрували більш структуроване мовлення, вищий рівень прагматичної точності та кращу узгодженість дій між учасниками комунікації.

Важливим компонентом реалізації методики стало поетапне формування діалогічної компетентності з урахуванням принципу наростання складності комунікативних завдань. На початковому етапі курсанти працювали з частково керованими діалогами, що містили опори у вигляді мовленнєвих кліше, структурованих сценаріїв та підказок щодо прагматичних намірів. Це дозволяло сформувати базовий рівень впевненості та знизити когнітивне навантаження під час виконання завдань.

На наступному етапі відбувався перехід до умовно вільних діалогів, у яких зменшувалася кількість підказок, натомість зростала роль самостійного планування мовлення. Курсанти самі визначали структуру діалогу, обирали стратегії взаємодії та прогнозували реакції співрозмовника. У цьому форматі особливо актуалізувалася здатність до швидкої мовленнєвої адаптації та корекції власних висловлювань у процесі комунікації.

Завершальний етап передбачав виконання відкритих кейсів без попередньо заданих мовленнєвих моделей, що максимально наближало навчальну діяльність до реальних умов професійної комунікації. У таких ситуаціях курсанти мали не лише продукувати мовлення, а й одночасно здійснювати переклад, реагуючи на непередбачувані зміни комунікативної ситуації. Це сприяло формуванню інтегрованої компетентності, у якій мовленнєві, когнітивні та перекладацькі процеси функціонують як єдина система.

Окремо було проаналізовано типові труднощі, що виникали у курсантів у процесі виконання кейсів. Серед них: (1) недостатня гнучкість у використанні мовленнєвих стратегій; (2) буквальне відтворення змісту без урахування прагматичного контексту; (3) порушення логіки діалогічної взаємодії; (4) труднощі у синхронізації мовлення та перекладу. Виявлення цих труднощів дозволило коригувати навчальний процес шляхом введення додаткових тренувальних завдань, спрямованих на розвиток конкретних компонентів компетентності.

Зокрема, ефективними виявилися вправи на реконструкцію діалогу, трансформацію висловлювань відповідно до зміни комунікативної мети, а також вправи на перефразування та компресію інформації. Такі завдання формували здатність до варіативного використання мовних ресурсів і підвищували рівень усвідомлення мовленнєвих дій.

Крім того, у процесі навчання активно застосовувалися елементи рефлексії: після виконання кейсів курсанти аналізували власну діяльність, визначали сильні та слабкі сторони, оцінювали ефективність обраних стратегій. Це сприяло розвитку метакомунікативної компетентності та формуванню здатності до самокорекції.

Таким чином, поетапна організація навчання у поєднанні з кооперативною підготовкою створює умови для системного формування перськомовної діалогічної компетентності, забезпечуючи не лише засвоєння мовних засобів, а й розвиток професійно значущих умінь, необхідних для ефективної комунікації у сфері забезпечення державної безпеки.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. На старті експерименту більшість курсантів виявила низьку готовність до професійного перськомовного діалогу та перекладу у безпековій тематиці, що зумовлювалося дефіцитом предметних знань, термінології та прагматичних стратегій. Авторська кейс-орієнтована методика забезпечила позитивну динаміку формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні й перекладі. Варіант А (із попередньою кооперацією) є статистично значуще ефективнішим за варіант Б (без попередньої кооперації) за сукупністю критеріїв; найбільший приріст зафіксовано за прагматичною відповідністю та адекватністю перекладу. Перспективи подальших розробок

пов'язані з розширенням банку кейсів, упровадженням цифрових симуляцій професійної взаємодії та триангуляцією оцінювання (самооцінка, взаємооцінка, експерт), а також із дослідженням тривалості ефекту кооперації у відтермінованих вимірах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, Iss. 1. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.
3. Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.). Handbook of Second Language Acquisition. San Diego : Academic Press, 1996. P. 413–468. DOI: 10.1016/B978-012589042-7/50015-3.
4. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S., Madden C. (eds.). Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA : Newbury House, 1985. P. 235–253.
5. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 159 p.
6. Wilcoxon F. Individual comparisons by ranking methods. Biometrics Bulletin. 1945. Vol. 1, No. 6. P. 80–83. DOI: 10.2307/3001968.
7. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. 5th ed. Boston : Allyn & Bacon, 1999. 464 p.

REFERENCES

1. Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1
3. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition (pp. 413–468). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3
4. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235–253). Newbury House.
5. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
6. Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. Biometrics Bulletin, 1(6), 80–83. https://doi.org/10.2307/3001968
7. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 37.016.31:37.091.3 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-27

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Партола В. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-2575-9692
partolav@gmail.com

Смолянюк Н. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-3524-581X
smolnat02@gmail.com

Ключові слова: *дошкільна освіта, дошкільники, природнича та екологічна компетентності, сучасні технології.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті досліджується питання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних технологій формування природничої та екологічної компетентностей дітей дошкільного віку в умовах оновленого Державного стандарту дошкільної освіти 2026 року. Обґрунтовується актуальність проблеми у зв'язку з компетентнісною спрямованістю сучасної дошкільної освіти, необхідністю забезпечення у дітей цілісного пізнання природного середовища, розвитку дослідницьких умінь, практичної взаємодії з довкіллям та формування відповідального ставлення до природних ресурсів. Розкриваються трансформації природничої та екологічної компетентностей у порівнянні з редакцією стандарту 2021 року, що передбачають диференціацію компетентностей, інтеграцію природничого, технологічного та інформаційного змісту, розширення діяльнісної та практичної складових підготовки педагога. Показано, що ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя передбачає поєднання теоретичних знань з практичним оволодінням сучасними технологіями навчання, зокрема проєктною діяльністю, STEM-елементами, інтерактивними методами та цифровими ресурсами, що забезпечує формування вмінь організовувати дослідницьку, практико-орієнтовану діяльність дітей, виховувати у них відповідальне ставлення до довкілля та культуру раціонального споживання. Висвітлюються напрями модернізації змісту професійної підготовки: ознайомлення з нормативними документами, розроблення еколого-розвивального середовища, інтеграція природничих знань із технологічними та інформаційними складовими. Наголошується на важливості практичної апробації сучасних освітніх технологій у процесі мікровикладання, педагогічної практики та розроблення методичних кейсів, що сприяє формуванню готовності майбутніх вихователів до

реалізації вимог оновленого стандарту та забезпеченню формування природничої та екологічної компетентностей у дітей дошкільного віку. Окреслюються перспективи подальших досліджень у напрямі створення та експериментальної перевірки моделей підготовки педагогів і методичного забезпечення впровадження оновленого стандарту в освітній процес закладів дошкільної освіти.

PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN DEVELOPING NATURAL SCIENCE AND ECOLOGICAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF THE UPDATED STATE STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION

Partola V. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary, and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2575-9692
partolav@gmail.com

Smolianiuk N. M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary, and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3524-581X
smolnat02@gmail.com

Key words: *preschool education, preschool children, natural science competencies, ecological competencies, modern educational technologies.*

The article examines the preparation of future educators in preschool institutions for the use of modern technologies in developing natural science and ecological competencies in preschool children within the framework of the updated 2026 State Standard for Preschool Education. The relevance of the problem is substantiated in connection with the competence-oriented approach of contemporary preschool education and the necessity to ensure children's holistic understanding of the natural environment, development of research skills, practical interaction with the environment, and formation of responsible attitudes toward natural resources. Transformations in natural science and ecological competencies are analyzed in comparison with the 2021 edition of the standard, including the differentiation of competencies, integration of natural science, technological, and informational content, and the expansion of the activity-based and practical components of teacher training. It is demonstrated that effective professional preparation of future educators requires combining theoretical knowledge with practical mastery of modern teaching technologies, including project-based activities, STEM elements, interactive methods, and digital resources. This approach ensures the development of skills to organize children's research and practice-oriented activities, foster responsible attitudes toward the environment, and cultivate a culture of rational consumption. The article highlights directions for modernizing the content of professional training: familiarization with

normative documents, development of ecological and developmental environments, and integration of natural science knowledge with technological and informational components. The importance of practical testing of modern educational technologies through micro-teaching, pedagogical practice, and the development of methodological cases is emphasized, as it contributes to preparing future educators to implement the updated standard and to promote the formation of natural science and ecological competencies in preschool children. Prospects for further research include the creation and experimental testing of models for educator preparation and methodological support for implementing the updated standard in the educational process of preschool institutions.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується послідовним утвердженням компетентнісного підходу, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування у дитини цілісного досвіду пізнання світу, відповідальної поведінки та здатності до практичної взаємодії з довкіллям. Особливого значення в цьому контексті набувають природнича та екологічна компетентності, які забезпечують реалізацію мети дошкільної освіти та спрямованість освітнього процесу на формування у вихованців суспільних цінностей, зокрема екологічно доцільної поведінки, а також цінності постійного пізнання й розвитку.

Актуальність проблеми підвищується у зв'язку з еволюцією нормативного забезпечення дошкільної освіти. У редакції 2021 року основним документом виступав Базовий компонент дошкільної освіти, який визначав загальні державні вимоги до розвитку і виховання дітей дошкільного віку. У 2026 році відбулося його концептуальне оновлення та впровадження Державного стандарту дошкільної освіти, що відображає уніфікацію термінології та посилення компетентнісної спрямованості освіти. Оновлений стандарт розширює зміст природничої та екологічної компетентностей, акцентує увагу на практичній взаємодії дітей з довкіллям, розумінні впливу діяльності людини на природу та формуванні відповідального ставлення до природних ресурсів.

Ключову роль у формуванні природничої та екологічної компетентностей відіграють сучасні освітні технології, що інтегрують ігрову, дослідницьку, проєктну та цифрову діяльність дитини. Вони створюють умови для активного пізнання довкілля, розвитку дослідницької поведінки, усвідомлення взаємозв'язків у природі та формування навичок безпечної й відповідальної діяльності.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вихователя має поєднувати засвоєння теоретичних знань із формуванням практичних умінь застосування сучасних технологій у роботі з дітьми. Це забезпечує реалізацію компетентнісних завдань оновленого Державного стандарту дошкільної освіти, сприяє формуванню у дітей раннього віку навичок пізнання світу та відповідальної взаємодії з природним середовищем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування природничої та екологічної компетентностей дошкільників досліджували такі вітчизняні науковці, як: Г. Бєлєнька, Л. Волкова, Н. Глухова, Г. Гук, Н. Горопаха, Л. Живіріхіна, Л. Лабайчук, Н. Лисенко, О. Максимова, С. Плохій, Н. Поліщук, Л. Присяжнюк, Л. Пономарьова, Г. Тарасенко, Н. Яришева, Г. Тарасенко та інші.

Мета статті. Провести теоретичне дослідження питання підготовки майбутніх вихователів ЗДО до застосування сучасних технологій формування природничої та екологічної компетентностей дошкільників у контексті оновленого Державного стандарту дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження проблеми підготовки майбутнього вихователя до використання сучасних технологій формування природничої та екологічної компетентностей особливої актуальності набуває уточнення змісту самих компетентностей у чинних нормативних документах. Оскільки професійна підготовка педагога безпосередньо залежить від державних освітніх стандартів, зміни у їх структурі та змістовому наповненні зумовлюють необхідність переосмислення цілей, змісту та технологій фахової підготовки.

Так, у редакції 2021 року природничо-екологічна компетентність визначається 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 [1].

Структурно у визначенні чітко простежуються три взаємопов'язані компоненти:

– когнітивний (знання про природу та її закономірності),

– діяльнісний (участь у різних видах діяльності),

– емоційно-ціннісний (інтерес, повага до живого, позитивна взаємодія з природним довкіллям).

Важливо означити, що емоційно-ціннісне ставлення визначено у виявленні інтересу до пізнання природи рідного краю, близького оточення, своєї держави України, цікавиться об'єктами і явищами планети Земля і видимих об'єктів Космосу. Дитина емоційно реагує на природне довкілля; демонструє повагу до різних форм життя; позитивно реагує на ситуації взаємодії з різними об'єктами природи. Виявляє інтерес і готовність до діяльності, що забезпечує пізнання природи і формування навичок доцільної поведінки.

Тож, головним у формуванні природничо-екологічної компетентності дошкільника за редакцією 2021 року є формування ставлення до природи як до цінності, усвідомлення єдності з природним світом, формування екологічно узгодженої діяльності в природі на основі еколого-природознавчих знань, ключовими серед яких є уявлення про зв'язки й залежності в природі.

Водночас у редакції 2026 року Державного стандарту дошкільної освіти відбувається змістова та структурна трансформація.

По-перше, природнича компетентність розглядається у взаємозв'язку з предметно-практичною та технологічною компетентностями.

По-друге, екологічна компетентність виокремлюється як самостійний результат освіти. Такий підхід свідчить про диференціацію раніше інтегрованого поняття та розширення його змістового поля.

У новій редакції акцент зміщується з переважно природоцентричної парадигми на інтеграцію природничих знань з технологічним та інформаційним компонентами. Дитина має не лише пізнавати світ природи, а й орієнтуватися у світі техніки, технологій, інформаційного простору, розуміти взаємозв'язки між діяльністю людини і станом довкілля, усвідомлювати залежність здоров'я людини від екологічних умов. Крім того, вводиться аспект культури споживання та відповідального використання ресурсів [3].

Результати порівняльного аналізу природничої та екологічної компетентності у стандартах 2021 та 2026 року представлено в табл. 1.

Таким чином, еволюція нормативних документів демонструє **посилення практичної та діяльнісної складової компетентності**, розширення змісту еколого-природознавчих умінь та інтеграцію технологічного компонента, що відповідає компетентнісній парадигмі сучасної дошкільної освіти. Проведений порівняльний аналіз зумовлює потребу переорієнтації підготовки майбутніх вихователів на інтеграцію сучасних освітніх технологій у практичну діяльність з дітьми.

Так, виявлені трансформації у змісті природничої та екологічної компетентностей зумовлюють необхідність перегляду теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вихователів. Професійна підготовка повинна ґрунтуватися на компетентнісному, діяльнісному та інтегративному підходах, що забезпечують поєднання знаннєвого, ціннісного та практичного компонентів професійної діяльності [1].

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на результат – сформовану здатність майбутнього педагога організовувати пізнавальну та практичну діяльність дітей відповідно до вимог державного стандарту [2]. Діяльнісний підхід акцентує увагу на формуванні вмінь застосовувати сучасні освітні технології в реальних педагогічних ситуаціях, а інтегративний – на поєднанні природничого, екологічного та технологічного змісту.

Зміст підготовки майбутніх вихователів має включати:

– ознайомлення з нормативними документами та концептуальними засадами екологізації дошкільної освіти;

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу природничої та екологічної компетентностей у стандартах 2021 та 2026 років

Критерій порівняння	Редакція 2021 року	Редакція 2026 року
Структура компетентності	Інтегрована природничо-екологічна компетентність	Диференціація: природнича, предметно-практична, технологічна та екологічна
Провідний акцент	Емоційно-ціннісне ставлення до природи	Інтеграція природничого, технологічного та інформаційного компонентів
Зміст діяльності	Пізнавальна, дослідницька, трудова, ігрова діяльність	Дослідження, практична взаємодія, орієнтація в інформаційному просторі
Екологічна складова	Поведінка в природі, повага до живого	Усвідомлення впливу людини на довкілля, культура споживання, відповідальність
Нові елементи	–	Безпечне користування ІКТ, роль техніки і технологій

– підготовку до створення еколого-розвивального освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.

– оволодіння сучасними технологіями формування природничої та екологічної компетентності у дітей дошкільного віку під час їх ознайомлення з природним довкіллям (методиками організації пошуково-дослідницької діяльності, екологічної проектної діяльності; ігрової діяльності тощо;

– формування здатності інтегрувати природничі знання з технологічними та інформаційними компонентами.

Окреслені змістові компоненти професійної підготовки майбутніх вихователів потребують детальнішого теоретико-методичного обґрунтування.

Так, особливо важливо не просто ознайомити студентів з чинним Державним стандартом дошкільної освіти 2026 року, а й здійснити порівняльний аналіз із положеннями редакції 2021 року. Такий підхід дозволяє майбутнім вихователям усвідомити еволюцію освітніх пріоритетів: перехід від інтегрованої природничо-екологічної компетентності до її структурної диференціації, посилення технологічного компонента, розширення діяльнісної складової. Такий підхід формує нормативну грамотність майбутнього вихователя та здатність адаптувати освітній процес до змін стандарту. Таку роботу зі здобувачами вищої освіти доцільно організовувати у форматі семінарських занять із використанням елементів дискусії щодо трансформації підходів до змісту дошкільної освіти. Важливим також є залучення студентів до дослідницько-аналітичної діяльності, спрямованої на опрацювання та проведення порівняльного аналізу нормативних документів, зокрема положень Державний стандарт дошкільної освіти у контексті формування природничої та екологічної компетентностей.

Щодо до формування готовності майбутнього вихователя ЗДО до створення еколого-розвивального освітнього середовища ЗДО, повинно бути передбачено не лише теоретичне вивчення його компонентів, а й проєктування моделей такого середовища. Доцільним у цьому буде створення студентами макетів екологічних осередків, розроблення маршрутів екологічної стежки, планування дослідницьких зон у групових приміщеннях ЗДО.

Особливу роль у підготовці майбутнього вихователя до формування природничої та екологічної компетентностей відіграє використання сучасних технологій навчання, таких як: проєктна діяльність, використання STEM-елементів в ознайомленні дошкільників з природним довкіллям, інтерактивні методи навчання тощо [5, 6]. Так, організація екологічних і природничих проєктів сприяє набуттю досвіду організації пошуково-дослідницької діяльності дошкільників, формуванню у них уявлень про взаємозв'язки в природі та відповідальне ставлення до природного довкілля.

Особливістю оновленого стандарту є поєднання природничої, технологічної та інформаційної складових. Тому в процесі підготовки студентів доцільно також формувати вміння: використовувати цифрові інструменти в організації дослідницької діяльності; поєднувати спостереження в природі з технологічними елементами; формувати у дітей культуру відповідального споживання [4].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, в умовах оновлення Державного стандарту дошкільної освіти особливо актуалізується проблема цілеспрямованої підготовки майбутніх вихователів до використання сучасних технологій формування природничої та екологічної компетентностей дітей дошкільного віку. Реалізація вимог стандарту передбачає здатність майбутніх вихователів володіти сучасними технологіями навчання (проєктною діяльністю, STEM-елементами, інтерактивними методами, цифровими ресурсами), що забезпечує ефективне формування природничої та екологічної компетентності, а також розвиток у дітей відповідального ставлення до довкілля та основ культури раціонального споживання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації моделі підготовки майбутніх вихователів для поєднання природничої, екологічної та технологічної складових у їхній професійній діяльності відповідно вимог оновленого Державного стандарту дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти України : державний стандарт / затв. наказом МОН України. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. 37 с.
2. Богданець-Білоскаленко Н. І. Методика ознайомлення з природою в ДНЗ. Київ : Слово, 2016. 304 с.
3. Державний стандарт дошкільної освіти : затв. наказом МОН України. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2026. 45 с.
4. Олійник Т. І. Інформаційні технології в дошкільній освіті: проблеми та перспективи. Педагогічний часопис. 2020. № 2 (38). С. 41–47.

5. Пономарьова Л. О. Проєктна діяльність у ЗДО як засіб формування компетентностей. Освітній простір. 2020. № 3 (12). С. 38–42.
6. Яціна Н. В. STEM-підхід у формуванні компетентностей дошкільників. Дошкільна освіта. 2022. № 1 (8). С. 25–29.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy : derzhavnyi standart / zatv. nakazom MON Ukrainy. Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2021. 37 p.
2. Bohdanets-Biloskalenko N. I. Metodyka oznaikomlennia z pryrodou v DNZ [Methods of introducing children to nature in preschool institutions]. Kyiv : Slovo, 2016. 304 p.
3. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity : zatv. nakazom MON Ukrainy. Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2026. 45 p.
4. Oliinyk T. I. Informatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: problemy ta perspektyvy [Information technologies in preschool education: problems and perspectives]. Pedahohichnyi chasopys. 2020. № 2 (38). P. 41–47.
5. Ponomariova L. O. Proiektna diialnist u ZDO yak zasib formuvannia kompetentnostei [Project activity in preschool institutions as a tool for competence formation]. Osvitnii prostir. 2020. № 3 (12). P. 38–42.
6. Yatsina N. V. STEM-pidhid u formuvanni kompetentnostei doshkilnykiv [STEM approach in forming competencies of preschoolers]. Doshkilna osvita. 2022. № 1 (8). P. 25–29.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 377:37.091.3:004:339.9 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-28

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Паска Т. В.
доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0002-4579-388X
taras.paska@cnu.edu.ua

Ключові слова:
дидактична модель, цифрова компетентність, професійна освіта, глобальні трансформації, цифрові технології, цифрова освіта, освітній процес, цифровізація, професійна підготовка,інноваційні освітні технології.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричну перевірку дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій. Актуальність дослідження зумовлена впливом цифровізації економіки, пандемічних викликів, воєнних дій, соціально-економічної нестабільності та прискореної автоматизації виробничих процесів, що посилюють вимоги до цифрової грамотності майбутніх фахівців і здатності ефективно працювати в інформаційно-цифровому середовищі. Проаналізовано сучасний стан професійної освіти України та окреслено регіональні особливості функціонування закладів професійної освіти, зокрема диспропорції доступу до цифрової інфраструктури. Уточнено зміст поняття «цифрова компетентність» у контексті професійної підготовки, узгоджено його з положеннями європейських рамок DigComp та DigCompEdu і національними нормативними документами. У межах дослідження обґрунтовано, що ефективність розвитку цифрової компетентності суттєво зростає за умови поєднання цифрових інструментів із практикоорієнтованими завданнями.

Запропоновано дидактичну модель розвитку цифрової компетентності, що має поетапну структуру та охоплює мотиваційно-діагностичний, організаційно-формувальний, практико-діяльнісний і рефлексивно-аналітичний етапи. Визначено цілі, завдання та методичний інструментарій реалізації моделі, орієнтований на професійно-практичну підготовку, інтеграцію цифрових технологій у зміст дисциплін, використання LMS, хмарних сервісів, галузевих платформ, симуляційних тренажерів, цифрових кейсів і рефлексивних практик. Експериментальне дослідження, проведене у 2025-2026 рр. серед здобувачів освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, засвідчило позитивне сприйняття моделі, зростання інтенсивності використання цифрових інструментів та високу готовність до подальшого саморозвитку. Доведено, що запропонована модель забезпечує системність, практичну спрямованість і адаптивність формування цифрової компетентності відповідно до сучасних вимог цифровізованого ринку праці.

DIDACTIC MODEL FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRANSFORMATIONS

Paska T. V.
Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy),
Assistant at the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy
and Educational Management
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4579-388X
taras.paska@cnu.edu.ua

Key words: *didactic model, digital competence, vocational education, global transformations, digital technologies, digital education, educational process, digitalization, vocational training, innovative educational technologies.*

The article provides a theoretical justification and empirical verification of a didactic model for developing the digital competence of vocational education students in the context of global transformations. The relevance of the study is determined by the impact of the digitalization of the economy, pandemic challenges, military actions, socio-economic instability, and accelerated automation of production processes, which increase the requirements for the digital literacy of future specialists and their ability to work effectively in an information and digital environment. The current state of vocational education in Ukraine is analyzed and regional features of the functioning of vocational education institutions are outlined, in particular, disparities in access to digital infrastructure. The content of the concept of "digital competence" in the context of vocational training is clarified and harmonized with the provisions of the European DigComp and DigCompEdu frameworks and national regulatory documents. The study substantiates that the effectiveness of digital competence development increases significantly when digital tools are combined with practice-oriented tasks.

A didactic model for developing digital competence has been proposed, which has a phased structure and covers motivational-diagnostic, organizational-formative, practical-activity, and reflective-analytical stages. The goals, objectives, and methodological tools for implementing the model are defined, focusing on professional and practical training, the integration of digital technologies into the content of disciplines, the use of LMS, cloud services, industry platforms, simulation trainers, digital cases, and reflective practices. An experimental study conducted in 2025–2026 among students of Vasyl Stefanyk Carpathian National University showed a positive perception of the model, an increase in the intensity of digital tool use, and a high readiness for further self-development. It has been proven that the proposed model ensures the systematic, practical orientation, and adaptability of digital competence formation in accordance with the modern requirements of the digitalized labor market.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими глобальними трансформаціями, що охоплюють економічну, технологічну та освітню сфери. Цифровізація економіки, автоматизація виробничих процесів, упровадження концепції Industry 4.0, стрімкий розвиток штучного інтелекту, робототехніки та хмарних технологій суттєво змінюють зміст і характер професійної діяльності. Воєнні виклики, масове переміщення населення, руйнування інфраструктури, а також досвід пандемії COVID-19, що спричинив масштабний перехід до дистанційного та змішаного навчання, актуалізували необхідність гнучкості, мобільності й цифрової готовності як здобувачів освіти, так і педагогів. У цих умовах трансформація ринку праці зумовлює зростання попиту на фахівців, здатних ефективно працювати з

цифровими системами, аналізувати дані, використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності та швидко адаптуватися до технологічних змін. Відтак цифрова компетентність стає не додатковою, а базовою характеристикою сучасного кваліфікованого працівника.

Водночас система професійної освіти не завжди встигає оперативно реагувати на зазначені виклики. Попри оновлення стандартів та впровадження цифрових технологій в освітній процес, формування цифрової компетентності здобувачів закладів професійної освіти часто має фрагментарний, несистемний характер, обмежується окремими дисциплінами або використанням окремих цифрових інструментів без належного дидактичного обґрунтування. Відсутність цілісної дидактичної моделі, яка б інтегрувала цілі, зміст, методи, форми та результати розвитку цифрової компетентності з урахуванням умов глобальних трансформацій, знижує ефективність професійної підготовки та ускладнює відповідність випускників вимогам сучасного ринку праці. У зв'язку з цим постає нагальна потреба в теоретичному обґрунтуванні та розробленні дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти як системоутворювального чинника модернізації освітнього процесу в умовах глобальних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти активно розробляється у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема, теоретико-методологічні засади цифровізації освіти, формування цифрових компетентностей педагогічних працівників, розбудова цифрового освітнього середовища та питання цифрової безпеки висвітлено у працях В. Бикова, О. Будник, Р. Гуревича, А. Гуржія, І. Гончарової, М. Жалдака, Г. Захарової, М. Кадемії, А. Клєби, А. Ковальчука, С. Литвинової, О. Маслової, О. Мельникової, О. Мирошниченка, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, М. Пригодія, О. Соколюк, О. Спіріна, С. Толочка, Я. Топольник, Т. Цегельник, О. Юденкової, М. Шишкіної та ін. Дослідники акцентують увагу на системному впровадженні цифрових технологій в освітній процес, інтеграції європейських рамок цифрових компетентностей, а також підготовці педагогів до ефективної діяльності в умовах цифровізації.

Окремий напрям наукових пошуків пов'язаний із конкретизацією змісту цифрової компетентності, визначенням її структурних компонентів і розробленням ефективних дидактичних механізмів формування в освітньому процесі професійної освіти. У цьому контексті заслуговують на увагу напрацювання Ж. Безцінної, Т. Близнюк, Д. Завгороднього, Т. Качак, С. Кононенко, Н. Крамаренко, Н. Манойленко, А. Пономаренка, М. Пригодія, І. Семенишиної, О. Цюняк та ін., у яких акцентовано значущість системного впровадження цифрових технологій, професійно орієнтованого підходу та поєднання технічного й педагогічного вимірів цифрової підготовки. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання побудови цілісної дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій потребує подальшого комплексного осмислення та систематизації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Глобальні трансформації, що визначають сучасний етап розвитку суспільства, зумовлюють необхідність переосмислення теоретико-методичних засад професійної освіти та формування нових підходів до розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти. Пандемічні виклики, військові конфлікти, економічна нестабільність і стрімка автоматизація виробничих процесів суттєво змінюють характер професійної діяльності, посилюють вимоги до цифрової грамотності та здатності працювати в інформаційно-цифровому середовищі. За таких умов професійна освіта має не лише забезпечувати засвоєння фахових знань і вмінь, а й формувати інтегровану цифрову компетентність, що охоплює здатність використовувати сучасні технології у виробничих процесах, здійснювати цифрову комунікацію, працювати з даними, дотримуватися норм інформаційної безпеки та демонструвати готовність до безперервного професійного розвитку. Саме тому розроблення та впровадження дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій постає як стратегічне завдання модернізації освітнього процесу.

Сучасний стан професійної освіти в Україні характеризується складними умовами функціонування, що обумовлені впливом російсько-української війни, економічних і соціальних трансформацій. Війна спричинила масштабні руйнування освітньої інфраструктури, що безпосередньо вплинуло на якість та доступність освітнього процесу. За статистичними даними, у вересні 2024 року понад 3,7 тис. закладів освіти розпочали новий навчальний рік із пошкодженими приміщеннями, а 365 освітніх установ повністю припинили діяльність через руйнацію, серед яких і заклади професійної освіти. Це становить майже 6 % інфраструктурного фонду професійної освіти, які втрачено безповоротно [1]. У таких умовах цифрові технології стають не лише інструментом

підвищення якості освіти, а й засобом забезпечення її безперервності, мобільності та доступності. Перехід до змішаних і дистанційних форматів організації освітнього процесу актуалізує потребу в системному формуванні цифрової компетентності як здобувачів, так і педагогічних працівників.

Згідно з даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО), станом на початок 2026 року в Україні функціонує 1491 суб'єкт освітньої діяльності, який забезпечує підготовку фахівців у закладах професійної освіти різних форм власності – державної, комунальної та приватної. Найбільша їх концентрація спостерігається у промислово розвинених регіонах, зокрема у Дніпропетровській (144), Львівській (101), Полтавській (95) областях та місті Києві (97). Водночас у недостатньо урбанізованих регіонах кількість закладів є значно меншою: у Чернівецькій – 32, у Волинській – 37, у Чернігівській – 38, в Черкаській – 42 [7]. Зазначена диспропорція зумовлює нерівномірність доступу молоді до якісної професійної освіти та сучасної цифрової інфраструктури, що ускладнює формування цифрових компетентностей на національному рівні. Особливо відчутною є ця проблема в сільській місцевості та малих містах, де заклади професійної освіти нерідко виконують функцію ключових центрів цифрового розвитку громади.

За офіційними даними Державної служби статистики України, у державній формі власності функціонує 664 заклади професійної освіти, серед яких найбільш поширеними є професійно-технічні училища, професійні ліцеї та центри професійно-технічної освіти. Водночас у період з 2019 по 2023 рік їхня кількість зменшилася на 59 установ, а контингент здобувачів освіти скоротився на понад 20,5 тис. осіб [2]. В. Радкевич наголошує, що щороку заклади професійної освіти з різних причин втрачають понад 10 тис. здобувачів, що негативно позначається на формуванні кадрового потенціалу держави та стримує інноваційне оновлення освітнього процесу з активним використанням цифрових технологій [6]. Скорочення мережі та зменшення контингенту здобувачів освіти посилює необхідність підвищення якості підготовки та забезпечення її відповідності сучасним вимогам цифровізованого ринку праці.

У контексті глобалізації та цифрової трансформації освіти особливого значення набуває врахування сучасної специфіки функціонування закладів професійної освіти на регіональному рівні. Станом на початок 2026 року, відповідно до даних ЄДЕБО, мережа закладів професійної освіти Івано-Франківської області налічує 55 суб'єктів освітньої діяльності. Серед них – 19 державних закладів: 6 вищих професійних училищ, 11 професійних ліцеїв, 1 центр професійно-технічної освіти та 1 професійно-технічне училище [7]. Така структура демонструє стабільність і водночас розвиток системи професійної освіти регіону, яка забезпечує підготовку здобувачів до сучасних умов ринку праці та формування необхідних цифрових компетентностей. З огляду на це доцільно підкреслити, що дидактична модель розвитку цифрової компетентності має враховувати регіональну специфіку, зокрема структуру професійної підготовки, потреби місцевого ринку праці, доступність цифрової інфраструктури, кадровий потенціал педагогічних працівників та можливості партнерства з підприємствами. Такий підхід дозволяє забезпечити практичну релевантність цифрової підготовки, її відповідність реальним професійним ситуаціям та запитам роботодавців, а також сприяє інтеграції здобувачів у сучасний цифровий ринок праці.

Усі заклади професійної освіти регіону здійснюють освітній процес відповідно до чинних державних стандартів та забезпечують підготовку фахівців для різних галузей економіки: сфери послуг, будівництва, аграрного сектору, промисловості, транспорту. Зазначена диверсифікація напрямів підготовки відображає структурні потреби регіональної економіки та водночас створює об'єктивні передумови для інтеграції цифрових технологій у зміст професійної підготовки. У сучасних умовах усі зазначені галузі активно впроваджують цифрові системи управління, автоматизовані виробничі комплекси, програмоване обладнання, інформаційні платформи моніторингу та логістики, що актуалізує потребу у фахівцях із розвиненою цифровою компетентністю.

Теоретичне обґрунтування дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій потребує чіткого визначення сутності ключових понять, аналізу наукових підходів та узгодження їх із сучасними нормативними вимогами. Цифровізація суспільства, економіки та освітньої сфери детермінує переосмислення змісту професійної підготовки, оскільки цифрові технології стають невід'ємним компонентом професійної діяльності у більшості галузей. У цьому контексті особливої ваги набуває формування цифрової компетентності як інтегративної характеристики особистості здобувача професійної освіти, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід використання цифрових інструментів у фаховій діяльності.

Ключовим для нашого дослідження є поняття «цифрова компетентність». В «Енциклопедії освіти» (2021) термін «цифрова компетентність» трактується як «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових тех-

нологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозвілля, громадська діяльність, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті» [9]. Наведене визначення акцентує на універсальному характері цифрової компетентності та її міжсферному значенні. У контексті професійної освіти воно набуває прикладного змісту, оскільки передбачає інтеграцію цифрових умінь безпосередньо у професійну підготовку, що забезпечує здатність майбутнього фахівця ефективно функціонувати в умовах цифровізованого виробництва та сервісної економіки.

На нормативному рівні розвиток цифрових компетентностей педагогів в Україні регламентується «Концептуально-референтною Рамкою цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2021) [3], яка узгоджена з європейськими моделями DigComp 2.1 та DigCompEdu. У документі окреслено ключові складники цифрової компетентності, що охоплюють як технічні вміння, так і педагогічні аспекти інтеграції цифрових технологій у освітній процес. DigComp 2.0 виділяє п'ять основних компетенцій: інформаційно-цифрову грамотність, комунікативну цифрову грамотність, створення цифрового контенту, безпеку в цифровому середовищі та вирішення проблем у цифровому середовищі. Зазначені компоненти доцільно екстраполювати на систему професійної освіти з урахуванням галузевої специфіки, що передбачає доповнення їх професійно орієнтованими цифровими уміннями, пов'язаними з використанням спеціалізованого програмного забезпечення, автоматизованих систем управління, цифрових вимірювальних приладів та інших технологічних інструментів.

Дослідники О. Цюняк, Т. Качак та Т. Близнюк підкреслюють, що цифрова компетентність майбутніх педагогів «охоплює здатність критично оцінювати інформацію, адаптувати навчальні матеріали до онлайн-форматів, застосовувати інноваційні методи навчання та забезпечувати ефективну комунікацію в цифровому середовищі» [10, с. 257]. Наведене положення є важливим для системи професійної освіти, оскільки якість формування цифрової компетентності здобувачів безпосередньо залежить від рівня цифрової готовності педагогічних працівників.

Науковець Інституту професійної освіти НАПН України М. Пригодій визначає поняття «компетентність педагога закладу професійної освіти із застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників» як здатність особи успішно використовувати сукупність технологій і методик цифрового навчання в інформаційно-освітньому середовищі закладу професійної освіти, відповідно до вимог цифровізації освіти та галузевої специфіки професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників [5, с. 5]. Подане визначення є надзвичайно важливим для обґрунтування дидактичної моделі, оскільки підкреслює необхідність поєднання цифрових технологій із галузевою специфікою професійної підготовки.

Окремої уваги заслуговує потенціал цифрових технологій у професійній освіті як інструменту реалізації сучасних дидактичних підходів, спрямованих на особистісно-орієнтоване та розвивальне навчання. На думку науковців І. Семенишиної, Д. Завгороднього та Ж. Безцінної, цифрові технології у професійній освіті відкривають широкі можливості для реалізації особистісно-орієнтованого та розвивального навчання, що є особливо важливим у підготовці кваліфікованих фахівців [8]. Вказана позиція дозволяє зробити висновок, що цифровізація освітнього процесу у закладах професійної освіти має розглядатися як дидактичний ресурс, що сприяє підвищенню мотивації здобувачів, активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, розвитку самостійності та рефлексивності.

Водночас, як підкреслює дослідник А. Пономаренко, зміст цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах сучасних глобальних викликів формується не лише на основі загальних знань з інформаційних технологій, а й передбачає оволодіння спеціалізованими інструментами, що безпосередньо відповідають майбутньому фаховому профілю [4]. У межах дидактичного моделювання ця теза має принципове значення, оскільки підкреслює необхідність інтеграції цифрових інструментів у професійно-практичну підготовку.

На основі аналізу наукової літератури та власного практичного досвіду нами розроблено дидактичну модель розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій. Концептуальною засадою моделі визначено положення про те, що формування цифрової компетентності є поетапним і системним процесом, який потребує чіткої логіки реалізації, визначення цілей, завдань і відповідного методичного інструментарію на кожному етапі. Запропонована структура моделі охоплює чотири взаємозумовлені етапи: мотиваційно-діагностичний, організаційно-формувальний, практико-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний, що забезпечують цілісність і послідовність розвитку цифрових компетентностей у межах освітнього процесу закладу професійної освіти.

Мотиваційно-діагностичний етап спрямований на формування усвідомленої потреби у розвитку цифрових компетентностей і визначення вихідного рівня підготовки здобувачів.

Він передбачає застосування анкетування, тестування, самооцінки та індивідуальних співбесід у поєднанні з кейс-методом і створенням цифрового портфоліо. Організаційно-формувальний етап забезпечує цілеспрямоване формування цифрових умінь відповідно до професійної специфіки через інтеграцію цифрових технологій у зміст дисциплін, упровадження ІКТ-модулів, використання галузевих платформ, LMS і хмарних сервісів, а також застосування проєктного й проблемного навчання та моделювання професійних ситуацій.

Практико-діяльнісний етап орієнтований на закріплення та вдосконалення компетентностей у реальних або наближених до виробничих умовах через виконання цифрово-орієнтованих завдань, стажування, реалізацію проєктів, використання симуляційних тренажерів і цифрових кейсів. Рефлексивно-аналітичний етап передбачає підсумкове оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності, аналіз результатів і коригування індивідуальної траєкторії розвитку із застосуванням рефлексивних звітів, електронного портфоліо, взаємо- та експертного оцінювання, SWOT-аналізу.

Цілі моделі полягають у формуванні усвідомленого ставлення майбутніх фахівців до значущості цифрових навичок, забезпеченні системного й професійно орієнтованого розвитку компетентностей та їх закріпленні в практичній діяльності. Реалізація цих цілей сприяє підвищенню конкурентоспроможності здобувачів на ринку праці та їх готовності до професійного зростання в умовах технологічних змін.

Завдання моделі конкретизують механізми досягнення поставлених цілей: проведення комплексної діагностики рівня цифрової підготовки, створення мотиваційного освітнього середовища, інтеграцію цифрових технологій у професійно орієнтовані дисципліни, організацію спеціалізованих ІКТ-модулів, розвиток навичок роботи з хмарними сервісами, LMS і галузевими платформами, а також здійснення підсумкової діагностики й визначення перспектив подальшого вдосконалення.

Добір методів реалізації моделі зумовлений специфікою професійної освіти та потребами сучасного ринку праці. На різних етапах доцільним є використання діагностичних процедур, кейс-методу, проєктного й проблемного навчання, тренінгів, інтерактивних занять, цифрового моделювання професійних ситуацій, стажувань і симуляцій, а також рефлексивних практик. Такий комплексний підхід забезпечує послідовне формування цифрової компетентності як інтегрованої характеристики професійної готовності здобувачів освіти.

Нами укладено узагальнюючу таблицю, яка відображає зміст розробленої дидактичної моделі, визначає етапи її реалізації, цілі, завдання та найбільш ефективні методи формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти (табл. 1).

Таким чином, запропонована дидактична модель розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій має комплексний і поетапний характер, що забезпечує її ефективність та адаптивність до потреб різних категорій здобувачів. Вона інтегрує діагностичні, мотиваційні, навчально-практичні та рефлексивні компоненти, створюючи цілісну систему формування цифрових умінь. Поєднання традиційних і сучасних методів, а також орієнтація на реальні умови професійної діяльності дозволяють здобувачам не лише оволодіти технічними інструментами, а й розвинути критичне мислення, здатність до командної роботи у цифровому середовищі та готовність до безперервного професійного розвитку. Практична цінність моделі полягає у її можливості бути впровадженою в освітній процес закладів професійної освіти як гнучкий інструмент підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, що відповідає викликам цифрової економіки та сучасного ринку праці.

З метою емпіричної перевірки ефективності запропонованої моделі упродовж 2024–2025 рр. нами було проведено експериментальне дослідження серед 45 студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Професійна освіта. Цифрові технології» на педагогічному факультеті Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Для збору емпіричних даних розроблено анкету на тему «Стан та перспективи розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців у системі професійної освіти», питання якої були спрямовані на виявлення рівня сформованості цифрових умінь, мотивації до їх розвитку та оцінки ефективності впровадження цифрових технологій в освітній процес. Нами представлено результати тих позицій анкети, які безпосередньо корелюють із завданнями дослідження та дозволяють оцінити результативність упровадження дидактичної моделі в освітній процес.

Аналіз відповідей щодо самооцінки рівня сформованості цифрової компетентності засвідчив, що 18 студентів (40%) визначили його як достатній, 15 осіб (33%) – як середній, 8 респондентів (18%) – як високий і 4 студенти (9%) – як початковий. Отримані дані свідчать про домінування середнього та достатнього рівнів цифрової підготовки, що підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу з метою пере-

Таблиця 1

Дидактична модель розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти

Етапи реалізації	Цілі	Завдання	Методи формування цифрової компетентності
Мотиваційно-діагностичний	Формування усвідомленого ставлення здобувачів до значення цифрових компетентностей у професійній діяльності; визначення вихідного рівня цифрової підготовки	- Провести діагностику рівня цифрових компетентностей; - Визначити індивідуальні потреби, сильні та слабкі сторони; - Створити мотиваційне середовище для подальшого розвитку	Анкетування, тестування, самооцінка, індивідуальні співбесіди, кейс-метод, створення цифрового портфоліо
Організаційно-формувальний	Забезпечення системного формування цифрових компетентностей відповідно до професійних потреб	- Інтегрувати цифрові технології у професійно-орієнтовані дисципліни; - Організувати навчальні модулі з ІКТ; - Розвивати навички роботи з хмарними сервісами, LMS, цифровими тренажерами	Проєктне навчання, проблемне навчання, тренінги, інтерактивні заняття, використання LMS та хмарних сервісів, моделювання професійних ситуацій
Практико-діяльнісний	Закріплення та вдосконалення сформованих компетентностей у реальних або наближених до реальних умовах	- Виконувати практичні завдання з використанням цифрових інструментів; - Брати участь у стажуваннях і практиках з цифровим компонентом; - Реалізовувати власні цифрові проєкти	Метод проєктів, стажування на підприємствах, симуляційні тренажери, онлайн-колаборації, робота з цифровими кейсами
Рефлексивно-аналітичний	Оцінювання досягнутого рівня цифрової компетентності та коригування індивідуальної траєкторії розвитку	- Провести підсумкову діагностику; - Проаналізувати ефективність застосованих методів; - Визначити перспективи подальшого вдосконалення	Рефлексивні звіти, електронне портфоліо, підсумкове тестування, взаємооцінювання, експертна оцінка, SWOT-аналіз результатів

ходу здобувачів до вищих показників сформованості компетентностей.

Відповіді на питання анкети, пов'язане з інтенсивністю використання цифрових інструментів у виконанні освітніх завдань, продемонстрували, що 29 студентів (64%) систематично застосовують цифрові платформи, хмарні сервіси та спеціалізоване програмне забезпечення, 13 осіб (29%) використовують їх періодично, тоді як 3 респонденти (7%) – епізодично. Зазначені результати підтверджують достатній рівень інтеграції цифрових технологій в освітній процес, водночас виявляючи потребу в підвищенні регулярності та усвідомленості їх застосування.

Окремий блок анкети був спрямований на з'ясування ставлення здобувачів до впровадженої дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності. Більшість опитаних – 32 особи (71%) – оцінили її як ефективну, 10 студентів (22%) вказали на часткову ефективність, і лише 3 респонденти (7%) висловили сумнів щодо її результативності. Такий розподіл відповідей свідчить про позитивне сприйняття запропонованих педагогічних умов і підтверджує доцільність поетапної організації формування цифрових умінь.

Важливим індикатором результативності моделі стала готовність студентів до подальшого самостійного розвитку цифрових компетентностей. Високий рівень готовності задекларували 28 осіб (62%), достатній – 14 студентів (31%), тоді як 3 респонденти (7%) зазначили потребу в додатковій зовнішній підтримці. Узагальнення отриманих результатів дає підстави стверджувати, що реалізація дидактичної моделі в освітньому процесі сприяє зростанню рівня цифрової підготовки, формуванню позитивної мотивації та орієнтації на безперервний професійний розвиток в умовах глобальних трансформацій.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують доцільність і результативність упровадження розробленої дидактичної моделі розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій. Зафіксована позитивна динаміка самооцінки рівня цифрової підготовки, активність використання цифрових інструментів в

освітньому процесі та високий рівень готовності до подальшого самовдосконалення свідчать про ефективність поетапної організації формування компетентностей. Отримані емпіричні дані дають підстави стверджувати, що запропонована модель забезпечує системність, практичну спрямованість і адаптивність підготовки майбутніх фахівців, відповідаючи сучасним вимогам цифровізованого професійного середовища та викликам глобальних трансформацій.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що глобальні трансформації, спричинені цифровізацією економіки, воєнними та соціально-економічними викликами, актуалізують необхідність системного оновлення професійної освіти та формування інтегрованої цифрової компетентності здобувачів. Узагальнення наукових підходів і нормативних положень дало змогу визначити цифрову компетентність як комплексну характеристику професійної готовності, що поєднує інформаційно-цифрову грамотність, уміння створювати цифровий контент, забезпечувати безпеку в цифровому середовищі та розв'язувати професійні завдання з використанням спеціалізованих технологій. На цій основі розроблено дидактичну модель розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти, яка має поетапну структуру (мотиваційно-діагностичний, організаційно-формувальний, практико-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний етапи) та інтегрує цілі, завдання і методи формування цифрових умінь у межах освітнього процесу.

Експериментальна перевірка моделі, здійснена упродовж 2025–2026 рр. серед студентів освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, підтвердила її результативність: зафіксовано позитивну динаміку самооцінки рівня цифрової підготовки, активне використання цифрових інструментів у виконанні освітніх завдань та високий рівень готовності здобувачів до подальшого професійного саморозвитку. Отримані результати свідчать про ефективність поетапної організації формування цифрової компетентності та її відповідність сучасним вимогам цифровізованого ринку праці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні експериментальної бази шляхом залучення закладів професійної освіти різних регіонів України, що дозволить здійснити порівняльний аналіз ефективності моделі з урахуванням галузевої та регіональної специфіки. Доцільним є також удосконалення інструментарію діагностики рівня цифрової компетентності, розроблення адаптивних цифрових модулів для різних професійних напрямів, а також вивчення можливостей інтеграції технологій штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності у професійну підготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Війна та освіта. Два роки повномасшабного вторгнення. Бриф за результатами дослідження. 2024. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
2. Держстат України. URL: https://stat.gov.ua/ (дата звернення: 20.02.2026).
3. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
4. Пономаренко А. Структура цифрової компетентності магістрів спеціальності «Професійна освіта». *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 82. Том 2. С. 380-385.
5. Пригодій М. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2024. Том 6. № 1. С. 1–13.
6. Радкевич В. Розвиток національної професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2024. Том 6. № 2. С. 1–19.
7. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Заклади професійної (професійно-технічної) освіти. ЄДЕБО. URL: https://registry.edbo.gov.ua/profesiyno-tekhnichna-osvita/ (дата звернення: 20.02.2026).
8. Семенишина І., Завгородній Д., Безцінна Ж. Трансформація освіти в епоху цифрових технологій: нові горизонти для навчального процесу та розвитку компетенцій студентів. *Вісник науки та освіти.* 2024. № 4(22). С. 1381–1395.
9. Спірін О., Овчарук О. Цифрова компетентність. Енциклопедія освіти. Національна академія педагогічних наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.
10. Цюняк О., Качак Т., Близнюк Т. Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2025. № 1(56). С. 255–258.

REFERENCES

1. Viina ta osvita. Dva roky povnomasshabnoho vtorhnennia. Bryf za rezultatamy doslidzhennia [War and education. Two years of full-scale invasion. Briefing on research findings]. (2024). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf (access obtained: 20.02.2026).
2. Derzhstat Ukrainy [State Statistics Service of Ukraine]. URL: https://stat.gov.ua/ (access obtained: 20.02.2026).
3. Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh y naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Conceptual and Reference Framework for Digital Competence of Teaching and Research Staff]. (2021). URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (access obtained: 20.02.2026).
4. Ponomarenko A. (2024) Struktura tsyfrovoi kompetentnosti mahistriv spetsialnosti «Profesiina osvita» [Structure of digital competence of masters in the specialty "Vocational Education"]. *Current Issues in Humanities.* Vol. 82. T. 2. P. 380–385.
5. Pryhodii M. (2024) Metodychni zasady zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv [Methodological principles for the application of digital technologies in the training of future skilled workers]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* Vol. 6. T. 1. P. 1–13.
6. Radkevych V. (2024) Rozvytok natsionalnoi profesiinoi osvity v umovakh viiny, povoiennoho vidnovlennia ta yevrointehratsii Ukrainy [Development of national vocational education in the context of war, post-war reconstruction, and European integration of Ukraine]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* Vol. 6. T. 2. P. 1–19.
7. Reiestr sub'iektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. YeDEBO [Register of educational entities. Vocational (technical) education institutions. EDEBO]. URL: https://registry.edbo.gov.ua/profesiyno-tekhnichna-osvita/ (access obtained: 20.02.2026).
8. Semenyshyna I., Zavhorodnii D., Beztsinna Zh. (2024) Transformatsiia osvity v epokhu tsyfrovykh tekhnolohii: novi horyzonty dlia navchalnoho protsesu ta rozvytku kompetentsii studentiv [Transformation of education in the era of digital technologies: new horizons for the learning process and the development of student competencies]. *Bulletin of Science and Education.* Vol. 4(22). P. 1381–1395.
9. Spirin O., Ovcharuk O. (2021) Tsyfrova kompetentnist. Entsyklopediia osvity. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy: 2-he vyd., dopov. ta pererob. [Digital competence. Encyclopedia of Education. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: 2nd ed., rev. and expanded]. Kyiv: Yurinkom Inter. P. 1095–1096.
10. Tsiuniak O., Kachak T., Blyzniuk T. (2025) Tsyfrova pedahohika u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: vyklyky ta perspektyvy [Digital pedagogy in the system of professional training of future primary school teachers: challenges and prospects]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work".* Vol. 1(56). P. 255–258.

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:004:37.026 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-29

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ) В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНТЕРФЕЙСІВ

Привезенцев О. С.
аспірант кафедри професійної освіти та технологій
Бердянський державний педагогічний університет
вул. Університетська, 55А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0008-7676-5196
aua0077@gmail.com

Ключові слова: *педагогічне моделювання, інтегративна компетентність, UI/UX-дизайн в освіті, бакалаври з професійної освіти, компетентнісний підхід, Design Thinking, бінарні компетентності, рефлексивно-діагностичний супровід, цифрові освітні ресурси.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті представлено структурно-функціональну модель підготовки бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) в закладах вищої освіти до проєктування інтерфейсів. Обґрунтовано актуальність розробки такої моделі в контексті зростання попиту на фахівців, здатних створювати педагогічно доцільні інтерфейси освітніх платформ, електронних навчальних курсів та цифрових навчальних ресурсів. Виявлено суперечність між потребою ринку праці у фахівцях із комплексною компетентністю в галузі проєктування освітніх інтерфейсів та фрагментарним характером підготовки, в якій технічні та педагогічні компоненти реалізуються ізольовано. Розкрито п'ять концептуальних положень побудови моделі: інтегративна компетентність як системоутворювальний результат підготовки; методологічний плюралізм на основі компетентнісного, проєктного та системно-синергетичного підходів; психолого-педагогічні умови як механізм реалізації моделі; етапність підготовки відповідно до логіки професійного становлення; діагностична орієнтованість моделі. Охарактеризовано чотири блоки моделі: цільовий (мета та п'ять завдань формування інтегративної компетентності), методологічний (підходи та загальнодидактичні й специфічні принципи), змістово-процесуальний (три етапи підготовки – адаптаційно-орієнтаційний, практико-проєктний, професійно-інтегративний; ключові освітні компоненти; форми, методи та засоби навчання, зокрема методологія Design Thinking) і діагностичний (п'ять компонентів інтегративної компетентності, чотири критерії та чотири рівні її сформованості, інструментарій оцінювання). Обґрунтовано роль трьох психолого-педагогічних умов: системної інтеграції бінарних компетентностей через інтегративні модулі та бінарні задачі; практико-орієнтованого навчання на основі методології Design Thinking; рефлексивно-діагностичного супроводу через багатоканальну систему зворотного зв'язку та професійне портфоліо. Розкрито механізми синергетичної взаємодії умов та їхній вплив на формування цілісної професійної ідентичності педагогічного дизайнера інтерфейсів. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності розробленої моделі.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF BACHELOR OF PROFESSIONAL EDUCATION (DIGITAL TECHNOLOGIES) TRAINING FOR INTERFACE DESIGN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Pryvezentsev O. S.
Postgraduate Student at the Department of Professional Education and Technologies
Berdiansk State Pedagogical University
Universytetska str., 55A,, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0008-7676-5196
aua0077@gmail.com

Key words: *pedagogical modeling, integrative competence, UI/UX; design in education, bachelor of professional education, competence-based approach, Design Thinking, binary competencies, reflective-diagnostic support, digital educational resources.*

The article presents a structural and functional model of bachelor of professional education (digital technologies) training for interface design in higher education institutions. The relevance of developing such a model is substantiated in the context of growing demand for specialists capable of creating pedagogically sound interfaces for educational platforms, e-learning courses, and digital learning resources. A contradiction is identified between the labor market demand for specialists with complex competence in educational interface design and the fragmented nature of training, where technical and pedagogical components are implemented in isolation. Five conceptual provisions for model construction are revealed: integrative competence as a system-forming result of training; methodological pluralism based on competence-based, project-based, and system-synergetic approaches; psychological and pedagogical conditions as an implementation mechanism; staged training according to the logic of professional development; and diagnostic orientation of the model. Four blocks of the model are characterized: target (goal and five tasks of forming integrative competence), methodological (approaches and general didactic and specific principles), content-procedural (three training stages comprising adaptation-orientation, practice-project, and professional-integrative phases; key educational components; forms, methods and means of instruction, including Design Thinking methodology), and diagnostic (five components of integrative competence, four criteria and four levels of formation, assessment tools). The role of three psychological and pedagogical conditions is substantiated: systemic integration of binary competencies through integrative modules and binary tasks; practice-oriented learning based on Design Thinking methodology; and reflective-diagnostic support through a multi-channel feedback system and professional portfolio. The mechanisms of synergetic interaction of conditions and their impact on forming a holistic professional identity of a pedagogical interface designer are revealed. Prospects for further research related to experimental verification of the developed model effectiveness are identified.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація системи освіти зумовила суттєве зростання вимог до якості освітніх інтерфейсів – програмних середовищ, у яких відбувається безпосередня взаємодія між учасниками навчального процесу та цифровими навчальними ресурсами. Разом із тим аналіз сучасних освітніх платформ засвідчує систематичний розрив між технологічною реалізацією інтерфейсів і врахуванням педагогічних закономірностей навчання, що негативно впливає на ефективність освітнього процесу [10; 10].

Бакалаври з професійної освіти (цифрові технології) за своєю бінарною природою підготовки поєднують технологічну та педагогічну складові, що уможливлює інтегративний підхід до проєктування освітніх інтерфейсів. Однак аналіз навчальних планів спеціальності 015 Професійна освіта (Цифрові технології) виявляє суперечність між потребою ринку праці у фахівцях

із комплексною компетентністю в галузі проєктування освітніх інтерфейсів та переважно фрагментарним характером такої підготовки. Ця суперечність проявляється на рівні змісту (технічні дисципліни викладаються без урахування специфіки освітніх інтерфейсів), методів навчання (домінування репродуктивних завдань) та професійної ідентичності (відсутність синтезу технологічної і педагогічної ролей). Подолання зазначеної суперечності вимагає розробки цілісної структурно-функціональної моделі підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічного моделювання як методу наукового пізнання знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. У сучасній філософії науки модель концептуалізується як репрезентативна сутність, що впорядковує емпіричні об'єкти у логічну структуру [11]. У педагогічному контексті моделювання визначається як процес створення концептуальної системи, що цілісно відображає процес професійної підготовки [8]. Методологічну цінність становить структурно-функціональний підхід до моделювання, що дозволяє об'єднати основні складові елементи у логічні блоки, забезпечуючи якісне планування освітнього процесу [7]. Педагогічне моделювання виступає провідним методом концептуалізації процесу професійного розвитку через обґрунтування змісту функціональних блоків дидактичної системи [2; 4].

Підготовка фахівців інженерно-педагогічного профілю досліджувалася Р. Горбатюком та Ю. Козак [1], C. Antonietti та іншими [5]. Когнітивні засади мультимедійного навчання розкрив R. Mayer [10]. Методологію Design Thinking як основу підготовки фахівців обґрунтовано H. Plattner та іншими [13], а її конструктивістські засади – M. Pande та S. V. Bharathi [12]. Компетентнісний підхід у професійній освіті розкрито у працях D. Leutner [9], а засади рефлексивної практики обґрунтовано D. Schön [14]. Синергетичний підхід в освіті розроблено В. Кременем та В. Ільїним [3], а системне мислення в контексті дизайн-підходу досліджував R. Buchanan [6].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує відсутність цілісних досліджень, присвячених розробці структурно-функціональної моделі підготовки бакалаврів з професійної освіти саме до проєктування освітніх інтерфейсів – процесу, що вимагає специфічної інтеграції технологічних та педагогічних компетентностей.

Мета статті – представити структурно-функціональну модель підготовки бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) в закладах вищої освіти до проєктування інтерфейсів, розкрити зміст і механізми функціонування кожного її блоку та обґрунтувати роль психолого-педагогічних умов у забезпеченні ефективності моделі.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні засади моделювання. Розробка структурно-функціональної моделі ґрунтується на системі п'яти концептуальних положень.

Перше положення визначає інтегративну компетентність у проєктуванні інтерфейсів як системоутворювальний результат підготовки. Модель орієнтована на формування цілісної професійної здатності, що характеризується синергетичною єдністю технологічного та педагогічного компонентів. Бінарна природа професійної діяльності бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) зумовлює необхідність інтеграції здатності створювати технічно коректні інтерфейси зі здатністю проєктувати педагогічно доцільні освітні середовища [6].

Друге положення стосується методологічного плюралізму. Модель базується на синтезі трьох підходів: компетентнісного, що визначає результативну орієнтацію підготовки [9]; проєктного, що забезпечує практико-орієнтований характер навчання [13]; системно-синергетичного, що розкриває механізми самоорганізації освітньої системи [3].

Третє положення визначає психолого-педагогічні умови як механізм реалізації моделі. Три взаємопов'язані умови – системна інтеграція бінарних компетентностей, практико-орієнтоване навчання на основі Design Thinking та рефлексивно-діагностичний супровід – утворюють цілісний комплекс впливу на формування інтегративної компетентності.

Четверте положення стосується етапності підготовки як відображення логіки професійного становлення. Модель передбачає три етапи – адаптаційно-орієнтаційний, практико-проєктний та професійно-інтегративний.

П'яте положення визначає діагностичну орієнтованість моделі. Модель включає систему критеріїв, показників та рівнів сформованості інтегративної компетентності, що забезпечує моніторинг якості підготовки на всіх етапах [14].

Структура моделі. На основі викладених концептуальних положень розроблено структурно-функціональну модель, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків (рис. 1).

Цільовий блок визначає стратегічну спрямованість підготовки. Мета моделі – формування інтегративної компетентності у проєктуванні інтерфейсів як цілісної професійної здатності. Конкретизація мети здійснюється через п'ять завдань: сприяння усвідомленню системної взаємозалежності між технологічною надійністю, дизайн-рішенням та емоційним сприйняттям інтерфейсів; стимулювання стійкої моти-

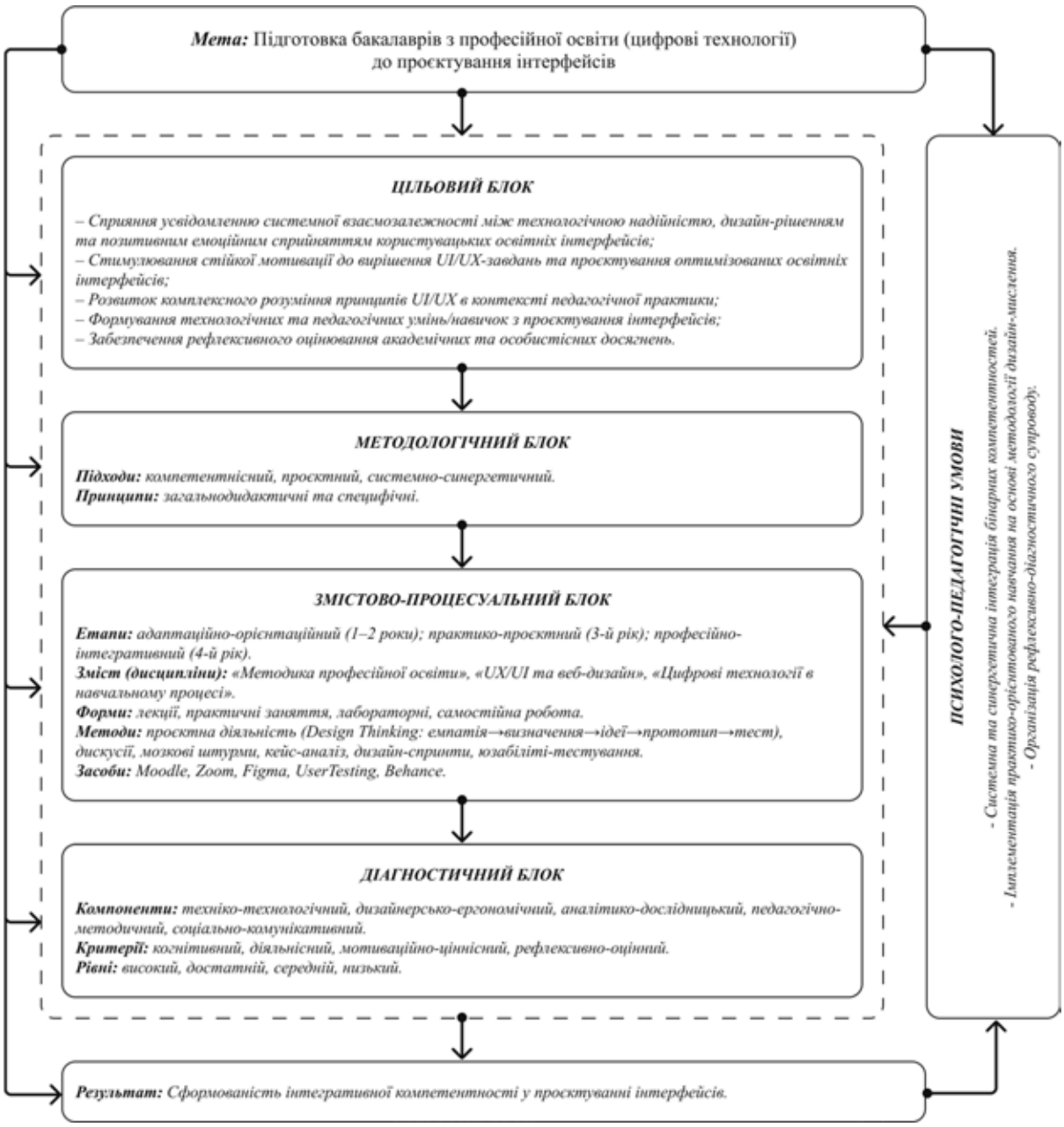


Рис. 1. Модель підготовки бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) в закладах вищої освіти до проєктування інтерфейсів

вації до вирішення UI/UX-завдань; розвиток комплексного розуміння принципів UI/UX; у педагогічному контексті; формування відповідних технологічних і педагогічних умінь; забезпечення рефлексивного оцінювання навчальних досягнень.

Методологічний блок відображає теоретичні підвалини моделі і структурується за двома рівнями. Підходи: компетентнісний (кожен елемент змісту спрямований на формування конкретних компонентів інтегративної компетентності), проєктний (навчання організовано навколо реальних проєктних завдань), системно-синергетичний (розуміння інтегративної компетентності як емерджентної властивості, що не зводиться до суми окремих компонентів). Принципи поділяються на загальнодидактичні (науковість, доступність, систематичність, наочність, зв'язок теорії з практикою) та специфічні: інтегративності (органічне поєднання технологічної та педагогічної складових), практико-орієнтованості (домінування проєктної діяльності), рефлексивності (систематичне осмислення навчального досвіду), технологічної інтеграції (використання цифрових інструментів як невід'ємного компонента підготовки).

Змістово-процесуальний блок охоплює три послідовні етапи підготовки, відповідні дисципліни, форми, методи та засоби навчання.

Адаптаційно-орієнтаційний етап (1–2 роки навчання) характеризується домінуванням орієнтувальної та мотиваційної функцій. Основні завдання – формування системного бачення взаємозв'язку технологічних та педагогічних аспектів проєктування інтерфейсів, засвоєння базової термінології, розвиток навичок командної роботи. Ключовий освітній компонент – «Методика професійної освіти», яка формує педагогічний фундамент для подальших дизайнерських рішень. На цьому етапі домінують аудиторні форми навчання з елементами міні-проєктів.

Практико-проєктний етап (3-й рік навчання) є ключовим з точки зору розвитку практичних компетентностей. Студенти реалізують повноцінні проєктні цикли за методологією Design Thinking (емпатія → визначення → ідеація → прототипування → тестування). Провідний освітній компонент – «UX/UI та веб-дизайн», який забезпечує формування техніко-технологічного та дизайнерсько-ергономічного компонентів інтегративної компетентності. Студенти працюють із реальними освітніми контекстами: редизайн існуючих платформ, створення інтерфейсів навчальних застосунків [12].

Професійно-інтегративний етап (4-й рік навчання) спрямований на синтез набутих компетентностей у трансдисциплінарних проєктах. Провідний освітній компонент – «Цифрові технології в навчальному процесі», який забезпечує інтеграцію технологічних знань із педагогічними принципами у реальному освітньому контексті. Студенти виконують масштабні проєктні роботи, що вимагають самостійного проєктування інтерфейсу від дослідження потреб до впровадження [5].

Методи навчання охоплюють проєктну діяльність за методологією Design Thinking (провідний метод), дизайн-спринти, юзабіліті-тестування, кейс-аналіз реальних освітніх інтерфейсів, дискусії та мозкові штурми. Засоби навчання включають: Moodle (організація навчального процесу), Figma (проєктування інтерфейсів), UserTesting (юзабіліті-тестування), Behance (формування портфоліо).

Діагностичний блок відображає результативно-оцінну складову моделі. Структура інтегративної компетентності охоплює п'ять компонентів: техніко-технологічний (проєктування адаптивних інтерфейсів засобами сучасних технологій), дизайнерсько-ергономічний (естетична якість та ергономічні принципи), аналітико-дослідницький (дослідження потреб користувачів, юзабіліті-тестування), педагогічно-методичний (дидактичні принципи, проєктування відповідно до навчальних цілей), соціально-комунікативний (командна робота, комунікація зі стейкхолдерами).

Оцінювання здійснюється за чотирма критеріями: когнітивним (глибина знань про UI/UX; у педагогічному контексті), діяльнісним (якість практичних умінь), мотиваційно-ціннісним (професійна спрямованість) та рефлексивно-оцінним (здатність до самоаналізу) [14]. Визначено чотири рівні сформованості: високий (самостійне педагогічно обґрунтоване проєктування, рефлексивна майстерність), достатній (впевнене проєктування за часткового керівництва), середній (виконання типових завдань за значної підтримки) та низький (фрагментарні знання, значні труднощі). Інструментарій діагностики охоплює тестування, експертну оцінку портфоліо, анкетування, рефлексивні щоденники та 360-градусне оцінювання.

Психолого-педагогічні умови як механізм реалізації моделі.

Особливістю розробленої моделі є органічна інтеграція психолого-педагогічних умов як механізму її реалізації. Три умови охоплюють змістовий, процесуальний та особистісно-рефлексивний канали впливу на формування інтегративної компетентності.

Перша умова – системна інтеграція бінарних компетентностей (змістовий канал впливу). Реалізується через модифікацію змісту ключових дисциплін з уведенням інтегративних модулів: «Колористика інтерфейсів для навчальних систем» (дисципліна «Веб-дизайн»), «Критичний аналіз інтерфейсів LMS» (дисципліна «Цифрові технології в навчальному процесі»), «Інтерфейс як дидактичний засіб» (дисципліна «Методика професійної освіти»). Ключовим механізмом інтеграції є система бінарних задач – навчальних завдань, де технічна складова невіддільна від педагогічної. Бінарні задачі структуровані за чотирма рівнями: інтуїтивний (розпізнавання педагогічно доцільних рішень), репродуктивний (створення інтерфейсу за педагогічними вимогами), пошуковий (адаптація відомих рішень до нового контексту), творчий (самостійне проєктування оригінального рішення). Наприклад, на пошуковому рівні студенту пропонується адаптувати механіки гейміфікації для навчання SQL-запитів, визначивши доцільні елементи для підтримки мотивації, та створити прототип у Figma [10; 7].

Друга умова – практико-орієнтоване навчання на основі Design Thinking (процесуальний канал впливу). П'ять фаз Design Thinking (емпатія → визначення → ідеація → прототипування → тестування) природно поєднують технологічний і педагогічний аспекти: фаза емпатії вимагає розуміння потреб здобувача освіти як користувача, фаза прототипування передбачає використання інстру-

ментів UI/UX-дизайну, фаза тестування забезпечує валідацію педагогічної ефективності [13; 10]. Ітеративність процесу формує усвідомлення того, що проєктування інтерфейсів є циклічним процесом постійного вдосконалення.

Третя умова – рефлексивно-діагностичний супровід (особистісно-рефлексивний канал впливу). Реалізується через багатоканальну систему зворотного зв'язку (оцінювання викладачем, взаємне оцінювання студентів, оцінювання експертами-практиками, самооцінювання), формування професійного портфоліо та розвиток рефлексивних здібностей від описової рефлексії до метарефлексії [14]. Портфоліо функціонує не як статичний архів робіт, а як динамічний документ професійного становлення.

Синергетичний ефект комплексної реалізації умов.

Виокремлені умови утворюють інтегровану педагогічну систему, де кожна умова підсилює та доповнює інші. Зв'язок «перша → друга умова»: інтегративні модулі надають педагогічно насичений контент для проєктної роботи (наприклад, модуль «Колористика інтерфейсів для навчальних систем» трансформується у проєктне завдання з дослідження впливу кольорових рішень на когнітивне навантаження). Зв'язок «друга → третя умова»: ітеративна природа Design Thinking вбудовує рефлексію як невід'ємний етап проєктування, оскільки кожен цикл тестування генерує дані, що вимагають аналізу та переосмислення дизайнерських рішень. Зв'язок «третя → перша умова»: рефлексивний аналіз проєктів поглиблює розуміння взаємозв'язку між технічними та педагогічними аспектами інтерфейсу, стимулюючи подальше опрацювання теоретичних засад [3; 14].

Синергетичний ефект комплексної реалізації трьох умов проявляється у формуванні характеристик, що не виникають при ізольованій реалізації кожної умови окремо: цілісна професійна ідентичність (випускник ідентифікує себе не як «технар» чи «педагог», а як педагогічний дизайнер інтерфейсів), адаптивна експертність (здатність проєктувати ефективні рішення для нових, незнайомих освітніх контекстів), інноваційне мислення (здатність генерувати оригінальні інтерфейсні рішення, що враховують педагогічні закономірності).

Результат функціонування моделі.

Результатом функціонування моделі є сформованість інтегративної компетентності у проєктуванні інтерфейсів – професійної здатності бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології), що характеризується синергетичною єдністю технологічного та педагогічного компонентів і проявляється у здатності розв'язувати комплексні професійні завдання з розробки та впровадження користувацьких інтерфейсів в освітньому процесі.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У статті представлено структурно-функціональну модель підготовки бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) до проєктування інтерфейсів. Модель складається з чотирьох блоків. Цільовий блок визначає мету (формування інтегративної компетентності) та п'ять завдань підготовки. Методологічний блок відображає синтез компетентнісного, проєктного та системно-синергетичного підходів, а також систему загальнодидактичних і специфічних принципів. Змістово-процесуальний блок охоплює три етапи підготовки (адаптаційно-орієнтаційний, практико-проєктний, професійно-інтегративний), три ключові освітні компоненти та систему форм, методів і засобів навчання. Діагностичний блок містить п'ять компонентів інтегративної компетентності, чотири критерії та чотири рівні її сформованості.

Функціонування моделі забезпечується комплексом трьох психолого-педагогічних умов: системною інтеграцією бінарних компетентностей, практико-орієнтованим навчанням на основі Design Thinking та рефлексивно-діагностичним супроводом. Доведено, що спільна реалізація умов породжує синергетичний ефект, що проявляється у формуванні цілісної професійної ідентичності, адаптивної експертності та інноваційного мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності розробленої моделі, що передбачає проведення педагогічного експерименту з визначенням репрезентативної вибірки, розробкою відповідного діагностичного інструментарію та статистичним опрацюванням результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбатюк Р. М., Козак Ю. Ю. Педагогічні умови формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в педагогічних університетах. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 2018. Т. 6, № 3. С. 33–47. https://doi.org/10.32919/uesit.2018.03.04
2. Гриб'юк О. О. Педагогічне проектування варіативних моделей комп'ютерно орієнтованих систем. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2024. Вип. 92. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.15

3. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
4. Сердюк Г. А. Методика розвитку дослідницької компетентності вчителів. KELM (Knowledge, Education, Law, Management). 2024. № 4(64). С. 8–14. https://doi.org/10.51647/kelm.2024.4.2
5. Antonietti C., Cattaneo A., Amenduni F. Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? Computers in Human Behavior. 2022. Vol. 132. Article 107266. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107266
6. Buchanan R. Systems thinking and design thinking: The search for principles in the world we are making. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation. 2019. Vol. 5, No. 2. P. 85–104. https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.04.001
7. Hiltai L. Structural and functional model of formation of readiness of future specialists in computer technologies for professional activity by means of digital technologies. Journal of Education, Health and Sport. 2022. Vol. 12, No. 12. P. 391–399. https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.054
8. Kharkivska A. A., Kapustina O. I. Overview of modern models of training system future teachers. Educational Dimension. 2021. Vol. 5. P. 211–223. https://doi.org/10.31812/educdim.4516
9. Leutner D., Fleischer J., Grünkorn J., Klieme E. (Eds.). Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments. Springer, 2017. 503 p. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0
10. Mayer R. E. The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36, No. 1. Article 8. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1
11. Nguyen J., Frigg R. Scientific Representation. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 282 p. https://doi.org/10.1017/9781009003575
12. Pande M., Bharathi S. V. Theoretical foundations of design thinking – A constructivism learning approach to design thinking. Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 36. Article 100637. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637
13. Plattner H., Meinel C., Leifer L. (Eds.). Design Thinking: Understand – Improve – Apply. Springer, 2011. 280 p. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13757-0
14. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Routledge, 2017. 384 p. https://doi.org/10.4324/9781315237473

REFERENCES

1. Horbatiuk, R. M., & Kozak, Yu. Yu. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profiliu v pedahohichnykh universytetakh [Pedagogical conditions for the formation of graphic competence of future computer-profile engineers-pedagogues in pedagogical universities]. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 6(3), 33–47. https://doi.org/10.32919/uesit.2018.03.04
2. Hrybiuk, O. O. (2024). Pedahohichne proektuvannia variatyvnykh modelei kompiuterno oriientovanykh system [Pedagogical design of variable models of computer-oriented systems]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, (92). https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.15
3. Kremen, V. H., & Iliin, V. V. (2012). Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu [Synergetics in education: the context of human-centrism]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
4. Serdiuk, H. A. (2024). Metodyka rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti vchyteliv [Methods of developing teachers' research competency]. KELM (Knowledge, Education, Law, Management), 4(64), 8–14. https://doi.org/10.51647/kelm.2024.4.2
5. Antonietti, C., Cattaneo, A., & Amenduni, F. (2022). Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? Computers in Human Behavior, 132, Article 107266. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107266
6. Buchanan, R. (2019). Systems thinking and design thinking: The search for principles in the world we are making. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation, 5(2), 85–104. https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.04.001
7. Hiltai, L. (2022). Structural and functional model of formation of readiness of future specialists in computer technologies for professional activity by means of digital technologies. Journal of Education, Health and Sport, 12(12), 391–399. https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.054
8. Kharkivska, A. A., & Kapustina, O. I. (2021). Overview of modern models of training system future teachers. Educational Dimension, 5, 211–223. https://doi.org/10.31812/educdim.4516
9. Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J., & Klieme, E. (Eds.). (2017). Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0

10. Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. Educational Psychology Review, 36(1), Article 8. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1
11. Nguyen, J., & Frigg, R. (2022). Scientific Representation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009003575
12. Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking – A constructivism learning approach to design thinking. Thinking Skills and Creativity, 36, Article 100637. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637
13. Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Eds.). (2011). Design Thinking: Understand – Improve – Apply. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13757-0
14. Schön, D. A. (2017). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.011.3-051:005.336.2]:377 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-30

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Самусь Т. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти
та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
вул. Київська, 24, Глухів, Сумська область, Україна
orcid.org/0000-0003-1575-6989
tatjana12samv@gmail.com

Ключові слова: *педагогічні підходи, загальнодидактичні принципи, специфічні принципи, професійна компетентність, педагоги професійного навчання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті висвітлено аналіз сучасних підходів до визначення принципів фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та виокремлено загальні й специфічні принципи формування їхньої професійної компетентності. Констатовано, що у підходах до визначення принципів навчання у вищій освіті не можна досягти вичерпної однозначності.

До загальнодидактичних принципів, які є засадовими у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, автором віднесено: науковості, зв'язку теорії з практикою, систематичності й послідовності, активності, свідомості та самостійності, доступності, наочності.

Зазначено, що професійно-педагогічна діяльність педагогів професійного навчання має специфічну структуру. Вона визначається специфікою професійно (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти. Специфіка професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання обумовлена розв'язанням педагогічних завдань за допомогою засобів техніки і технології та через включення здобувачів освіти у практичну роботу в межах відповідної спеціалізації. Вказано, що особливістю цієї діяльності є наявність у її числі головних складників загальних педагогічних умінь пошукового характеру, застосовуваних свідомо і чітко в різних педагогічних ситуаціях.

З урахуванням змісту, структури та функцій професійної компетентності, методологічних підходів до її формування серед специфічних принципів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки автором виокремлено наступні: стандартизації, фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, проблемності, системності й технологічної послідовності, інтеграції змісту професійного навчання, модульності професійного навчання, індивідуалізації та диференціації навчання, наступності й неперервності професійно-практичної підготовки, професійної мобільності.

Визначено, що для успішного формування професійної компетентності педагогів професійного навчання принципи повинні становити узгоджену систему.

PRINCIPLES OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS

Samus T. V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Vocational Education
and Agricultural Production Technologies
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Kyivska str., 24, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1575-6989
tatjana12samv@gmail.com

Key words: *pedagogical approaches, general didactic principles, specific principles, professional competence, vocational education teachers.*

The article analyses contemporary approaches to defining the principles of professional training of future teachers of vocational education and identifies both general and specific principles underlying the development of their professional competence. It is ascerted that a fully unified and exhaustive interpretation of teaching principles in higher education cannot be achieved.

Among the general didactic principles that form the foundation for developing the professional competence of future vocational education teachers, the author highlights scientific validity, the integration of theory and practice, systematicity and consistency, learner's activity, consciousness and autonomy, accessibility, and visualisation.

The study emphasises that the professional and pedagogical activity of vocational education teachers has a specific structure shaped by the characteristics of vocational (vocational and technical) and professional pre-higher education. The specificity of this activity is determined by the solution of pedagogical tasks through the use of technical and technological tools, as well as by engaging learners in practical activities within a particular specialisation. A distinctive feature of this professional activity is the presence of general pedagogical skills of a heuristic nature, consciously and purposefully applied across diverse pedagogical contexts.

Considering the content, structure, and functions of professional competence, as well as methodological approaches to its development, the author identifies the following specific principles guiding the formation of professional competence of future vocational education teachers in the process of professional training: standardisation; the fundamentality of education combined with professional orientation; problem-based learning; systemic organisation and technological sequencing; integration of vocational education content; modular organisation of vocational training; individualisation and differentiation of learning; continuity and lifelong professional and practical training; and professional mobility.

The study concludes that the effective development of professional competence in vocational education teachers, these principles must constitute an integrated and coherent system.

Постановка проблеми. В умовах компетентнісної, особистісно-орієнтованої та гуманістичної парадигм системи професійної освіти постають нові завдання щодо забезпечення якості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Рівень їхньої професійної компетентності повинен забезпечувати взаємовідповідність якості послуг, які надають заклади професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти для підготовки конкурентноздатних майбутніх фахівців вимогам роботодавців [10, с. 440].

Ефективність фахової підготовки та безпосередньо процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання залежить від обраних загальнопедагогічних і специфічних принципів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна педагогічна наука представлена ґрунтовними дослідженнями з проблеми структурування змісту фахової підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, таких учених як: С. Гончаренко, О. Коваленко, В. Лозовецька, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Радкевич. Результати аналізу останніх досліджень свідчать, що ця проблематика залишається актуальною у сучасній педагогічній теорії і спрямована не стільки на розкриття принципів навчання як категорії дидактики, скільки на пошуки специфічних принципів відповідно спеціальностей майбутніх фахівців. Наразі цим питанням присвячені праці таких учених, як: Р. Горбатюк, Г. Ігнатенко, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Ляска, О. Марковська, Т. Молнар, М. Пальчук, О. Пушкар, М. Хроленко та ін.

Мета статті – аналіз сучасних підходів до визначення принципів фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та виокремлення загальних і специфічних принципів формування їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Принципи ґрунтуються на законах і закономірностях педагогічного процесу, обумовлюючи теоретичні підходи до його організації та здійснення. Вони в органічній єдності утворюють певну структуру основних теоретичних положень організації освітнього процесу і, виступаючи підґрунтям практичної діяльності, спрямовують його на досягнення цілей навчання. Для успішного формування професійної компетентності педагогів професійного навчання принципи повинні становити узгоджену систему.

З цього приводу М. Хроленко зазначає, що вітчизняна педагогічна наука розкриває систему педагогічних принципів, ґрунтуючися на науковому розумінні сутності освітнього процесу як системи виховних, навчальних, розвивальних і формувальних упливів [12, с. 164].

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що система педагогічних принципів ґрунтується на дев'яти загальнодидактичних принципах, а саме: єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання; науковості змісту і методів навчання; систематичності й послідовності; міцності знань; доступності; свідомості й активності учнів; наочності; зв'язку навчання з практикою; індивідуалізації [2].

А. Кузьмінський пропонує і характеризує у своїх дослідженнях більш змістовні й загальні принципи навчання, такі як: принцип виховання та розвитку особистості в процесі навчання; принцип зв'язку навчання з життям; принцип наочності навчання; принцип систематичності і системності у навчанні; принцип посильної трудності і доступності у навчанні; принцип формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності й самостійності здобувачів освіти; принцип індивідуального підходу у навчанні; принцип наочності навчання; принцип міцності засвоєння знань, умінь і навиків; принцип оптимізації навчального процесу [3]. Вчений наголошує, що застосування цих принципів навчання є необхідною умовою підвищення якості педагогічної діяльності.

На думку Т. Молнар, принципи навчання зумовлюють вимогу до всіх компонентів освітнього процесу й виступають в органічній єдності, утворюючи структуру основних положень до організації освітнього процесу. До основних дидактичних принципів дослідниця відносить: принцип спрямованості навчання на розв'язання завдань освіти, розвитку і виховання; принцип науковості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип свідомості й активності; принцип доступності; принцип наочності; принцип систематичності і послідовності; принцип міцності знань [6, с. 44].

О. Пушкар до класичних принципів дидактики відносить принципи: науковості; систематичності, спадкоємності та послідовності; активності, свідомості та самостійності; наочності навчання; доступності та спроможності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; достатнього рівня важкості. Такі принципи, як принцип зв'язку теорії з практикою; принцип поєднання індивідуального й колективного; принцип спрямованості навчання на соціальну адаптацію та професійну орієнтацію; принцип розвивального навчання, дослідниця виокремлює в окрему групу, що становить основу для предметних методик [9, с. 14].

Як бачимо, у підходах до визначення принципів навчання у вищій освіті не можна досягти вичерпної однозначності.

До загальнодидактичних принципів, які є засадовими у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, ми відносимо: науковості, зв'язку теорії з практикою, систематичності й послідовності, активності, свідомості та самостійності, доступності, наочності.

На відміну від загальнодидактичних принципів навчання, які стосуються всієї фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, специфічні принципи визначають напрями здійснення процесу формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

О. Ляска на основі багаторічного досвіду роботи в ЗВО аграрного профілю, виокремлює наступні специфічні принципи фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання [4, с. 139]:

– соціальна значущість такої підготовки, її спрямованість на забезпечення змінних потреб професійної школи;

– оптимальна відповідність моделі підготовки педагога професійного навчання певному прогностичному еталонові з урахуванням особливостей інтегрального середовища майбутньої діяльності: знання, уміння, навички, світоглядні установки, особистісні якості, творчі здібності;

– індивідуалізація практичної фахової підготовки, що передбачає об'єктивну доступність змісту та обсягу підготовки майбутнього педагога професійного навчання аграрної галузі з урахуванням особистісних детермінант;

– рівневість фахової підготовки педагогів професійного навчання аграрної галузі, що передбачає оволодіння системою педагогічних, методичних, управлінських, психологічних, організаційних умінь і навичок на різних її освітніх рівнях;

– наступність змісту навчання і фахової підготовки педагогів професійного навчання аграрної галузі різних освітніх рівнів;

– перспективності – передбачає неперервну адаптацію до стану розвитку педагогічної науки, а відтак визначає динаміку формування змісту навчальних дисциплін та особистісні якості і здібності майбутніх фахівців аграрної галузі;

– технологічності – випускник спеціальності «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» повинен знати технологічні прийоми роботи як зі змістом матеріалу, так і з аудиторією;

– діагностичності – забезпечення об'єктивної оцінки рівня якості освіти й ефективності педагогічного процесу;

– компетентності – професійна праця майбутнього педагога повинна виходити за межі транслятора знань, вона має розглядатися як різновид дослідницької, спрямованої на створення нових освітніх теорій, методів.

Досліджуючи проблему формування змісту професійної освіти, вченими Р. Горбатюком і В. Кабаком було здійснено умовний поділ принципів на дві групи. До першої групи дослідники віднесли загальнодидактичні принципи, назвавши їх психолого-педагогічні принципи [1, с. 180]:

– науковість освіти і навчання;

– єдність теорії і практики, освіти і навчання;

– систематичність і послідовність;

– розвивальний і виховний характер навчання;

– доступність;

– структурна єдність предметної і процесуальної сторін змісту освіти;

– взаємозв'язок змісту, форм і методів навчання.

До специфічних принципів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності Р. Горбатюк і В. Кабак віднесли принципи [1, с. 180]:

– проблемності (обумовлює закономірність засвоєння досвіду творчої діяльності, творчого засвоєння знань, способів діяльності майбутнім педагогом професійного навчання);

– ускладнення професійних функцій (обумовлює дослідження індивідуальних систем діяльності, зростання складності професійних функцій майбутніх педагогів професійного навчання та необхідного для їх виконання рівня рефлексії;

– професійної спрямованості (принцип безпосередньо зв'язаний із характером діяльності майбутнього педагога професійного навчання). Обґрунтовуючи зазначений принцип, дослідники акцентують увагу на необхідності оволодіння майбутніми викладачами інноваційними технологіями, які є важливим складником їхньої фахової підготовки і використовуватимуться у професійній діяльності;

– варіативності та модульності (передбачає введення у зміст освітнього компонента додаткового матеріалу і структурування його відповідно до авторської логіки);

– доцільності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі (обумовлює використання в освітньому процесі тих технологій, які гарантують його якість). Учені акцентують увагу на необхідності урахування відповідності методики професійного навчання загальній стратегії проведення занять, чіткого визначення ролі, місця, призначення та часу використання інноваційних технологій. До того ж, звертають увагу на вплив нововведених засобів інноваційних технологій на освітній процес, який вимагає перегляду всіх компонентів системи і вимагає зміни методики навчання завдяки необхідності забезпечити високий рівень його індивідуалізації [1, с. 180].

Зазначимо, що професійно-педагогічна діяльність педагогів професійного навчання має специфічну структуру. Вона визначається специфікою професійно (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти. Специфіка професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання обумовлена розв'язанням педагогічних завдань за допомогою засобів техніки і технології та через включення здобувачів освіти у практичну роботу в межах відповідної спеціалізації. Ми також погоджуємося з ученим, що особливістю цієї діяльності є наявність у її числі головних складників загальних педагогічних умінь пошукового характеру, застосовуваних свідомо і чітко в різних педагогічних ситуаціях.

З урахуванням змісту, структури та функцій професійної компетентності, методологічних підходів до її формування серед специфічних принципів формування професійної компетентності

майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки нами виокремлені наступні:

Принцип стандартизації обумовлює обов'язковий мінімум професійної компоненти майбутніх педагогів професійного навчання, єдині підходи до визначення рівня професійних здатностей, критеріїв і показників якості сформованих компетентностей. Також, означений принцип узагальнено визначає зміст фахової підготовки на основі вимог професійного стандарту «Педагог професійного навчання» та Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» [7; 11].

Принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості можна назвати другим за важливістю для системи професійної освіти, який реалізує її мету. Сучасний розвиток науки і техніки визначає потребу виробництва й роботодавців у кваліфікованих майбутніх фахівцях, а відповідно й потребу закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти у висококваліфікованих педагогах професійного навчання, що проявляється у політехнічній і професійній спрямованості фахової підготовки, орієнтації її на вивчення наукових основ і специфіки галузей виробництва й техніки або на конкретну спеціальність.

Принцип проблемності означає, що зміст фахової підготовки педагогів професійного навчання на базі прогнозування повинен ураховувати випереджувальний процес виробничого обладнання та виробничих технологій і організацію виробничих процесів.

Принцип системності й технологічної послідовності структурування змісту навчального матеріалу, який має забезпечувати: послідовне формування професійних знань і умінь; наступність змісту фахової підготовки; виконання виробничих процесів відповідно технологічної послідовності; врахування системних зв'язків у процесі розробки змісту навчання [5, с. 178]. Ми погоджуємося з О. Марковською, що застосування цього принципу у фаховій підготовці сприяє формуванню здатності не тільки самостійно його застосовувати, а й володіти сформованими вміннями майбутнього кваліфікованого робітника відповідно до специфіки його професійної діяльності.

Принцип інтеграції змісту професійного навчання передбачає посилення зв'язків шляхом інтеграції навчального матеріалу програм дисциплін професійно-теоретичної підготовки як між собою так і з освітніми компонентами професійно-практичної підготовки. Обґрунтовуючи цей принцип, М. Пальчук [8, с. 72.] наголошує на необхідності інтеграції змісту навчання за двома напрямами. По вертикалі забезпечується поєднання професійних знань і умінь у межах одного або декількох взаємозв'язаних освітніх компонентів, а по горизонталі враховується взаємозв'язок засвоєних професійних знань із практичними уміннями й навичками, що призводить до формування професійних здатностей і здібностей.

Принцип модульності професійного навчання. Його сутність полягає у структуруванні змісту навчання з метою забезпечення формування професійних знань, умінь, навичок, досвіду та особистісно-професійних якостей відповідно до кожного виду робіт, у вигляді окремих модульних блоків.

Принцип індивідуалізації та диференціації навчання. Це один з основних і актуальних принципів у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Він обумовлює врахування професійних інтересів майбутніх фахівців, їх досвіду, здібностей, рівня підготовки, які повинні бути враховані при розробці змісту навчального матеріалу, складності завдань практичних чи лабораторних робіт, форм контролю тощо.

Принцип наступності й неперервності професійно-практичної підготовки обумовлює вивчення теоретичних основ спеціальності й поступове і неперервне формування професійних здатностей майбутнього фахівця відповідно до етапів освітнього процесу. Так, Р. Горбатюк зазначає, що тільки після формування початкових умінь і навичок у майбутніх педагогів професійного навчання під час виробничого навчання можна переходити до формування у них професійних здатностей під час практик [1, с. 187].

Принцип професійної мобільності. Цей принцип обумовлює такий вибір змісту та форм організації фахової підготовки, які будуть спрямовувати її на формування професійних компетентностей, що відповідають широкому спектру вимог освіти й виробництва.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Підсумовуючи доцільно наголосити, що виокремлені нами загальнодидактичні (науковості, зв'язку теорії з практикою, систематичності й послідовності, активності, свідомості та самостійності, доступності, наочності) і специфічні (стандартизації, фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, проблемності, системності й технологічної послідовності, інтеграції змісту професійного навчання, модульності професійного навчання, індивідуалізації та диференціації навчання, наступності й неперерв-

ності професійно-практичної підготовки, професійної мобільності) принципи формування професійної компетентності повинні застосовуватися у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у взаємозв'язку як цілісна система, елементи якої взаємодоповнюють один одного.

Подальші етапи нашого дослідження будуть спрямовані на обґрунтування педагогічних умов, що дозволить розробити науково-методичний інструментарій формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки з урахуванням вищезазначених педагогічних принципів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій : монографія. Луцьк : ВМА «ТЕРЕН», 2015. 264 с.
2. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Знання, 2011. 486 с.
4. Ляска О. П. Професійно-педагогічна підготовка інженерів-педагогів в аграрному вузі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2014. Вип. 20. С. 139–142.
5. Марковська О. Є. Принципи структурування та відбору змісту професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* 2010. № 2. С. 176–180.
6. Молнар Т. І. Педагогіка І («Основи педагогіки», «Дидактика») Мукачево: МДУ, 2020. 88 с.
7. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту «Педагог професійного навчання». URL: https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk- UA&fileId=dc254b6c-3085-493d-a803-989f233a3faa.
8. Пальчук М. І. Принципи реалізації взаємозв'язку теоретичного і виробничого навчання в професійній школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти :* наук.-метод. журнал. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2005. № 1. С. 72–78.
9. Пушкар О. І. Інженерна педагогіка та навчання на робочому місці: навч. посіб. Харків : ХНЕУ, 2018. 171 с.
10. Самусь Т. В. Фахова підготовка майбутніх педагогів професійного навчання та напрями її модернізації. *«Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»)»*: журнал. 2024. № 9 (37) 2024. С. 440–452.
11. Стандарт вищої освіти України, перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf.
12. Хроленко М. В. Принципи формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. *Наукові записки*. *Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький, 2022. Вип. 203. С. 164–171.

REFERENCES

1. Horbatiuk, R. M., & Kabak, V. V. (2015). Pidhotovka maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy kompiuternykh tekhnolohii [Preparing future engineering teachers for professional activity using computer technologies] [Monograph]. Lutsk : VMA «TEREN». (in Ukrainian).
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv : Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
3. Kuzminskyi, A. I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk* [Higher education pedagogy: A text-book]. Kyiv : Znannia. (in Ukrainian).
4. Liaska, O. P. (2014). Profesiino-pedahohichna pidhotovka inzheneriv-pedahohiv v ahrarnomu vuzi [Professional and pedagogical training of engineering teachers at an agricultural university] *Collection of scientific papers of the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Series: Pedagogical*. vol. 20, pp. 139–142. (in Ukrainian).
5. Markovska O. Ye. (2010). Pryntsypy strukturuvannia ta vidboru zmistu profesiino-praktychnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv mashynobudivnoho profiliu [Principles of structuring and selecting the content of professional and practical training of future engineering teachers]. *Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical Sciences)*. no. 2, pp. 176–180. (in Ukrainian).
6. Molnar, T. I. (2020). *Pedahohika I («Osnovy pedahohiky», «Dydaktyka»)* [Pedagogy I ("Fundamentals of Pedagogy", "Didactics")]. Mukachevo: MDU. (in Ukrainian).

7. Ministry for Development of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine. (2020, June 20). Order of the Ministry for Development of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine «On approval of the professional standard «Vocational education teacher»». Retrieved from https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=dc254b6c-3085-493d-a803-989f233a3faa. (in Ukrainian).
8. Palchuk, M. I. (2005). Pryntsypy realizatsii vzaiemozviazku teoretychnoho i vyrobnychoho navchannia v profesiinii shkoli [Principles of implementing the relationship between theoretical and practical training in a vocational school]. *Pedagogy and psychology of vocational education*. no. 1. pp. 72–78. (in Ukrainian).
9. Pushkar, O. I. (2018). *Inzhenerna pedahohika ta navchannia na robochomu mistsi: navchalnyi posibnyk*. [Engineering Pedagogy and Workplace Learning: A text-book]. Kharkiv : KhNEU. (in Ukrainian).
10. Samus, T. V. (2024). Fakhova pidhotovka maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia ta napriamy yii modernizatsii [Professional training of future teachers of vocational education and directions of its modernization]. *Science and Technology Today (Pedagogy Series)*. no. 9 (37), pp. 440–452. (in Ukrainian).
11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019, November 21). Higher education standard of Ukraine, first (bachelor's) level, field of knowledge 01 «Education/Pedagogy», specialty 015 «Vocational education (with specializations)» [Standard]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf. (in Ukrainian).
12. Khrolenko, M. V. (2022). Pryntsypy formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Principles of forming ecological competence of future biology teachers in the process of professional training]. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences.* vol. 203, pp. 164–171. (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-31

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Шостацька М. О.
доктор філософії (PhD) з медицини,
заступник директора з виховної роботи
Вінницький медичний коледж імені академіка Д. К. Заболотного
вул. Пирогова, 57, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0002-1835-8348
mariashostatska@gmail.com

Кобилянський О. В.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки
Вінницький національний технічний університет
Хмельницьке шосе, 95, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0002−9724-1470
akobilanskiy@gmail.com

Ключові слова: *професійна підготовка, освіта, медичні фахівці, надзвичайні ситуації, тактична медицина, безпека.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Підготовка медичних фахівців в умовах надзвичайних ситуацій є одним із найбільш актуальних і стратегічно важливих напрямів сучасної медичної освіти. Надзвичайні ситуації – природні катастрофи, техногенні аварії, епідемії, масові ураження та збройні конфлікти – вимагають від медичних працівників не лише високої професійної компетентності, але й адаптивності, стійкості до стресу, вміння працювати в умовах обмежених ресурсів, дефіциту часу та підвищеного ризику для власного життя. В мирний час підготовка до надзвичайних ситуацій часто залишається другорядною проблемою, однак повномасштабна війна, що триває в Україні з лютого 2022 року, а також попередні глобальні виклики: пандемія COVID-19, техногенні катастрофи в інших країнах, продемонстрували критичну потребу в системному формуванні відповідних професійних компетентностей у фахівців медичної галузі вже на етапах базової, спеціалізованої та безперервної професійної освіти.

Мета статті – аналіз зарубіжного досвіду для покращення професійної підготовки та перепідготовка фахівців медичної галузі до роботи в умовах надзвичайних ситуацій. вимагає застосування єдиних стандартів. Зарубіжний досвід демонструє, що системна та багаторівнева підготовка до надзвичайних ситуацій від базової військової служби до симуляцій високого реалізму та психологічної підтримки дозволяє мінімізувати втрати серед поранених і забезпечує високу ефективність медичної допомоги в найскладніших умовах війни. Цей підхід може бути успішно адаптованим для України з урахуванням національних особливостей: велика тривалість конфлікту, значні масштаби втрат, наявність широкої військової та гуманітарної міжнародної підтримки тощо.

Перспективи подальших розробок полягають в узагальненні кращого вітчизняного досвіду застосування адаптованих до українських умов протоколів із надання допомоги пораненим під час бою та обстрілів цивільного населення, щоб забезпечити стійкість системи охорони здоров'я в повоєнний період та на шляху до повної інтеграції української армії в євроатлантичний простір.

FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING MEDICAL SPECIALISTS IN EMERGENCY SITUATIONS

Shostatska M. O.
Doctor of Philosophy (PhD) in Medicine,
Deputy Director for Educational Work
Vinnytsia Medical College named after Academician D. K. Zabolotny
Pyrohova str., 57, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1835-8348
mariashostatska@gmail.com

Kobylianskyi O. V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Life Safety and Safety Pedagogy
Vinnytsia National Technical University
Khmelnytskyi Highway, 95, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002−9724-1470
akobilanskiy@gmail.com

Key words: *professional training, education, medical professionals, emergencies, tactical medicine, security.*

Training of medical professionals in emergency situations is one of the most relevant and strategically important areas of modern medical education. Emergency situations – natural disasters, man-made accidents, epidemics, mass casualties and armed conflicts – require medical workers not only high professional competence, but also adaptability, stress resistance, the ability to work in conditions of limited resources, time shortage and increased risk to their own lives. In peacetime, emergency preparedness often remains a secondary problem, however, the full-scale war that has been going on in Ukraine since February 2022, as well as previous global challenges: the COVID-19 pandemic, man-made disasters in other countries, have demonstrated a critical need for the systematic formation of relevant professional competencies in medical professionals already at the stages of basic, specialized and continuing professional education.

The purpose of the article is to analyze foreign experience to improve professional training and retraining of medical specialists to work in emergency situations. requires the use of uniform standards.

Foreign experience demonstrates that systematic and multi-level training for emergencies from basic military service to highly realistic simulations and psychological support allows minimizing losses among the wounded and ensures high efficiency of medical care in the most difficult conditions of war. This approach can be successfully adapted for Ukraine, taking into account national characteristics: the long duration of the conflict, significant scale of losses, the availability of broad military and humanitarian international support, etc.

The prospects for further development are to generalize the best domestic experience in applying protocols for providing assistance to the wounded during combat and shelling of civilians, adapted to Ukrainian conditions, in order to ensure the sustainability of the health care system in the post-war period and on the way to the full integration of the Ukrainian army into the Euro-Atlantic space.

Постановка проблеми. Підготовка медичних фахівців в умовах надзвичайних ситуацій є одним із найбільш актуальних і стратегічно важливих напрямів сучасної медичної освіти. Надзвичайні

ситуації – природні катастрофи, техногенні аварії, епідемії, масові ураження та збройні конфлікти – вимагають від медичних працівників не лише високої професійної компетентності, але й адаптивності, стійкості до стресу, вміння працювати в умовах обмежених ресурсів, дефіциту часу та підвищеного ризику для власного життя.

У мирний час підготовка до надзвичайних ситуацій часто залишається другорядною проблемою, однак повномасштабна збройна агресія проти України з лютого 2022 року, а також попередні глобальні виклики (пандемія COVID-19, техногенні катастрофи в інших країнах) продемонстрували критичну потребу в системному формуванні відповідних компетентностей уже на етапах базової, спеціалізованої та безперервної професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняний досвід показує, що з 2022 року медичні заклади вищої та фахової передвищої освіти України активно інтегрують елементи протоколів із тактичної медицини: TCCC (тактична бойова допомога пораненим) і адаптована до цивільних умов з надання домедичної допомоги пораненим або порятунку власного життя в умовах міста TECC (тактична екстрена медична допомога), медицини катастроф, сортування масових уражень, роботи в РХБЗ-захисті, психологічної стійкості тощо. Багато країн, які постійно приймають участь у збройних конфліктах, зокрема Ізраїль, США, Велика Британія, країни Близького Сходу та інші, накопичили багаторічні практики підготовки медичних фахівців до бойових дій, масових політичних та релігійних сутичок і тривалих криз, що можуть слугувати цінним орієнтиром для України.

Проблеми щодо вдосконалення підготовки медичних працівників до роботи в умовах надзвичайних ситуацій постійно розглядаються науковцями з різних країн. Аналіз зарубіжних підходів до підготовки медичних працівників до роботи в умовах надзвичайних ситуацій дозволяє виявити спільні тенденції, а також специфічні особливості, пов'язані з контекстом тривалої війни в Україні. Розгляд цього досвіду дає змогу не лише оцінити поточний стан підготовки медичних кадрів до роботи в надзвичайних ситуаціях, але й визначити перспективні напрями її вдосконалення, що є критично важливим для забезпечення стійкості системи охорони здоров'я й ефективного реагування на майбутні виклики.

Як зазначають науковці [7; 15], еволюція сучасних збройних конфліктів – від повномасштабних війн до обмежених бойових дій та протидії тероризму – суттєво змінила пріоритети в підготовці медичних фахівців. Якщо раніше акцент робився на забезпеченні масової медичної допомоги в умовах глобальних війн, то тепер основна увага зосереджена на ефективній роботі в умовах локальних, асиметричних конфліктів, де медичне забезпечення відбувається безпосередньо на полі бою під постійною загрозою ворожого вогню.

Цей зсув призвів до фундаментальної трансформації підготовки фахівців медичних підрозділів, створивши інтегровану модель, яка поєднала тактичні та медичні протоколи в єдиний алгоритм тактичної бойової допомоги пораненим – TCCC [13]. Автори багатьох досліджень підкреслюють, що впровадження TCCC не лише покращило медичні результати, але й суттєво підвищило безпеку медичних підрозділів, завдяки кращій координації та швидшому евакуаційному ланцюгу. Зокрема ізраїльська армія значно покращила рівень медичної допомоги завдяки успішній адаптації для своїх медичних підрозділів американських протоколів TCCC та PHTLS (Prehospital Trauma Life Support): джгутування за 30 секунд, голкова декомпресія за 15 секунд, робота в бронежилетах і протигазах тощо. Відповідно, всі студенти-медики 4–6 курсів проходять сертифікацію за цими протоколами, а медичні фахівці – щорічну перепідготовку. Зокрема, для забезпечення відповідної тактичної медичної підготовки в Університеті Бен-Гуріона (Ізраїль) було створено центр симуляційного навчання. Методичні засади використання таких симуляцій відображені в публікаціях [1; 4; 9; 11].

В Університеті Тель-Авіва та Школі медицини ім. Секлера (Ізраїль) існує програма «Trauma & Emergency Medicine». Студенти навчаються сортуванню, визначенню етичної пріоритетності при наданні допомоги (зокрема «кого рятувати першим»), роботі в умовах дефіциту ресурсів тощо [5; 12].

Доцільно проаналізувати підготовку медичних фахівців до роботи в умовах надзвичайних ситуацій у країнах НАТО. Розроблений в США протокол TCCC є обов'язковим стандартом для всіх видів військ НАТО (армія, морська піхота, військово-повітряні сили, військово-морський флот) [13]. Підготовка здійснюється на всіх рівнях: від базового TCCC-ASM для кожного військовослужбовця до розширеного TCCC-MP для медичних фахівців. Цей протокол інтегровано в усі програми бойової підготовки, з вимогою щорічної сертифікації та оновленням рекомендацій на основі даних Joint Trauma System (JTS). В дослідженні [8] проаналізовано успішний досвід військових медиків США під час операції «Ласкаво просимо, союзники» (Operation Allies Welcome), яка була ініційована президентом Дж. Байденом 29 серпня 2021 року щодо прийому та переселення понад 73 000 афганців, евакуйованих після захоплення Кабула талібами.

У Великій Британії протокол TCCC адаптовано як Battlefield Advanced Trauma Life Support (BATLS), який є національним стандартом для Королівської армії та Королівських ВПС. BATLS повністю сумісний з TCCC, але включає додаткові елементи британської доктрини (зокрема, розширені протоколи знеболення та профілактики антибіотиками). Підготовка проводиться в Defence Medical Academy (Aldershot) з акцентом на симуляції та багатонаціональні тренування [14].

В Німеччині, Франції та Польщі протокол TCCC повністю інтегровано в національні військові медичні доктрини. Зокрема, в Німеччині протокол TCCC впроваджено як Teil des Sanitätsdienstes der Bundeswehr, із обов'язковою підготовкою всіх медиків і бойових груп. У Франції його інтегровано в Service de Santé des Armées (SSA) як протокол «Sauvetage au Combat», а в Польщі протокол TCCC є стандартом для Wojska Polskiego [10]. Ці приклади демонструють єдність стандартів TCCC у НАТО та його адаптивність до національних особливостей, що робить протокол універсальним інструментом для підготовки медиків до роботи в бойових умовах.

Мета статті – аналіз зарубіжного досвіду для покращення професійної підготовки та перепідготовка фахівців медичної галузі до роботи в умовах надзвичайних ситуацій. вимагає застосування єдиних стандартів.

Виклад основного матеріалу. Однією з країн, яка має найбільший і дуже якісний досвід підготовки медичних фахівців до надзвичайних ситуацій, зокрема до бойових дій, терористичних атак і масових уражень, є Ізраїль. Цей досвід особливо цінний для України через подібність викликів: тривалий збройний конфлікт, масові санітарні втрати, потреба в швидкому реагуванні в умовах стресу та обмежених ресурсів тощо. Усі майбутні ізраїльські лікарі та медичні сестри проходять обов'язкову військову службу в Армії оборони Ізраїлю (ЦАХАЛ), де отримують базову тактичну медичну підготовку (TCCC-подібні протоколи). Після служби в армії вони продовжують спеціалізовану підготовку в університетах, але з обов'язковими щорічними військовими тренуваннями. Це формує подвійну професійну компетентність: цивільну та військову.

Практична тактична медична підготовка за протоколами TCCC потребує створення центрів симуляційного навчання, як в Університеті Бен-Гуріона (Ізраїль) [1]. Це один із кращих симуляційних центрів у світі, де використовуються імерсивні технології, манекени, актори з гримом бойових травм, піротехніка та шумовий супровід для імітації реальних бойових ситуацій. Студенти регулярно приймають активну участь в наданні допомоги за сценаріями «червоної» та «жовтої» зон, сортування за системою сортування START (Simple Triage and Rapid Treatment), евакуацію під вогнем та роботу в умовах масового надходження поранених (до 100+ «жертв» за тренування). Це система простого медичного сортування для швидкого розподілу постраждалих під час надзвичайних ситуацій (НС) на чотири категорії за диханням, перфузією та свідомістю: «червоні» (невідкладні), «жовті» (відкладені), «зелені» (незначні) та «чорні» (безнадійні/мертві), щоб надати допомогу тим, хто найбільше її потребує, і ефективно використати ресурси.

За програмою «Trauma & Emergency Medicine» здійснюється навчання в Університеті Тель-Авіва та Школі медицини ім. Секлера (Ізраїль) [12; 13]. Обов'язковий модуль «Mass Casualty Incident» (масові ураження) цієї програми включає симуляції терористичних атак, ракетних обстрілів і багатоповерхових завалів. Після симуляцій з сортування поранених і дотримання етичних принципів з надання їм допомоги (зокрема, «кого рятувати першим») відбуваються обов'язкові «гарячий» та «холодний» дебрифінги з психологом для аналіз або обговорення зі студентами травмуючу або екстремальну події, щоб опрацювати їхні реакції та зняти стрес. Важливо підкреслити, що всі медичні програми включають обов'язкові курси з психологічної стійкості, роботи з травматичним досвідом і морально-етичними дилемами. Використовуються балінтовські групи, супервізії та тренінги з усвідомленості (mindfulness) для профілактики ПТСР та вигорання.

Ізраїльський досвід демонструє, що системна, багаторівнева підготовка до надзвичайних ситуацій від базової військової служби до симуляцій високого реалізму та психологічної підтримки дозволяє мінімізувати втрати серед поранених і забезпечує високу ефективність медичної допомоги навіть у найскладніших умовах. Цей підхід може бути успішно адаптованим для України з урахуванням національних особливостей: тривалість конфлікту, масштаби втрат, наявність симуляційних центрів і міжнародної підтримки. Вивчення ізраїльського досвіду допомагає розробити власну ефективну модель підготовки медичних працівників, що поєднує цивільну та військову складові і забезпечить стійкість медичної освіти та системи охорони здоров'я в довгостроковій перспективі.

Після багаторічного практичного застосування протокол TCCC [13] був визнаний найбільш ефективним засобом для підвищення взаєморозуміння та координації дій між тактичними підрозділами, включаючи і спеціальні сили, та медичними групами під час бойових операцій. Він був розроблений Комітетом з тактичної медицини бойових дій при Joint Trauma System (Defense Health

Agency, США) і є обов'язковим стандартом для всіх країн НАТО та їхніх партнерів. Він включає три етапи надання допомоги: допомога під вогнем (Care Under Fire), тактична польова допомога (Tactical Field Care) і евакуаційна допомога (Tactical Evacuation Care) та базується на пріоритеті «MARCH» (Massive hemorrhage, Airway, Respiration, Circulation, Hypothermia/Head injury), що дозволяє максимально швидко зупинити кровотечу та стабілізувати стан пораненого в умовах прямого контакту з противником.

Перший етап – допомога під вогнем – передбачає зупинку масивних кровотеч та термінову евакуацію поранених із небезпечної зони. Це найкритичніша фаза надання допомоги пораненому, адже до 90% смертей на полі бою в сучасних конфліктах (Ірак, Афганістан, Україна та інші) спричинено масивною кровотечею, яку можна зупинити турнікетом за 20–40 секунд.

Другий етап – тактична польова допомога – починається після того, як поранений і рятувальник вже евакуйовані з-під прямого вогню («червоної» зони) та перебувають у відносно безпечному місці (укриття, за стіною, в окопі, за машиною тощо). За даними Joint Trauma System (США/НАТО), правильне виконання MARCH у фазі Tactical Field Care підвищує виживаність поранених на 40–60% порівняно з традиційними цивільними протоколами. На цьому етапі вдається уникнути більшості смертей.

Третій етап – евакуаційна допомога) – виконується під час транспортування (евакуації) пораненого з поля бою до медичного пункту вищого рівня. На цьому етапі поранений уже виведений з-під прямого вогню та отримав первинну стабілізацію. Головне завдання – підтримувати стабільність стану пораненого під час руху, запобігати погіршенню та готувати до передачі в стаціонар. За даними Joint Trauma System (США/НАТО), правильне виконання заходів цього етапу знижує летальність під час транспортування на 30–50%.

Ці протоколи постійно оновлюються на основі даних з реальних бойових дій (Ірак, Афганістан, Сирія тощо) і їхньою особливістю є те, що підготовка медичного забезпечення в бойових умовах здійснюється трьома рівнями:

1. TCCC All Service Members (TCCC-ASM) – базовий рівень для всіх військовослужбовців (не медиків). Цей рівень передбачає оволодіння найважливішими навичками для врятування життя, які може виконати будь-який боєць на полі бою. Навчання проводиться в обсязі 4–8 годин і є обов'язковим для кожного військовослужбовця НАТО.

2. TCCC Combat Lifesaver (TCCC-CLS) – середній рівень для спеціально підготовлених бійців. Він відповідає функціям бойового медика роти (аналогом є український «бойовий медик роти»). Крім базових навичок TCCC-ASM, бійці навчаються таким діям як тампонування ран, застосування оклюзійних пов'язок, проведення перевірки дихальних шляхів, проста фіксація переломів тощо. Тривалість курсу – 40–80 годин, з обов'язковою практикою на манекенах та симуляціях.

3. TCCC Medical Provider (TCCC-MP) – вищий рівень для професійних військових медиків, фельдшерів та парамедиків. Цей рівень включає розширені навички надання допомоги в умовах поля бою та евакуації: голкова та хірургічна декомпресія напруженого пневмотораксу, інтубація трахеї, введення внутрішньовенних рідин, знеболення наркотичними анальгетиками, профілактика антибіотиками, моніторинг життєвих функцій, робота з киснем та апаратами штучної вентиляції легень. Курс триває від 80 до 120 годин і передбачає регулярну сертифікацію та перепідготовку.

Така багаторівнева система забезпечує набуття військовослужбовцями базових навичок для рятування життя, спеціально підготовлені бійці можуть надати допомогу в роті, а професійні медики здатні стабілізувати стан пораненого під час евакуації. Усі рівні базуються на єдиних протоколах CoTCCC (Committee on Tactical Combat Casualty Care), що оновлюються щорічно на основі аналізу реальних втрат у сучасних конфліктах.

Отже, досягнення високої ефективності моделі TCCC забезпечується через такі заходи: розробку добре узгоджених стандартних операційних процедур, адаптованих до специфіки конкретних підрозділів; спільні тренування тактичних і медичних груп; регулярні симуляції та навчання за протоколами TCCC (включаючи сертифікацію інструкторів); постійний аналіз реальних бойових втрат для оновлення рекомендацій (зокрема, дані з Ізраїлю показують зниження летальності поранених на полі бою на 20–30% завдяки швидкому застосуванню турнікетів і декомпресії).

Підготовка медичних фахівців до бойових умов у країнах НАТО здійснюється через централізовані програми, сертифікаційні курси та міжнародні тренувальні центри, що забезпечують єдиний стандарт і високий рівень координації між союзниками. Навчання за всіма рівнями підготовки: TCCC-ASM, TCCC-CLS, TCCC-MP проводиться за єдиними рекомендаціями Комітету з тактичної медицини бойових дій (CoTCCC) при Joint Trauma System (США), з обов'язковою щорічною сертифікацією та перепідготовкою для підтримки актуальності навичок. Ці програми та центри забезпечують єдиний стандарт підготовки, постійне вдосконалення на основі реальних бойових даних та високу сумісність медичних підрозділів країн НАТО. Для України, як партнера

Альянсу, участь у цих курсах та тренуваннях (з 2022 року через NAEMT та MILMED COE) стало ключовим елементом інтеграції та підвищення якості підготовки медиків до бойових умов.

Дослідження [3] присвячене аналізу та реформуванню системи післядипломної медичної освіти (Graduate Medical Education, GME) у військовій системі охорони здоров'я США (Military Health System, MHS) з метою її вдосконалення. Автори розглядають GME як життєво важливу складову MHS, яка одночасно забезпечує підготовку майбутніх військових лікарів та сприяє значному поращенню мединої допомоги, зокрема. в лікуванні бойових травм.

Згадана публікація спричинила жваве наукове обговорення щодо перспектив удосконалення післядипломної медичної освіти в системі військової охорони здоров'я США (MHS). Зокрема, Дж. Кларк [2] у листі до редактора висловив низку конструктивних пропозицій, спрямованих на підвищення ефективності підготовки медичних фахівців для виконання завдань у бойових умовах. Автор наголошує на необхідності включення до переліку спеціальностей, критичних для бойових операцій, таких напрямів, як первинна медична допомога (сімейна медицина, терапія, педіатрія), а також профілактична медицина. На його думку, саме ці спеціальності є ключовими для забезпечення медичного супроводу військовослужбовців у гарнізонах, під час розгортань у воєнний час і в постконфліктний період. Дж. Кларк акцентує увагу на стратегічній важливості створення умов для тісної взаємодії між військово-медичними закладами (Military Treatment Facilities, MTF) та медичними центрами у справах ветеранів (Veterans Affairs Medical Centers, VAMC).

Цікавим є дослідження [6], яке присвячене оцінюванню рівня знань, навичок і практик з питань жіночого репродуктивного здоров'я серед випускників перехідної інтернатури у військовій системі охорони здоров'я США. Жінки становлять 14,5% військовослужбовців, тому автори вважають, що забезпечення послуг з охорони їхнього репродуктивного здоров'я є критично важливим компонентом особистої та професійної готовності до виконання завдання. В статті підкреслено, що якісна підготовка до надання послуг з репродуктивного здоров'я є невід'ємною частиною забезпечення готовності військових сил США до виконання завдань, особливо в умовах, коли жінки становлять значну частку особового складу.

У публікації T. N Walz, D. Wood, J. Jimenez, G. Evans, B. W Barnes [16] наведено тематичне дослідження програми випускників Army-Baylor University з охорони здоров'я та бізнес-адміністрування, що аналізує вплив штучного інтелекту (ШІ) на освітній процес на трьох рівнях: програмному, курсовому та студентському. Автори зазначають, що ШІ суттєво трансформує академічне середовище, зокрема програми підготовки фахівців охорони здоров'я та бізнес-адміністрування. Учасники відзначили значний потенціал ШІ у військовій медицині: оптимізація адміністративних процесів, підтримка прийняття рішень та можливість керівникам зосередитися на стратегічних і складних завданнях у федеральних системах охорони здоров'я.

Проактивний підхід програми Army-Baylor до інтеграції ШІ демонструє важливість балансу між інноваціями та збереженням академічної доброчесності. Постійна підтримка, навчання та оцінка забезпечують готовність випускників ефективно використовувати ШІ, зберігаючи ключові навички критичного мислення та вирішення проблем. Студенти виявили впевненість у своїх можливостях застосовувати інструменти ШІ, що робить їх здатними суттєво впливати на адміністративні посади у військовій медицині.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Аналіз зарубіжного досвіду доводить, що успішна підготовка медиків до надзвичайних ситуацій вимагає застосування єдиних стандартів (TCCC та його адаптацій); багаторівневої системи навчання; симуляцій з високим реалізмом та обов'язковим дебрифінгом; інтеграції психологічної стійкості та етичної підготовки; постійного оновлення протоколів з надання медичної допомоги на основі реальних втрат. Для України цей досвід є цінним орієнтиром для подальшого розвитку власної системи медичної освіти: посилення симуляційних центрів, повна інтеграція TCCC у програми ЗВО та ЗФПО, розширення психологічної підтримки та створення національних стандартів підготовки до масових уражень і бойових умов. Такий підхід дозволить не лише зберегти якість підготовки в умовах тривалої війни, але й

Перспективи подальших розробок полягають в узагальненні кращого вітчизняного досвіду застосування адаптованих до українських умов протоколів із надання допомоги пораненим під час бою та обстрілів цивільного населення, щоб забезпечити стійкість системи охорони здоров'я в повоєнний період та на шляху до повної інтеграції української армії в євроатлантичний простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ben-Gurion University of the Negev – Field Family Medical Simulation Center. URL: https://in.bgu.ac.il/en/fohs/Field-Family-Medical-Simulation-Center.
2. Clark J. B. Letter to the Editor Concerning: Graduate Medical Education in the Military Health System: Strategic Analysis and Options, Degutis L., et al. Military Medicine. 2023. № 188(11-12). Pp. 312–313. DOI: 10.1093/milmed/usad294.
3. Degutis L. C., Kellermann A. L., Jackson K., Middleton A., Harris R. S. Graduate Medical Education in the Military Health System: Strategic Analysis and Options. Military Medicine. 2023. № 188(1). Pp. 1–7. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usac325.
4. Elendu C., Amaechi D. C., Okatta A. U., Amaechi E. C., Elendu T. C., Ezeh C. P., Elendu I. D. The impact of simulation-based training in medical education: A review. Medicine (Baltimore). 2024. № 103(27):e38813. DOI: 10.1097/MD.0000000000038813. PMID: 38968472; PMCID: PMC11224887.
5. Furman E., Moshkowitz G. Military and Civilian Collaboration within Medical First Responders – the Israeli Experience. Prehospital and Disaster Medicine. 2017. 32(S1):S12-S12. DOI: 10.1017/S1049023X17000565.
6. Heitmann R. J., Hammons C. B., Batig A. L. Women's Health Knowledge and Skills Among Transitional Year Internship-Trained Military Medical Officers Serving as Independent Health Care Providers. Military Medicine. 2017. № 182(7). Pp. e1808–e1814. DOI: https://doi.org/10.7205/MILMED-D-16-00352.
7. Katzman D., Kalman G., Almog O., Fogel I. Deployment of Physician Resources and Innovative Medical Strategies in the 2023–2024 Israel–Hamas War: Israel's Strategy to Deliver Advanced Life Support and Whole Blood Transfusion to the Battlefield via Forward Medical Teams and the Impact on the Case Fatality Rate, Military Medicine, 2025. № 190(9-10). Pp. 226–230. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usae553.
8. Koch E. J., Lopachin T., Fayos Z., Lynch T., Korduba A., Barry M. Humanitarian Assistance Lessons Learned From Providing Acute Medical Care for Afghan Nationals on a U.S. Military Base. Military Medicine. 2023. № 188(11-12). Pp. 300–304. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usad156.
9. Lateef F. Simulation-based learning: Just like the real thing. Journal of Emergencies, Trauma, and Shock. 2010. № 3(4). Pp. 348–352. DOI: 10.4103/0974-2700.70743.
10. NATO MILMED COE – Implementation of TCCC in Member States. 2024. URL: https://www.coemed.org/files/stanags/08_AMEDP/AMedP-9_EDA_V1_E_2702.pdf.
11. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. Computers & Education. 2020. № 147. 103778. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.
12. Sackler Faculty of Medicine, Tel Aviv University – Disaster Medicine & Management. URL: https://en-health.tau.ac.il/disaster_medicine.
13. TCCC Guidelines 2024 (Deployed Medicine). URL: https://deployedmedicine.com/tccc.
14. UK Defence Medical Services – BATLS Manual. 2023. URL: https://www.gov.uk/government/publications/batls-manual.
15. Waldman M., Richman A., Shapira S. C. Tactical Medicine – The Israeli Revised Protocol. Military Medicine. 2012. № 177(1), Pp. 52–55. DOI: 10.7205/MILMED-D-11-00245.
16. Walz T. N., Wood D., Jimenez J. M., Evans G., Barnes B. W. Innovating Healthcare Management Education With Artificial Intelligence: A Case Study From the Army-Baylor University Graduate Program in Health and Business Administration, Military Medicine. 2025. № 190(9-10). P. e1897. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usaf167.

REFERENCES

1. Ben-Gurion University of the Negev – Field Family Medical Simulation Center. URL: https://in.bgu.ac.il/en/fohs/Field-Family-Medical-Simulation-Center.
2. Clark J. B. (2023). Letter to the Editor Concerning: Graduate Medical Education in the Military Health System: Strategic Analysis and Options, Degutis L., et al. Military Medicine. Vol. 188(11-12). Pp. 312–313. DOI: 10.1093/milmed/usad294.
3. Degutis L. C., Kellermann A. L., Jackson K., Middleton A., Harris R. S. (2023). Graduate Medical Education in the Military Health System: Strategic Analysis and Options. Military Medicine. Vol. 188(1). Pp. 1–7. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usac325.
4. Elendu C., Amaechi D. C., Okatta A. U., Amaechi E. C., Elendu T. C., Ezeh C. P., Elendu I. D. (2024). The impact of simulation-based training in medical education: A review. Medicine (Baltimore). Vol. 103(27):e38813. DOI: 10.1097/MD.0000000000038813. PMID: 38968472; PMCID: PMC11224887.

5. Furman E., Moshkowitz G. (2017). Military and Civilian Collaboration within Medical First Responders – the Israeli Experience. Prehospital and Disaster Medicine. 32(S1):S12-S12. DOI: 10.1017/S1049023X17000565.
6. Heitmann R. J., Hammons C. B., Batig A. L. (2017). Women's Health Knowledge and Skills Among Transitional Year Internship-Trained Military Medical Officers Serving as Independent Health Care Providers. Military Medicine. Vol. 182(7). Pp. e1808–e1814. DOI: https://doi.org/10.7205/MILMED-D-16-00352.
7. Katzman D., Kalman G., Almog O., Fogel I. (2025). Deployment of Physician Resources and Innovative Medical Strategies in the 2023–2024 Israel–Hamas War: Israel's Strategy to Deliver Advanced Life Support and Whole Blood Transfusion to the Battlefield via Forward Medical Teams and the Impact on the Case Fatality Rate, Military Medicine, Vol. 190(9-10). Pp. 226–230. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usae553.
8. Koch E. J., Lopachin T., Fayos Z., Lynch T., Korduba A., Barry M. (2023). Humanitarian Assistance Lessons Learned From Providing Acute Medical Care for Afghan Nationals on a U.S. Military Base. Military Medicine. Vol. 188(11-12). Pp. 300–304. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usad156.
9. Lateef F. (2010). Simulation-based learning: Just like the real thing. Journal of Emergencies, Trauma, and Shock. Vol. 3(4). Pp. 348–352. DOI: 10.4103/0974-2700.70743.
10. NATO MILMED COE – Implementation of TCCC in Member States. (2024). URL: https://www.coemed.org/files/stanags/08_AMEDP/AMedP-9_EDA_V1_E_2702.pdf.
11. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. Computers & Education. Vol. 147. 103778. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.
12. Sackler Faculty of Medicine, Tel Aviv University – Disaster Medicine & Management. URL: https://en-health.tau.ac.il/disaster_medicine.
13. TCCC Guidelines 2024 (Deployed Medicine). (2024). URL: https://deployedmedicine.com/tccc.
14. UK Defence Medical Services – BATLS Manual (2023). URL: https://www.gov.uk/government/publications/batls-manual.
15. Waldman M., Richman A., Shapira S. C. (2012). Tactical Medicine – The Israeli Revised Protocol. Military Medicine. Vol. 177(1), Pp. 52–55. DOI: 10.7205/MILMED-D-11-00245.
16. Walz T. N., Wood D., Jimenez J. M., Evans G., Barnes B. W. (2025). Innovating Healthcare Management Education With Artificial Intelligence: A Case Study From the Army-Baylor University Graduate Program in Health and Business Administration, Military Medicine. Vol. 190(9-10). P. e1897. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usaf167.

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 316.346.2:005 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-32

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ СФЕРОЮ

Василюк Т. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан психолого-педагогічного факультету
Криворізький державний педагогічний університет
пр. Університетський, 54, Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна
orcid.org/0000-0001-7770-1575
vasilyuk08@gmail.com

Ключові слова: *соціально-педагогічна сфера, управління, гендерна рівність, гендерно орієнтований підхід, кадрова політика.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз гендерного виміру управління соціально-педагогічною сферою в умовах інтенсивних суспільних трансформацій та специфічних викликів воєнного стану в Україні. Соціально-педагогічну сферу в роботі визначено як складну міжгалузеву систему, що інтегрує потенціал освітніх інституцій та мережу соціальних служб. Обґрунтовано, що сучасна гендерна проблематика в управлінні еволюціонує від формальних декларативних принципів до впровадження прикладних механізмів і процедур. Ці зміни впливають на стратегічне планування, формування кадрового резерву, справедливий розподіл ресурсів та загальну результативність реалізації соціальних програм. Окрему увагу приділено суперечливому феномену: значна фемінізація кадрового складу соціально-педагогічної сфери парадоксально поєднується з нерівномірним представництвом жінок на вищих управлінських позиціях. Виявлено, що збереження стереотипних моделей взаємодії та ієрархічних бар'єрів суттєво знижує інституційну ефективність організацій. Узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння гендерного лідерства та детально висвітлено деструктивний вплив гендерних стереотипів і феномену «скляної стелі» на професійне просування фахівців та формування організаційної культури. Доведено критичну доцільність застосування гендерно чутливого підходу в управлінні людськими ресурсами. Це передбачає системне підвищення управлінської компетентності керівників, підтримку інклюзивного робочого середовища, розвиток культури командної взаємодії та активне запровадження інноваційних управлінських практик, вільних від упереджень. З'ясовано, що інтеграція гендерно орієнтованого підходу на локальному рівні є стратегічним ресурсом. Це не лише сприяє підвищенню якості та обґрунтованості управлінських рішень, а й гарантує рівну доступність послуг для мешканців громад, забезпечуючи життєстійкість і сталий розвиток соціально-педагогічних інституцій у кризових умовах.

GENDER DIMENSION OF MANAGEMENT IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SPHERE

Vasilyuk T. G.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Kryvyi Rih State Pedagogical University
Universytetskyi Ave., 54, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7770-1575
vasilyuk08@gmail.com

Key words: *social and educational sphere, management, gender equality, gender mainstreaming, personnel policy.*

The article provides a theoretical and methodological analysis of the gender dimension of social and educational management in the context of social transformations, decentralization, and wartime challenges. The socio-pedagogical sphere is considered as an interdisciplinary system that integrates educational institutions and social services and ensures the socialization, support, and protection of various categories of the population at the level of territorial communities. It is argued that gender issues in management are evolving from declarative principles to the implementation of specific mechanisms and procedures that influence strategic planning, personnel policy, resource allocation, and program effectiveness. It is emphasized that the feminization of the socio-pedagogical sphere is combined with uneven representation of women and men in management positions and the risks of reproducing stereotypical models of interaction, which can reduce institutional effectiveness. It summarizes contemporary approaches to understanding gender leadership and highlights the impact of gender stereotypes and the glass ceiling phenomenon on women's career advancement and organizational culture. The feasibility of applying a gender-sensitive approach in human resource management and the development of social and educational institutions is proven, in particular through improving managerial competence, supporting an inclusive environment, developing teamwork, and introducing innovative management practices. It is concluded that the integration of a gender approach at the local level contributes to improving the quality of management decisions, the accessibility of services, and the sustainability of social and educational institutions.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, зумовленими процесами євроінтеграції, децентралізації, реформування системи соціальних послуг та освіти, а також викликами воєнного часу. У цих умовах особливої ваги набуває підвищення ефективності управління соціально-педагогічною сферою як складної міжгалузевої системи, що забезпечує соціалізацію, підтримку, захист і розвиток різних категорій населення.

Гендерна проблематика в управлінні поступово переходить із площини декларативних принципів до рівня конкретних управлінських механізмів і процедур. Імплементація міжнародних зобов'язань України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, інтеграція принципів гендерної рівності у публічну політику та бюджетування, розвиток гендерно чутливого підходу обумовлюють необхідність наукового осмислення гендерного виміру управління соціально-педагогічною сферою.

Соціально-педагогічна сфера традиційно характеризується фемінізацією кадрового складу, що поєднується з нерівномірним представництвом жінок і чоловіків на управлінських позиціях. Така диспропорція може впливати на стратегічне планування, розподіл ресурсів, формування пріоритетів розвитку установ і програм. Водночас відсутність системного гендерного аналізу в управлінській практиці часто призводить до неусвідомленого відтворення стереотипних моделей взаємодії, що знижує ефективність управління та обмежує потенціал інституційного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадженням гендерного підходу та питан-

ням забезпечення гендерного паритету займалися зарубіжні вчені, серед яких Е. Еріксон, Т. Патерсон, Г. Салівен. Р. Бейлз та інші. Запровадженням світового досвіду гендерних перетворень займалися В. Бурменський, О. Васильченко, Т. Мельник, Г. Мохонько, П. Горностай та інші. У працях Т. Сорочан, Л. Карамушки, Т. Марценюк значна увага приділялась проблемам освітньої політики, формуванню кадрового потенціалу освітньої сфери. Проблематиці гендерної рівності у практиці менеджменту було присвячено низку праць відомих зарубіжних та вітчизняних науковців, серед яких А. Весельська, Є. Ільїн, С. Загурська, Л. Кормич, Н. Підбуцька, В. Спіцина, О. Посуховська, Л. Усанова, В. Ярошенко та інші. Проте багато аспектів гендерної проблематики і досі є актуальними й потребують подальших досліджень.

На думку європейських працедавців, для жінки шлях до влади, управління і менеджменту пов'язаний з подоланням численних перешкод, а для чоловіка – з реалізацією численних можливостей [13].

Досліджуючи особливості магістерської підготовки державних адміністраторів M. D'Agostino, H. Levine, M. Sabharwal стверджують, що гендерні відмінності в управлінській роботі не свідчать про те, що чоловіки і жінки сильно відрізняються за своїми компетенціями. Проте, авторки зазначають, що чоловіки отримують більше зовнішніх пропозицій, ніж жінки з аналогічними характеристиками, і з часом отримують більш високі підвищення зарплати. Стереотипи гендерних ролей поширені, і жінки рідше, ніж чоловіки, сприймаються як чоловіками, так і жінками як такі, що володіють якостями ефективного менеджера [9].

Глибока гендерна нерівність продовжує існувати у глобальному масштабі, незважаючи на важливі національні й міжнародні заходи, вжиті з метою забезпечення рівності між чоловіками та жінками. Питання гендерної рівності активно використовується у світовому рейтингуванні. Зокрема, варто виділити такий глобальний рейтинг, як Індекс гендерного розриву (The Global Gender Gap Index), що є глобальним дослідженням, і супроводжуючий його рейтинг країн за показником гендерної рівності за версією Всесвітнього економічного форуму (World Economic Forum) для аналізу гендерних розривів у 153 країнах за чотирма основними критеріями: участю в політичному житті, економічними можливостями, доступом до освіти та медичних послуг. Відповідно до останнього звіту Україна посідає 59 місце [10].

Вітчизняні дослідниці О. Чуйко та Н. Куравська здійснили комплексний аналіз теоретичних підходів до інтерпретації феномену гендерного лідерства та обґрунтували доцільність їх узагальнення у три концептуальні групи [6]. До першої групи вони віднесли підходи, в межах яких гендер розглядається як визначальний чинник формування лідерства. У цьому контексті аналізуються теорія гендерного потоку, теорія гендерного відбору лідерів, концепція токенізму, модель інтеграції, теорія андрогінії, психоаналітичний підхід, імпліцитні теорії лідерства, а також моделі «взаємозалежної» та «незалежної» Я-концепцій.

Другу групу становлять теоретичні підходи, у яких першочергова увага приділяється індивідуально-професійним характеристикам лідера, тоді як гендерний аспект не трактується як ключовий пояснювальний чинник. До цієї категорії віднесено ситуаційно-посадовий підхід, статусну теорію, ймовірнісну модель лідерства, модель обміну «лідер-послідовник» (LMX), а також концепцію трансформаційного лідерства.

Третя група об'єднує підходи, що розглядають гендер і лідерство як взаємопов'язані й рівнозначні соціально-психологічні явища. У межах цього напряму особливого значення набувають соціально-рольова теорія гендерних відмінностей та концепція інформаційної обробки, які акцентують увагу на впливі соціальних очікувань, нормативних уявлень і когнітивних механізмів на формування та сприйняття лідерської поведінки [6].

Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування гендерного виміру управління соціально-педагогічною сферою та визначення управлінських механізмів інтеграції гендерно чутливого підходу в систему стратегічного планування, кадрової політики й організаційного розвитку установ соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Соціологи Е. Мішель-Альдер та Дж. Розенер у своїх дослідженнях аналізували особливості управлінських практик жінок і дійшли висновку, що чоловіки-керівники частіше тяжіють до ієрархічних моделей організації діяльності, вибудовуючи структуру управління за принципом вертикальної владної піраміди, тоді як жінки частіше орієнтуються на горизонтальні зв'язки, використовуючи механізми переконання, мотивації та партнерської взаємодії. У такому підході акцент робиться на увазі до особистості працівника, розвитку комунікації та формуванні довіри в колективі. Відповідно, управлінська поведінка може проявлятися або через конкуренцію й чітку ієрархію, або через домовленість і залучення виконавців до спільного вирішення завдань [14].

Результати емпіричних досліджень В. Слімс свідчать про те, що жінки-керівники нерідко отримують вищі оцінки з боку підлеглих, що пов'язано із розвиненими комунікативними та

організаційними компетентностями. Високий рівень освіти та доступ до професійного розвитку створюють додаткові передумови для реалізації управлінського потенціалу жінок, тоді як соціально-демографічні та політичні зміни можуть розширювати можливості їхнього представництва на керівних посадах. Водночас успішність управлінця визначається комплексом чинників, зокрема індивідуальними якостями, професійним досвідом і специфікою організаційного середовища, а забезпечення рівних можливостей для всіх незалежно від статі є необхідною умовою сталого суспільного розвитку [10].

Ефективність управління персоналом залежить від організаційних і комунікаційних показників, культури спілкування, мотиваційної структури, лідерського потенціалу [7, с. 112]. Гендерний аспект має враховуватися в процесі управління різноманітністю персоналу, має використовуватися діапазон потенціалів представників обох статей, їх можливостей, індивідуальних особливостей [5]. Так, на думку Н. Кодацької, введення поняття «гендер» у культуру управління відкриває можливості для жінок займати гідні місця в будь-якій організації [4].

Аналіз результатів досліджень ефективності управлінської діяльності жінок і чоловіків дає підстави стверджувати, що певні відмінності можуть проявлятися у специфіці реалізації окремих управлінських функцій. Зокрема, чоловіки частіше демонструють виражену орієнтацію на постановку стратегічних цілей та формалізоване структурування завдань, тоді як жінки виявляють вищу результативність у сфері мотивації персоналу, налагодженні комунікації та залученні працівників до спільного аналізу альтернатив і прийняття рішень. Водночас функція контролю реалізується представниками обох статей із приблизно однаковим рівнем ефективності. Ефективне управління організацією чи командою передбачає поєднання різноманітних компетентностей, незалежно від гендерної належності керівника. Йдеться про здатність до комунікації, мотивування персоналу, аналітичного мислення, прийняття обґрунтованих рішень і адаптації до змінного середовища. Управлінські якості формуються під впливом індивідуального досвіду, професійної підготовки та особистісних характеристик, а не зумовлюються виключно статевими ознаками.

Разом із тим, у дослідницькому полі відзначається, що жінки-керівниці частіше застосовують переконливі та партнерські методи управління, орієнтуються на співпрацю та відкриту комунікацію. У процесі переговорів вони схильні до пошуку компромісних рішень, уникаючи надмірної конфронтації та прагнучи враховувати позиції різних сторін.

Соціальний статус жінок значною мірою визначається гендерними рольовими стереотипами, культурними настановами та соціальними нормами, що історично склалися в певному суспільстві. Традиційний розподіл «чоловічих» і «жіночих» ролей, включно з професійною сферою та управлінськими позиціями, має переважно культурний характер і не спирається на об'єктивні критерії оцінювання здібностей. Подібні уявлення ігнорують індивідуальні компетентності й потенціал особистості, обмежуючи можливості її професійної самореалізації. Утвердження гендерної рівності передбачає подолання таких стереотипів і забезпечення рівного доступу жінок і чоловіків до ресурсів, статусів і можливостей у всіх сферах суспільного життя. Попри позитивні зміни, гендерні стереотипи залишаються суттєвим соціально-психологічним чинником, що впливає на структуру зайнятості та відтворення горизонтальної і вертикальної сегрегації.

Поширеною є також думка про складність управління чоловіками-підлеглими для жінок-керівниць, що ґрунтується на уявленнях про «чоловічу» ієрархічну культуру. Однак така позиція має стереотипний характер і не враховує професійної складової управлінської діяльності. Орієнтація на компетентність працівників, об'єктивне визначення їхньої відповідності посадовим вимогам і дотримання принципів професіоналізму дозволяють мінімізувати вплив упереджень у колективі незалежно від статі керівника.

Важливим аспектом гендерної нерівності у сфері управління є феномен «скляної стелі», що позначає невидимі бар'єри, які перешкоджають просуванню жінок на вищі керівні посади за відсутності об'єктивних підстав для відмови. Йдеться про ситуації, коли висококваліфіковані фахівчині, які мають достатній досвід і професійний авторитет, стикаються з обмеженнями, зумовленими упередженнями та стереотипними уявленнями щодо їхньої здатності виконувати керівні функції. Таким чином, проблема гендерної рівності в управлінні пов'язана не з рівнем компетентності жінок, а з необхідністю подолання структурних і культурних бар'єрів, що обмежують їхній професійний розвиток. Це одна з причин, чому багато жінок не женуться за владними позиціями через відсутність самоцінності, спричиненої гендерними стереотипами. Ми припускаємо, що ефективність управлінської діяльності жінки-керівника в соціально-педагогічній сфері буде вищою за дотримання таких умов:

– подолання соціальних стереотипів щодо жінки-керівниці;

– відповідність освітньої кваліфікації займаній посаді;

– наявний високий професіоналізм та постійне удосконалення управлінської компетентності;

– дотримання гендерної рівності в управлінні трудовими ресурсами.

У контексті соціально-педагогічної сфери акцент має зміщуватися з гендерного протиставлення на розвиток професійної компетентності. Ефективність керівника визначається не статтю, а стратегічним мисленням, рівнем фахової підготовки, готовністю до інновацій та опануванням сучасних технологій. Важливими складниками успіху є самоосвіта, цифрова грамотність, тайм-менеджмент та здатність ухвалювати відповідальні рішення, попри можливий опір стереотипного середовища.

Для соціально-педагогічної сфери критично важливими є створення партнерської організаційної культури та командна взаємодія. Хоча через історичні бар'єри жінкам часто доводиться долати додаткові труднощі, саме гнучкість та адаптивність забезпечують їм успішну реалізацію функцій. Отже, результативність управління залежить від професійної зрілості, інноваційності та відповідальності за соціальну місію організації, а не від гендерної належності.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведений аналіз засвідчує, що гендерний вимір управління соціально-педагогічною сферою є не лише питанням дотримання принципів рівності, а й важливим чинником підвищення ефективності управлінських рішень. В умовах децентралізації та воєнних викликів інтеграція гендерного підходу сприяє більш точному визначенню потреб різних соціальних груп, підвищенню доступності освітніх і соціальних послуг та зміцненню інституційної стійкості. Встановлено, що фемінізація соціально-педагогічної сфери не усуває наявності вертикальної гендерної сегрегації та стереотипних уявлень щодо управлінських ролей. Відсутність системного гендерного аналізу в кадровій політиці та стратегічному плануванні може призводити до відтворення прихованих бар'єрів професійного просування та зниження мотиваційного потенціалу персоналу. Доведено, що ефективність управлінської діяльності визначається рівнем професійної компетентності, стратегічним мисленням, здатністю до інновацій та відповідальністю керівника, а не його гендерною належністю. Водночас гендерно чутливе управління передбачає формування інклюзивної організаційної культури, прозорих кадрових процедур, підтримку професійного розвитку персоналу та впровадження механізмів моніторингу з урахуванням гендерних індикаторів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні прикладних моделей гендерно чутливого управління для закладів освіти та соціальних служб, а також у впровадженні інструментів оцінювання впливу управлінських рішень на різні групи отримувачів соціально-педагогічних послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анупрієнко О. Л. Жінка-керівник у державному управлінні: подолання гендерних стереотипів суспільства. ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. Наукові записки, 2020. Вип. 42. С. 259–269.
2. Баніт О. В. Соціально-психологічні особливості кар'єрного зростання менеджерів у сучасному суспільстві: гендерний аспект. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / редкол. : Л. Б. Лук'янова (голова) [та ін.]. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ : Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. Вип. 1 (12). С. 119–129.
3. Гук О., Г. Мохонько Гендерні аспекти в контексті бізнес-адміністрування і управління підприємствами. Економічний вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут», 2024. № 29. С. 118–122. https://doi.org/10.20535/2307-5651.29.2024.308822
4. Кодацька Н.О. Гендерний підхід в управлінні персоналом. Young Scientist. 2016. № 4 (31). С. 475−478.
5. Соколова Е. Т. Гендерний підхід до управління закладами вищої освіти України. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління. 2020, том 31 (70) № 2. С. 171–175. DOI https://doi.org/10.32838/2663-6468/2020.2/28
6. Чуйко О. М. Гендер і кар'єра : навч. посіб. Івано-Франківськ : В. П. Супрун, 2019. 363 с.
7. Шиян О.І., Худоба О.В., Заяць Д.Д. Державна кадрова політика в системі вищої освіти: гендерний аспект (на прикладі Львівської області). Вісник НАДУ. Серія «Державне управління». 2018. № 3. С. 112−116.
8. Broner K. Carolyn, Ph. D. Men, women, & the glass escalator. Womenon Business. 2013. URL: https://surl.li/vezkkv
9. D'Agostino M., Levine H., Sabharwal M. Gender in negotiation: Preparing public administrators for the 21st century workplace. Journal of Public Affairs Education. Volume 26, Issue 1, January 2020, Pages 96–116. https://doi.org/10.1080/15236803.2019.1579594
10. Global Gender Gap Report. World economic forum. URL: https://surli.cc/vkoghp

11. Goudreau J. A New Obstacle For Professional Women: The Glass Escalator. 2012. URL: https://surl.li/llouug
12. Lael R. Keiser, Vicky M. Wilkins, Kenneth J. Meier and Catherine A. Holland. Lipstick and Logarithms: Gender, Institutional Context, and Representative Bureaucracy. The American Political Science Review. Vol. 96, No. 3 (Sep., 2002), pp. 553–564.
13. Latu, I. M., Schmid Mast, M., Lammers, J. & Bombari, D. (2013). Successful female leaders empower women's behavior in leadership tasks. Journal of Experimental Social Psychology, 49, 444–448.
14. The data team. The best and worst places to be a working woman. The Economist. URL: https://surl.li/yzmgwz

REFERENCES

1. Anupriienko, O. L. (2020). Zhinka-kerivnyk u derzhavnomu upravlinni: podolannia hendernykh stereotypiv suspilstva [Female leader in public administration: Overcoming gender stereotypes of society]. Naukovi zapysky IPiEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy, (42), 259–269.
2. Banit, O. V. (2016). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti kariernoho zrostannia menedzheriv u suchasnomu suspilstvi: hendernyi aspekt [Socio-psychological features of career growth of managers in modern society: Gender aspect]. In L. B. Lukianova (Ed.), Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy (Iss. 1(12), pp. 119–129).
3. Huk, O., & Mokhonko, H. (2024). Henderni aspekty v konteksti biznes-administruvannia i upravlinnia pidpryiemstvamy [Gender aspects in the context of business administration and enterprise management]. Ekonomichnyi visnyk NTUU "Kyivskyi politekhnichnyi instytut", (29), 118–122. https://doi.org/10.20535/2307-5651.29.2024.308822
4. Kodatska, N. O. (2016). Hendernyi pidkhid v upravlinni personalom [Gender approach in personnel management]. Young Scientist, 4(31), 475–478.
5. Sokolova, E. T. (2020). Hendernyi pidkhid do upravlinnia zakladamy vyshchoi osvity Ukrainy [Gender approach to the management of higher education institutions of Ukraine]. Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Derzhavne upravlinnia, 31(70), No. 2, 171–175. https://doi.org/10.32838/2663-6468/2020.2/28
6. Chuiko, O. M. (2019). Gender i kariera [Gender and career] [Study guide]. V. P. Suprun. 2019. 363 p.
7. Shyian, O. I., Khudoba, O. V., & Zaiats, D. D. (2018). Derzhavna kadrova polityka v systemi vyshchoi osvity: hendernyi aspekt (na prykladi Lvivskoi oblasti) [State personnel policy in the system of higher education: Gender aspect (on the example of Lviv region)]. Visnyk NADU. Seriia «Derzhavne upravlinnia», (3), 112–116.
8. Broner K. Carolyn, Ph. D. Men, women, & the glass escalator. Womenon Business. 2013. URL: https://surl.li/vezkkv
9. D'Agostino M., Levine H., Sabharwal M. Gender in negotiation: Preparing public administrators for the 21st century workplace. Journal of Public Affairs Education. Volume 26, Issue 1, January 2020, Pages 96–116. https://doi.org/10.1080/15236803.2019.1579594
10. Global Gender Gap Report. World economic forum. URL: https://surli.cc/vkoghp
11. Goudreau J. A New Obstacle For Professional Women: The Glass Escalator. 2012. URL: https://surl.li/llouug
12. Lael R. Keiser, Vicky M. Wilkins, Kenneth J. Meier and Catherine A. Holland. Lipstick and Logarithms: Gender, Institutional Context, and Representative Bureaucracy. The American Political Science Review. Vol. 96, No. 3 (Sep., 2002), pp. 553–564
13. Latu, I. M., Schmid Mast, M., Lammers, J. & Bombari, D. (2013). Successful female leaders empower women's behavior in leadership tasks. Journal of Experimental Social Psychology, 49, 444–448.
14. The data team. The best and worst places to be a working woman. The Economist. URL: https://surl.li/yzmgwz

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 796.011.1:316.77-057.875 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-33

КОМУНІКАЦІЯ, СПОРТ, ТУРИЗМ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

Кондрацька Г. Д.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0001-8856-1125
kondrgala@gmail.com

Ключові слова: *комунікація, спорт, туризм, студенти, соціальна взаємодія, ЗВО.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглянуто основи комунікацій, як професійної складової компетентності майбутніх фахівців. Показано, що професійна комунікація формується в процесі здобутих навичок, етичних норм та інструментів для ефективного обміну інформацією, що забезпечують взаєморозуміння, довіру та досягнення професійних цілей. Виділено спорт і туризм основними засобами які можуть забезпечити соціальну взаємодію студентів у закладах вищої освіти. Результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що студенти, які активно займаються спортом та туризмом, демонструють вищий рівень соціальної адаптації, вони більш комунікабельні та готові до співпраці. Для ефективного налагодження зв'язків часто використовуються сучасні цифрові технології (соцмережі, відео, STEM) як мотивацію та координації спортивних заходів. Також розкрито види комунікації у професійному становленні здобувачів вищої освіти: навчальна комунікація (проектна робота, участь у семінарах та практикумах, майстер-класах та змаганнях). Такий підхід розвиває мислення студентів та вміння аргументувати свою позицію. Наукова комунікація формується завдяки спільним дослідженням студентів – це участь у конференціях, написання тез, науково-дослідних роботах. Означений підхід формує академічну спільноту, допомагає визначенню стилю комунікації у формальних і неформальних ситуаціях. Соціально комунікація розкриває значимість дозвілля – спорт, туризм, які допомагають адаптуватися до студентського життя, розвиває Soft Skills, формується вміння аргументувати свою думку під час дискусій. Показано, що вміння слухати, розуміти позицію іншого допомагає конструктивно вирішувати суперечки. Виділено важливість комунікації, спорту і туризму як засобів розширення соціальної взаємодії у формальних (офіційне, структуроване спілкування згідно за правилами субординації), інформальних (самоорганізоване здобуття особою навичок комунікації, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям) та неформальних ситуаціях (спонтанне, дружнє спілкування на основі спільних інтересів, без суворих правил і вимог). Окреслені ситуації регулюють освітнє середовище, формують професійні компетентності та задовольняють соціальні потреби здобувачів вищої освіти.

COMMUNICATION, SPORTS, TOURISM AS MEANS OF FORMING SOCIAL INTERACTION OF HIGHER EDUCATIONAL UNIVERSITY STUDENTS

Kondratska G. D.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Physical Therapy and Occupational Therapy
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8856-1125
kondrgala@gmail.com

Key words: *communication, sports, tourism, students, social interaction, higher education institutions.*

The article discusses the basics of communication as a professional component of the competence of future specialists. It shows that professional communication is formed in the process of acquiring skills, ethical norms, and tools for effective information exchange, which ensure mutual understanding, trust, and the achievement of professional goals. Sports and tourism are highlighted as the main means that can ensure interaction between students in higher education institutions.

The results of the study suggest that students who are actively involved in sports and tourism demonstrate a higher level of social adaptation, are more sociable and willing to cooperate. To effectively establish connections, modern digital technologies (social networks, video, STEM) are often used to motivate and coordinate sports events. The types of communication in the professional development of higher education seekers are also substantiated: educational communication (project work, participation in seminars and workshops, master classes, and competitions). This approach develops students' thinking and ability to argue their position. Scientific communication is formed through joint research by students – participation in conferences, writing theses, and research papers. This approach forms an academic community and helps to determine the style of communication in formal and informal situations. Social communication reveals the importance of leisure activities – sports, tourism, which help to adapt to student life, develop soft skills, form the ability to argue one's opinion during discussions. It is shown that the ability to listen, understand the position of another to constructively solve problems. The importance of communication, sports and tourism as means of expanding social interaction in formal (official, structured communication according to the rules of subordination), informal (self-organized acquisition of communication skills by a person, in particular during everyday activities related to professional, social or other activities, family or leisure) and informal situations (spontaneous, friendly communication based on common interests, without strict rules and requirements) is highlighted. The outlined situations regulate the educational environment, form professional competencies and satisfy the social needs of higher education applicants.

Постановка проблеми. Комунікація у закладах вищої освіти (ЗВО) є фундаментом освітнього процесу здобувачів вищої освіти. Освітній процес у ЗВО забезпечує формування Soft skills, соціалізацію, обмін знаннями та формування професійних навичок, компетентностей. Увага процесу формування комунікативних навичок активізує освітнє середовище, зокрема через освітній процес, творчу діяльність, практику та роботу із студентами, значно підвищує інтерес до предметів, майбутньої професії. Розвиток комунікативних здібностей є основою та базовою професійною вимогою, яка допомагає студентам будувати довірливі стосунки та вирішувати проблемі ситуації. Позитивний клімат в освітньому середовищі впливає на якість взаємодії та особистісний рівень майбутнього фахівця. Розв'язання ситуативних завдань, кейсів формує

ефективну комунікацію та логічне професійного мислення.

Спорт і туризм також є засобами формування комунікації в освітньому середовищі. Ці засоби мають безпосередній вплив на становлення комунікації студентів ЗВО. Нами розглянуто спорт і туризм як складники освітнього середовища. Також виділено важливість видів комунікації у професійному становленні майбутніх фахівців: навчальна комунікація як вид діяльності здобувачів вищої освіти, що передбачає роботу у групах. Це може бути проектна робота, участь у семінарах та практикумах, майстер-класах та змаганнях. Такий підхід розвиває мислення та вміння аргументувати свою позицію. Наукова комунікація формується завдяки спільним дослідженням студентів. Відтак участь у конференціях, написання тез, науково-дослідних робіт та їх обговорення формує академічну спільноту. Соціально комунікація розкриває важливість студентського самоврядування, волонтерства та дозвілля, які допомагають адаптуватися до студентського життя.

Взаємодія студентів – це процес спільної діяльності, обміну інформацією та комунікації між здобувачами освіти (студент-студент), а також із викладачами та навчальним матеріалом. Вона спрямована на формування професійних умінь, розвиток соціальних навичок, стимулювання мотивації та досягнення спільних академічних цілей через партнерство, консультації та командну роботу.

Нами вивчено і виділено основні форми та аспекти взаємодії: співробітництво, обмін досвідом, робота в групах, що допомагає формувати комунікативні навички та засвоювати матеріал через обговорення.

Науковий пошук ефективних засобів формування комунікації у освітньому середовищі здобувачів вищої освіти приводить до думки більш глибше розглянути проблему взаємодії студентів, засоби її підсилення та способи досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікація розглядається науковцями як передача інформації між особами, обмін думками чи інформацією для забезпечення взаєморозуміння. [7, 8].

На думку Н. Волкової, комунікація – форма зв'язку та процес обміном інформації за допомогою технічних засобів та актів спілкування [3]. Також Л. Коломинський стверджує що комунікація є спілкуванням та складним процесом взаємодії [3].

Варто виділити, важливість комунікації у процесі підготовки здобувачів вищої освіти. Так науковці [4; 7; 8; 9; 10] вважають, що комунікація є ключовим інструмент взаємодії, що забезпечує обмін знаннями, емоціями та ідеями для ефективного навчання, професійного зростання та соціалізації. Вона реалізується через вербальні (мовні), письмові (чати, мейли) та невербальні (жести, міміка) засоби, сприяючи розвитку творчого потенціалу, формуванню довіри та покращенню клімату в групі.

Спілкування не лише передає інформацію, але й формує соціальні зв'язки, допомагає вирішувати спільні завдання та забезпечує емоційну підтримку.

Існують такі види взаємодії [5; 3]: вербальна: пряма мова, дискусії, презентації; письмова: чати в месенджерах, електронна пошта, форум, що забезпечує чіткість та уникнення бар'єрів; невербальна: міміка, жести, пози, які допомагають зрозуміти емоційний стан співрозмовника. Також науковцями [4; 5; 6; 7; 8] визначено функції комунікації у студентському середовищі: інформаційна – обмін знаннями та професійним досвідом під час практичних занять; адаптивна – допомога в подоланні невпевненості в реальному робочому середовищі; креативна – спільне створення продуктів та рекламних кампаній через мозкові штурми та дискусії.

Мета дослідження – розкрити особливості комунікації, спорту, туризму як засобів соціальної взаємодії студентів у ЗВО. Показати важливість спорту і туризму для формування комунікації у формальних, інформальних, неформальних ситуаціях. Обгрунтувати важливість комунікації та взаємодії для формування Soft Skills, регулювання знань для майбутньої професійної діяльність, задоволення соціальних потреб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікація у студентському середовищі створює фундамент для їх взаємодії під час навчання, тренування, змагань, конференцій, участі в проектній роботі. Аналіз наукових джерел дав можливість виділити аспекти цієї взаємодії [8; 9]:

• навчальна співпраця дозволяє розподіляти ролі студентів, обмінюватися ідеями та разом вирішувати складні завдання. Вони можуть краще пояснюють матеріал один одному, ніж викладачі, завдяки спільній «мові» та спільному досвіду.

• соціальна інтеграція пов'язана з комунікацією здобувачів вищої освіти допомагає швидше адаптуватись в колективі та подолати стрес від зміни оточення. Спільні інтереси, хобі та студентські організації створюють міцні соціальні зв'язки.

• розвиток Soft Skills – формує вміння аргументувати свою думку під час дискусій. Підсилює здатність слухати, розуміти позицію іншого та конструктивно вирішувати суперечки.

Також на нашу думку варто звертати увагу на канали комунікації – формальні та неформальні. До формальних відносяться: лекції, семінари,

офіційні листування з адміністрацією. До неформальних: месенджери (Telegram/Viber), соцмережі, студентські вечірки.

Також важливим моментом під час комунікації здобувачів вищої освіти є бар'єри (психологічні, технічні та ін.): до психологічних бар'єрів відносять страх публічних виступів або невпевненість; до технічних: неправильну інтерпретацію повідомлень у чатах через відсутність емоційного забарвлення.

Через наявність комунікативного бар'єру можуть виникнути такі наслідки [8; 9]:

- збільшення психологічної дистанції;
- зниження взаємної довіри;
- зміна характеру взаємодії у спілкуванні;
- поступове відчуження та повне руйнування комунікативного зв'язку .

Для формуванні комунікації як одного із провідних засобів професійної взаємодії майбутніх фахівців ми взяли до уваги спорт і туризм. Спорт у закладах вищої освіти є одним із інструментів соціалізації та міжособистісної взаємодії студентів. Він об'єднує молодь навколо спільних цілей, сприяє формуванню командного духу.

Варто звернутим увагу на значимість спорту в студентському середовищі ЗВО [10; 11; 12]:

- спільна мета спонукає студентів довіряти одне одному та ефективно обмінюватися інформацією та формує командну взаємодію;
- розподіл ролей (капітан, суддя, гравець) дозволяє студентам практикувати прийняття рішень та розвиває відчуття лідерства;
- фізична активність зменшує стрес і допомагає долати психологічні бар'єри у спілкуванні;
- участь у спортивному житті ЗВО посилює емоційний зв'язок з університетом (brand equity) та формує відчуття спільноти.

Результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що студенти, які активно займаються спортом та туризмом, демонструють вищий рівень соціальної адаптації, вони більш комунікабельні та готові до співпраці. Для ефективного налагодження зв'язків часто використовуються сучасні цифрові технології (соцмережі, відео, STEM) як мотивацію та координацію спортивних заходів.

Нами визначено актуальні засоби взаємодії студентів через спорт [1]:

- командні ігри: футбол, баскетбол, волейбол сприяють розвитку партнерства, лідерства та ефективного спілкування. Формують навички вербальної та невербальної комунікації, допомагаючи студентам розробляти стратегії захисту й нападу в реальному часі;
- групові фітнес-програми: кросфіт-естафети, йога, стретчинг, що стимулюють постійну взаємодію між учасниками. Розвиваються «м'які навички» (soft skills) та комунікативна компетентність;
- спортивно-масові заходи: змагання, дні здоров'я. Створюють середовище для інтеграції студентів з різним культурним та соціальним статусом, допомагаючи іноземним студентам швидше адаптуватися;
- функції взаємодії: фізична, інформативна, комунікативна, гедоністична, компенсаторна.

Основними аспекти спортивної комунікації можна вважати [8; 9; 10; 11]:

- командна взаємодія: ігрові види спорту формують навички партнерства та спільної відповідальності за результат;
- соціалізація: спорт допомагає долати комунікативні бар'єри, сприяє встановленню довірливих стосунків та інтеграції в колектив;
- психоемоційний розвиток: спільна фізична активність зміцнює самооцінку, розвиває емпатію та вміння «зчитувати» невербальні сигнали партнерів;
- професійна підготовка: спортивне спілкування привчає до субординації, дотримання етикету та ефективного самоконтролю, що важливо для майбутньої кар'єри.

Систематичні заняття спортом роблять студентів більш комунікабельними, готовими до співпраці та стійкими до стресу у освітньому середовищі.

Також нами розглянуто значимість туризму у закладах вищої освіти (ЗВО) як комплексний інструментом, що забезпечує як професійний розвиток, так і соціальну згуртованість студентів.

Туризм для студентів є потужним засобом соціальної взаємодії, що поєднує оздоровлення, пізнання та культурний розвиток. Він стимулює формування навичок здорового способу життя, забезпечує духовний розвиток та ефективну комунікацію, сприяючи активному соціальному самовихованню особистості.

Визначено, основні аспекти впливу туризму на взаємодію студентів [8; 9; 10; 12]:

- соціалізація та команда – туристичні походи та подорожі сприяють згуртуванню колективу, вчать взаємодопомозі та налагодженню нових контактів;
- фізичне та психічне здоров'я – туризм стимулює імунітет, підтримує організм на високому функціональному рівні та знімає психологічне напруження;
- освітня та пізнавальна функція – науково-пізнавальний туризм дозволяє вивчати культуру, природу та історію, що розширює кругозір;
- розвиток особистості – туризм забезпечує свободу самовираження, що є основою для духовного саморозвитку студентів.

Туризм також виступає засобом формування здорового способу життя, що поєднує фітнес, рекреацію та активний відпочинок.

Нами розкрито основні аспекти взаємодії студентів через комунікацію [4; 5]:

• Професійно-комунікативна компетентність: Комунікація є основою навчання, що дозволяє студентам засвоювати закономірності міжособистісної взаємодії та відпрацьовувати типові ситуації майбутньої діяльності.

• Міжкультурний діалог: Вивчення туризму допомагає студентам долати стереотипи та розвивати здатність до взаємодії з представниками різних культур.

• Інтерактивне навчання та командна робота: Використання інтерактивних методів (ділові ігри, кейс-стаді) стимулює студентів до спільного вирішення завдань, вміння працювати в команді.

• Іншомовна підготовка: Комунікація іноземною мовою є не просто навчальним предметом, а інструментом професійного виживання, оскільки 70% студентів не завжди повною мірою усвідомлюють її важливість для успішної взаємодії з міжнародними клієнтами.

• Цифрова взаємодія: Сучасна освіта дозволяє студентам ефективно взаємодіяти у віртуальному та дистанційному форматах, готуючи їх до роботи з цифровими інструментами галузі.

Туризм є інструментом соціалізації та формування міжособистісних зв'язків у студентському середовищі. Він виступає не лише як спосіб відпочинку, а як комплексна платформа для неформальної взаємодії.

Ключові аспекти взаємодії через туризм [8]:

• Соціалізація та комунікація: Подорожі допомагають студентам краще зрозуміти засоби спілкування, розвивати комунікативні навички та адаптуватися до нових соціальних ролей. Туризм сприяє духовному розвитку та реалізації особистої свободи в межах групи.

• Командоутворення (Тімбілдінг): Спільне подолання труднощів (особливо в активних видах туризму) формує сильні команди та покращує моральний клімат у студентських колективах. Це перетворює групу студентів на єдиний організм, де кожен відчуває відповідальність за результат.

• Міжкультурний діалог: Студентський туризм відкриває можливості для вивчення традиції та побуту інших регіонів чи країн.

• Спільна діяльність: Туристичні заходи поєднують різні види активності – від пізнавальних екскурсій до фізичної рекреації. Це створює спільний досвід, який зміцнює дружні зв'язки.

Форми взаємодії в туризмі [8]:

• Активний туризм: Походи, водні чи велосипедні тури, де взаємодія базується на взаємодопомозі та фізичній співпраці.

• Пізнавальний туризм: Відвідування культурних об'єктів, що стимулює інтелектуальний обмін та дискусії.

• Соціальні програми: Програми зі знижками, що роблять подорожі доступними для широкого кола студентів, розширюючи коло знайомств.

Обгрунтовано важливість спорту і туризму як засобів розширення комунікації у формальних, інформальних та неформальних ситуаціях. Формальні ситуації передбачають офіційне, структуроване спілкування згідно за правилами субординації. Інформальні ситуації передбачають самоорганізоване здобуття особою навичок комунікації, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Також важливим елементом комунікації є неформальні ситуації як спонтанне, дружнє спілкування на основі спільних інтересів, без суворих правил і вимог. Окреслені ситуації регулюють освітнє середовище, формують професійні компетентності та задовольняють соціальні потреби здобувачів вищої освіти.

Висновки. Розкрито шляхи формування комунікації у здобувачів вищої освіти, що допомагає їм перейти від репродуктивного сприйняття матеріалу до формування професійного мислення. Результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що студенти, які активно займаються спортом та туризмом, демонструють вищий рівень соціальної адаптації, вони більш комунікабельні та готові до співпраці. Для ефективного налагодження зв'язків часто використовуються сучасні цифрові технології (соцмережі, відео, STEM).

Також розкрито види комунікації у професійному становленні здобувачів вищої освіти: навчальна комунікація (проектна робота, участь у семінарах та практикумах, майстер-класах та змаганнях); наукова (участь у конференціях, написання тез, науково-дослідних роботах); соціальна (значимість дозвілля – спорт, туризм, які допомагають адаптуватися до студентського життя), розвиває Soft Skills, формує вміння аргументувати свою думку під час дискусій. Показано, що вміння слухати, розуміти позицію іншого допомагає конструктивно вирішувати суперечки. Виділено важливість комунікації, спорту і туризму як засобів розширення соціальної взаємодії у формальних (офіційне, структуроване спілкування згідно за правилами субординації), інформальних (самоорганізоване здобуття особою навичок комунікації, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям) та неформальних ситуаціях (спонтанне, дружнє спілкування на основі спільних інтересів, без

суворих правил і вимог). Окреслені ситуації регулюють освітнє середовище, формують професійні компетентності та задовольняють соціальні потреби здобувачів вищої освіти.

Комунікація, культура та професійна поведінка є важливою складовою освітнього процесу у підготовці майбутніх фахівців для їх конкурентно спроможності на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності: Матеріали VIII Всеукраїнської наукової електронної конференції з міжнародною участю з нагоди 95-річчя Національного університету фізичного виховання і спорту України (м. Київ, 14 травня 2025 р.) / Відповід. ред.: Т. М. Булгакова. Київ. 2025. 124 с.
2. Бурковський В. В., Варивода О. В. Усатенко О. В. Ігрові види спорту як засіб формування командної взаємодії та соціальної комунікації студентської молоді. IV Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція з міжнародною участю «Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та туристично-краєзнавчої і фізкультурно-оздоровчої роботи», 27 листопада Глухів. 2025. 67–69 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: *навч. посіб.* Київ: ВЦ «Академія» 2006. 256 с.
4. Давидова М., Сердюк А. Соціальні аспекти туризму *Вісник СНТ ННІ* Бізнесу І Менеджменту ХНТУСГ Вип. 1/2020. С. 92–95.
5. Коваль, І. С., Яремко, Р. Я., Михайлецька, А. Ю. (2025). Комунікативність як професійно важливе вміння студентів-психологів. Педагогічна Академія: *наукові записки.* (20). С. 20–25.
6. Комунікативний менеджмент. Методичні вказівки до практичних занять та самостійної роботи для здобувачів вищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» першого (бакалаврського) рівня / Укл.: Ремньова Л.М. Чернігів: НУ «Чернігівська політехніка». 2022. 50 с.
7. Комунікативний менеджмент: *конспект лекцій* для здобувачів вищої освіти гуманітарного факультету та навчально-наукового інституту дистанційної та заочної освіти/ Уклад. : В.П. Кубко. Одеса: ДУ «Одеська політехніка». 2021. 92 с.
8. Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки і спорту у Збройних Силах України, правоохоронних органах, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 21–22 листопада 2019 р.) Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ : НУОУ. 2019. 416 с.
9. Шевчук Андрій Черевко, С., Плошинська, А., Глоба, Т., Черевко, А. Дослідження впливу ситуацій спортивних змагань на формування особистісних якостей студентів-спортсменів. *Вісник* Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, (20). 2021. 5–10 с. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2021-20.5-10
10. John G. Beech, Simon Chadwick The Marketing of Sport Pearson Education, 2007. 555 p.
11. Pedersen P. M. Strategic sport communication /Paul M. Pedersen, Kimberly S. Miloch, Pamela C. Laucella. Champaign : HumanKinetics. 2007. 408 p.

REFERENCES

1. Aktualni problem psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ta rozvytku subiektiv sportyvnoi diialnosti [Current problems of psychological and pedagogical support and development of sports subjects] (2025) Materialy VIII Vseukrainskoi naukovoi elektronnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu z nahody 95-richchia Natsionalnoho universytetu fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy (m. Kyiv, 14 travnia 2025 r.) Vidpovid. red.: T. M. Bulhakova. Kyiv, 124 s.
2. Burkovskyi V. V., Varyvoda O. V. Usatenko O. V. (2025) Ihrovi vydy sportu yak zasib formuvannia komandnoi vzaiemodii ta sotsialnoi komunikatsii studentskoi molodi [Game sports as a means of forming team interaction and social communication among student youth] IV Vseukrainska naukovo-praktychna Internet-konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu «Suchasni problemy fizychnoho vykhovannia, sportu ta turystychno-kraieznavchoi i fizkulturno-ozdorovchoi roboty», 27 lystopada Hlukhiv. 67–69 s.
3. Volkova N.P. (2006) Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Professional and pedagogical communication] navch. posib. Kyiv: VTs "Akademiia", 256 s.
4. Davydova M., Serdiuk A. (2020) Sotsialni aspekty turyzmu [Social aspects of tourism] Visnyk SNT NNI Biznesu I Menedzhmentu KhNTUSH Vyp. 1/2020. S. 92–95.
5. Koval, I. S., Yaremko, R. Ya., Mykhailetska, A. Yu. (2025). Komunikatyvnist yak profesiino vazhlyve vminnia studentiv-psykholohiv [Communicativeness as a professionally important skill for psychology students] Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, (20). 20–25.

6. Komunikatyvnyi menedzhment [Communication management] zbirnyk testovykh ta indyvidualnykh zavdan z kursu dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia spetsialnosti (2022). 073 «Menedzhment» (OP «Menedzhment orhanizatsii») Ukladach Lyzanets A.H. Mukachevo: MDU, 44 s.
7. Komunikatyvnyi menedzhment: [Communication management] konspekt lektsii dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity humanitarnoho fakultetu ta navchalno-naukovoho instytutu dystantsiinoi ta zaochnoi osvity (2021) Uklad. 2021.: V.P. Kubko. Odesa: DU «Odeska politekhnika», 92 s.
8. Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku fizychnoi pidhotovky i sportu u Zbroinykh Sylakh Ukrainy, pravookhoronnykh orhanakh, riatuvalnykh ta inshykh spetsialnykh sluzhb na shliakhu yevroatlantychnoi intehratsii Ukrainy [Current trends and prospects for the development of physical training and sports in the Armed Forces of Ukraine, law enforcement agencies, rescue and other special services on the path of Euro-Atlantic integration of Ukraine] materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Kyiv, 21–22 lystopada 2019 r. Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho. Kyiv : NUOU, 2019. 416 s.
9. Shevchuk Andrii (2015) Vplyv riznykh vydiv turyzmu na fizychnyi stan studentiv [The impact of different types of tourism on the physical condition of students] Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky (m. Lutsk Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi : zbirnyk naukovykh prats… № 4 (32). S. 129–132.
10. Cherevko, S., Ploshynska, A., Hloba, T., Cherevko, A. (2021). Doslidzhennia vplyvu sytuatsii sportyvnykh zmahan na formuvannia osobystisnykh yakostei studentiv-sportsmeniv [Research on the influence of sports competition situations on the formation of personal qualities of student-athletes] Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. (20). 5–10 s. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2021-20.5-10
11. John G. Beech, Simon Chadwick (2007) The Marketing of Sport Pearson Education, 555 p.
12. Pedersen P. M. (2007) Strategic sport communication /Paul M. Pedersen, Kimberly S. Miloch, Pamela C. Laucella. Champaign. HumanKinetics. 408 p.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 37.032:613.95-057.87 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-34

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Корольова Н. Ю.
старший викладач кафедри практичної психології
та інноваційних оздоровчих технологій
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
вул. Університетська, 16, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-4073-5020
n.korolova@karazin.ua, korolyovanat9@gmail.com

Ключові слова:
освітнє середовище, цифровізація освіти, здоров'язбережувальна поведінка, життєздатність особистості, саморегуляція, здоров'язбережувальні компетентності, соціальні трансформації, концептуальна модель.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У науковій статті комплексно розглянуто актуальну проблему формування культури здоров'я особистості в умовах сучасного освітнього простору. Автор наголошує, що цей процес сьогодні відбувається на складному тлі інтенсивних соціальних трансформацій, тотальної цифровізації навчання та прогресуючого психоемоційного навантаження на всіх учасників освітнього процесу. У межах проведеного дослідження категорія «здоров'я» трактується не просто як відсутність хвороб, а як цілісний динамічний ресурс життєздатності особистості, що виступає фундаментальним складником її успішної соціальної інтеграції та продуктивної професійної самореалізації в мінливому світі.

На основі ґрунтовного аналізу сучасних вітчизняних теоретичних джерел уточнено зміст поняття «культура здоров'я» як складного інтегративного утворення особистості. Встановлено, що воно органічно поєднує ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-регулятивний компоненти. Особливу увагу в роботі приділено обґрунтуванню сутності психолого-педагогічних детермінант, які визначені як розгалужена система внутрішніх і зовнішніх чинників, що забезпечують перетворення теоретичних знань на стійкі, щоденні поведінкові практики. Автором виділено та деталізовано три ієрархічні рівні впливу: індивідуально-психологічний (особистісні ресурси та установки), соціально-психологічний (вплив мікросоціуму та родини) та педагогічно-інституційний (організація навчання та виховання).

Доведено, що ефективність формування культури здоров'я безпосередньо залежить від синергії особистісного потенціалу та спеціально створеного здоров'язбережувального середовища. Запропоновано авторську концептуальну модель, яка деталізує складні механізми переходу від пасивного усвідомлення цінності здоров'я до активного впровадження саморегулятивних практик. Окреслено стратегічні прикладні напрями імплементації отриманих результатів у безпосередню практику закладів освіти. Зокрема, акцентовано на необхідності випереджального розвитку здоров'язбережувальних компетентностей самих педагогів, системної модернізації освітньої інфраструктури та широкого впровадження інноваційних діяльнісних технологій. У підсумку зроблено аргументований висновок про те, що лише системний психолого-педагогічний підхід дозволить сформувати свідому відповідальність кожної особистості за власне фізичне та ментальне благополуччя протягом життя.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF FORMING A HEALTH CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Korolyova N. Yu.
Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology and Innovative Health Technologies
Educational and Research Institute "Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy" of V. N. Karazin Kharkiv National University
Universytetska str., 16, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4073-5020
n.korolova@karazin.ua, korolyovanat9@gmail.com

Key words: *educational environment, digitization of education, health-saving behavior, personal viability, self-regulation, health-saving competencies, social transformations, conceptual model.*

This scientific article examines the pressing issue of shaping a culture of personal health in the modern educational space. The author emphasizes that this process takes place against the complex backdrop of intense social transformations, digitalization of education, and progressive psycho-emotional strain on all participants. Within the study, the category of "health" is interpreted not simply as the absence of disease, but as a holistic dynamic resource of personal vitality, fundamental for successful social integration and productive professional self-realization in a changing world.

Based on an analysis of theoretical sources, the content of "health culture" as a complex integrative formation has been clarified. It organically combines value-motivational, cognitive, activity-behavioral, and reflective-regulatory components. Particular attention is paid to substantiating the essence of psychological and pedagogical determinants, defined as a system of internal and external factors ensuring the transformation of theoretical knowledge into stable, daily behavioral practices. The author details three hierarchical levels of influence: individual-psychological, socio-psychological, and pedagogical-institutional.

It has been proven that the effectiveness of health culture formation depends on the synergy of personal potential and a health-promoting environment. The author proposes a conceptual model detailing the complex mechanisms of transition from passive awareness of health value to active implementation of self-regulatory practices. Strategic applied directions for the implementation of the results in the practice of educational institutions are outlined. Emphasis is placed on the need for proactive development of health-saving competencies of teachers, modernization of educational infrastructure, and introduction of innovative technologies. As a result, only a systematic psychological and pedagogical approach will allow the formation of conscious responsibility of each individual for their own physical and mental well-being throughout life.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір трансформується під впливом цифровізації та зростаючих інформаційних навантажень, що створює нові ризики для психічного благополуччя особистості. У цьому контексті здоров'я перестає бути суто медичною категорією, трансформуючись у фундаментальну цінність та ресурс життєздатності. Відповідно до Статуту ВООЗ [5], здоров'я розглядається як цілісний стан фізичного, психічного та соціального благополуччя. Проте в умовах сучасної освіти постає гостра суперечність між об'єктивною потребою суспільства у здоровій особистості та реальним станом сформованості культури здоров'я учасників освітнього процесу, що вимагає переосмислення існуючих педагогічних стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний базис вирішення цієї проблеми закладено у працях І. Олендер, В. Грушка та Т. Бережної [2], які фокусуються на емоційному комфорті та психологічній профілактиці. Концептуальні засади педагогіки здоров'я як інструменту

розвитку особистісного потенціалу ґрунтовно представлені В. Гладушем, Н. Зимівець та З. Бондаренко [1]. Прикладний аспект формування профільних компетентностей та впровадження оздоровчих технологій висвітлено в сучасних наукових працях [3; 4].

Разом з тим, попри значну кількість розробок, системна інтеграція психологічних, соціальних і педагогічних чинників у єдину концептуальну модель формування культури здоров'я залишається недостатньо опрацьованою.

Мета статті полягає у теоретичному узагальненні та систематизації психолого-педагогічних детермінант формування культури здоров'я, а також у розробці концептуальної моделі їх взаємодії, що дозволить забезпечити системний підхід до здоров'язбереження в сучасних освітніх умовах.

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічній традиції культура здоров'я трактується як багатовимірне особистісне утворення, що інтегрує ціннісні орієнтації щодо здоров'я, систему знань про його чинники та практики здоров'язбережувальної поведінки. У вітчизняних навчально-методичних джерелах акцентується, що формування культури здоров'я стосується всіх суб'єктів освітнього процесу, а також включає психолого-педагогічні засоби профілактики професійного вигорання й підвищення емоційного комфорту в освітньому середовищі [2]. У межах педагогіки здоров'я підкреслюється її роль як основи розвитку потенціалу особистості та як простору впровадження педагогічних технологій, орієнтованих на підтримку здоров'я і розвитку [1].

Важливо відрізняти:

• здоров'язбережувальну компетентність (здатність діяти з опорою на знання, уміння й готовність підтримувати здоров'я в певних контекстах),

• культуру здоров'я (більш широку систему цінностей, норм, звичок і стилю життя, яка є відносно стабільною та самопідтримуваною).

У дослідженнях професійної підготовки педагогів наголошено, що здоров'язбережувальні компетентності включають ціннісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-технологічний компоненти, а також блок особистісних і професійних якостей педагога [3]. Для студентської молоді культура здоров'я описується як інтегративне особистісне утворення з ціннісно-орієнтаційними, регулятивними та діяльнісними функціями; емпірично показується ефективність спеціально організованих методик її формування у процесі фізичного виховання та оздоровчо-рекреаційної діяльності [4].

Спираючись на такий багатокомпонентний підхід, ми вважаємо за доцільне змістити фокус із простого опису структури на механізми її розвитку. Це дозволяє розкрити сутність психолого-педагогічної детермінації через рівні та логіку цілеспрямованих впливів.

Під психолого-педагогічними детермінантами формування культури здоров'я пропонуємо розуміти сукупність внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (педагогічних та середовищних) чинників, які:

1) запускають мотивацію до здоров'язбереження,

2) забезпечують засвоєння знань і розвиток навичок,

3) підтримують перенесення здорових практик у повсякденність,

4) закріплюють здоров'язбережувальну поведінку як норму й елемент ідентичності.

Ці детермінанти доцільно аналізувати на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуально-психологічному, соціально-психологічному, педагогічно-інституційному. Така ієрархія дозволяє простежити шлях трансформації зовнішніх впливів у внутрішні переконання особистості.

Перший рівень – індивідуально-психологічні детермінанти, де центральне місце посідає ціннісно-смислова регуляція і мотивація. Цінність здоров'я як життєвий пріоритет виступає базовою передумовою для появи стійких здоров'язбережувальних практик. Коли здоров'я стає частиною особистісного сенсу (а не лише зовнішньою «вимогою» закладу освіти), суттєво підвищується ймовірність переходу від ситуативних дій до сталого стилю життя. Зокрема, у професійній підготовці педагогів окремо підкреслюється необхідність формування мотивації та цінностей здоров'я як фундаменту для подальшого компетентнісного розвитку [3].

Водночас у сучасному освітньому просторі, що характеризується інтенсивним темпом і багатозадачністю, однієї лише мотивації недостатньо. Тому наступною ключовою детермінантою цього рівня виступає саморегуляція, яка забезпечує планування режиму, керування втомою та самоконтроль поведінки. Саме саморегуляція є тим внутрішнім механізмом, що інтегрує компоненти за формулою «знаю → хочу → роблю». Це підтверджується емпіричними дослідженнями культури здоров'я студентів, де мотиваційний, когнітивний та діяльнісний складники виокремлюються як основні критерії її сформованості [4], що фактично вказує на роль регулятивних процесів у здатності особистості до відновлення та підтримки власних ресурсів.

Здатність до саморегуляції тісно пов'язана з наступним складником індивідуального рівня – емоційною компетентністю та психологічним благополуччям.

Ураховуючи, що сучасний освітній простір є зоною підвищеного стресу, емоційне виснаження та порушення сну стають типовими ризиками для його суб'єктів. За таких умов культура здоров'я трансформується: вона перестає бути лише набором гігієнічних чи рухових практик і починає включати способи емоційної самодопомоги та підтримки психологічного комфорту.

Важливість цього аспекту підтверджується сучасними дослідженнями [2], у яких підкреслюється, що психологічна профілактика та інструменти підвищення емоційної стійкості є критично значущими для запобігання професійному вигоранню педагогів. Таким чином, емоційна компетентність детермінує здатність особистості не лише підтримувати фізичний тонус, а й зберігати внутрішній ресурс у кризових ситуаціях, що є невід'ємною частиною загальної культури здоров'я.

Водночас внутрішні психологічні механізми не функціонують ізольовано; вони постійно корегуються та випробовуються соціальним оточенням. Це зумовлює виокремлення другого рівня – соціально-психологічних детермінант, де провідну роль відіграють норми референтної групи та механізми соціального навчання.

У шкільному чи студентському середовищі неформальні групові норми часто мають визначальний вплив на повсякденний вибір особистості: від ставлення до фізичної активності та харчування до режиму сну чи наявності шкідливих звичок. Швидкість і стійкість таких поведінкових змін регулюються через наслідування, підкріплення та групову підтримку. У цьому контексті критично важливим у педагогічній підготовці постає приклад учителя як живого носія культури здоров'я. Наукові дослідження підтверджують, що культура здоров'я педагога є органічною частиною його загальної професійної культури, яка безпосередньо впливає на здатність формувати й підтримувати здоров'я – як власне, так і вихованців [3].

Проте ефективність соціального навчання та готовність особистості до позитивних змін значною мірою залежать від якості комунікації та психологічної безпеки в колективі. Створення середовища, заснованого на повазі, підтримці та конструктивному зворотному зв'язку, суттєво зменшує рівень дистресу та створює сприятливий клімат для прийняття здорових рішень. У сучасному дискурсі здоров'язбереження такий підхід прямо пов'язується з екологічністю освітнього простору, що передбачає не лише регуляцію міжособистісних взаємин, а й системне дотримання санітарно-гігієнічних вимог як фундаменту фізичної безпеки [3].

Зрештою, індивідуальні мотиви та соціальні взаємодії розгортаються в межах певної інституційної структури, що зумовлює розгляд третього рівня – педагогічно-інституційних детермінант. На цьому рівні освітнє середовище постає як своєрідна «архітектура вибору», де архітектоніка простору безпосередньо впливає на здоров'язбережувальну поведінку.

Сучасний освітній простір – це не лише зміст навчальних планів, а й комплекс матеріально-просторових та організаційних умов: раціональний розклад, тривалість перерв, руховий режим, доступність спортивної інфраструктури, якість харчування, освітлення, ергономіка та контроль цифрового навантаження. У межах педагогіки здоров'я ці умови розглядаються як системний чинник, що або підтримує потенціал особистості, або стає джерелом додаткової напруги. Як зазначається у профільних дослідженнях, саме інституційна організація середовища створює фундамент для реалізації здоров'язбережувальних стратегій [1].

Проте сама лише «архітектура» середовища залишається статичною без активного залучення суб'єктів навчання, що вимагає впровадження здоров'язбережувальних технологій та діяльнісних форматів. Ефективні практики формування культури здоров'я сьогодні нерозривно пов'язані з активними методами: тренінгами, проєктною діяльністю, інтерактивними модулями із самоспостереження та практиками регулярної фізичної активності.

Емпіричні дані підтверджують, що впровадження спеціально розроблених методик у процес фізичного виховання та оздоровчо-рекреаційної діяльності суттєво підвищує частку осіб із високим рівнем сформованості культури здоров'я. Це не лише зміцнює мотивацію до здорового способу життя, а й перетворює теоретичні знання на стійкі поведінкові звички, що закріплюються завдяки системній підтримці освітньої установи [4].

Особливе місце в ієрархії детермінант посідає компетентнісний підхід у підготовці педагога, оскільки саме вчитель є ключовим транслятором норм і здорових практик в освітньому процесі. Відтак, здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця має інтегрувати три взаємопов'язані складники: особистісний (власні практики здоров'я), методичний (здатність навчати здоров'язбереження) та середовищний (уміння проєктувати безпечний і підтримувальний простір).

Саме така логіка компонентного складу компетентностей, що описується в сучасних дослідженнях [3], слугує методологічним підґрунтям для нашої концептуальної моделі психолого-педагогічної детермінації культури здоров'я. У межах

цієї моделі формування культури здоров'я особистості розглядається як результат цілісної взаємодії чотирьох функціональних блоків:

1. Ціннісно-мотиваційний блок: актуалізація здоров'я як базової цінності, формування мотивів самозбереження та внутрішньої готовності до змін.

2. Когнітивний блок: система знань про чинники здоров'я, ризики, способи профілактики, основи гігієни та психогігієни.

3. Діяльнісно-поведінковий блок: сталі навички, звички та регулярні практики (рухова активність, харчування, керування стресом) у різних контекстах.

4. Рефлексивно-регулятивний блок: механізми самоспостереження, оцінка стану, корекція поведінки та відновлення ресурсів.

Запропонована модель працює в динамічному зв'язку з виокремленими рівнями детермінації: освітній простір виступає «підсилювачем» або «послаблювачем» зазначених блоків через організацію середовища та педагогічні технології [1], тоді як соціально-психологічні фактори задають групові норми та необхідну підтримку для закріплення стійких поведінкових змін [3]. Таким чином, культура здоров'я постає не як статичний результат, а як динамічна система, що постійно підживлюється взаємодією внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх стимулів середовища.

Окреслена концептуальна модель дозволяє визначити конкретні практичні імплікації для сучасного освітнього простору, які ми систематизуємо за ключовими векторами впливу:

1. Інституційний дизайн здоров'язбереження. Необхідним є впровадження політик психологічної безпеки, раціонального розкладу та балансування когнітивного навантаження; розвиток середовищної підтримки має здійснюватися відповідно до підходів педагогіки здоров'я [1].

2. Освітні програми й модулі. Важливою є інтеграція тем культури здоров'я у зміст освіти як цілісного комплексу (фізичний, психічний, соціальний виміри), що узгоджується з сучасним цілісним баченням здоров'я особистості.

3. Підготовка педагогів. Пріоритетом є розвиток здоров'язбережувальних компетентностей як компонентів професійної готовності з фокусом на мотиваційний, когнітивний та операційно-технологічний складники [3].

4. Діяльнісні технології. Використання програм фізичного виховання та рекреаційної активності, які мають доказову ефективність щодо посилення культури здоров'я та зміцнення мотивації до здорового способу життя [4].

5. Психологічна профілактика. Необхідна системна робота з емоційною компетентністю, профілактикою вигорання та підвищенням емоційного комфорту всіх учасників освітнього процесу [2].

Запропоновані кроки дозволяють трансформувати освітнє середовище з ретранслятора знань у простір реального формування культури здоров'я особистості.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє констатувати, що культура здоров'я особистості в сучасному освітньому просторі є складним інтегративним утворенням, формування якого детермінується сукупністю взаємопов'язаних чинників. Проведена систематизація дала змогу виокремити три ключові рівні детермінації:

• індивідуально-психологічний (ціннісно-мотиваційна основа, саморегуляція та емоційна компетентність);

• соціально-психологічний (групові норми, механізми соціального навчання, якість комунікації та психологічна безпека);

• педагогічно-інституційний (архітектура освітнього середовища, здоров'язбережувальні технології та професійна компетентність педагогів).

Доведено, що ефективна стратегія формування культури здоров'я потребує системного підходу, який передбачає одночасний вплив на особистісні механізми (мотивацію, рефлексію, самоменеджмент), оптимізацію групових процесів (створення сприятливого клімату, рольовий приклад значущих інших) та модернізацію організаційних засад освітнього середовища (політики здоров'я, дизайн простору, методичне забезпечення). Запропонована концептуальна модель інтегрує ці детермінанти у цілісну систему, де кожен блок виконує специфічну функцію у становленні здорової особистості.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в емпіричній перевірці життєздатності запропонованої моделі, розробленні валідного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості культури здоров'я у різних вікових групах, а також у впровадженні та апробації комплексних здоров'язбережувальних програм у закладах загальної середньої та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладуш В. А., Зимівець Н. В., Бондаренко З. П., Ніколенко Л. М. та ін. Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості: колективна монографія. Дніпро: ЛІРА, 2020. 384 с.
2. Олендер І. О., Грушко В. С., Бережна Т. І. та ін. Культура здоров'я особистості. Курс лекцій. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 196 с. (Bohdan Books)
3. Balukh M. Psychological and pedagogical approaches to the formation of healthcare competences of future primary teachers. Освітні обрії. 2021. № 2(53). С. 67–71. UDC 373.3.013.47/.091.12.011.3-051(045)
4. Griban G. P. et al. Formation of students' health culture in the process of physical education and health recreation activities. Wiadomości Lekarskie Medical Advances. 2023;76(2):264-273. doi: 10.36740/WLek202302104.
5. World Health Organization. Constitution of the World Health Organization (entered into force 7 April 1948). (Укр. публікація: Статут (Конституція) ВООЗ). (ZakonOnline)

REFERENCES

1. Gladush, V. A., Zymivets, N. V., Bondarenko, Z. P., Nikolenko, L. M., et al. (2020). Pedahohika zdorovia yak osnova rozvytku potentsialu osobystosti: kolektyvna monohrafiia [Health pedagogy as a basis for the development of individual potential: a collective monograph]. LIRA., 384 p.
2. Olender, I. O., Hrushko, V. S., Berezhna, T. I., et al. (2010). Kultura zdorovia osobystosti. Kurs lektsii. [Culture of individual health. Course of lectures]. Navchalna knyha – Bohdan., 196 p.
3. Balukh M. (2021). Psychological and pedagogical approaches to the formation of healthcare competences of future primary teachers. Osvitni obrii [Educational horizons]. № 2(53). p. 67–71. UDC 373.3.013.47/.091.12.011.3-051(045)
4. Griban G. P. et al. (2023). Formation of students' health culture in the process of physical education and health recreation activities. Wiadomości Lekarskie Medical Advances.76(2). p. 264-273. doi: 10.36740/WLek202302104.
5. World Health Organization. Constitution of the World Health Organization (entered into force 7 April 1948). (Укр. публікація: Статут (Конституція) ВООЗ). (ZakonOnline)

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.011.3-051:004.77 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-35

РОЛЬ ПЕРСОНАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ ВИКЛАДАЧА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЦИФРОВОЇ ПРИСУТНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРИЗИ

Вєйландє Л. В.-В.
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри педагогічних наук та соціальної реабілітації
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
вул. Змієнка Всеволода, 2, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0001-5804-2500
veylande@ukr.net

Ключові слова:
резильєнтність здобувачів освіти, педагогіка низької пропускної здатності, безпечне віртуальне середовище, асинхронна комунікація у вищій школі, дидактичний потенціал авторських веб-ресурсів, емпатичний контент.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглядається актуальна проблема трансформації ролі персонального вебсайту викладача в умовах системних криз, спричинених воєнними діями та глобальними викликами у сфері вищої освіти України. Автором обґрунтовано психолого-педагогічний потенціал індивідуального цифрового ресурсу як інструменту забезпечення «цифрової присутності» педагога та підтримки соціальної стійкості (резильєнтності) здобувачів освіти. Проаналізовано феномен цифрової присутності через взаємодію когнітивного, соціального та фасилітативного компонентів, що дозволяє конвертувати технічні можливості сайту в інструмент емоційної стабілізації. Особливу увагу приділено концепції вебсайту як «безпечного середовища» та «комунікаційного моста», що мінімізує когнітивне навантаження на студентів та запобігає їхній соціальній дезорієнтації в умовах асинхронного навчання.

У межах дослідження висвітлено практичний досвід підготовки магістрів освітніх наук в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова, зокрема щодо розробки та адаптації авторських сайтів до екстремальних умов. Детально розкрито сутність та доцільність впровадження «педагогіки низької пропускної здатності» (low-bandwidth pedagogy) як засобу подолання наслідків енергетичної кризи та нестабільного інтернет-зв'язку. Автор доводить, що персональний сайт, на відміну від корпоративних LMS та месенджерів, виступає сталою «якорною точкою» та символом професійної незламності викладача. У статті запропоновано практичні рекомендації щодо розбудови «цифрової стійкості», що включають наповнення ресурсу емпатичним контентом, забезпечення безперебійної доступності матеріалів та дотримання етики цифрової взаємодії. Зроблено висновок, що персональний сайт викладача за кризових обставин набуває статусу автономної віртуальної кафедри, яка інтегрує функцію навчання із функцією психолого-педагогічного супроводу, забезпечуючи життєздатність освітнього процесу в турбулентному середовищі.

THE ROLE OF A TEACHER'S PERSONAL WEBSITE IN ENSURING DIGITAL PRESENCE AND SOCIAL RESILIENCE OF STUDENTS IN CRISIS CONDITIONS

Vieilandie L. V.-V.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Educational Sciences and Social Rehabilitation
Odesa I. I. Mechnikov National University
Vsevoloda Zmiienka str., 2, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5804-2500
veylande@ukr.net

Key words: *resilience of students, low-bandwidth pedagogy, safe virtual environment, asynchronous communication in higher education, didactic potential of author's web resources, empathetic content.*

The article examines the urgent problem of transforming the role of a teacher's personal website under the conditions of systemic crises caused by military actions and global challenges in the field of higher education in Ukraine. The author substantiates the psychological and pedagogical potential of an individual digital resource as a tool for ensuring the "digital presence" of an educator and supporting the social resilience of students. The phenomenon of digital presence is analyzed through the interaction of cognitive, social, and facilitative components, which allows for converting the technical capabilities of the website into a tool for emotional stabilization. Special attention is paid to the concept of the website as a "Safe Space" and a "communication bridge" that minimizes the cognitive load on students and prevents their social disorientation in an asynchronous learning environment.

The study highlights the practical experience of training Masters in Educational Sciences at Odesa I.I. Mechnikov National University, specifically regarding the development and adaptation of author's websites to extreme conditions. The essence and feasibility of implementing "low-bandwidth pedagogy" as a means of overcoming the consequences of the energy crisis and unstable Internet connection are revealed in detail. The author proves that a personal website, unlike corporate LMS and messengers, acts as a stable "anchor point" and a symbol of the teacher's professional indomitability. The article offers practical recommendations for building "digital resilience," which include filling the resource with empathetic content, ensuring round-the-clock availability of materials, and adhering to the ethics of digital interaction. It is concluded that in crisis circumstances, a teacher's personal website acquires the status of an autonomous virtual department that integrates the function of teaching with the function of psychological and pedagogical support, ensuring the viability of the educational process in a turbulent environment.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах безпрецедентних викликів, спричинених синергією глобальних пандемічних обмежень та руйнівних наслідків повномасштабної війни. Постійна невизначеність, зумовлена безпековими ризиками, блекаутами та вимушеною міграцією суб'єктів освітнього процесу, актуалізує пошук стабільних цифрових платформ для збереження неперервності навчання. У цьому контексті виникає гостра потреба у формуванні стійкого комунікаційного середовища, яке здатне нівелювати деструктивний вплив зовнішніх чинників на якість підготовки фахівців. На передній план виходить концепція «педагогіки підтримки», яка передбачає не лише трансляцію знань, а й створення безпечного, прогнозованого віртуального простору. Персональний веб-сайт викладача у таких умовах перестає бути просто інформаційним репозиторієм, перетворюючись на автономний центр академічної стабільності та «цифрову якірну точку» для студента. Він забезпечує сталість доступу до ресурсів навіть за умови тимчасової втрати синхронного зв'язку, що є критично важливим для збереження освітньої траєкторії в кризовий період.

Незважаючи на стрімку цифровізацію вищої школи, швидкий перехід у дистанційний та змішаний формати виявив глибоку психолого-педагогічну проблему, а саме – дефіцит «живого» спілкування та втрату емоційного зв'язку між викладачем і студентською спільнотою. Традиційні системи управління навчанням часто сприймаються здобувачами як формалізовані та бюрократизовані структури, що посилює відчуття ізоляції. Це призводить до соціальної дезорієнтації студентів, зниження їхньої мотивації та неконтрольованого зростання рівня тривожності. Проблема суттєво поглиблюється через недостатню розробленість методик розбудови «цифрової присутності» викладача, яка б органічно поєднувала професійну експертність із функцією соціально-психологічної фасилітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового дискурсу свідчить, що проблема професійного розвитку викладача в умовах глобальної цифровізації є об'єктом прискіпливої уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Фундаментальні засади переходу суспільства на якісно новий рівень завдяки впровадженню інтелектуальних інформаційних технологій висвітлено у працях О.Базелюк, О.Дущенко, С.Карплюк, О. Подденежного, які характеризують цей процес як перехід від інформатизації до фази цифровізації [2; 5]. Питання трансформації освітнього простору та становлення цифрового суспільства ґрунтовно досліджували О. Базелюк, Н. Морзе, О. Сисоєва, К. Гричишина, О. Трифонова підкреслюючи пріоритетність формування цифрової компетентності як ключового показника інноваційного розвитку вищої освіти [2; 6]. Питання структури та функціонального призначення персональних вебсайтів викладачів розглядаються науковцями в контексті створення особистого бренду та академічної мобільності. Зокрема, такі дослідники як М. Козяр та Н. Кононець акцентують увагу на дидактичних можливостях персонального сайту як засобу ресурсно-орієнтованого навчання [1]. У зарубіжній науковій школі (P.Matt, P. Mertala, G.Westerman) персональні веб-ресурси викладачів аналізуються крізь призму «інтернаціоналізації вдома», де сайт виступає інструментом глобальної наукової комунікації та підвищення індексу цитування [7; 8; 10].

Важливим аспектом є формування ІТ-компетентності викладача як базису для професійного вдосконалення. У роботах О. Базелюк, Ю. Носенко О. Спіріна, доведено, що здатність до проектування цифрового освітнього середовища є невід'ємною частиною сучасної педагогічної майстерності [2]. Питання безпосередньої підготовки викладачів до використання веб-технологій та подолання технічних бар'єрів (зокрема використання хмарних сервісів та Google Sites) висвітлено у розробках Т. Волошиної, О. Глазунової, В. Осадчого [4]. Водночас науковці відзначають наявність «цифрового розриву» та певної інертності професійної спільноти щодо самостійної розробки складних веб-систем (про що свідчать праці І.Малик, С. Небельської [3].

Однак, аналіз наявних публікацій засвідчує, що питання психолого-педагогічного впливу вебсайту викладача на соціальну стійкість студентів у періоди гострих соціальних криз (зокрема війни) залишається фактично нерозробленим. Переважна більшість робіт концентрується на функціональних можливостях сайтів (публікація силабусів, завдань) або на формуванні технічних навичок їх розробки, тоді як потенціал вебсайту як «комунікаційного моста» та джерела емоційної стабільності в умовах екстремальної дистанції між суб'єктами навчання потребує окремого глибокого дослідження. Саме необхідність подолання дефіциту «цифрової присутності» викладача як фактора підтримки студентів у кризових умовах визначає новизну та цільову спрямованість нашого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті психолого-педагогічного потенціалу персонального вебсайту викладача як інструменту забезпечення його «цифрової присутності», а також у визначенні механізмів трансформації авторського веб-ресурсу в ефективний комунікаційний міст для підтримки соціальної стійкості (резильєнтності) студентів у кризових умовах функціонування вищої школи України.

Виклад основного матеріалу. Перехід до аналізу функціональних можливостей персонального вебсайту вимагає насамперед глибокого осмислення теоретичного базису феномену «цифрової присутності» викладача. У сучасній науковій парадигмі цифрова присутність трактується не просто як пасивне представлення інформації про особу в мережі, а як динамічна сукупність професійних та особистісних якостей викладача, що транслюються через цифрові канали та формують у студентів стійке відчуття реальної взаємодії. Це складне багатогранне утворення, яке в умовах кризи стає ключовим фактором легітимізації педагогічного впливу. Психолого-педагогічна структура цифрової присутності розкривається через взаємодію трьох фундаментальних компонентів: когнітивного, соціального та фасилітативного. Когнітивна присутність на персональному сайті реалізується через авторську логіку структурування навчального контенту, де викладач демонструє здатність конструювати зміст навчання, стимулювати критичне мислення та підтримувати інтелектуальний дискурс навіть у асинхронному режимі. Соціальний компонент визначає рівень емоційної залуче-

ності та відчуття приналежності до академічної спільноти; він виявляється у впізнаваному «авторському голосі», стилі звернень та персоналізованому дизайні ресурсу, що дозволяє студенту ідентифікувати викладача як реальну особистість, а не як анонімний алгоритм. Фасилітативна присутність безпосередньо стосується ролі викладача як модератора та провідника, який через архітектуру сайту спрощує навігацію в інформаційному хаосі, мінімізує когнітивне навантаження та забезпечує оперативний зворотний зв'язок.

Особливого значення в умовах екстремальних викликів набуває трансформація сайту у «безпечне середовище» для навчання. Це концептуальне поняття передбачає створення такого віртуального простору, де студент відчуває психологічний захист, передбачуваність та стабільність. На відміну від закритих корпоративних платформ, персональний сайт викладача сприймається як персоналізована «віртуальна кафедра», де чітка структура, авторські рекомендації та наявність ресурсів для саморефлексії створюють ефект психологічного якоря. У такому середовищі цифрова присутність викладача виступає гарантом неперервності освітнього процесу, де технологічні інструменти (хмарні сервіси, інтерактивні модулі, мультимедійні лекції) підпорядковуються гуманістичній меті – збереженню ментального здоров'я та соціальної резильєнтності студента. Таким чином, цифрова присутність стає не лише технічним атрибутом сучасної професійної діяльності викладача, а стратегічним ресурсом, що дозволяє конвертувати цифрові технології в інструменти емоційної підтримки та педагогічної ефективності в умовах кризи.

Розвиваючи концепцію «безпечного середовища», необхідно детальніше розглянути функціонування персонального веб-сайту як «комунікаційного моста», що стає ключовим фактором стабілізації взаємодії в ієрархії «викладач – студент». В умовах інформаційного перевантаження, характерного для кризових періодів, виникає гостра дилема «централізація проти хаосу». Використання розпорошених каналів зв'язку (месенджерів, електронної пошти, різних LMS-модулів) часто призводить до втрати важливих повідомлень та зростання тривожності здобувачів. У цьому контексті персональний сайт виступає єдиною точкою доступу до верифікованої інформації, де логічне структурування контенту – від силабусів до графіків консультацій – суттєво знижує рівень когнітивного навантаження. Практична реалізація цього підходу передбачає створення на головній сторінці динамічного блоку «Актуальне», що дозволяє студенту миттєво зорієнтуватися в освітньому процесі навіть після тривалої перерви в доступі до мережі. Ефективність такої комунікації підсилюється інтеграцією інструментів оперативного зворотного зв'язку, таких як анонімні опитування Google Forms для моніторингу психологічного стану групи, інтерактивні дошки для брейнстормінгу або спеціалізовані розділи «Запитання-відповіді». Це дозволяє викладачу не просто транслювати знання, а здійснювати психолого-педагогічний супровід, оперативно реагуючи на приховані запити аудиторії.

Важливою складовою «комунікаційного моста» є персоналізація цифрового простору, яка нівелює ефект «екранного бар'єру». Впровадження авторського мультимедійного контенту, зокрема коротких відеозвернень з настановами, подкастів або професійного блогу викладача, створює відчуття безпосередньої особистої участі та соціальної присутності. Рекомендується наповнювати сайт не лише сухими академічними текстами, а й рефлексивними матеріалами, що демонструють живу професійну позицію педагога. Наприклад, ведення рубрики «Нотатки викладача» або публікація власних наукових роздумів у форматі есе сприяє формуванню довірливих відносин та стимулює студентів до самовираження. Таким чином, через архітектурну впорядкованість, інтерактивність та персоналізацію контенту, веб-сайт трансформується з технічного засобу на цілісну екосистему підтримки, яка забезпечує безперервність діалогу та зміцнює соціальний зв'язок між суб'єктами освітнього процесу в екстремальних умовах.

Аналіз функціональних можливостей веб-сайту дозволяє виокремити специфічні психолого-педагогічні механізми, що безпосередньо впливають на емоційний стан здобувачів освіти. Першим і найбільш дієвим механізмом є структурованість, яка в умовах хаосу та невизначеності виступає як «антидот до стресу». Коли зовнішні обставини (військові дії, відключення енергопостачання) позбавляють студента відчуття стабільності, чітка архітектура персонального сайту стає для нього зоною прогнозованості. Практичне впровадження цього механізму передбачає використання фіксованої навігаційної схеми, де кожен навчальний модуль має ідентичну структуру: «Лекція – Матеріали для самостійної роботи – Завдання – Дедлайн». Зрозумілі та візуально акцентовані терміни виконання робіт, подані у формі інтерактивного календаря, повертають студенту відчуття контролю над власною освітньою траєкторією. Рекомендується уникати складних багаторівневих меню, надаючи перевагу лінійній логіці, що мінімізує інтелектуальну напругу при пошуку критично важливої інформації.

Другим важливим механізмом є насичення ресурсу емпатичним контентом, що виводить взаємодію за межі суто академічного протоколу.

Включення до структури сайту розділів для саморефлексії (наприклад, «Твоя зона стійкості» або «Психологічна аптечка») дозволяє викладачу транслювати турботу про ментальне здоров'я студентів. Практичним прикладом може бути розміщення коротких технік заземлення, порад щодо тайм-менеджменту в умовах стресу або створення «неформального куточка» для обміну позитивним досвідом чи творчими здобутками. Такий підхід гуманізує цифрову присутність викладача та формує довірливе середовище, де студент відчуває себе почутим і захищеним.

На завершення, ключову роль відіграє реалізація моделі «Викладач – маяк». У кризові періоди персональний сайт стає платформою, через яку викладач транслює не лише знання, а й власну професійну стабільність та впевненість. Регулярне оновлення контенту, чітке дотримання викладачем задекларованих на сайті правил та спокійний, підтримуючий стиль комунікації в авторському блозі виконують роль ціннісного орієнтира. Сайт, що продовжує функціонувати та розвиватися всупереч кризі, стає для студентів символом незламності освітнього процесу та професійної життєстійкості лідера, що значно підвищує рівень соціальної згуртованості групи та мотивує до продовження навчання. Таким чином, поєднання структурної логіки, емпатичної підтримки та рольового моделювання перетворює персональний веб-ресурс на потужний інструмент психологічної реабілітації та стабілізації вищої школи в екстремальних умовах.

Практична реалізація теоретичних засад цифрової присутності набуває особливої гостроти при аналізі кейсів функціонування вищої освіти в умовах повномасштабної війни в Україні. Досвід підготовки магістрів спеціальності А 1 «Освітні науки» в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова продемонстрував, що критично важливою компетенцією сучасного викладача є здатність до впровадження «low-bandwidth pedagogy» (педагогіки низької пропускної здатності). Даний термін був запропонований дослідником Daniel Stanford, який розробив матрицю пропускної здатності освітнього контенту та терміновості опанування та виконання [9]. Згідно з цією моделлю, навчання поділяється на чотири зони: висока пропускна здатність + висока терміновість (інструментом є відеозв'язок, який найбільш вразливий під час кризи); висока пропускна здатність + низька терміновість (інструмент відеозаписи лекцій , що є краще, бо можна завантажити заздалегідь); низька пропускна здатність + висока терміновість (інстрменти групові чати та месенджери); низька пропускна здатність + низька терміновість (інструментами є електронна пошта, форуми, структуровані вебсайти, які є найбільш стійкими та інклюзивними інструментами у період кризи). Як можна побачити, концепція базується на пріоритетності асинхронних методів навчання та мінімізації обсягу цифрових даних, необхідних для засвоєння матеріалу. Суть цієї педагогічної стратегії полягає у свідомому виборі інструментів, які вимагають низької швидкості інтернету та дозволяють студентам залишатися в освітньому процесі навіть за умови обмеженого енергопостачання або нестабільного зв'язку. Для нашого дослідження цей підхід є фундаментальним, оскільки він конвертує технічні обмеження у педагогічну перевагу – інклюзивність, забезпечуючи рівний доступ до знань для всіх категорій здобувачів незалежно від їхньої безпекової ситуації.

У практичному втіленні цей підхід передбачає стратегічну заміну синхронних відеоконференцій асинхронними текстовими обговореннями на форумах сайту, а замість важких відеолекцій пропонується використання структурованих текстових конспектів, презентацій з низькою роздільною здатністю або компактних аудіофайлів у форматі подкастів. Такий формат доповнюється відмовою від онлайн-тестування в реальному часі на користь завдань, які здобувач може завантажити, виконати офлайн і надіслати пізніше за наявності зв'язку. Для сучасної вищої освіти України в умовах війни ця методологія набуває особливого статусу «педагогіки незламності», оскільки безпосередньо впливає на психологічний стан та соціальну стійкість студентів. Знімаючи технічний бар'єр, викладач нівелює відчуття тривоги та ізоляції, яке виникає у студента через неможливість приєднатися до заняття під час блекауту чи слабкого сигналу мережі. Можливість ознайомитися з текстовою версією лекції пізніше навіть з мобільного пристрою забезпечує ту саму безперервність освітнього процесу, про яку йдеться у межах нашого дослідження. Крім того, реалізація принципів низької пропускної здатності є яскравим проявом інклюзивності та «педагогіки турботи», де викладач заздалегідь враховує складні життєві обставини кожного студента, перетворюючи свій веб-ресурс на надійний інструмент підтримки та гуманізації навчання.

Відповідно до цієї концепції у межах практичної підготовки магістранти навчалися адаптувати архітектуру персональних сайтів на Google Sites до умов блекаутів та слабкого інтернет-зв'язку. Це включало розробку текстових версій лекцій у форматі Google Docs з можливістю офлайн-доступу, використання стиснутих зображень та заміну важкого відеоконтенту структурованими скриптами або аудіоподкастами невеликого об'єму. Такий підхід гарантує, що навіть за мінімального зв'язку студент отримує доступ до «ядра» знань, що значно знижує академічну тривожність.

Важливим аспектом практичної реалізації є перехід до усвідомленої асинхронної комунікації через платформу сайту. На відміну від миттєвих месенджерів, які в умовах кризи генерують інформаційний шум і сприяють швидкій втраті важливих даних у стрічці чату, персональний сайт забезпечує архівацію та структурованість. Магістри вчилися створювати на сайтах «бази знань», де кожне оголошення, інструкція до практичної роботи чи посилання на джерела зберігаються в ієрархічному порядку, дозволяючи здобувачам повертатися до них у будь-який зручний та безпечний час. Результати апробації таких моделей та анкетування студентів підтвердили високу оцінку персонального ресурсу як фактора стабільності. Більшість респондентів зазначили, що наявність авторського сайту викладача сприймається як сталий орієнтир, що не залежить від стабільності роботи загальноуніверситетських систем, які можуть бути вразливими до кібератак чи технічних збоїв. Зокрема, студенти підкреслили, що можливість самостійно керувати темпом опрацювання матеріалів через сайт додає їм впевненості у власних силах та сприяє збереженню соціальної згуртованості академічної групи навколо «цифрового лідера» – викладача, який забезпечив надійний канал зв'язку в екстремальних умовах. Таким чином, інтеграція інструментів адаптації контенту та акцент на асинхронності перетворюють сайт з методичної папки на життєздатний інструмент кризового менеджменту в освіті.

Враховуючи необхідність адаптації освітнього процесу до екстремальних викликів, логічним кроком є формування системи практичних рекомендацій щодо розбудови «цифрової стійкості» викладача, яка має стати невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх педагогів. Першочерговим акцентом у цьому процесі є наповнення персонального вебсайту «людяним» контентом, що передбачає відхід від суто формального викладу матеріалу на користь емпатичної взаємодії. Викладачу рекомендується інтегрувати в структуру сайту елементи педагогічної саморефлексії, авторські відеозвернення з акцентом на підтримку та спільне подолання труднощів, а також створювати інтерактивні блоки для отримання зворотного зв'язку щодо психологічного стану студентів. Навчання майбутніх фахівців таким методам гуманізації цифрового простору дозволяє їм стати носіями нової освітньої культури – «педагогіки турботи», де технології слугують інструментом емоційного єднання, а не відчуження.

Технічний аспект розбудови цифрової стійкості вимагає від викладача навичок забезпечення безперебійної доступності ресурсу в режимі 24/7. Практичні поради включають використання хмарних екосистем із високим рівнем відмовостійкості, дублювання критично важливої інформації у різних форматах (наприклад, поєднання контенту сайту з автономними PDF-гайдами) та оптимізацію сторінок для швидкого завантаження при низькій швидкості інтернету. Майбутні викладачі мають опанувати інструменти дзеркалювання контенту та налаштування автоматичних сповіщень про оновлення, що гарантує студентам стабільний доступ до навчання незалежно від локальних технічних збоїв.

Окреме місце посідає етика цифрової взаємодії у кризовий період, яка має базуватися на принципах гнучкості та толерантності. Рекомендується впроваджувати «м'які» дедлайни, розробляти чіткі інструкції щодо дій студента у разі втрати зв'язку та підтримувати екологічну комунікацію в авторських блогах чи на форумах сайту. Викладач як носій нового типу педагогічної культури повинен демонструвати взірець виваженої поведінки в мережі, уникаючи інформаційного тиску на студентів та створюючи атмосферу безпеки. Формування таких етичних орієнтирів у магістрантів освітніх наук забезпечує підготовку лідерів, здатних не лише ефективно використовувати вебтехнології, а й підтримувати соціальну згуртованість та професійну стабільність академічної спільноти в найбільш екстремальних умовах.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що в умовах сучасних кризових викликів персональний вебсайт викладача трансформується з допоміжного методичного інструменту на стратегічно важливу екосистему, що забезпечує «цифрову присутність» та соціальну резильєнтність суб'єктів освітнього процесу. Теоретичний аналіз та практичний досвід підтверджують, що персональний ресурс виступає автономною «віртуальною кафедрою», яка завдяки своїй архітектурній стабільності та авторській персоналізації нівелює дефіцит живого спілкування та знижує рівень когнітивного навантаження на студентів. Встановлено, що впровадження принципів «low-bandwidth pedagogy» та акцент на асинхронній комунікації дозволяють підтримувати неперервність навчання навіть в умовах критичної нестабільності зв'язку та енергопостачання.

Наповнення сайту емпатичним контентом та реалізація моделі «викладач – маяк» сприяють формуванню психологічно безпечного середовища, де студент отримує не лише знання, а й необхідну емоційну підтримку, що є фундаментом соціальної стійкості академічної спільноти. Таким чином, персональний сайт стає цифровою

«якірною точкою», яка гарантує прогнозованість та стабільність освітньої траєкторії в екстремальних умовах.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці спеціалізованих методичних рекомендацій щодо інтеграції інструментів штучного інтелекту в персональні веб-ресурси викладачів для автоматизації зворотного зв'язку та персоналізації підтримки студентів, а також у вивченні впливу цифрової ідентичності викладача на формування професійної стійкості майбутніх фахівців у посткризовий період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононец Н. В., Балюк В. О. Інформаційні системи створення електронних освітніх ресурсів для реалізації ресурсно-зорієнтованого навчання студентів економічних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: наук. журнал*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 2 (131). С. 52–59.
2. Морзе Н., Базелюк О., Воротнікова І. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (Розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року) [Проєкт]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf (дата звернення: 11.01.2026).
3. Небельська С. В., Малик І. М. Персональний сайт викладача – інструмент інноваційної діяльності. *Професійно-прикладні дидактики*. Міжнародний науковий журнал. 2016. Вип. 2. С. 101–107.
4. Осадчий В. В. Персональний веб-сайт як засіб формування цифрового іміджу науково-педагогічного працівника. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, № 1. С. 78–91.
5. Подденежний О. Управління цифровою трансформацією освіти: сучасний науковий дискурс. *Наукові записки НаУКМА. Економічні науки*. 2021. Т. 6, № 1. С. 105–110.
6. Трифонова О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 173(2). С. 221–225.
7. Matt P. The evolution of the history of digital transformation: from the pre-internet period to generative artificial intelligence. 2024. URL: https://hatchworks.com/blog/product-design/history-digital-transformation/ (дата звернення: 24.12.2025).
8. P. Mertala Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology*. 2020. № 45 (2). P. 179–192. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362. (дата звернення: 11.01.2026).
9. D. Stanford Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All. 2020. https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/ (дата звернення: 09.01.2026).
10. Westerman G., Bonnet D., McAfee A. Leading Digital: Turning Technology into Business Transformation. URL: https://hbsp.harvard.edu/product/17039-HBK-ENG (дата звернення: 11.01.2026).

REFERENCES

1. Kononets N. V., Baliuk V. O. (2020) Informatsiini systemy stvorennia elektronnykh osvitnikh resursiv dlia realizatsii resursno-zoriientovanoho navchannia studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Information systems for creating electronic educational resources for the implementation of resource-oriented training of students of economic specialties]. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky: scientific journal.* Vol. 2 (131). P. 52–59.
2. Morze N., Bazeliuk O., Vorotnikova I. (2019) Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (Rozrobleno na vykonannia Nakazu MON Ukrainy № 38 vid 15 sichnia 2019 roku) [Description of digital competence of a pedagogical worker (Developed in compliance with the Order of the MES of Ukraine No. 38 dated January 15, 2019)] [Draft]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf (accessed: 11.01.2026).
3. Nebelska S. V., Malyk I. M. (2016) Personalnyi sait vykladacha – instrument innovatsiinoi diialnosti [Teacher's personal website as a tool for innovative activity]. Professionally Applied Didactics. *International Scientific Journal.* Vol. 2. P. 101–107.
4. Osadchyi V. V. (2019) Personalnyi veb-sait yak zasib formuvannia tsyfrovoho imidzhu naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka [Personal website as a means of forming the digital image of a scientific and pedagogical worker]. *Information Technologies and Learning Tools.* Vol. 69, No. 1. P. 78–91.
5. Poddenezhnyi O. (2021) Upravlinnia tsyfrovoiu transformatsiieiu osvity: suchasnyi naukovyi dyskurs [Management of digital transformation of education: modern scientific discourse]. *NaUKMA Research Papers. Economics.* Vol. 6, No. 1. P. 105–110.

6. Tryfonova O. M. (2018) Informatsiino-tsyfrova kompetentnist: zarubizhnyi ta vitchyznianyi dosvid [Information and digital competence: foreign and domestic experience]. *Scientific Notes of Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences.* Vol. 173(2). P. 221–225.
7. Matt P. (2024). The evolution of the history of digital transformation: from the pre-internet period to generative artificial intelligence. URL: https://hatchworks.com/blog/product-design/history-digital-transformation/
8. Mertala P. (2020) Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. Learning, Media and Technology. Vol. 45 (2). P. 179–192. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696361
9. Stanford D. (2020) Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All. URL: https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/ (accessed: 09.01.2026).
10. Westerman G., Bonnet D., McAfee A. Leading Digital: Turning Technology into Business Transformation. URL: https://hbsp.harvard.edu/product/17039-HBK-ENG (accessed: 11.01.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

UDC 378.147:811.111’243:37.091.26 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-36

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR THE UNIFIED ENTRANCE EXAMINATION IN A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS

Harbuza T. V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Modern European Languages
State University of Trade and Economics
Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2346-5156
t.garbuza@knute.edu.ua

Radchenko Yu. P.
Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages
State University of Trade and Economics
Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6534-4360
y.radchenko@knute.edu.ua

Key words: *standardised assessment, foreign language communicative competence, formative assessment, academic achievement, diagnostic testing, learning motivation, continuity of language practice.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

The article analyses the pedagogical conditions for preparing higher education students to sit the Unified Entrance Examination (UEE) in a foreign language, taking into account the need to align the outcomes of foreign language instruction with the requirements of standardised assessment. The relevance of the topic stems from the fact that the UEE is a compulsory component of admission to Master’s programmes and therefore serves as an important indicator of the quality of students’ language training. The article aims to provide a theoretical substantiation and empirical verification of a set of pedagogical conditions that ensure effective performance in entrance language testing. The research employed an analysis of scholarly sources and regulatory documents, a survey of students, as well as statistical processing of diagnostic entry test results, attendance records, and final UEE scores. The empirical component was carried out at the State University of Trade and Economics. A stable relationship was identified between the level of students’ academic engagement, their initial language proficiency, and their test performance. The practical significance of the study lies in the fact that the described pedagogical approaches may be used in updating educational programmes and developing elective courses aimed at UEE preparation. Their implementation makes the process of language training more systematic and goal-oriented. It has been demonstrated that continuity of language practice, structural integration of test task formats into the instructional process, and the development of students’ motivational readiness significantly influence examination outcomes. The expediency of systematically combining professionally oriented course content with the requirements of standardised assessment has been substantiated. It is concluded that effective preparation for the UEE requires a holistic pedagogical organisation of the educational process, within which instruction and assessment function as interrelated components of a unified system for ensuring the quality of foreign language education.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО СКЛАДАННЯ ЄВІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Гарбуза Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри сучасних європейських мов
Державний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2346-5156
t.garbuza@knute.edu.ua

Радченко Ю. П.
старший викладач кафедри сучасних європейських мов
Державний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-6534-4360
y.radchenko@knute.edu.ua

Ключові слова:
стандартизоване оцінювання, іншомовна комунікативна компетентність, формувальне оцінювання, академічна успішність, діагностичне тестування, навчальна мотивація, безперервність мовної практики.

У статті аналізуються педагогічні умови підготовки студентів вищих навчальних закладів до складання Єдиного вступного іспиту з іноземної мови з урахуванням необхідності узгодження результатів навчання іноземної мови з вимогами стандартизованого оцінювання. Актуальність теми зумовлена тим, що ЄВІ є обов'язковою складовою вступу до магістратури і тому слугує важливим показником якості мовної підготовки студентів. Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування та емпіричне встановлення комплексу педагогічних умов, що забезпечують ефективність складання вступного мовного тестування. У роботі використано аналіз наукових джерел і нормативних документів, анкетування здобувачів освіти, а також статистичне опрацювання результатів вхідного тестування, показників відвідуваності занять і підсумкових балів ЄВІ. Емпіричну частину виконано на базі Державного торговельно-економічного університету. Установлено наявність стійкого взаємозв'язку між рівнем навчальної активності студентів, стартовою мовною підготовкою та результатами тестування. Практичне значення цієї роботи полягає в тому, що описані педагогічні підходи можуть бути використані при оновленні освітніх програм та створенні вибіркових дисциплін, орієнтованих на підготовку до ЄВІ. Їх впровадження робить процес мовної підготовки більш систематичним і цілеспрямованим. Доведено, що безперервність мовної практики, структурна інтеграція формату тестових завдань у навчальний процес і розвиток мотиваційної готовності здобувачів істотно впливають на підвищення результативності складання іспиту. Обґрунтовано доцільність системного поєднання професійно орієнтованого змісту навчання з вимогами стандартизованого оцінювання. Зроблено висновок, що ефективна підготовка до ЄВІ потребує цілісної педагогічної організації освітнього процесу, у межах якої навчання та контроль результатів виступають взаємопов'язаними складниками єдиної системи забезпечення якості іншомовної освіти.

Problem Statement. Recent transformations in higher education have forced us to take a fresh look at the issue of foreign language teaching quality at the university level. Today, the level of students' language proficiency is no longer considered a secondary component of humanities education, but rather an indicator of their academic ability and, at the same time, an important resource for professional mobility. In fact, foreign language proficiency is increasingly becoming a prerequisite for access to competitive opportunities, both in education and in the labour market [1; 2].

In this context, the Unified Entrance Examination in Foreign Languages takes on special significance. Its role is not limited to serving as a selection tool for admission to master's programmes: due to the universality of its requirements, it actually functions as a standardised indicator of the language proficiency of bachelor's degree graduates, regardless of their professional profile [3]. That is why preparation for such testing should be viewed not as the final stage of education, which is activated at the end of the educational trajectory, but as an organic component of systematic language education, integrated into the educational process at various stages. Real-life experience of teaching foreign languages in higher education institutions shows that the system of training students is not without internal inconsistencies. Formally, bachelor's degree curricula provide for a sufficient number of hours for language training, and most of these classes are logically focused on the professional component – learning terminology, modelling professional communication situations, and working with specialised texts. However, the results of the UEE often show a different picture: some students do not reach the level expected after several years of systematic study. This makes us think not so much about the volume of the educational load as about the content and methodology of its implementation [4].

The problem is exacerbated by the difference in target benchmarks. University courses are usually built around professional communication, which is entirely justified given the students' future specialisation. In contrast, the structure of the UEE test tasks focuses mainly on testing general language competence – skills that are formed not only in an academic environment, but also through broader language experience. As a result, there is a kind of gap between the logic of learning and the logic of final assessment: students prepare for one type of speech activity and are assessed on another. It is this discrepancy, which is quite noticeable in practice, that constitutes one of the key methodological problems of modern foreign language training in higher education [5; 6].

An analysis of practical results shows that success in passing the entrance exam in a foreign language is not limited to one decisive factor, but is influenced by several interrelated components. In particular, there is a fairly consistent pattern: students who demonstrate higher academic engagement and have adequate basic language training usually achieve better results. At the same time, isolated cases that do not fit this trend only emphasise the complexity and multidimensionality of the process of forming exam success. This picture gives reason to believe that explaining the final results solely by the number of classroom hours or the volume of educational material would be an overly simplistic approach; it seems much more important to analyse the conditions in which learning takes place and how educational activities are organised.

In this regard, the scientific and practical task of identifying and theoretically substantiating the pedagogical conditions that truly contribute to the effective preparation of higher education seekers for the UEE in a foreign language becomes particularly relevant. This involves not only the search for effective methodological solutions, but also the understanding of the holistic logic of the educational process, capable of ensuring stable results. Solving this problem is doubly important: it affects both the individual academic achievements of students and the quality of the foreign language training system in higher education in general.

Analysis of recent research and publications. The issue of foreign language training for students and determining the level of their language competence has long been the focus of pedagogical science. The works of N. Borysko, S. Nikolaieva and N. Maier convincingly prove that it is the competence-based approach that is the methodological basis of modern foreign language teaching, since it focuses the educational process not only on the acquisition of knowledge, but also on the development of the ability to use the language in real speech [7; 8]. In turn, D. Larsen-Freeman emphasises that the effectiveness of teaching is largely determined by the pedagogical conditions and educational technologies within which the training of students takes place [9]. Researchers of test control issues, in particular C. Harsch and G. Fulcher have substantiated the fundamental importance of such test characteristics as validity and reliability, proving that they ensure the objectivity of language achievement assessment [10; 11]. At the same time, P. Black and D. Wiliam, based on large-scale educational research, have shown that the systematic use of formative assessment can significantly improve student learning outcomes [12].

However, contemporary scientific works increasingly raise the issue of consistency between the content of education and the requirements of external forms of control, as their inconsistency can negatively affect test results. In higher education, this problem takes on a very tangible dimension: foreign

language courses are usually built around professionally oriented communication, while entrance exam tasks mostly test general language skills. Empirical observations also show that the final test results are related not only to the content of the training, but also to a number of accompanying factors – the level of class attendance, the initial language training of students and their motivation to learn.

Despite a significant body of scientific work, the issue of comprehensive pedagogical support for preparing students for standardised entrance language tests cannot yet be considered fully resolved. It is this circumstance that necessitates further theoretical reflection on the problem and the search for practical models capable of ensuring consistently high results in language training in the higher education system.

The purpose of the article is to theoretically justify and empirically determine the pedagogical conditions for effectively preparing higher education students for the Unified Entrance Examination in a foreign language, as well as to identify the factors that influence the results of standardised testing and the possibilities for aligning the content of language teaching with the requirements of the entrance assessment.

Presentation of the main research material. The preparation of higher education students for standardised language examinations should be regarded as a multi-level pedagogical process in which curriculum content, teaching methodology, organisational decisions and motivational factors are integrated. In contemporary pedagogical scholarship, the outcome of foreign language education is interpreted as developed communicative competence – an integrated capacity encompassing linguistic knowledge, practical language skills and the ability to apply them appropriately in real communicative situations [1; 10]. From the standpoint of the competence-based approach, the effectiveness of learning is determined not only by what is studied but also by the conditions under which the educational process takes place and how it is organised [4].

The empirical stage of the study was conducted at the State University of Trade and Economics. Its purpose was to identify the specific features of organising foreign language training for undergraduate students and to trace the relationship between characteristics of the learning process and the results of the Unified Entrance Examination in a foreign language. To achieve this, statistical indicators of academic performance, results of diagnostic entry testing, attendance data and students' responses to questionnaire items were analysed, which made it possible to combine quantitative and qualitative approaches to analysis.

It has been established that in most educational programmes the main foreign language workload falls within the first years of study. Professionally oriented courses involve work with specialised vocabulary and subject-specific texts and often carry a substantial credit value, which is positioned as a competitive advantage of the programme. At the same time, their content is primarily focused on professional communication, whereas the standardised entrance test mainly assesses general language proficiency. Such a discrepancy between instructional objectives and the format of final assessment creates a situation of partial misalignment between the competences developed and the testing requirements – a problem also highlighted by researchers in language assessment [5; 6].

The analysis of empirical data made it possible to identify several stable patterns. First of all, it was found that regular class attendance in most cases correlates with higher test results, which confirms the importance of systematic study as a factor in academic achievement. Similar conclusions are presented in pedagogical research, where active participation in the educational process is regarded as an indicator of developed motivation and the ability to self-regulate learning activity [13].

At the same time, a clear relationship can be observed between the results of diagnostic entry testing and final UEE scores, which indicates the significant role of the initial level of language proficiency. At the same time, cases of noticeable improvement were recorded among students with low starting indicators. This confirms that, with properly organised instruction and sufficient intrinsic motivation, initial gaps can be compensated for. The importance of the motivational factor is consistent with findings from research on formative assessment, which demonstrate that a clear awareness of learning objectives and regular feedback substantially influence educational outcomes [12].

A separate aspect of the analysis concerned the continuity of language practice. It was established that prolonged breaks in the use of a foreign language in senior years lead to a gradual decline in the level of developed language competence, which, in turn, affects the results of entrance testing. Such an observation is consistent with conclusions drawn from psycholinguistic studies emphasising that language skills retain their automaticity only under conditions of regular functional use [9].

The generalisation of the findings made it possible to identify a set of pedagogical conditions that most effectively contribute to students' preparation for a standardised language examination. These include the integration of test formats into the structure of classroom activities, ensuring continuity of language practice throughout the entire period of study, systematic monitoring of results, and purposeful support of learning motivation.

Thus, preparation for the Unified Entrance Examination should be interpreted not as a final stage of the educational process but as its integral component, to be implemented consistently and systematically. It is precisely the combination of content-related, methodological and motivational components that creates the conditions for improving performance in standardised assessment while simultaneously promoting alignment between the outcomes of foreign language training and the requirements for admission to Master's programmes.

Conclusions and prospects for further developments in this area. The conducted study provides grounds for considering the preparation of higher education students for the Unified Entrance Examination in a foreign language as a complex and multidimensional process. Its outcome depends not so much on the formally declared content of educational programmes as on the pedagogical conditions under which this content is implemented. The theoretical analysis has shown that the effectiveness of preparation in the context of standardised assessment is directly related to the alignment between the intended learning outcomes and the test format – a requirement consistent with contemporary approaches to ensuring the validity of language education.

The empirical study carried out at the State University of Trade and Economics demonstrated a clear relationship between students' academic engagement, their diagnostic entry test results and their final UEE scores. Regular participation in classes and an adequate initial level of proficiency generally correlate with higher examination results. At the same time, positive progress was recorded among those students who initially demonstrated lower indicators, which points to the compensatory potential of systematically organised preparation and highlights the importance of intrinsic motivation.

The importance of continuity in language practice was also confirmed. Interruptions in the use of a foreign language during the senior years negatively affect the level of developed language competence, which substantiates the need to integrate a language component into subject-specific disciplines or to introduce additional forms of support at the final stage of study.

The generalisation of the findings made it possible to outline a set of pedagogical conditions that ensure effective preparation for the Unified Entrance Examination: alignment of the instructional process with test task formats, maintenance of continuous language practice, systematic monitoring of achievement, and purposeful efforts aimed at fostering students' motivational readiness. The novelty of the research lies in combining a theoretical reflection on contemporary approaches to language education with an empirical examination of the factors influencing success in a standardised entrance examination.

The practical value of the research lies in the possibility of applying the findings to update the content and organisation of foreign language training in higher education institutions, refine teaching methodology, and enhance the quality of students' preparation for admission to Master's programmes.

Further research may focus on the development of digital tools for diagnosing language competence, the design of models for individualised preparation for standardised tests, and a comparative analysis of international practices in entrance language assessment with a view to adapting the most effective solutions to the national educational context.

BIBLIOGRAPHY

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
2. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2022: Non-state actors in education. Paris, 2022. URL: https://www.unesco.org/gem-report
3. Міністерство освіти і науки України. *Програма єдиного вступного іспиту з іноземних мов для вступу до магістратури* : затв. наказом МОН України від 28.03.2019 № 411. Київ, 2019. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vstup-2019/programa-inozemni-movi.pdf
4. Panadero E., Broadbent J. Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 733–751. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2
5. Green A. Exploring language assessment and testing. *Language Assessment Quarterly*. 2019. Vol. 16(3). P. 209–226. DOI: https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1614856
6. Harding L. Validity in language testing. *Language Testing*. 2020. Vol. 37(2). P. 245–262. DOI: https://doi.org/10.1177/0265532219875710
7. Nikolaieva S. Yu. The common European Framework of Reference for Languages: past, present and future. Advanced Education. 2019. Issue 12. P. 12–20. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.154993
8. Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Майєр Н. В. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2019. 100 с. URL:

http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/301/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%2011.02.2019.pdf?sequence=1
9. Larsen-Freeman D. Complexity theory and language development. *Applied Linguistics*. 2020. Vol. 41(6). P. 809–824. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/amz046
10. Harsch C. Language testing and assessment. *Language Teaching*. 2020. Vol. 53(2). P. 169–187. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444819000463
11. Fulcher G. Practical language testing and assessment. In: *The Routledge Handbook of Language Testing*. London : Routledge, 2021. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429439949
12. Black P. J., Wiliam D. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2018. Vol. 25, No. 3. P. 551–575. DOI: https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807
13. Nicol D. Transforming assessment and feedback: Enhancing integration and empowerment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46(6). P. 831–843. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1822557

REFERENCES

1. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
2. UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Non-state actors in education*. UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/gem-report
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *Programa yedynoho vstupnoho ispyty z inozemnoyi movy dlya vstupu do mahistratury* [*Programme of the unified entrance examination in foreign languages for admission to master's programmes*] (Order No. 411, March 28, 2019). Kyiv. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vstup-2019/programa-inozemni-movi.pdf
4. Panadero, E., & Broadbent, J. (2019). Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review, 31*, 733–751. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2
5. Green, A. (2019). Exploring language assessment and testing. *Language Assessment Quarterly, 16*(3), 209–226. https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1614856
6. Harding, L. (2020). Validity in language testing. *Language Testing, 37*(2), 245–262. https://doi.org/10.1177/0265532219875710
7. Nikolaieva, S. Yu. (2019). The common European framework of reference for languages: Past, present and future. Advanced Education, 12, 12–20. https://doi.org/10.20535/2410-8286.154993
8. Nikolaieva S. Yu., Borysko N. F., & Maier N. V. (2019) *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur v yevropeiskomu konteksti u zakladakh vyshchoi osvity* [Methodology of teaching foreign languages and cultures in the European context in higher education institutions]. Kyiv : Vydavnychyi tsentr KNLU. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/301/11.02.2019.pdf?sequence=1
9. Larsen-Freeman, D. (2020). Complexity theory and language development. *Applied Linguistics, 41*(6), 809–824. https://doi.org/10.1093/applin/amz046
10. Harsch, C. (2020). Language testing and assessment. *Language Teaching, 53*(2), 169–187. https://doi.org/10.1017/S0261444819000463
11. Fulcher, G. (2021). Practical language testing and assessment. In J. I. Liontas (Ed.), *The Routledge handbook of language testing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429439949
12. Black, P. J., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(3), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807
13. Nicol, D. (2021). Transforming assessment and feedback: Enhancing integration and empowerment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(6), 831–843. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1822557

Дата першого надходження статті до видання: 22.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.091.33:78.087.68 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-37

НАВЧАЛЬНИЙ ХОР ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ

Дудик Р. В.
кандидат мистецтвознавства, доктор філософії,
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
Навчально-науковий інститут мистецтв
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
вул. Академіка Сахарова, 34А, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0001-7737-6688
romanadudyk@ukr.net

Ключові слова: *мистецька освіта, студентська молодь, хорове мистецтво, емоційна культура, емпатія, художня комунікація, колективна творчість, педагогічна взаємодія.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглянуто педагогічний потенціал хорової діяльності у системі вищої мистецької освіти як чинника особистісного та професійного розвитку студентів-музикантів. Акцентовано увагу на тому, що сучасна підготовка фахівців мистецького профілю потребує не лише формування спеціальних музично-виконавських компетентностей, а й розвитку здатності до усвідомлення, регуляції та конструктивного вираження емоцій у процесі художньої комунікації.

Проаналізовано наукові підходи до трактування феномена емоційної сфери особистості в контексті педагогіки вищої школи та мистецької освіти. Обґрунтовано положення про те, що колективна вокально-хорова діяльність створює особливе освітнє середовище, у якому поєднуються художній досвід, міжособистісна взаємодія та емоційне співпереживання. Визначено, що систематична участь студентів у хорових репетиціях і концертній практиці сприяє розвитку емпатії, емоційної чутливості, навичок саморефлексії та відповідального ставлення до спільного творчого результату.

Особливу увагу приділено ролі керівника хору як організатора емоційно насиченого педагогічного простору, що ґрунтується на принципах довіри, підтримки та партнерської взаємодії. Узагальнено власний диригентсько-педагогічний досвід роботи зі студентським хором, який засвідчує можливість цілеспрямованого впливу хорової практики на розвиток емоційної культури майбутніх музикантів. Досліджено, що розвиток емоційної сфери студентів у процесі хорової діяльності має системний характер і відбувається через поєднання художнього змісту творів, колективної виконавської взаємодії та педагогічного керівництва. Доведено, що цілеспрямоване створення емоційно безпечного та творчо насиченого освітнього середовища підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх музикантів.

У публікації здійснено спробу поглибити наукові підходи до розуміння педагогічного потенціалу хорової діяльності шляхом акцентування уваги на емоційно-комунікативних та рефлексивних процесах, які відбуваються в умовах колективної музично-виконавської практики.

Перспективи подальших досліджень пов’язано з розробленням методичних моделей розвитку емоційної культури студентів у системі вищої мистецької освіти. Зроблено висновок про доцільність розгляду хорової діяльності як важливого складника гуманістично орієнтованої мистецької освіти у вищій школі.

EDUCATIONAL CHOIR AS A SPACE FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF MUSICIAN STUDENTS

Dudyk R. V.
Candidate of Arts, Doctor of Philosophy,
Associate Professor at the Department of Methods of Music Education and Conducting
Educational and Scientific Institute of Arts
of Carpathian National University named after Vasyl Stefanyk
Academician Sakharov str., 34A, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7737-6688
romanadudyk@ukr.net

Key words: *art education, student youth, choral art, emotional culture, empathy, artistic communication, collective creativity, pedagogical interaction.*

The article examines the pedagogical potential of choral activity in the system of higher art education as a factor in the personal and professional development of student musicians. Attention is focused on the fact that modern training of specialists in the art field requires not only the formation of special musical and performing competencies, but also the development of the ability to realize, regulate and constructively express emotions in the process of artistic communication.

The article analyzes scientific approaches to interpreting the phenomenon of the emotional sphere of the personality in the context of higher school pedagogy and art education. The article substantiates the proposition that collective vocal and choral activity creates a special educational environment that combines artistic experience, interpersonal interaction and emotional empathy. It is determined that the systematic participation of students in choral rehearsals and concert practice contributes to the development of empathy, emotional sensitivity, self-reflection skills and a responsible attitude to the joint creative result.

Particular attention is paid to the role of the choir director as the organizer of an emotionally rich pedagogical space, based on the principles of trust, support and partnership. The author summarizes his own conducting and pedagogical experience with a student choir, which demonstrates the possibility of a targeted influence of choral practice on the development of the emotional culture of future musicians. It has been studied that the development of the emotional sphere of students in the process of choral activity is systemic and occurs through a combination of the artistic content of works, collective performing interaction and pedagogical leadership. It has been proven that the targeted creation of an emotionally safe and creatively rich educational environment increases the effectiveness of the professional training of future musicians.

The publication attempts to deepen scientific approaches to understanding the pedagogical potential of choral activity by focusing on the emotional, communicative and reflective processes that occur in the conditions of collective musical and performing practice.

Prospects for further research are related to the development of methodological models for the development of students' emotional culture in the system of higher art education. The conclusion is made about the feasibility of considering choral activity as an important component of humanistically oriented art education in higher education.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої мистецької освіти орієнтується на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до високого рівня професійної діяльності, творчої самореалізації та ефективної міжособистісної взаємодії. Водночас у практиці підготовки студентів-музикантів домінує зосередженість на формуванні виконавських і теоретичних компетентностей, тоді як розвиток емоційної сфери особистості часто залишається поза цілеспрямованою педагогічною увагою.

У контексті мистецької освіти емоційна складова є невід'ємною умовою повноцінного художнього мислення, інтерпретації музичного твору та колективного виконавського процесу. Особливо це стосується хорової діяльності, яка за своєю природою передбачає емоційне співпереживання, емпатійну взаємодію та відповідальність за спільний результат. Проте у науково-педагогічних дослідженнях навчальний хор здебільшого розглядається як засіб формування вокально-хорових умінь і диригентських навичок, а його потенціал як простору розвитку емоційного інтелекту студентів-музикантів залишається недостатньо осмисленим.

Таким чином, постає суперечність між об'єктивною потребою розвитку емоційної культури майбутніх музикантів у процесі професійної підготовки та відсутністю системного педагогічного підходу до реалізації цього потенціалу у межах навчально-хорової діяльності. Зазначене зумовлює актуальність наукового дослідження, спрямованого на обґрунтування ролі навчального хору як цілісного педагогічного середовища розвитку емоційного інтелекту студентів-музикантів у закладі вищої освіти.

У сучасній вищій мистецькій освіті зростає потреба у фахівцях, здатних не лише до високого рівня професійної майстерності, а й до усвідомлення власних емоцій, емоційної взаємодії з іншими та емпатійного художнього мислення. У цьому контексті навчальний хор постає не лише як форма музично-професійної підготовки, а як особливий педагогічний простір, у межах якого відбувається розвиток емоційного інтелекту студентів-музикантів. Особливої ваги це набуває у сфері музично-хорового мистецтва, де ефективна комунікація між диригентом і колективом значною мірою ґрунтується на емоційній чутливості та здатності до співпереживання. Розвиток цих якостей сприяє формуванню творчої особистості митця, який здатний глибше інтерпретувати музичний твір і передавати його художній зміст виконавцям та слухачам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку емоційного інтелекту в педагогічній науці привертає значну увагу дослідників як у загальнопедагогічному, так і в контексті мистецької освіти. Ухвалене визначення емоційного інтелекту в працях таких авторів, як Д. Гоулман [3], Е. Носенко [7] та ін., розкриває його як сукупність здатностей розпізнавати власні емоції, регулювати їх та ефективно взаємодіяти з емоційним станом інших людей. Саме ці аспекти розглядаються як ключові у формуванні соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців різних галузей [6; 8].

Вітчизняні науковці, досліджуючи педагогічні аспекти мистецької освіти, також звертають увагу на формування емоційно-психологічних компетентностей студентів. Так, у працях із педагогіки мистецтва та професійної освіти підкреслюється необхідність розвитку емоційних умінь у студентів музичних спеціальностей як складової їх професійної мобільності [1; 2; 3]. Проте, найчастіше акцент робиться на загальних підходах до формування індивідуальних якостей, а не на конкретних педагогічних механізмах, що реалізуються через навчальну практику.

У контексті хорового навчання частина досліджень аналізує вплив групової музичної діяльності на психологічне благополуччя та соціальну згуртованість учасників. Наприклад, експериментальні дослідження показують позитивний вплив хорового співання на емоційний стан та самооцінку студентів [4; 5]. Проте, наукові праці, які б комплексно розглядали навчальний хор як середовище розвитку емоційного інтелекту саме майбутніх професійних музикантів, трапляються значно рідше.

Водночас, у спеціальних музикознавчих та мистецько-педагогічних виданнях переважають аналізи репертуару, техніки диригування та методики хорової підготовки, залишаючи поза увагою емоційні регулятивні процеси, що відбуваються в освітньому просторі хору. Такий розрив у літературі вказує на певну теоретичну прогалину, що полягає у недостатньому висвітленні навчального хору саме як середовища розвитку емоційної культури студентів-музикантів.

Таким чином, аналізуючи наявні наукові здобутки, можна констатувати, що хоча питання емоційного інтелекту в педагогіці та мистецькій освіті привертають увагу дослідників, суттєвий місток між загальними теоріями емоційного розвитку та практичною специфікою хорової діяльності у вищій школі ще не достатньо розроблений. Саме це визначає наукову перспективу обраної теми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття навчального хору закладу вищої освіти як цілісного педагогічного простору розвитку емоційного інтелекту студентів-музикантів, що доповнює традиційні уявлення про хорову під-

готовку, зосереджені переважно на формуванні вокально-хорових і диригентських умінь.

Виклад основного матеріалу. У системі вищої мистецької освіти навчальний хор традиційно розглядається як форма організації колективної музично-виконавської діяльності, спрямованої на формування вокально-хорових навичок, ансамблевого слуху та диригентської майстерності. Водночас, багатовимірний педагогічний потенціал хорової діяльності значно ширший і охоплює сферу особистісного розвитку студентів, зокрема формування їх емоційної культури та здатності до усвідомленої емоційної взаємодії у професійному середовищі.

Емоційний інтелект у контексті підготовки студентів-музикантів доцільно розглядати як інтегративне утворення, що поєднує здатність до розпізнавання власних емоцій, розуміння емоційного стану інших, регуляції емоційних реакцій та використання емоційного досвіду в художньо-виконавській діяльності. Хорова практика створює унікальні умови для розвитку цих якостей, оскільки ґрунтується на постійній емоційній комунікації між учасниками колективу, спільному переживанні художнього образу та відповідальності за колективний результат.

Навчальний хор як педагогічний простір характеризується особливою формою взаємодії, у якій поєднуються індивідуальне емоційне самовираження та колективна координація почуттів. У процесі роботи над хоровим твором студенти вчаться співвідносити власний емоційний стан із загальною художньою концепцією, відчувати емоційну логіку музичного розвитку, реагувати на диригентський жест та інтонаційні нюанси партнерів по ансамблю. Це сприяє розвитку емпатії, емоційної чутливості та навичок невербальної комунікації, що є важливими складниками професійної підготовки майбутніх музикантів.

Важливу роль у розвитку емоційного інтелекту студентів відіграє керівник навчального хору, який виступає не лише як організатор вокально-технічного процесу, а й як модератор емоційно насиченого освітнього середовища. Стиль педагогічного керівництва, характер зворотного зв'язку, здатність створювати атмосферу довіри та психологічної безпеки безпосередньо впливають на відкритість студентів до емоційного самовираження та рефлексії. У цьому контексті особливої значущості набуває суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що передбачає партнерські стосунки між викладачем і студентами.

Аналіз практики роботи зі студентським (жіночим) хором засвідчує, що систематичне залучення студентів до осмислення емоційного змісту музичних творів, обговорення художніх образів і власних переживань під час репетицій сприяє усвідомленню емоцій як важливого професійного ресурсу. Такі педагогічні прийоми активізують рефлексивні процеси, формують відповідальне ставлення до колективної творчості та поглиблюють художнє мислення студентів.

Отже, навчальний хор у закладі вищої освіти доцільно розглядати як цілісне педагогічне середовище, у якому розвиток емоційного інтелекту студентів-музикантів відбувається природно та системно, у тісному взаємозв'язку з формуванням їх професійних компетентностей. Такий підхід розширює традиційне розуміння функцій хорового класу та відкриває нові можливості для гуманістично орієнтованої мистецької освіти.

Розвиток емоційної культури студентів-музикантів у навчальному хорі доцільно розглядати як цілеспрямований педагогічний процес, ефективність якого забезпечується сукупністю взаємопов'язаних *педагогічних умов та методичних орієнтирів*, що реалізуються в межах хорової діяльності закладу вищої освіти.

Педагогічні умови розвитку емоційної культури студентів

1. Навчальний хор має функціонувати як простір психологічного комфорту, у якому студент відчуває можливість відкритого емоційного самовираження без страху оцінювання чи помилки. Атмосфера довіри та підтримки є передумовою формування емоційної відкритості, емпатії та готовності до рефлексії.

2. Педагогічна взаємодія у навчальному хорі ґрунтується на партнерських засадах, де викладач виступає координатором художнього та емоційного розвитку, а студенти – активними учасниками творчого процесу. Такий підхід сприяє усвідомленню студентами власної емоційної відповідальності за колективний результат.

3. Цілеспрямована робота над художньо-емоційним наповненням хорових творів передбачає аналіз образної сфери, емоційної драматургії та інтонаційної виразності музики. Це дозволяє студентам не лише технічно опановувати твір, а й глибше проживати його емоційний зміст.

4. Залучення студентів до коротких рефлексивних обговорень, вербалізації власних емоційних станів і переживань після виконання творів сприяє розвитку навичок емоційної саморегуляції та усвідомлення емоцій як професійного ресурсу.

Методичні орієнтири розвитку емоційної культури у навчальному хорі:

– орієнтація хорової роботи не лише на результат, а й на процес емоційного переживання музики;

– використання диригентського жесту як засобу емоційної комунікації;

– поєднання колективної та індивідуальної емоційної відповідальності у хоровому виконанні;

– залучення студентів до спільного художнього аналізу та інтерпретації музичних образів;

– формування здатності до емпатійного слухання та чутливого ансамблевого реагування.

Запропоноване авторське бачення педагогічних умов та методичних орієнтирів дозволяє розглядати навчальний хор як цілісну емоційно-педагогічну систему, у межах якої розвиток емоційної культури студентів-музикантів відбувається органічно та системно. Такий підхід доповнює традиційні методики хорової підготовки та розширює їх гуманістичний потенціал у контексті педагогіки вищої школи.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано доцільність розгляду навчального хору закладу вищої освіти як цілісного педагогічного простору розвитку емоційної культури студентів-музикантів. Доведено, що хорово-виконавська діяльність, побудована на засадах партнерської взаємодії, емоційної відкритості та усвідомленого художнього переживання, створює сприятливі умови для формування здатності студентів до розпізнавання, регуляції та конструктивного використання емоцій у професійній діяльності.

Узагальнення диригентсько-педагогічного досвіду роботи зі студентським хором дозволило виокремити педагогічні умови та методичні орієнтири, що забезпечують цілеспрямований розвиток емоційної культури майбутніх музикантів. З'ясовано, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від характеру освітнього середовища навчального хору, стилю педагогічного керівництва, змістового наповнення хорового репертуару та систематичного залучення студентів до рефлексивної діяльності.

Отримані результати доповнюють традиційні підходи до хорової підготовки у вищій школі, розширюючи їх гуманістичний і особистісно орієнтований вимір, та можуть бути використані у практиці викладання диригентсько-хорових дисциплін та керівництві навчальними хорами.

Перспективи подальших наукових розробок убачаються у створенні й експериментальній перевірці методичних моделей розвитку емоційної культури студентів-музикантів у навчальному хорі, дослідженні специфіки цього процесу в різних типах хорових колективів, а також у вивченні взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційної культури та професійною успішністю майбутніх фахівців мистецької галузі. Актуальним напрямом подальших досліджень може стати також розроблення педагогічних технологій, спрямованих на інтеграцію емоційно-ціннісного компоненту в систему фахової підготовки диригентів-хормейстерів. Крім того, важливим є вивчення можливостей використання міждисциплінарних підходів, що поєднують музичну педагогіку, психологію та культурологію для більш ефективного розвитку емоційної культури майбутніх музикантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. В. Інтелектуально-творчий розвиток студентів у класі хорового диригування : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2019. 160 с. [in Ukrainian] URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с. URL: https://soc.univ.kiev.ua
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Vivat. 2023. 512 с. URL: https://www.scribd.com
4. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2009. 327 с. URL: https://uacademic.info
5. Маляренко Г. Ю. Формування музичного сприйняття. Музична психологія та психотерапія. 2009. № 2. С. 46–72. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua
6. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с. URL: http://webirbis.korolenko.kharkov.com
7. Холопова В. М. Музичні емоції. Харків, 2010. 325 с. URL: https://stud.com.ua
8. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи): навчально-методичний посібник. Вінниця : Вид-во «Діло», 2019. 105 с. URL: http://metodclaster.vn.ua

REFERENCES

1. Bondarenko A. V. (2019) Intelektual′nyy ta tvorchyy rozvytok studentiv u klasi khorovoho dyryhuvannya: [Intellectual and creative development of students in the choral conducting class]. Navchal′no-metodychnyy posibnyk. Kryvyy Rih : KDPU, 2019. 160 s. [in Ukrainian].
2. Vlasova O. I. (2005) Psykholohiia sotsialnykh zdibnostei: struktura, dynamika, chynnyky rozvytku [Psychology of social abilities: structure, dynamics, development factors]. Kyiv, 308 p. [in Ukrainian].

3. Goulman D. (2023) Emotsionalnyi intellect [Emotional intelligence]. Vivat, 512 p. [in Ukrainian].
4. Derev'yanko S. P. Emotsiinyi intelekt yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii osobystosti do studentskoho seredovyshcha [Emotional intelligence as a factor of social and psychological adaptation of the individual to the student environment]. Candidate's thesis. Chernihiv state ped. University named after Taras Shevchenko. Chernihiv, 2019. 327 p. [in Ukrainian].
5. Maliarenko H. Yu. (2009) Formuvannia muzychnoho spryiniattia [Formation of musical perception]. Music psychology and psychotherapy. No. 2. pp. 46–72. [in Ukrainian].
6. Nosenko E. L. (2003) Emotsiinyi intelekt: kontseptualyizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: the conceptualization of the phenomenon, basic functions]. Kyiv, 159 p. [in Ukrainian].
7. Kholopova V. N. (2015) Muzykalni emotsii [Musical emotions]. Kharkiv, 325 p. [in Ukrainian].
8. Yatsyuk M. (2019) Emotsiynyy intelek osobystosti (na khvylyakh Novoyi ukrayins′koyi shkoly) [Emotional intelligence of the individual (in the wake of the New Ukrainian school)]: navchal′no-methodychnyy posibnyk. Vinnytsya: Vydavnytstvo «Dilo», 105 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.093.3.011.3-051:373.3]:316.625 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-38

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Зубцова Ю. Є.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-2366-796X
zubtsova22@gmail.com

Ключові слова: *діяльнісний підхід, готовність майбутніх учителів початкових класів, професійна підготовка, критерії та показники готовності.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті актуалізовано проблему цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі ЗВО. Обґрунтовано доцільність здійснення відповідної підготовки на етапі професійного становлення, що зумовлено складністю, інтегрованістю та багатоаспектністю цього педагогічного феномена. Готовність педагога до впровадження діяльнісного підходу розглянуто як інтегративну якість особистості, що включає знання про особливості та шляхи реалізації діяльнісного підходу; стійку мотивацію до його впровадження; уміння та навички, які забезпечують підвищення активності молодших школярів в освітньому процесі, формування їхніх компетентностей та наскрізних умінь. Проаналізовано психологічні особливості юнацького віку, які зумовлюють специфіку професійного становлення студентів, їх мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації та професійне самовизначення. Наголошено, що ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, організації освітнього процесу на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, створення умов для активної пізнавальної та практикоорієнтованої діяльності. Проаналізовано сутність понять «критерій» і «показник» та розроблено систему критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу. Виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний та особистісний критерії, які у своїй сукупності відображають цілісну структуру досліджуваного феномена. Доведено, що запропонована критеріально-рівнева модель діагностики готовності забезпечує об’єктивне оцінювання стану професійної підготовки здобувачів і створює підґрунтя для перевірки ефективності педагогічних впливів.

CRITERIA AND INDICATORS OF READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH

Zubtsova Yu. Ye.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool
and Primary School Education
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2366-796X
zubtsova22@gmail.com

Key words: *activity-based approach, readiness of future primary school teachers, professional training, criteria and indicators of readiness.*

The article addresses the issue of purposeful formation of readiness of future primary school teachers to implement the activity-based approach in the educational process of higher education institutions. The expediency of such training at the stage of professional development is substantiated, which is due to the complexity, integrative nature, and multidimensionality of this pedagogical phenomenon. Teachers' readiness to implement the activity-based approach is considered as an integrative personal quality that includes knowledge of the characteristics and ways of implementing the activity-based approach; stable motivation for its implementation; and skills and abilities that ensure increased activity of primary school students in the educational process, as well as the formation of their competencies and transversal skills. The psychological characteristics of adolescence that determine the specificity of students' professional development, their motivational sphere, value orientations, and professional self-determination are analyzed. It is emphasized that the effectiveness of professional training largely depends on taking into account individual characteristics of learners, organizing the educational process on the principles of competency-based and activity-based approaches, and creating conditions for active cognitive and practice-oriented activities. The essence of the concepts «criterion» and «indicator» is analyzed, and a system of criteria, indicators, and levels of readiness of future teachers for implementing the activity-based approach is developed. Motivational-value, cognitive, operational-activity, reflective-evaluative, and personal criteria are identified, which collectively reflect the holistic structure of the studied phenomenon. It is proved that the proposed criterion-level diagnostic model of readiness ensures objective assessment of the state of professional training of learners and creates a basis for verifying the effectiveness of pedagogical influences.

Постановка проблеми. Діяльнісний підхід передбачає орієнтацію навчального процесу на активну участь здобувачів освіти у пізнавальній та практичній діяльності. Відповідно до нормативних документів, значущість запровадження діяльнісного підходу в освіті підтверджується низкою нормативних документів, зокрема, Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа», Державними стандартами початкової, базової, профільної середньої освіти та ін. Це зумовлює потребу у педагогах, готових до його впровадження, адже набуті в процесі навчання цінності, риси характеру та моделі поведінки зумовлюють вибір стратегії побудови освітнього процесу та провідні освітні підходи, що визначатимуть характер педагогічної взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні засади фахової під-

готовки майбутніх учителів початкових класів висвітлювали такі науковці, як О. Біда, В. Желанова, Л. Коваль, Л. Комар, Н. Ларіонова, О. Цюняк та ін. Різним аспектам впровадження діяльнісного підходу в освітню практику присвятили свої дослідження В. Балакірєва, Н. Делікатна, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, О. Пасічник, З. Шевців та ін.

Оскільки результатом підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти є їхня готовність як фундаментальна умова виконання педагогічної діяльності, то, зокрема, ефективність запровадження моделі підготовки здобувачів до реалізації діяльнісного підходу потребує визначення їхнього рівня готовності за допомогою відповідних критерії та показників.

Мета статті – визначити та схарактеризувати критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Складність, інтегрованість, комплексність та багатоаспектність процесу формування готовності педагогів до впровадження діяльнісного підходу переконує у необхідності розпочинати цей процес на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Поняття «готовність педагога до впровадження діяльнісного підходу» ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, що включає знання про особливості та шляхи реалізації діяльнісного підходу; стійку мотивацію до його впровадження; уміння та навички, які забезпечують підвищення активності молодших школярів в освітньому процесі, формування їхніх компетентностей та наскрізних умінь.

Готовність студентів до впровадження діяльнісного підходу є складовою їхньої професійної педагогічної підготовки. Для того щоб зрозуміти, яким чином формується і розвивається готовність здобувачів до професійної діяльності загалом звернемось до деяких психологічних характеристик юнацького віку.

Безсумнівно, формування та розвиток професійних якостей розпочинається зі студентських років. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці характеризується тим, що серед основних завдань є вибір професії і, власне, юнаки приймають одне з найбільш відповідальних рішень в житті – вибір професії [6, с. 43].

Для вирішення цього завдання має бути сформована психологічна готовність, а саме, розвинені особистісні якості, властивості, здібності які, надалі, сприятимуть професійній самореалізації. Відповідно важливим новоутворенням юнацького віку, є професійна спрямованість, а надбані студентом в процесі навчання риси характеру, зразки поведінки можуть в подальшому визначити його життєву позицію [4].

Саме на етапі фахової підготовки у ЗВО закладаються основи професійної діяльності майбутніх педагогів. Проте вибір професії є достатньо тривалим та непростим процесом, зумовленим, з поміж іншого, інтересами та цінностями, зокрема, професійно спрямованими цінностями, а саме: цікава робота, соціальний престиж, освіченість, відповідальність, самореалізація та ін. [1, с. 1092].

Варто наголосити, що професійне самовизначення є важливим механізмом становлення особистості людини як активного, діяльного та відповідального суб'єкта. Діяльнісну позицію студента, на думку А. Січкар, характеризує наявність стійкої навчальної мотивації; уміння визначати мету діяльності та обирати ефективні способи її досягнення; володіння предметними та мисленнєвими діями; здатність до рефлексії [8, с. 423].

Проте, як справедливо зазначає О. Комар, під час навчання у ЗВО можуть виникати суперечності між очікуваннями студента і реальної ситуації навчання. До прикладу, різні стилі викладання та спілкування, підходи до організації освітнього процесу, надмірне навантаження негативно впливають на якість професійної підготовки [5, с. 135]. Разом з тим центральне новоутворення юнацького віку – особистісне та професійне самовизначення – формується за умови цілеспрямованої організації освітнього процесу, що враховує індивідуальні особливості здобувачів та створює можливості для активної самореалізації майбутніх фахівців.

Оскільки провідними рушійними силами розвитку в цьому віці виступають мотиви, які спонукають юнака до постійного пошуку творчого напруження, постановки та досягнення нових і все більш складних цілей [4], викладачам необхідно орієнтувати навчальну діяльність на підтримку внутрішньої мотивації та залучення їх до вирішення практикоорієнтованих завдань. У цьому контексті компетентнісний та діяльнісний підхід передбачає формування практичних умінь, акцентує на переорієнтацію з процесу навчання на практичний результат, здатність студентів практично діяти, застосовувати набуті уміння щодо професійного саморозвитку для збагачення відповідного досвіду [11, с. 211].

Урахування зазначених психологічних особливостей дає можливість зрозуміти специфіку становлення особистості студента, його мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій та професійного самовизначення. Разом з тим вікові характеристики не забезпечують цілісного уявлення про здатність майбутніх фахівців забезпечувати реалізацію сучасних підходів, зокрема й діяльнісного,

що зумовлює необхідність конкретизувати критерії та показники готовності майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу.

При розробці системи критеріїв та показників відповідної готовності було враховувано дефініції цих понять. Аналіз джерел щодо тлумачення поняття «критерій» свідчить, з одного боку, про його значну затребуваність у науковому дискурсі і з іншого – наявність спільної тенденції до розуміння критерію як ознаки та мірила, за допомогою якого здійснюється оцінювання певного явища чи процесу.

Зокрема, у «Великому тлумачному словнику», «Словнику іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання» та «Словнику української мови» поняття критерій трактується як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [2, с. 327; 3, с. 588; 10], при цьому в останньому уточнюється, що критерієм правильності теоретичних висновків є практика. У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» за редакцією А. Семенової, критерій визначається як «мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова проявлення або існування якогось явища чи процесу» та наголошено на ключовій вимозі до педагогічного чи психологічного експерименту: чіткому визначенні міри (критерію) властивості, на виявлення якої спрямоване дослідження, а саме, критерію валідизації [9, с. 95]. Відповідно до «Психологічного словника» критерій розглядається як «мірило для визначення, оцінки предмета чи явища» та водночас як «ознака, яку беруть за основу класифікації» [7].

Своєю чергою поняття «показник» – це «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; дані про досягнення в чому-небудь» [3, с. 1024]. Показник, як міра прояву критерію, забезпечує кількісне та / або якісне вираження стану об'єкта, що дозволяє фіксувати його динаміку.

У контексті теми нашого дослідження цінною для нас є позиція В. Ягупова та О. Фурс, які надають пріоритет тим показникам, які характеризують вияв виокремленої якості, передусім у діяльності, поведінці, вчинках [12, с. 117–118].

Аналіз теоретичних досліджень дав змогу виділити такі критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації діяльнісного підходу: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; операційно-діяльнісний; рефлексивно-оцінювальний; особистісний.

Так, провідне місце у структурі готовності посідає мотиваційно-ціннісний критерій оскільки визначає внутрішню спрямованість педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісний критерій – це сукупність ознак, що включають комплекс мотивів, потреб, переконань, бажань, інтересів, які спонукають та спрямовують майбутнього вчителя застосовувати діяльнісний підхід в початковій школі.

За мотиваційно-ціннісним критерієм визначено такі показники:

– усвідомлення вимог до вчителя в контексті реалізації діяльнісного навчання відповідно до провідних засад Концепції НУШ та Державного стандарту початкової освіти;

– визнання цінності та значущості діяльнісного підходу для розвитку особистості молодшого школяра;

– вияв інтересу до системного впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи;

– наявність внутрішньої потреби застосовувати активні методи навчання у професійній діяльності;

– позитивно-ціннісне ставлення до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– спрямованість на розв'язання суперечностей та подолання викликів, що виникають під час реалізації діяльнісного підходу;

– налаштованість на розробку та апробацію авторських методів в контексті реалізації діяльнісного підходу;

– прагнення до саморозвитку та самоосвіти, зокрема, щодо шляхів реалізації діяльнісного підходу.

Внутрішня готовність до реалізації діяльнісного підходу зумовлюють необхідність володіння майбутніми учителями системою ґрунтовних теоретичних знань, що актуалізує виокремлення когнітивного критерію. Когнітивний критерій є сукупністю ознак, що відображають обсяг, міцність, глибину знань, необхідних для усвідомленого та системного впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи. Когнітивний критерій охоплює такі показники:

– наявність системних базових знань із фахових методик, педагогічних та психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, щодо сутності, законів та закономірностей, принципів навчання; особливостей навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку; форм організації навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності; традиційних та сучасних технологій, методів, прийомів навчання; типів та структури уроків та ін.;

– знання нормативно-правової бази реалізації освітнього процесу (Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти, типових та авторських освітніх програм та ін.), що обґрунтовують упровадження діяльнісного підходу;

– знання сутності, провідних засад, принципів, можливостей та переваг діяльнісного підходу в освіті;

– усвідомлення впливу діяльнісного підходу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь молодших школярів;

– обізнаність з технологіями реалізації діяльнісного підходу, інтегрованого, тематичного навчання, активними / інтерактивними методами навчання, а також розуміння діяльнісного потенціалу традиційних методів навчання;

– розуміння методики проведення уроків на засадах діяльнісного підходу;

– знання шляхів створення діяльнісного середовища;

– володіння інформаційно-комунікаційними технологіями в умовах очного, дистанційного / змішаного навчання як засобу підтримки діяльнісного підходу.

У контексті провідного поняття нашого дослідження – діяльнісного підходу – найбільш значущим є операційно-діяльнісний критерій, який охоплює сукупність ознак, що відображають здатність застосовувати теоретичні знання на практиці та характеризують сформованість комплексу умінь і способу дій, необхідних для ефективного впровадження діяльнісного підходу в початковій школі. За цим критерієм визначено такі показники:

– уміння оперувати та застосовувати теоретичні знання на практиці;

– здатність стимулювати у молодших школярів пізнавальну активність;

– уміння моделювати та проводити уроки на засадах діяльнісного підходу;

– здатність здійснювати педагогічно обґрунтований добір технології навчання, активних / інтерактивних форм, методів, прийомів, засобів, з урахуванням специфіки навчального предмета, класу, рівня підготовки учнів, теми уроку;

– уміння проєктувати та створювати діяльнісне освітнє середовище, що забезпечує умови для співпраці, самостійності, активності, рефлексії;

– здатність формулювати відкриті запитання та завдання для розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь;

– уміння організовувати групову взаємодію, формувати навички співробітництва.

Ефективна реалізація діяльнісного підходу потребує постійного осмислення доцільності педагогічних дій, що відображає рефлексивно-оцінювальний критерій. Отже, рефлексивно-оцінювальний критерій – це сукупність ознак, що відображають здатність здійснювати самоконтроль, самооцінку та рефлексивний аналіз процесу і результатів професійної діяльності з метою її корекції та вдосконалення. Показники цього критерію:

– здатність до адекватної оцінки рівня власної теоретичної та практичної підготовки до впровадження діяльнісного підходу;

– здатність аналізувати вплив діяльнісного підходу на розвиток компетентностей, наскрізних умінь молодших школярів та рівень їхньої пізнавальної активності;

– здатність до системного самоконтролю та самоаналізу діяльності щодо її відповідності провідним засадам діяльнісного підходу;

– здатність оцінювати ефективність та доцільність обраних форм, методів, прийомів з огляду їх відповідності діяльнісному підходу;

– здатність диференціювати свої сильні сторони та сфери розвитку щодо застосування діяльнісного підходу;

– прагнення до професійного самовдосконалення та самоосвіти.

Реалізація діяльнісного підходу в початковій школі потребує від учителя не лише сформованих знань, умінь і здатності до рефлексії, а й високого рівня особистісної зрілості, що й зумовлює виокремлення особистісного критерію. Останній ми розглядаємо як сукупність професійно значущих якостей особистості для реалізації діяльнісного підходу, показниками якого визначено: інноваційність, що виявляється у прагненні до впровадження діяльнісного підходу; активність, здатність самостійно ініціювати діяльнісні методи навчання; готовність до змін, відкритість до нового педагогічного досвіду; гнучкість, динамізм особистості, уміння адаптуватися до нових викликів в освіті; креативність щодо використання активних / інтерактивних методів, здатність до нестандартного розв'язання завдань у межах діяльнісного підходу; здатність до самостійного прийняття рішень; сформованість критичного мислення, уміння аналізувати та корегувати свою діяльність з позиції діяльнісного підходу; дивергентність – здатність нестандартно розв'язувати проблему, знаходити різні варіанти рішень проблемної ситуації; самоорганізація, здатність до планування власних дій у процесі впровадження діяльнісного підходу; комунікативні навички, здатність до ефективної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу в умовах діяльнісного освітнього середовища.

Рівень як «міра величини, розвитку, значущості чогось» [3, с. 1223], у межах нашого дослідження відображає ступінь сформованості готовності майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу. Відповідно до визначених критеріїв та показників в таблиці 1 подано характеристики рівнів такої готовності: високий, достатній, середній, низький (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристики рівнів готовності майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу

Критерій / рівень	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	2	3	4	5
Мотиваційно-ціннісний	Здобувач повною мірою усвідомлює вимоги до професійної діяльності в контексті реалізації діяльнісного підходу відповідно до Концепції НУШ та Державного стандарту початкової освіти, визнає його значущість для розвитку особистості молодшого школяра; характеризується стійкою внутрішньою мотивацією, глибоким інтересом до системного впровадження діяльнісного підходу, прагненням до розробки й апробації авторських методів, готовністю долати професійні виклики та постійно самовдосконалюватися.	Майбутній учитель загалом усвідомлює вимоги до впровадження діяльнісного підходу, визнає його педагогічну цінність та демонструє позитивно-ціннісне ставлення до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; мотивація до застосування діяльнісного підходу є переважно внутрішньою, однак недостатньо стійкою; прагнення до саморозвитку виявляється епізодично.	Майбутній учитель має фрагментарне уявлення про вимоги до впровадження діяльнісного підходу та його значущість у початковій освіті; інтерес до використання діяльнісних методів є нестійким, внутрішня потреба в їх застосуванні сформована недостатньо, мотивація переважно зовнішня.	Майбутній учитель не усвідомлює або слабо усвідомлює вимоги до професійної діяльності в умовах реалізації діяльнісного підходу, не визнає його цінності та значущості для розвитку особистості молодшого школяра; відсутній інтерес і внутрішня потреба застосовувати діяльнісні методи навчання, мотивація до професійного саморозвитку не сформована.
Когнітивний	Здобувач володіє системними, глибокими та міцними знаннями з фахових методик, педагогічних і психолого-педагогічних дисциплін, добре орієнтується в нормативно-правовій базі, усвідомлює сутність, принципи, можливості й переваги діяльнісного підходу та його вплив на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь молодших школярів; обізнаний із сучасними освітніми технологіями, ІКТ та методиками створення діяльнісного освітнього середовища.	Здобувач володіє достатнім обсягом знань щодо сутності, принципів і можливостей діяльнісного підходу, нормативних засад його реалізації, методики проведення уроків та сучасних освітніх технологій; розуміє вплив діяльнісного підходу на розвиток компетентностей молодших школярів, але не завжди здатний до глибокого теоретичного узагальнення.	Знання з фахових методик, педагогіки та психології носять несистемний характер; розуміння сутності, принципів і можливостей діяльнісного підходу поверхове; орієнтація в нормативно-правовій базі та сучасних освітніх технологіях обмежена; усвідомлення впливу діяльнісного підходу на розвиток компетентностей молодших школярів є частковим.	Знання щодо сутності, принципів і можливостей діяльнісного підходу є поверховими або відсутніми; спостерігається низький рівень обізнаності з нормативно-правовою базою, методиками й освітніми технологіями; здобувач не розуміє впливу діяльнісного підходу на формування компетентностей і пізнавальної активності учнів.

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
Операційно-діяльнісний	Здобувач уміє ефективно застосовувати теоретичні знання на практиці, самостійно моделює й проводить уроки на засадах діяльнісного підходу, здійснює педагогічно обґрунтований добір методів, форм і засобів навчання, організовує групову взаємодію, формулює відкриті запитання та завдання.	Здобувач здатний застосовувати діяльнісні методи та форми навчання в типових педагогічних ситуаціях, моделювати й проводити уроки за зразком або з частковою методичною підтримкою. Уміє організовувати групову роботу учнів, стимулювати їхню пізнавальну активність, проте зазнає труднощів у складних або нестандартних умовах.	Застосування активних методів є епізодичним і здійснюється переважно за інструкцією або під керівництвом викладача; виникають труднощі в моделюванні уроків, доборі методів і створенні діяльнісного освітнього середовища.	Здобувач не володіє необхідними практичними уміннями для організації діяльнісного навчання, не здатний самостійно моделювати та проводити уроки на відповідних засадах, уникає використання активних та інтерактивних методів.
Рефлексивно-оцінювальний	Здатний до глибокої рефлексії, адекватної самооцінки, системного самоаналізу й корекції власної діяльності.	Здійснює часткову рефлексію власної діяльності, визначає окремі сильні сторони та напрями професійного зростання.	Рефлексивні вміння розвинені слабко, самооцінка власної готовності часто є неточною.	Рефлексія власної діяльності відсутня або формальна.
Особистісний	Виявляє інноваційність, креативність, гнучкість, високий рівень самоорганізації та розвинені комунікативні навички.	Особистісні якості (інноваційність, креативність, гнучкість, самоорганізація, комунікативні навички) виявляються переважно в типових педагогічних ситуаціях.	Особистісні якості, необхідні для впровадження діяльнісного підходу, виявляються ситуативно.	Особистісні якості, необхідні для впровадження діяльнісного підходу (інноваційність, гнучкість, креативність, самоорганізація, комунікативність), не сформовані.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, в період навчання у закладі вищої освіти закладаються основи професійної діяльності майбутнього педагога, що відбувається в особливій соціальній ситуації розвитку в юнацькому віці, пов'язаної з професійним самовизначенням і становленням особистості як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності. У зв'язку з цим діагностика готовності майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу має ґрунтуватися на критеріальній основі та охоплювати відповідні критерії, показники та рівні сформованості. Проведений аналіз теоретичних джерел дозволив виокремити мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний та особистісний критерії, які в сукупності відображають цілісну структуру досліджуваного феномена. Визначені критерії, показники та рівні сформованості готовності забезпечують можливості об'єктивного оцінювання стану професійної підготовки та слугують підґрунтям для перевірки ефективності підготовки здобувачів до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі. Перспективами подальшого дослідження є обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белякова С. М., Макаревич І. Р. Психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді в умовах сучасних викликів. *Наукові перспективи.* 2024. № 10(52). С. 1088–1099.
2. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Євдокімова О. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в системі психологічного супроводу. *Наука і освіта*. 2009. № 1-2. С. 52–57.
5. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. … докт. пед.н. : 13.00.04. Черкаси, 2011. 512 с.
6. Пінська О. Л. Психологічні аспекти професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. №. 12. С. 39–50.
7. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
8. Січкар А. Д. Стратегія діяльнісного підходу до підготовки фахівців з дошкільної освіти. *Молодий вчений.* 2017. № 11 (51). С. 422–425.
9. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
10. Словник української мови : академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: http://sum.in.ua/
11. Фрицюк В. А., Грошовенко О. П. Професійний саморозвиток майбутніх педагогів: компетентнісний підхід. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 1 (15). С. 208–213.
12. Ягупов В. В., Фурс О. Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції у майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2018. № 1 (12). С. 116–123.

REFERENCES

1. Beliakova, S. M., & Makarevych, I. R. (2024). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia tsinnisnykh oriientatsii u studentskoi molodi v umovakh suchasnykh vyklykiv [Psychological features of the formation of value orientations of student youth in the context of modern challenges]. *Naukovi perspektyvy*. 10(52). P. 1088–1099.
2. Bybyk, S. P., & Siuta, H. M. (2006). *Slovnyk inshomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia* [Dictionary of foreign words: interpretation, word formation and usage] (S. Ya. Yermolenko, Ed.). Folio.
3. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dodat. i dopov.)* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with additions and supplements)]. VTF "Perun".
4. Yevdokimova, O. O. (2009). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti studentskoho viku ta yikh urakhuvannia v systemi psykholohichnoho suprovodu [Socio-psychological features of student age and their consideration in the system of psychological support]. *Nauka i osvita*. 1–2. P. 52–57.
5. Komar, O. A. (2011). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii* [Theoretical and methodological principles of train-

ing future primary school teachers to use interactive technology] (Doctoral dissertation). Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.
6. Pinska, O. L. (2022). Psykholohichni aspekty profesiinoho samovyznachennia v rannomu yunatskomu vitsi [Psychological aspects of professional self-determination in early adolescence]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity*.12. P. 39–50.
7. Syniavskyi, V. V., & Serhieienkova, O. P. (2007). *Psykholohichnyi slovnyk* [Psychological dictionary] (N. A. Pobirchenko, Ed.). Naukovyi svit.
8. Sichkar, A. D. (2017). Stratehiia diialnisnoho pidkhodu do pidhotovky fakhivtsiv z doshkilnoi osvity [Strategy of the activity-based approach to training preschool education specialists]. *Molodyi vchenyi*. 11(51). P. 422–425.
9. Semenova, A. V. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Reference dictionary of professional pedagogy]. Palmira.
10. Slovnyk ukrainskoi movy: akademichnyi tlumachnyi slovnyk (1970–1980) [Dictionary of the Ukrainian language: academic explanatory dictionary]. (n.d.). Retrieved February 1, 2026, from http://sum.in.ua/
11. Frytsiuk, V. A., & Hroshovenko, O. P. (2018). Profesiinyi samorozvytok maibutnikh pedahohiv: kompetentnisnyi pidkhid [Professional self-development of future teachers: competency-based approach]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia". Pedahohichni nauky*. 1(15). P. 208–213.
12. Yahupov, V. V., & Furs, O. Y. (2018). Osoblyvosti diahnostuvannia psykhichnoi samorehuliatsii u maibutnikh fakhivtsiv ekstremalnykh vydiv diialnosti [Features of diagnosing mental self-regulation in future specialists of extreme activities]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*. 1(12). P. 116–123.

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378:37.015.3 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-39

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Корнейко Ю. М.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри міжкультурної комунікації в креативних індустріях
Харківська державна академія дизайну і мистецтв
вул. Мистецтв, 6, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-2169-7778
korneiko78@gmail.com

Єрмакова Т. С.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри міжкультурної комунікації в креативних індустріях
Харківська державна академія дизайну і мистецтв
вул. Мистецтв, 6, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-3081-0229
yermakova2015@gmail.com

Ключові слова: *психоемоційна стабільність, безпечне освітнє середовище, гуманізація освіти, академічна стійкість, емпатійна взаємодія, підтримувальна комунікація, професійна підготовка.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов забезпечення емоційної підтримки студентів у кризових ситуаціях функціонування закладу вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на студентську молодь в умовах воєнного стану, соціальної нестабільності та трансформації освітнього процесу. Обґрунтовано, що сучасний заклад вищої освіти виконує не лише дидактичну, а й стабілізаційну функцію, формуючи підтримувальне освітнє середовище.

Уточнено зміст поняття «емоційна підтримка студентів» у педагогічному контексті як цілеспрямованої організації освітнього процесу, спрямованої на створення психологічно безпечного середовища, розвиток підтримувальної взаємодії та формування навичок саморегуляції. На основі аналізу наукових джерел і узагальнення практичного досвіду визначено комплекс педагогічних умов: створення психологічно безпечного освітнього середовища; реалізація емпатійної педагогічної взаємодії; забезпечення гнучкості організації навчального процесу; інтеграція рефлексивних і стабілізаційних елементів у структуру навчання; інституційна координація підтримувальних практик.

Особливу увагу приділено ролі міжнародної академічної співпраці як чинника емоційної стабілізації студентів. Доведено, що системна реалізація визначених педагогічних умов сприяє зниженню рівня емоційного напруження, підвищенню навчальної мотивації та формуванню академічної стійкості студентів.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROVIDING EMOTIONAL SUPPORT TO STUDENTS IN CRISIS SITUATIONS

Korneiko Yu. M.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Intercultural Communication
in Creative Industries
Kharkiv State Academy of Design and Arts
Mystetstv str., 6, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2169-7778
korneiko78@gmail.com

Yermakova T. S.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Intercultural Communication
in Creative Industries
Kharkiv State Academy of Design and Arts
Mystetstv str., 6, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3081-0229
yermakova2015@gmail.com

Key words: *psycho-emotional stability, safe learning environment, academic resilience, empathetic interaction, supportive pedagogy, institutional coordination, reflective practices.*

The article provides a theoretical substantiation of pedagogical conditions for ensuring students' emotional support in crisis situations within higher education institutions. The relevance of the study is обусловлена the increasing psycho-emotional burden experienced by students under conditions of wartime, social instability, and transformation of the educational process. It is argued that contemporary higher education institutions perform not only instructional but also stabilizing and supportive functions, contributing to the creation of a psychologically safe learning environment.

The concept of students' emotional support is clarified from a pedagogical perspective and interpreted as a purposeful organization of the educational process aimed at fostering psychological safety, supportive interaction, and the development of self-regulation skills. Based on the analysis of contemporary scholarly sources and the generalization of institutional practices, a set of pedagogical conditions is identified, including: the creation of a psychologically safe educational environment; the implementation of empathetic teacher–student interaction; flexibility in the organization of the educational process; integration of reflective and stabilizing elements into the learning structure; and institutional coordination of support practices.

Particular attention is given to the role of international academic cooperation as a factor of students' emotional stabilization in crisis situations. It is demonstrated that systematic implementation of the proposed pedagogical conditions contributes to reducing emotional tension, enhancing students' academic motivation, and strengthening their academic resilience.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір України функціонує в умовах тривалої соціальної та воєнної нестабільності, що суттєво впливає на психоемоційний стан студентської молоді. Порушення звичних умов навчання, вимушене дистанційне або змішане навчання, постійна загроза безпеці, інформаційне перевантаження та невизначеність майбутнього зумовлюють зростання рівня тривожності, емоційного виснаження та зниження навчальної мотивації.

У таких умовах освітній процес не може обмежуватися виключно передачею знань і формуван-

ням професійних компетентностей. Заклад вищої освіти стає простором не лише академічного розвитку, а й емоційної стабілізації та психологічної підтримки студентів. Відповідно, питання організації педагогічних умов, що забезпечують емоційну підтримку студентів у кризових умовах, набуває особливої актуальності.

Попри наявність досліджень, присвячених проблемам психологічної допомоги та соціальної адаптації молоді, у педагогічній науці недостатньо системно обґрунтовано саме педагогічні механізми підтримки студентів у межах освітнього процесу. Зокрема, потребує уточнення зміст поняття «емоційна підтримка» в контексті педагогіки вищої школи, а також визначення комплексу педагогічних умов, що забезпечують її ефективність.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного визначення педагогічних умов забезпечення емоційної підтримки студентів у кризових умовах функціонування закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика емоційної підтримки студентської молоді у вищій школі розглядається в межах кількох наукових напрямів, зокрема педагогіки вищої школи, психології розвитку особистості, теорії соціалізації та освітнього менеджменту. У наукових працях підкреслюється, що психоемоційний стан здобувачів освіти безпосередньо впливає на їхню академічну успішність, рівень навчальної мотивації та якість професійного становлення [1, с. 45; 2, с. 112].

У сучасних дослідженнях акцентується увага на зростанні психоемоційного навантаження на студентів в умовах соціальної нестабільності, цифрової трансформації навчання та кризових суспільних процесів. Зокрема, вказується на посилення тривожності, емоційного вигорання та зниження концентрації уваги в умовах тривалого стресу. Зазначається, що інтенсифікація освітньої діяльності, інформаційне перевантаження та невизначеність соціальних перспектив підвищують ризики емоційного виснаження й зниження академічної стійкості.

У працях українських учених у галузі педагогіки вищої школи обґрунтовується необхідність гуманізації освітнього процесу, посилення особистісно орієнтованого підходу та формування безпечного освітнього середовища як передумови гармонійного розвитку майбутнього фахівця [3, с. 78; 4, с. 96]. Наголошується, що ефективність навчання визначається не лише змістовою наповненістю освітніх програм, а й якістю педагогічної взаємодії, рівнем довіри між учасниками освітнього процесу та відчуттям підтримки з боку академічної спільноти.

У зарубіжних дослідженнях проблема емоційної стабільності студентів розглядається крізь призму концепції психологічної стійкості (resilience) [15; 20], підходів trauma-informed education [10] та педагогіки турботи (care pedagogy) [16]. У межах зазначених концепцій освітнє середовище трактується як простір, що має враховувати досвід стресу, сприяти відновленню внутрішніх ресурсів особистості та забезпечувати підтримувальну взаємодію між викладачем і студентом.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень зосереджується переважно на психологічних механізмах подолання стресу або на загальних аспектах гуманізації освіти. Питання визначення саме педагогічних умов забезпечення емоційної підтримки студентів у кризових умовах здебільшого не розглядається як цілісна система, інтегрована в структуру освітнього процесу закладу вищої освіти.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває в контексті функціонування закладів вищої освіти України в умовах воєнного стану. Практичний досвід останніх років засвідчує необхідність поєднання академічної гнучкості, підтримувальної комунікації та організаційних рішень, спрямованих на зниження емоційного напруження студентів. Проте узагальнення цього досвіду та його теоретичне осмислення з позицій педагогіки вищої школи залишаються недостатньо розробленими.

Отже, аналіз наукових публікацій дозволяє констатувати наявність вагомих теоретичних передумов для дослідження проблеми емоційної підтримки студентської молоді, однак відсутність цілісного педагогічного обґрунтування комплексу умов її забезпечення в кризових умовах зумовлює необхідність подальшого наукового пошуку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та структурному визначенні педагогічних умов забезпечення емоційної підтримки студентів у кризових умовах функціонування закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

1. Уточнення сутності поняття «емоційна підтримка» в педагогічному контексті. У контексті цього дослідження емоційна підтримка студентів розглядається як складник організації освітнього процесу, що передбачає створення умов для збереження психоемоційної рівноваги, підтримання навчальної мотивації та формування відчуття безпеки в академічному середовищі.

Йдеться не про психологічну терапію, а про педагогічно зумовлену систему взаємодії, у межах якої викладач виступає суб'єктом підтримувальної комунікації, а освітнє середовище – ресурсом стабілізації. На відміну від психологічної допо-

моги, яка передбачає спеціалізоване втручання, педагогічна підтримка реалізується в межах навчальної взаємодії, комунікації викладача зі студентами, організації освітнього простору та структурування навчальних завдань.

Кризові умови (соціальна нестабільність, воєнний стан, вимушена міграція, дистанційне навчання, інформаційне перевантаження) актуалізують потребу в системному підході до організації педагогічної підтримки. У таких умовах емоційна складова освітнього процесу перестає бути другорядною та набуває стратегічного значення для забезпечення академічної результативності.

2. Педагогічні умови забезпечення емоційної підтримки студентів. На основі аналізу теоретичних джерел та узагальнення практичного досвіду організації освітнього процесу в умовах кризової нестабільності виокремлено комплекс педагогічних умов, реалізація яких сприяє забезпеченню емоційної підтримки студентів.

2.1. Створення психологічно безпечного освітнього середовища. Психологічна безпека в освітньому середовищі передбачає передбачуваність навчального процесу, чіткість вимог, прозорість критеріїв оцінювання та стабільність організаційних рішень. В умовах невизначеності особливо важливо мінімізувати додаткові стресові фактори, пов'язані з навчальною діяльністю.

Системність, послідовність і структурованість освітнього процесу знижують рівень тривожності та сприяють формуванню відчуття контролю над власною діяльністю.

2.2. Емпатійна педагогічна взаємодія. Важливою умовою є реалізація емпатійної педагогічної позиції, що виявляється у відкритій комунікації, уважному ставленні до індивідуальних обставин студентів, підтримці діалогу та зворотного зв'язку.

Емоційна підтримка виявляється не лише у словесному заохоченні, а й у педагогічній гнучкості, готовності враховувати складні життєві обставини студентів без зниження академічних стандартів.

2.3. Гнучкість організації освітнього процесу. У кризових умовах зростає значення варіативності форм навчання, можливості альтернативного виконання завдань, адаптації термінів та використання змішаних форматів взаємодії.

Гнучкість не означає зниження вимог, а передбачає адаптацію організаційних механізмів до реальних можливостей студентів.

2.4. Інтеграція рефлексивних та стабілізаційних елементів у навчальний процес. Ефективною педагогічною умовою є включення до освітнього процесу елементів рефлексії, самооцінювання та коротких вправ, спрямованих на відновлення уваги та емоційної рівноваги.

Такі практики сприяють розвитку навичок саморегуляції, підвищують усвідомленість та формують відповідальне ставлення до власного психоемоційного стану.

2.5. Інституційна координація підтримки та міждисциплінарна взаємодія. Системний характер емоційної підтримки забезпечується координацією діяльності викладачів, кураторів академічних груп та психологічних служб закладу вищої освіти. Взаємодія структурних підрозділів сприяє створенню комплексної підтримувальної екосистеми.

Особливого значення набуває також участь закладу вищої освіти у міжнародних академічних ініціативах та партнерських мережах, що розширюють можливості студентів для професійного розвитку та формують відчуття залученості до глобальної академічної спільноти.

2.6. Міжнародна академічна інтеграція як чинник підтримки. Суттєвим чинником забезпечення емоційної підтримки студентів у кризових умовах є розширення можливостей їх академічної та професійної взаємодії через участь закладу вищої освіти в міжнародних освітніх ініціативах. Залучення до міжнародних платформ і партнерських мереж сприяє формуванню у студентів відчуття включеності до ширшої академічної спільноти, знижує рівень ізоляції та підвищує мотивацію до навчання.

Показовим у цьому контексті є досвід участі *Харківської державної академії дизайну і мистецтв* у міжнародній платформі *European League of Institutes of the Arts (ELIA)* – проєкті *UAx Platform*, спрямованому на підтримку українських мистецьких закладів освіти в умовах воєнного стану.

Участь у зазначеному проєкті передбачала розширення можливостей академічної комунікації, менторську взаємодію, доступ до міжнародних професійних середовищ та обмін досвідом. Такі форми співпраці створюють додатковий ресурс емоційної стабілізації студентів, оскільки формують відчуття підтримки з боку міжнародної академічної спільноти, підвищують впевненість у професійних перспективах та зменшують рівень тривожності, пов'язаної з невизначеністю майбутнього.

Отже, міжнародна академічна інтеграція може розглядатися як одна з інституційних педагогічних умов забезпечення емоційної підтримки студентів у кризових умовах. Її значення полягає не лише у професійному розвитку, а й у створенні підтримувального освітнього середовища, що ґрунтується на принципах солідарності, співпраці та відкритості.

Узагальнення практичного досвіду організації освітнього процесу в умовах воєнного стану

в Харківській державній академії дизайну і мистецтв засвідчило доцільність системного впровадження окреслених педагогічних умов. Реалізація підтримувальної комунікації, гнучких форматів навчання та механізмів академічної взаємодії сприяла зниженню емоційного напруження студентів, збереженню їхньої навчальної активності та підтриманню мотивації до професійного розвитку.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведений теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати доцільність системного підходу до організації емоційної підтримки студентів у кризових умовах функціонування закладу вищої освіти. Встановлено, що психоемоційна стабільність здобувачів освіти виступає важливим чинником збереження навчальної мотивації, академічної успішності та професійного становлення.

Уточнено зміст поняття *«емоційна підтримка студентів»* у педагогічному вимірі як цілеспрямовану організацію освітнього процесу, що передбачає створення психологічно безпечного середовища, реалізацію підтримувальної взаємодії та розвиток навичок саморегуляції.

Обґрунтовано комплекс педагогічних умов забезпечення емоційної підтримки, що включає: створення психологічно безпечного освітнього середовища; реалізацію емпатійної педагогічної взаємодії; гнучкість організації навчального процесу; інтеграцію рефлексивних та стабілізаційних елементів у структуру навчання; інституційну координацію підтримувальних практик, зокрема в межах міжнародної академічної співпраці.

Практичний досвід функціонування закладу вищої освіти в умовах воєнного стану підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов щодо зниження емоційного напруження студентів та підтримання їхньої академічної стійкості.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні структурної моделі педагогічної підтримки студентів із визначенням критеріїв та показників її ефективності, а також у проведенні емпіричної перевірки результативності запропонованих умов у різних освітніх контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття. Київ : Знання України, 2020. 320 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у сучасній освіті. Київ : Либідь, 2017. 280 с.
3. Бойченко М. А. Гуманізація освітнього процесу в сучасному університеті. Педагогіка і психологія. 2021. № 3. С. 45–52.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: сучасні виклики. Київ : Грамота, 2019. 288 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2019. 486 с.
6. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в умовах суспільних трансформацій. Професійна освіта. 2022. № 1. С. 7–15.
7. Сисоєва С. О. Педагогіка вищої школи: теорія і практика. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 412 с.
8. Biesta G. Good education in an age of measurement. Boulder : Paradigm Publishers, 2010.
9. Brookfield S. The skillful teacher. San Francisco : Jossey-Bass, 2015.
10. Carello J., Butler L. Trauma-informed teaching and learning. Journal of Teaching in Social Work. 2015. Vol. 35(3). P. 262–278. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08841233.2015.1030050
11. ELIA. UAx Platform: Supporting Ukrainian art schools. Amsterdam : ELIA, 2023. https://elia-artschools.org/general/custom.asp?page=UAx
12. European University Association. Universities without walls. Brussels : EUA, 2021.
13. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. 2020. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
14. Illeris K. Transformative learning and identity. London : Routledge, 2014.
15. Masten A. S. Global perspectives on resilience in children and youth. Child Development. 2014. Vol. 85(1). P. 6–20. DOI: 10.1111/cdev.12205
16. Noddings N. Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley : University of California Press, 2013. 237 p.
17. OECD. Supporting young people's mental health through education. Paris : OECD Publishing, 2021.
18. Reimers F. Education and climate change: The role of universities in crisis contexts. International Journal of Educational Development. 2021. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102118
19. Schleicher A. The impact of COVID-19 on education. Paris : OECD, 2020.
20. Ungar M. The social ecology of resilience. American Journal of Orthopsychiatry. 2011. Vol. 81(1). P. 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

21. World Health Organization. Mental health and psychosocial considerations during emergencies. Geneva : WHO, 2020.
22. Zembylas M. The politics of trauma in education. Educational Theory. 2008. Vol. 58(1). P. 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00265.x

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. (2020). Filosofiia osvity XXI stolittia. Znannia Ukrainy.
2. Bekh, I. (2017). Osobystisno oriientovanyi pidkhid u suchasnii osviti. Lybid.
3. Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement. Paradigm Publishers.
4. Boychenko, M. (2021). Humanization of the educational process in a modern university. Pedahohika i psykholohiia, (3), 45–52.
5. Brookfield, S. (2015). The skillful teacher. Jossey-Bass.
6. Carello, J., & Butler, L. (2015). Trauma-informed teaching and learning. Journal of Teaching in Social Work, 35(3), 262–278.https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08841233.2015.1030050
7. ELIA. (2023). UAx Platform: Supporting Ukrainian art schools.https://elia-artschools.org/general/custom.asp?page=UAx
8. European University Association. (2021). Universities without walls. EUA.
9. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review.https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
10. Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. Routledge.
11. Kremen, V. (2019). Osvita i nauka v Ukraini: Suchasni vyklyky. Hramota.
12. Kuzminskyi, A. (2019). Pedahohika vyshchoi shkoly. Znannia.
13. Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. Child Development, 85(1), 6–20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205
14. Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education. University of California Press.
15. Nychkalo, N. (2022). Professional education in conditions of transformation. Profesiina osvita, (1), 7–15.
16. OECD. (2021). Supporting young people's mental health through education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/84e143e5-en
17. Reimers, F. (2021). Education and climate change: The role of universities in crisis contexts. International Journal of Educational Development, 82, 102118. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102118
18. Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education. OECD.
19. Sysoieva, S. (2018). Pedahohika vyshchoi shkoly: Teoriia i praktyka. Osvita.
20. Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
21. World Health Organization. (2020). Mental health and psychosocial considerations during emergencies. WHO.
22. Zembylas, M. (2008). The politics of trauma in education. Educational Theory, 58(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00265.x

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:004 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-40

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Короід Т. В.
доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка,
старший викладач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-6390-4766
tetkor2024@gmail.com

Ключові слова: *професійна підготовка педагогів, педагогіка вищої школи, емоційний інтелект, емоційна компетентність, цифрова трансформація освіти, соціальна трансформація вищої освіти, педагогічна рефлексія, компетентнісний підхід, адаптивність.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розкрито теоретико-методологічні засади формування професійної готовності майбутнього викладача у процесі вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» в умовах цифрової та соціальної трансформації вищої освіти. Зазначено, що виклики сьогодення, пов'язані з цифровізацією освітнього середовища, підвищенням рівня соціальної невизначеності, зумовлюють потребу в посиленні емоційної компетентності майбутніх викладачів. Запропоновано авторське трактування поняття «емоційно-професійна готовність» як інтегративної характеристики особистості майбутнього викладача, який поєднує професійні компетентності й високий рівень емоційного інтелекту. Сучасна вища освіта висуває підвищені вимоги щодо професійної, емоційної, комунікативної готовності викладача, однак у змісті цього курсу недостатньо реалізовано розвиток творчого потенціалу й емоційного інтелекту як системоутворювального компонента професійної підготовки майбутнього викладача. Обгрунтовано доцільність інтеграції розвитку емоційного інтелекту як системоутворювального чинника емоційно-професійної готовності магістрантів. Визначено структурні компоненти емоційно-професійної готовності. Окреслено можливості їх цілеспрямованого розвитку засобами змісту й методів курсу. Акцентовано, що впровадження емоційно-орієнтованих освітніх технологій сприяє формуванню педагогічної емпатії та професійної саморегуляції.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "HIGHER EDUCATION PEDAGOGY" BY MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE

Koroid T. V.
Doctor of Philosophy (PhD) in the Field of Knowledge 01 Education/Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Educology
and Psychological-Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Metropolitan Kyiv University
Bulvarno-Kudryavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6390-4766
tetkor2024@gmail.com

Key words: *professional teacher training, higher education pedagogy, emotional intelligence, emotional competence, digital transformation of education, social transformation of higher education, pedagogical reflection, competence-based approach, adaptability.*

The article elucidates the theoretical and methodological foundations for developing the professional readiness of a future lecturer in the process of studying the course "Pedagogy of Higher Education" within the context of the digital and social transformation of higher education. It is noted that contemporary challenges associated with the digitalisation of the educational environment and the growing level of social uncertainty necessitate the strengthening of future lecturers' emotional competence. The author proposes an original interpretation of the concept of "emotional and professional readiness" as an integrative characteristic of the future lecturer's personality, combining professional competences with a high level of emotional intelligence. Modern higher education places increased demands on lecturers' professional, emotional, and communicative readiness; however, the content of this course insufficiently addresses the development of creative potential and emotional intelligence as a system-forming component of the future lecturer's professional training. The expediency of integrating the development of emotional intelligence as a system-forming factor of master's students' emotional and professional readiness is substantiated. The structural components of emotional and professional readiness are identified, and the possibilities for their purposeful development through the course content and teaching methods are outlined. It is emphasised that the implementation of emotionally oriented educational technologies contributes to the formation of pedagogical empathy and professional self-regulation.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах цифрової трансформації, коли розвиток цифрової компетентності викладачів і здобувачів вищої освіти (ВО) набуває актуальності, критичного значення й адаптації. Соціальна нестабільність, адаптація до нових технологій цифрового середовища, підвищення вимог до якості професійної діяльності викладача – усе обумовлює ревізію, переоцінку технологій навчання та формування майбутнього викладача (МВ). Сьогодні традиційне розуміння його професійної готовності як сукупності знань і методичних умінь виявляється недостатнім. Саме соціальна трансформація вищої школи (ВШ) у єднанні з цифровою трансформацією (ЦТ) ведуть до синхронізації дій педагогів-практиків, науковців, спікерів, експертів щодо формування професійної готовності як самого викладача закладу вищої освіти (ЗВО), так і МВ. Професійна діяльність у ЗВО передбачає розвинену емоційну саморегуляцію, емпатію, здатність до педагогічного партнерства (ПП) й рефлексії. У цьому контексті курс «Педагогіка вищої школи» (ПВШ) набуває потенціалу не лише як теоретична дисципліна, а як простір формування емоційно-педагогічної компетентності МВ. Тож поняття «майбутній викладач» зумовлене специфікою освітнього процесу, у межах якого здійснюється формування професійної готовності шляхом вивчення курсу «ПВШ». Ідеться не про сформованого фахівця, що вже здійснює професійну діяльність, а про здобувача ВО, що перебуває на етапі професій-

ного становлення й набуття відповідних компетентностей. Відтак актуальність дослідження спричинена потребою усвідомлення й визначення наступних суперечностей між зростанням вимог до професійної діяльності викладача в умовах цифрової та соціальної трансформації й недостатньою орієнтацією магістерської підготовки щодо розвитку творчого потенціалу (РТП), компонентом якого є емоційний інтелект (ЕІ), як складника професійної готовності; необхідністю забезпечення емоційної стійкості, емпатійної взаємодії у ЗВО й переважанням інформаційної моделі викладання щодо курсу «ПВШ»; цифровізацією освітнього процесу і недостатньою сформованістю у МВ навичок емоційної саморегуляції й цифрової комунікативної культури; потребою в адаптивності викладача до кризових соціальних умов і традиційним академічно-теоретичним характером викладання. Оскільки курсу «ПВШ» орієнтований на підготовку фахівців саме для системи ВО, то компетентнісний підхід й інтеграція мотиваційного й емоційно-регулятивного компонентів у структуру професійної підготовки МВ є значущими для забезпечення їх ефективної діяльності у складних або стресових навчальних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу особистості як педагогічної майстерності передувало опрацювання наукових досліджень філософсько-культурологічної та соціальної природи особистості в контексті її формування, зокрема В. Кременя, П. Сауха, В. Сухомлинського, Г. Філіпчука, В. Франкла, Е. Фромма, В. Шинкарука й ін. У психолого-педагогічній літературі бачимо зацікавленість науковців проблемою ЕІ як детермінанта успішності, емоційної стійкості, самоконтролю. Його дослідженням займаються як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, як: Р. Бар-Он, Д. Карузо, Г. Орме, К. Саарні, Е. Носенко, С. Дерев'янко й ін. С. Асатрян подає основні концепції емоційного інтелекту та його значення для професійної діяльності [2]. Т. Короід у своєму дослідженні піднімає питання ЕІ у структурі творчого потенціалу [5]. А. Чалий зазначає, що успішність навчання у сучасному світі залежить не лише від технічних навичок, а й від нематеріальних рис, як ЕІ й кар'єрна спрямованість [10]. R. Mukhemar, S. Affouneh, D. Burgos стверджують, що соціально-емоційне навчання привертає все більше уваги у у вищій освіті як критичний набір компетенцій як для викладачів, так і студентів [11]. Також Y. Shengyao, L. Xuefen, H. J. Salarzadeh, N. Samsudin, K. Chunchun, Z. Ishak переконані, що стратегії й механізми подолання можуть бути корисними для покращення як психологічного благополуччя, так і академічних досягнень студентів університету одночасно, доводячи, що зв'язок між ЕІ й академічними досягненнями сильніший серед аспірантів [12]. Акімова О., Гапчук Я. розкрили актуальні тенденції розвитку педагогіки вищої школи (ВШ) в умовах цифрової трансформації освіти й глобальних змін. Вони довели, що сучасна педагогіка ВШ виступає інтеграційною платформою для поєднання гуманістичних цінностей і цифрових технологій [1]. Л. Задорожна-Княгницька, М. Нетреба, О. Бодик у посібнику розглядають зміст навчального курсу «Педагогіка вищої школи» і подають сучасне трактування проблематики, що розглядають [7]. Також В. Лунячек, Н. Ткачова у навчальному посібнику висвітлюють загальні засади педагогіки вищої школи [8].

Метою статті є розроблення авторської моделі формування професійної готовності МВ у процесі вивчення курсу «ПВШ» через інтеграцію розвитку ЕІ й емоційної грамотності (ЕГ). У межах дослідження поставлено наступні **завдання**, як: – аналіз сучасних підходів до трактування професійної готовності викладача; – визначення ролі ЕІ у структурі професійної готовності; – розроблення моделі інтеграції РЕІ в ПВШ.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної готовності МВ (ПГМВ) в умовах цифрової й соціальної трансформації ВО потребує переосмислення змісту курсу «ПВШ». Сучасна ВО висуває підвищені вимоги щодо професійної, емоційної, комунікативної готовності викладача, однак у змісті цього курсу недостатньо реалізовано ТП, РЕІ як системоутворювального компонента ПГМВ. Тому зміст курсу «ПВШ» повинен розглядатися як простір інтеграції когнітивного, методичного й емоційно-регулятивного компонентів підготовки: від засвоєння теоретичних знань до педагогічної рефлексії, емпатії, креативності й емоційної саморегуляції. Розглянемо таблицю 1.

Бачимо, що ЕІ забезпечує конструктивне вирішення педагогічних ситуацій через набуття компетентностей і підтримки партнерського освітнього середовища. Так, Shengyao Y. et al проводили дослідження з аспірантами та студентами університетів Китаю, вивчаючи взаємозв'язок ЕІ з психологічним благополуччям й академічними досягненнями через позитивні психологічні характеристики здобувачів ВО. Саме позитивні психологічні характеристики, що включають самоефективність, мотивацію, стійкість, опосередковують зв'язок між ЕІ, психологічним благополуччям й академічними досягненнями [12]. Тож у цифровому освітньому середовищі особливого значення набуває здатність майбутнього викладача підтримувати психологічну безпеку (ПБ) й академічну доброчесність (АД) у комунікації. О. Акімова et al у своєму дослідженні визначили взаємозв'язок

Таблиця 1

Системоутворювальні чинники професійної готовності МВ

Компонент	Роль	Реалізація	Компетентність
МВ	Суб'єкт підготовки	Професійна готовність, динамічний процес формування викладача-фасилітатора	Здатність до навчання впродовж життя
Курс «ПВШ»	Освітнє середовище формування	Сформований професіоналізм, кваліфікація науково-педагогічного працівника	Психолого-педагогічна
ЕІ	Педагогічний інструмент	Самосвідомість і самоефективність; підтримка партнерського освітнього середовища	Емоційно-етична; емоційно-регулятивна
РТП	Трансформація індивіда	Конкурентоспроможність на ринку праці; ефективна взаємодія	Творча (креативна); психологічна

між модернізацією освітнього змісту, розвитком критичного мислення й формуванням ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, обгрунтувавши, що вона зорієнтована на системно-компетентнісний й особистісно орієнтований підходи. Вони впевнені, що модернізація змісту освіти є ключовою умовою забезпечення якості підготовки фахівців [1]. Відтак традиційна орієнтація на засвоєння теоретичних знань поступово трансформується у напрямі розвитку здатності педагогічної рефлексії й емоційної саморегуляції. Тому інтеграція РЕІ в структуру курсу передбачає використання рефлексивних методів навчання, аналіз педагогічних кейсів, моделювання комунікативно складних ситуацій та формування навичок емоційної саморегуляції. Саме РТП й ЕІ, ЕК сприяють формуванню відповідальної педагогічної позиції, підвищенню рівня цього розвитку, адаптивності, стійкості, загалом динаміці трансформації індивіда. Так, Т. Короід зазначає, що «саме ЕК як сукупність знань, умінь і навичок визначає РТП для ефективного управління якістю завдяки компетентності й досвіду. Завдяки РТП вчителів відбувається розвиток здібностей особистості, однією з яких є ЕК, тобто складова професійної компетентності. Підгрунтям ЕК є ЕІ, оскільки виступає його конститутивною складовою і залежить від його сформованості й інтегральної властивості особистості щодо використання здатності для здійснення мети і творчої праці» [6, с. 71]. С. Асатрян зауважує, що «високий рівень ЕІ позитивно корелює з академічною успішністю студентів, їхньою здатністю до саморефлексії та глибшого розуміння особистих і професійних викликів» [2, с. 10]. Також А. Чалий переконаний, що «низьку академічну успішність можемо пов'язати з недостатнім рівнем розвитку емоційного інтелекту в здобувачів освіти. Здатність здобувача вищої освіти (студента) адаптуватися до академічних очікувань ускладнюється, якщо йому бракує належного рівня розвитку емоційного інтелекту. Емоційний інтелект може бути недостатнім, і вони можуть бути не в змозі досягти особистих цілей, таких як хороша успішність у навчанні» [10, с. 126]. Тож курс «ПВШ» може виступати цілісною платформою формування емоційно-професійної готовності (ЕПГ) МВ як інтегрованої якості сучасного фахівця (таблиця 2).

ЕПГ відображає здатність МВ не тільки здійснювати освітню діяльність на методичному рівні, а й регулювати власні емоційні стани, проявляти емпатію, підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище, конструктивно вирішувати педагогічні ситуації. Т. Жирова упевнена, що «в

Таблиця 2

Курс «ПВШ» як платформа формування ЕПГ МВ

Компонент ЕПГ	Зміст курсу	Педагогічні методи	Результат
Когнітивний	Теорія ВО; дидактичні принципи; сучасні освітні моделі	Лекції; аналітичні завдання	Розуміння специфіки викладання у ЗВО
Методичний	Проєктування знань, освітніх програм; оцінювання результатів навчання	Кейс-метод; моделювання занять	Здатність організації освітнього процесу
Ціннісно-мотиваційний	Педагогічна етика; АД; партнерство	Рефлексивні практики; дискусії; дебати	Професійна позиція
Емоційно-регулятивний як ситемоутворювльний	ЕІ, ЕК; саморегуляція; управління конфліктами	Аналіз педагогічних ситуацій; рольові ігри; рефлексивні щоденники	Емоційна стійкість; емпатія; здатність до конструктивної взаємодії

освітньому процесі акцент робиться на теоретичних знаннях, тоді як практичні навички, адаптивність та здатність до самостійного вирішення завдань можуть бути недостатньо розвиненими, але це є обов'язковим компонентом готовності до професійної діяльності, включно з мотивацією стійкістю до стресу та вмінням працювати в команді» [4, с. 7].

Отже, дамо визначення поняттю «емоційно-професійна готовність».

Емоційно-професійна готовність – це інтегративна якість майбутнього викладача, що характеризує його здатність здійснювати професійну діяльність на основі поєднання фахових компетентностей й розвиненого ЕІ (*авторська дефініція*). Відтак під цим поняттям розуміємо цілісну особистісно-професійну якість МВ шляхом поєднання педагогічних знань, методичних умінь, ціннісної орієнтації, високий рівень розвитку ЕІ для забезпечення ефективної професійної взаємодії в умовах цифрової й соціальної трансформації ВО.

Тоді як сформувати емоційно-професійну готовність МВ стосовно вивчення курсу «ПВШ»? На основі аналізу сучасних викликів цифрової й соціальної трансформації ВО розроблено авторську модель формування ЕПГ МВ, яка інтегрує контекстуальні виклики, педагогічні механізми курсу й очікуванні результати (рис. 1).

Тож ця модель демонструє цілісність курсу: від інтеграції ЕІ до формування ЕПГ МВ. О. Дубініна *et al* у своїй статті розкривають змістову характеристику впровадження моделей спеціалізованої освіти наукового спрямування в практику українських закладів освіти. Вони стверджують, що «впровадження моделей наукового спрямування має відображати таку інтегративну компоненту, яка буде об'єднувати методики та технології навчання, що якісно вплинуть на розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти» [3, с. 59]. Відтак, якщо розглядати блок щодо сучасних викликів цифрової й соціальної трансформації, то до нього можна ще віднести й цифровізацію освітнього процесу, зміну форматів взаємодії, підвищений рівень стресу здобувачів, переорієнтацію на партнерську модель освіти, зростання вимог до професійної адаптивності викладача. Стосовно педагогічних механізмів, то до цього блоку можна додати педагогічну рефлексію й рефлексію цифрової поведінки, вправи на саморегуляцію, проблемно-орієнтовані завдання, самооцінювання тощо. До блоку №3, як результату, відносимо ще цифрову комунікативну культуру, емпатію й здатність до підтримки й адаптивність і професійну гнучкість. Так, О. Романовський *et al* переконані, що «у час, коли відбувається тотальна автоматизація та комп'ютерізація життя професійної діяльності, саме викладач має бути тим, хто розуміє свої емоції та почуття інших людей, може ефективно керувати власною емоційною сферою, досягає взаєморозуміння з оточуючими» [9, с. 6]. Л. Задорожна-Княгницька *et al* упевнені, що «професійна підготовка викладача закладу вищої освіти обумовлюється комплексом об'єктивних чинників, серед яких найбільш вагомими є зміна освітньої парадигми та визнання цінності особистості кожного учасника освітнього процесу; посилення студентоцентрованої тенденції в освіті, ствердження педагогіки партнерства тощо» [7, с. 5]. Також R. Mukhemar *et al* у своєму дослідженні дають відповіді на поставлені питання щодо стратегій, які підтримують адаптивність, впливають на практику викладання, благополуччя освітян [11].

Отже, компетентність і професіоналізм окреслюють наявність високого рівня ЕІ у МВ, розвитку їх ТП та готовності до викладання у ВШ. Тут про наявність когнітивного й емоційного компонентів, що взаємопов'язані між собою: думки й почуття індивіда, усвідомлення й адаптація, стратегічні цілі й результат діяльності. Лише тоді

Рис. 1. Модель формування емоційно-професійної готовності майбутнього викладача

можна стверджувати про професійну й емоційну готовність, коли МВ здатний виконувати поставлені завдання, вирішувати проблеми шляхом рефлексії та партнерства. Саме завдяки інтеграції наукових здобутків щодо вирішення практичних проблем, педагогічному досвіду, що був отриманий під час занять у ЗВО, можна бути впевненим про готовність і до професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, обгрунтовано доцільність інтеграції розвитку емоціного інтелекту (PEI) у процес формування ПГМВ під час вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» в умовах цифрової й соціальної трансформації вищої освіти. Саме емоційний інтелект (EI) виступає системоутворювальним чинником емоційно-професійної готовності майбутнього викладача (ЕПГ МВ). Тут про адаптивність, рефлексивність й ефективну педагогічну взаємодію. Відтак цілеспрямоване впровадження емоційно-орієнтованих технологій сприяє підвищенню якості магістерської підготовки та її відповідності сучасним освітнім викликам. Саме цей курс може виступати цілісною платформою розвитку емоційно-професійної готовності (ЕПГ), поєднуючи когнітивний, ціннісний й рефлексивний компоненти підготовки. Тож авторський підхід акцентує на інтегративному характері професійної готовності як результаті синергії емоційних і професійних компетентностей. Тому системне включення емоційно-орієнтованих методів у зміст курсу посилює практичну спрямованість магістерської підготовки. Перспективою подальших досліджень є розроблення діагностичного інструментарію оцінювання рівня емоційно-професійної готовності майбутнього викладача (ЕПГ МВ) у цифровому освітньому просторі. Окремого дослідження потребує питання інтеграції технологій генеративного штучного інтелекту як засобу підтримки розвитку ЕК МВ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова О., Гапчук Я. Актуальні тенденції розвитку педагогіки вищої школи. *Українська полоністика*, 2025. 24, 2. URL: https://doi.org/10.35433/2220-4555.24.2025.ped-1
2. Асатрян С. Особливості розвитку та формування емоційного інтелекту у студентів-психологів. *Слобожанський науковий вісник*, 2025. 1, 7-11. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.1
3. Дубініна О., Ольшаний Ю. Сучасні моделі спеціалізованої освіти наукового спрямування та особливості їх реалізації в освітньому середовищі в закладах освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи,* 2024. 1 (32), 55-64. URI: https://pi.iod.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/31
4. Жирова Т. Теоретико-методологічний аналіз готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2024. 13, 1–17. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14631867
5. Короід Т. Емоційний інтелект як компонент формули розвитку творчого потенціалу вчителів. *Науковий вісник Ужгородського університету,* 2025. 1(56), 86–91. URL: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/330009
6. Короід Т. Функції емоційної компетентності в дискурсі конкурентоспроможності вчителя. *Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника*, 2025. 1 (60), 69–75. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/9549/9360
7. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / Задорожна-Княгницька Л., Нетреба М., Бодик О. *Одеса. КУПРІЄНКО СВ.* 2025. 309 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/395535691_Pedagogika_visoi_skoli_navcalnij_posibnik
8. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень: навчальний посібник / за ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової; кол. авт. – *Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.* 2024. 344 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/385878846_Pedagogika_visoi_skoli_2024
9. Романовський О., Романовська О., & Черкашина Т. Психолого-педагогічні умови формування емоційного інтелекту у майбутніх викладачів вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними сферами*, 2021. 2, 3-24. URL: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.2.01
10. Чалий А. Вплив емоційного інтелекту на успішність та ефективність навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Український педагогічний журнал*, 2025. 1, 124-129. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-124-129
11. Mukhemar, R., Affouneh, S., & Burgos, D. Technology-enabled social-emotional learning for University educators: a systematic review. *SYSTEMATIC* REVIEW *article*. 2025. URL: file:///C:/Users/cozyw/Downloads/feduc-10-1655634%20(2).pdf
12. Shengyao Y., Xuefen L., Salarzadeh H. J., Samsudin N., Chunchun K., & Ishak Z. Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university studrnts: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 2024. 12, 389. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-024-01886-4

REFERENCES

1. Akimova O., Hapchuk Ya. (2025). Aktualni tendentsii rozvytku pedahohiky vyshchoi shkoly [Current Trends in the Development of Higher Education Pedagogy]. *Ukrainska polonistyka*, vol. 24, no. 2. URL: https://doi.org/10.35433/2220-4555.24.2025.ped-1
2. Asatrian S. (2025). Osoblyvosti rozvytku ta formuvannia emotsiinoho intelektu u studentiv-psykholohiv [Peculiarities of the Development and Formation of Emotional Intelligence in Psychology Students]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk*, no. 1, pp. 7–11. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.1
3. Dubinina O., Olshanyi Yu. (2024). Suchasni modeli spetsializovanoi osvity naukovoho spriamuvannia ta osoblyvosti yikh realizatsii v osvitnomu seredovyshchi v zakladakh osvity [Modern Models of Specialized Science-Oriented Education and Their Implementation Features in the Educational Environment of Educational Institutions]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 1 (32), pp. 55–64. URI: https://pi.iod.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/31
4. Zhyrova T. (2024). Teoretyko-metodolohichnyi analiz hotovnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv do profesiinoi diialnosti [Theoretical and Methodological Analysis of the Readiness of Future IT Professionals for Professional Activity]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, no. 13, pp. 1–17. URI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14631867
5. Koroid T. (2025). Emotsiinyi intelekt yak komponent formuly rozvytku tvorchoho potentsialu vchyteliv [Emotional Intelligence as a Component of the Formula for the Development of Teachers' Creative Potential]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 1(56), pp. 86–91. URL: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/330009
6. Koroid T. (2025). Funktsii emotsiinoi kompetentnosti v dyskursi konkurentospromozhnosti vchytelia [Functions of Emotional Competence in the Discourse of Teacher Competitiveness]. *Prykarpatskyi natsionalnyi universytet im. V. Stefanyka,* 1 (60), pp. 69–75. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/9549/9360
7. Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Higher Education Pedagogy: A Study Guide] / Zadorozhna-Kniahnytska L., Netreba M., Bodyk O. – Odesa. KUPRIIeNKO SV. 2025. 309 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/395535691_Pedagogika_visoi_skoli_navcalnij_posibnik (in Ukrainian)
8. Pedahohika vyshchoi shkoly. Osnovy naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Scientific Research: A Study Guide] / za red. V. E. Luniacheka, N. O. Tkachovoi; kol. avt. – Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 2024. 344 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/385878846_Pedagogika_visoi_skoli_2024 (in Ukrainian)
9. Romanovskyi O., Romanovska O., & Cherkashyna T. (2021). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia emotsiinoho intelektu u maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Emotional Intelligence in Future Higher Education Teachers]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy sferamy*, no. 2, pp. 3–24. URL: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.2.01
10. Chalyi A. (2025). Vplyv emotsiinoho intelektu na uspishnist ta efektyvnist navchannia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [The Impact of Emotional Intelligence on the Academic Performance and Learning Effectiveness of Students at the Second (Master's) Level of Higher Education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, no. 1, pp. 124–129. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-124-129
11. Mukhemar, R., Affouneh, S., & Burgos, D. (2025). Technology-enabled social-emotional learning for University educators: a systematic review. *SYSTEMATIC REVIEW article*. URL: file:///C:/Users/cozyw/Downloads/feduc-10-1655634%20(2).pdf
12. Shengyao Y., Xuefen L., Salarzadeh H. J., Samsudin N., Chunchun K., & Ishak Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university studrnts: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*. vol. 12, no. 389. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-024-01886-4

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.015.3:159.944.4 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-41

ІНТЕГРАЦІЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ В ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кривошей К. Ю.
магістр психології,
аспірант кафедри освітніх наук, цифрового навчання
та академічного підприємництва
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
майдан Свободи, 4, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-9163-9891
kyrylo.kryvoshei@student.karazin.ua

Ключові слова:
стресостійкість, здобувачі вищої освіти, педагогічні умови, психосоціальна підтримка, психічне здоров'я, когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, наративна терапія, масштабовані інтервенції.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Статтю присвячено обґрунтуванню можливостей інтеграції теоретичних та практичних елементів психосоціальної підтримки в педагогічні умови розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня хронічного стресу серед студентської молоді, що посилюється умовами соціальної нестабільності, воєнних викликів та підвищених академічних вимог, а також обмеженими ресурсами системи психічного здоров'я в закладах вищої освіти. Стресостійкість в статті розглядається як інтегративний результат цілеспрямованого педагогічного впливу, що поєднує знання і вміння, які сприяють спроможності здобувача вищої освіти протистояти стресогенним факторам. Метою статті є теоретичне обґрунтування шляхів інтеграції в педагогічні умови розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти інструментів психосоціальної підтримки, що ґрунтуються на когнітивно-поведінковій терапії, арт-терапії, короткостроковій терапії, наративній терапії та інших модальностях. Здійснено аналіз наукових джерел, присвячених проблемі стресу, стресостійкості та психічного здоров'я в освітньому середовищі, а також узагальнено досвід використання психосоціальної підтримки в межах освітнього процесу. У статті показано, що використання психологічних та психотерапевтичних інструментів в педагогічному контексті не передбачає заміщення професійної психологічної допомоги, а спрямоване на формування в здобувачів базових знань про стрес, розвиток навичок саморегуляції, адаптивного копінгу та рефлексії власного психоемоційного стану. Увагу приділено і можливостям інтеграції в освітній процес масштабованих інтервенцій, таких як PM+, Self-Help Plus та CETA, які є структурованими, доказово обґрунтованими та можуть бути адаптовані для використання педагогами після відповідної підготовки. Зроблено висновок, що інтеграція психологічних підходів у педагогічні умови сприяє системному розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти та підвищує підтримуючий потенціал освітнього середовища.

INTEGRATION OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT COMPONENTS INTO PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STRESS RESISTANCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Kryvoshei K. Yu.
Master of Psychology,
Postgraduate Student at the Department of Educational Sciences,
Digital Learning, and Academic Entrepreneurship
V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody Square, 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9163-9891
kyrylo.kryvoshei@student.karazin.ua

Key words: *stress resistance, higher education students, pedagogical conditions, psychosocial support, mental health, cognitive behavioral therapy, art therapy, narrative therapy, scalable interventions.*

The article is devoted to substantiating the possibilities of integrating theoretical and practical elements of psychosocial support into pedagogical conditions for the development of stress resistance (resilience) in higher education students. The relevance of the study is determined by the growing level of chronic stress among student youth, which is intensified by conditions of social instability, war-related challenges, increased academic demands, as well as the limited capacity of mental health support systems within higher education institutions. In the article, stress resistance is considered as an integrative outcome of purposeful pedagogical influence that combines knowledge and skills contributing to the ability of higher education students to withstand stressogenic factors. The aim of the article is to theoretically substantiate ways of integrating psychosocial support tools into pedagogical conditions for the development of stress resistance in higher education students. These tools are based on cognitive behavioral therapy, art therapy, brief therapy, narrative therapy, and other therapeutic modalities. The study analyzes scientific sources addressing the issues of stress, stress resistance, and mental health in the educational environment, and summarizes the experience of implementing psychosocial interventions within the educational process. The article demonstrates that the use of psychological and psychotherapeutic tools in a pedagogical context does not imply replacing professional psychological care but rather aims at developing students' basic knowledge about stress, enhancing self-regulation skills, adaptive coping strategies, and reflection on their own psycho-emotional state. Special attention is given to the possibilities of integrating scalable interventions into the educational process, such as PM+, Self-Help Plus, and CETA, which are structured, evidence-based, and can be adapted for implementation by educators following appropriate training. It is concluded that the integration of psychological approaches into pedagogical conditions contributes to the systematic development of stress resilience in higher education students and enhances the supportive potential of the educational environment.

Постановка проблеми. В умовах сучасної військово-політичної ситуації в Україні здобувачі вищої освіти перебувають під постійним впливом стресогенних чинників. Якщо раніше основними джерелами напруги були інтенсивне академічне навантаження, вимоги освітнього середовища, дедлайни, конкуренція, соціальна адаптація та фінансові труднощі, то сьогодні ці фактори ускладнені новими викликами. Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації, що супроводжується систематичними ракетними та дроновими атаками, пошкодженням цивільної й освітньої інфраструктури, перебоями в енергопостачанні, вимушеним переміщенням, постійною загрозою повітряних тривог і небезпекою для життя [11], істотно ускладнює не лише освітній

процес, а й особистісний та професійний розвиток здобувачів вищої освіти.

Несприятливі умови значно підвищують ризик хронічного стресу, тривоги та емоційного вигорання, що негативно позначається на академічній успішності студентів, їхній соціальній активності та загальній якості життя [24]. Серед наслідків особливої значущості набувають глибокі соціальні, емоційні та ціннісно-смислові потрясіння, зумовлені повномасштабним вторгненням країни-агресора. Наслідки психічного навантаження у здобувачів вищої освіти мають комплексний характер і виявляються у порушенні соціальних зв'язків, відчутті небезпеки, емоційному виснаженні та втраті життєвої стабільності, що зумовлює переосмислення особистісних та професійних орієнтирів [5]. Ці процеси супроводжуються стійкими емоційними станами (тривогою, безпорадністю, депресивними переживаннями), що призводить до зниження ефективності пізнавальної діяльності. Зокрема, спостерігається погіршення процесів пам'яті, ускладнення прийняття рішень, а також порушення концентрації уваги та мисленнєвих процесів» [34]. За умов недостатнього розвитку в студентської молоді навичок саморегуляції та подолання стресу, вплив військових дій набуває особливо деструктивного характеру, та призводить до зниження академічної успішності, ослабленні навчальної мотивації, емоційному вигоранні та інших негативних наслідках для психосоціального й професійного становлення здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах повномасштабної війни та постійної загрози терористичних атак в Україні особливої актуальності набуває питання збереження психічного здоров'я населення, зокрема молоді, яка навчається у закладах вищої освіти. У цьому контексті освітнє середовище дедалі частіше розглядається не лише як простір набуття професійних знань, а і як важливий ресурс психосоціальної підтримки, що здатний пом'якшувати негативний вплив хронічного стресу на здобувачів вищої освіти. Саме тому в сучасних наукових дослідженнях зростає інтерес до можливостей інтеграції психосоціальних заходів у різні сфери суспільного життя, зокрема в освітній процес. Низка досліджень наголошує на важливості створення в закладах вищої освіти не лише пізнавально-стимулюючого, а й психологічно сприятливого та безпечного освітнього середовища, яке сприятиме підсиленню внутрішніх ресурсів здобувачів освіти [3; 4]. Водночас сучасні дослідження західних науковців підкреслюють необхідність створення комплексних систем психосоціальної підтримки в закладах вищої освіти, які виходять за межі базових консультаційних послуг і мають системний характер [28; 40]. Зокрема, інтеграція елементів доказових психологічних та психотерапевтичних підходів в освітнє середовище розглядається як ефективна стратегія зміцнення стресостійкості здобувачів вищої освіти. Сучасні підходи до збереження та відновлення ментального здоров'я та розвитку стресостійкості пропонують низку інструментів, які можуть бути адаптовані до освітнього процесу та сприяютимуть розвитку емоційної гнучкості, навичок самодопомоги й конструктивних стратегій подолання стресу. Впровадження інструментів психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в систему супроводу студентів дозволяє не лише знижувати рівень дистресу, а й підвищувати загальний рівень стресостійкості студентської молоді [28; 40].

На цьому тлі закономірним є зростання наукового інтересу до феномену стресостійкості не лише в психологічному, а й педагогічному дискурсах. Сьогодні питання стресостійкості особистості широко представлене в працях вітчизняних науковців, зокрема В. Корольчук, Г. Лазос, О. Чиханцової, Л. Наугольник, О. Кокун, що підкреслює стратегічну значущість цієї проблеми для зміцнення ментального здоров'я в умовах сучасних кризових викликів. Водночас проблема стресостійкості здобувачів вищої освіти посідає вагоме місце в сучасних дослідженнях і представлена в наукових розвідках Л. Кондрацької, О. Сафіна, С. Бєляєва, О. Овчаренка, М. Кудінової, що актуалізує пошук дієвих психолого-педагогічних механізмів зміцнення внутрішніх ресурсів особистості в межах освітнього простору.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема в систему педагогічних умов, елементів теорії та практики різних підходів психосоціальної підтримки, спрямованих на розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Останні роки в Україні спостерігається позитивна тенденція стійкого зростання наукового та суспільного інтересу до можливостей впровадження психосоціальних заходів у різні сфери життя. В першу чергу це зумовлено підвищенням усвідомлення важливості піклування про ментальне здоров'я серед населення. Крім цього така тенденція пов'язана з вдалим реформуванням системи психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, а також із розробленням і впровадженням державних і громадських програм, спрямованих на популяризацію та підтримку психічного благополуччя, зокрема в освітньому середовищі. Наприклад, міністерство охорони здоров'я України продовжує системно інтегрувати підтримку ментального здоров'я на всіх рівнях медичної допомоги. Показовим є той факт, що в 2025 році українці отримали значно

більше можливостей для безоплатної і своєчасної психосоціальної підтримки [9]. Відповідно до Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», ментальне здоров'я розглядається як базове право людини та складова загального стану здоров'я, що передбачає забезпечення кожному громадянинові України доступу до своєчасної й адекватної психологічної допомоги в умовах кризових ситуацій, зокрема пов'язаних із воєнними діями, катастрофами та іншими надзвичайними обставинами [10]. Реалізація зазначених положень актуалізує необхідність інтеграції підходів психічного здоров'я та психосоціальної підтримки у ключові соціальні інституції, зокрема в систему вищої освіти, яка охоплює значну частину населення та має потужний потенціал превентивного впливу. У цьому контексті сьогодні спостерігається активна інтеграція різноманітних психосоціальних програм в освітній процес, спрямованих на розвиток стресостійкості та підтримку психічного здоров'я учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів вищої освіти. Ключовою особливістю таких програм є орієнтація на принципи доказовості, що передбачає використання науково обґрунтованих підходів, ефективність яких підтверджена емпіричними дослідженнями.

Зазначені програми з підтримки ментального здоров'я та психосоціальної підтримки актуалізують необхідність переосмислення стресостійкості в межах освітнього процесу не лише як об'єкта психологічного супроводу, а як цілеспрямованого результату педагогічного впливу. У межах освітнього процесу стресостійкість доцільно розглядати не тільки з ракурсу індивідуально-психологічної характеристики особистості, а як сукупність знань, умінь і навичок здобувача вищої освіти, необхідних для ефективного подолання стресових ситуацій та підтримки власного психічного здоров'я і психологічного благополуччя. У такому розумінні стресостійкість може цілеспрямовано формуватися педагогічними методами у процесі навчання. Реалізація цього підходу є можливою в межах спеціально організованих педагогічних умов розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти, які мають ґрунтуватися на теоретичних положеннях і практичних напрацюваннях сучасних психологічних та психотерапевтичних модальностей.

Педагогічні умови слід розглядати як цілісний, спеціально спроєктований комплекс взаємопов'язаних вимог і системоутворювальних чинників освітнього процесу, що ґрунтується на дидактичних принципах і спрямований на забезпечення ефективного засвоєння наукової інформації з конкретної дисципліни. Вони охоплюють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і засобів педагогічного управління, а також матеріально-просторового та інформаційно-освітнього середовища, які впливають на зовнішні й внутрішні умови освітнього процесу та особистісні характеристики його учасників, забезпечуючи цілісність навчання й виховання відповідно до вимог суспільства [6]. Виходячи з цього, педагогічні умови розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти доцільно визначати як цілісну систему спеціально організованих педагогічних впливів, спрямованих на формування в здобувачів вищої освіти знань про стрес і психічне здоров'я, розвиток умінь ефективного подолання стресових ситуацій та рефлексивного осмислення власного досвіду, що реалізуються в освітньому процесі з опорою на науково обґрунтовані психологічні та психотерапевтичні підходи.

Ефективне впровадження педагогічних умов з розвитку стресостійкості передбачає інтеграцію освітніх цілей та педагогічних методів із доказовими психосоціальними, психологічними та психотерапевтичними інтервенціями, напрямами та підходами, адаптованими до освітнього середовища. Інтегративний підхід до розвитку сресостійкості передбачає спрямованість на формування у здобувачів знань про стрес і психічне здоров'я, розвиток навичок ефективного подолання стресових ситуацій та рефлексивного осмислення власного досвіду. Не дивлячись на те, що психотерапевтичні методи, спочатку були розроблені для клінічних умов, вони виявилися придатними для адаптації до освітнього контексту, особливо в кризових ситуаціях. Важливо, що ці методи сприяють проактивному підходу до психічного здоров'я, даючи студентам можливість усвідомлювати свої емоційні потреби, аналізувати свій досвід та конструктивно реагувати на зовнішні виклики.

Зазначена інтеграція «не педагогічних» підходів в освітній процес створює науково обґрунтовані підстави для використання різноманітних методів та моделей (психосоціальних, психологічних, психотерапевтичних тощо) як педагогічного ресурсу, орієнтованого на зміцнення внутрішніх психологічних ресурсів студентів, розвиток стресостійкості, підвищення адаптивності та формування проактивного ставлення до збереження психічного здоров'я. Методи та моделі розвитку стресостійкості студентської молоді можуть включати різноманітні елементи теоретичних підходів до розвитку стресостійкості; психоосвіту; теоретичні основи та практичні наробки психотерапевтичних модальностей (когнітивно-поведінкової терапії, наративної терапії, арт-терапії, психодинамічного підходу тощо); коучингові техніки, орієнтовані на вирішення проблем; практики усвідомленості; інтервенції, орієнтовані на емоційну саморегуляції та розвиток адаптивних навичок подолання стресу та багато іншого.

В контексті впровадження в освітній процес психологічних підходів, складно не згадати модель BASIC Ph, яка особливої популярності в Україні набула після початку повномасштабного вторгнення. Цей підхід до розуміння стресостійкості було розроблено ізраїльським психотерапевтом Мулі Лахадом (Mooli Lahad) на основі досвіду роботи з людьми, які пережили воєнні конфлікти, катастрофи та інші кризові ситуації. Модель отримала широке визнання в контексті психосоціальної підтримки, зокрема завдяки її гнучкості, культурній адаптивності та ефективності як у груповій, так і в індивідуальній роботі. У сучасних умовах ця модель активно використовується психологами, педагогами, соціальними та медичними працівниками в Україні для психосоціальної підтримки різних верств населення [2; 7; 8]. BASIC Ph є інтегративною ресурсо-орієнтованою моделлю подолання стресу, що передбачає використання шести основних копінг-каналів, через які людина може реагувати на травматичні або стресові події [35]. В перелік ресурсів стресостійкості згідно з моделлю входять наступні: Віра (Belief) – цінності, переконання, духовні аспекти як фактори підтримки в стресових ситуаціях; Емоції (Affect) – здатність ідентифікувати та конструктивно виражати свої емоції; Соціальна підтримка (Social) – розуміння ролі міжособистісних зв'язків у подоланні стресу; Уява (Imagination) – використання креативності та образного мислення для адаптації до змін; Когнітивний підхід (Cognition) – аналітичне осмислення ситуацій, формування адаптивного мислення; Фізична активність (Physical) – вплив фізичних вправ та активного способу життя на стресостійкість. Потенціал BASIC Ph в рамках педагогічних умов розвитку стресостійкості полягає в спрямованості підходу на усвідомленні здобувачами власних ресурсів для подолання стресу [36]. Застосування цього підходу до розуміння стресостійкості сприяє розвитку гнучкості мислення, емоційній регуляції, соціальній підтримці та розвитку навичок адаптації. Впровадження цієї моделі в рамках освітнього процесу можливе завдяки лекціям, практичним заняттям, тренінгам, воркшопам, семінарам, груповим обговоренням, самостійним роботам тощо.

Аналізуючи вітчизняний та міжнародний практичний досвід, можна зроби висновок, що одним з найпопулярніших психотерапевтичних підходів останніх років є когнітивно-поведінкова терапія та напрями, сформуванні під її впливом (так звані напрями «когнітивно-поведінкової терапії третьої хвилі») [19]. Висока популярність зумовлена практичністю, науково доведеною ефективністю, фокусом на результатах і гнучкістю у використанні, а також тим, що саме цьому підходу присвячена найбільша кількість досліджень, що підтверджують доказовість та ефективність методу [17; 18; 22]. Серед основних переваг когнітивно-поведінкової терапії можна виділити наступні: висока ефективність; короткостроковість та орієнтованість на вирішення конкретних проблем; наявність структурованих протоколів; фокус на «теперішньому моменті» (на актуальних проблемах та емоціях) і практичних інструментах, що допомагають змінювати поведінкові моделі та когнітивні схеми особистості.

Емпіричні дослідження показують, що короткострокові модулі на основі КПТ, інтегровані в освітні програми, можуть значно зменшити симптоми тривоги та депресії у студентів, а також підвищити їхню академічну мотивацію та залученість [40]. КПТ є гнучким і універсальним напрямом, який можна адаптувати до різних проблем та індивідуальних особливостей (віку, статі культурного походження). Елементи цього методу легко використовувати як в груповому, так й індивідуальному форматі, а також, у формі онлайн-програм. КПТ активно використовується для розвитку особистісних навичок (регуляція власних емоцій та поведінки, розвиток самоконтролю та критичного мислення, покращення стосунків і прийняття складних життєвих ситуацій тощо). Завдяки структурованості підходу КПТ легко інтегрувати в педагогічні умови розвитку стресостійкості.

Когнітивно-поведінкова терапія є формою психотерапії [31], яка спрямована не лише на подолання порушень психічного здоров'я, а й для розвитку навичок емоційної регуляції, подолання стресу та підвищення стійкості до життєвих труднощів. КПТ базується на переконанні, що викривлення мислення і неадаптивна поведінка відіграють певну роль у розвитку і підтримці багатьох психологічних розладів [26], і що симптоми та пов'язаний з ними дистрес можна зменшити, навчивши новим навичкам обробки інформації і механізмам подолання [31; 41]. КПТ спрямована на реструктуризацію дисфункціональних переконань, поліпшення емоційної саморегуляції та розвиток адаптивних стратегій подолання труднощів, які є необхідними для ефективного управління стресом [13, с. 391; 30]. Тому головним інструментом цього підходу є виявлення та зміна когнітивних викривлень та дезадаптивних думок (думки, переконання та установки) і пов'язаної з ними поведінки з метою покращення емоційної регуляції [13; 14] та розвитку особистих стратегій подолання, спрямованих на вирішення поточних проблем. Важливо, що цей підхід є «проблемно-орієнтованим» та «орієнтованим на дію», тобто використовується для роботи з конкретними проблемами.

КПТ включає низку підходів (когнітивних або поведінкових), які базуються на науково обґрунтованих методиках і стратегій [19; 29; 32]. Впровадження методології когнітивно-поведінкового підходу, зокрема напрямів «третьої хвилі» КПТ, у педагогічні умови розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти надає можливість трансформувати освітній процес із суто інформативного в практико-орієнтований, спрямований на професійний розвиток і психосоціальну підтримку студентів. Змістовне збагачення освітнього середовища відбувається завдяки інтеграції в практичні та самостійні заняття, тренінги, вебінари й воркшопи комплексу психоосвітніх вправ і технік когнітивно-поведінкової спрямованості. Зокрема, навчання здобувачів вищої освіти основам когнітивної реструктуризації та методу «дискусії із самим собою» спрямоване на формування знань про природу автоматичних думок і механізми їх впливу на емоційний стан, а також на розвиток умінь їх усвідомленого виявлення, аналізу й модифікації з метою вироблення більш адаптивних переконань. Засвоєння знань щодо когнітивних викривлень і опанування умінь їх ідентифікації та пошуку альтернативних інтерпретацій сприяють розвитку когнітивної гнучкості здобувачів освіти. Ведення щоденника думок у навчальному процесі забезпечує формування навичок рефлексивного аналізу власного мислення та емоційних реакцій. Навчання методові поведінкових експериментів орієнтоване на формування вмінь планування, реалізації та оцінювання нових моделей поведінки, а також усвідомлення їхнього впливу на індивідуальний рівень стресостійкості. Водночас опанування стабілізаційних технік (вправ на заземлення, дихальних і релаксаційних практик) забезпечує формування знань про механізми емоційної саморегуляції та розвиток практичних умінь підтримання психофізіологічної рівноваги в стресових ситуаціях.

Поряд із техніками класичного когнітивно-поведінкового напряму, у межах педагогічних умов розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти доцільним є впровадження підходів «третьої хвилі» КПТ, зокрема технік, заснованих на усвідомленості, прийнятті та розвитку психологічної гнучкості. Зниження стресу на основі усвідомленості (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) та інші інтервенції, побудовані на принципах усвідомленості, набувають дедалі більшої популярності як ефективні інструменти зміцнення емоційної стійкості студентів. Зазначені підходи ґрунтуються на механізмах регулювання уваги, усвідомлення поточного моменту та прийняття внутрішнього досвіду, що сприяє зменшенню емоційної реактивності та підвищенню рівня психологічної гнучкості [12; 33].

В освітньому процесі впровадження елементів MBSR, а також інших підходів «третьої хвилі» КПТ (зокрема терапії прийняття та відповідальності (ACT), схема-терапії тощо) створює можливості для формування в здобувачів освіти знань про механізми взаємодії уваги, емоцій і поведінки, а також розвитку вмінь усвідомленого реагування на стресові стимули, прийняття власних емоційних переживань і регуляції психоемоційного стану. Емпіричні дослідження підтверджують ефективність інтервенцій на основі усвідомленості в академічному середовищі, зокрема щодо покращення емоційної регуляції, концентрації уваги та загального психічного здоров'я студентів [28].

Перспективним напрямом збагачення педагогічних умов розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти є також впровадження основ і технік масштабованих інтервенцій, зокрема таких програм, як Self-Help Plus (SH+), Problem Management Plus (PM+), Common Elements Treatment Approach (CETA) та інших [1; 25]. Зазначені інтервенції концептуально ґрунтуються на засадах когнітивно-поведінкового підходу та підходів «третьої хвилі» КПТ, поєднуючи психоосвіту, елементи когнітивної реструктуризації, поведінкової активації, розвитку навичок емоційної регуляції, усвідомленості, прийняття та психологічної гнучкості. Важливою особливістю масштабованих інтервенцій є їх орієнтація на широке впровадження в неспеціалізованих середовищах, зокрема в освітньому просторі, та можливість їх опанування фахівцями без базової психологічної або психотерапевтичної підготовки. Саме ця характеристика робить зазначені підходи педагогічно доцільними, оскільки вони передбачають формування в педагогів знань про базові механізми стресу та психоемоційної регуляції, а також умінь фасилітувати прості, структуровані й доказово обґрунтовані вправи, спрямовані на підтримку психічного благополуччя студентів. Підготовка фахівців до застосування масштабованих інтервенцій здійснюється в межах спеціалізованих тренінгових програм, які активно реалізуються міжнародними гуманітарними та неурядовими організаціями, що працюють у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. Це створює додаткові можливості для інтеграції відповідних підходів в освітній процес закладів вищої освіти як елементів психоосвіти, профілактики дистресу та розвитку стресостійкості здобувачів освіти без надмірної «психотерапевтизації» освітнього середовища.

Перспективним може бути впровадження в рамках педагогічних умов елементів постмодерністських психотерапевтичних підходів, які є групою напрямів, орієнтованих на спільне конструювання значень і рішень, актуалізацію ресур-

сів особистості та зміну способів інтерпретації життєвого досвіду, а не на «лікування» дефіцитів або патологій. Ключовою особливістю цих підходів є орієнтація на пошук рішень, що передбачає пріоритетність педагогічних впливів, заснованих на актуалізації сильних сторін і наявних особистісних ресурсів здобувачів освіти, замість зосередження на труднощах, дефіцитах чи проблемних аспектах їхнього функціонування. До таких підходів належать, зокрема, терапія, орієнтована на рішення (Solution-Focused Therapy, SFT), наративна терапія, коучингові та ресурсо-орієнтовані методики, а також інші форми психологічного консультування, що акцентують увагу на потенціалі, компетенціях та внутрішніх ресурсах особистості. Як показано в дослідженнях Malchiodi та White, теоретичні та практичні наробки цих підходів дають змогу здобувачам відновити узгодженість у своїх життєвих наративах та зменшити емоційний дистрес за допомогою символічного представлення та розповіді історій [37; 43].

Наративна терапія – це психотерапевтичний підхід, що має на меті допомогти особистості визначити свої цінності та навички, інформувати її про здатність жити згідно з цими цінностями задля ефективного протистояння складним ситуаціям. Попри те, що наративний підхід, як і низка інших постмодерністських підходів, сформувався в межах сімейної системної парадигми, сьогодні він активно застосовується міжнародними та національними неурядовими організаціями в контексті психосоціальної підтримки населення, зокрема в Україні. Практики наративного спрямування широко інтегруються в програми громадської роботи, психосоціальні інтервенції в освітньому середовищі, а також у діяльність закладів загальної середньої та вищої освіти, що зумовлено їх ресурсною, непатологізуючою та культурно чутливою спрямованістю [38; 45].

Ключовою ідеєю наративної терапії є розуміння того, що людина надає сенс власному досвіду через історії, які вона конструює й розповідає про себе та своє життя. Зазначений підхід спрямований на підтримку особистості в переосмисленні себе як дієздатного суб'єкта, здатного здійснювати усвідомлений вибір і впливати на перебіг власного життя. У межах наративного підходу людина розглядається як автор власної «життєвої історії», а не як пасивна жертва обставин; через аналіз і реконструкцію наративів актуалізуються дії, цінності та рішення, що підтримують відчуття особистої сили. Водночас підкреслюється, що індивідуальні наративи можуть мати як ресурсний, так і обмежувальний характер, впливаючи на самооцінку, емоційний стан і рівень стресостійкості [43; 44].

Інтеграція елементів наративної терапії в педагогічні умови розвитку стресостійкості сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти знань про наративну природу особистого досвіду та ролі смислотворення в розумінні власних ресурсів та подоланні стресових ситуацій, а також розвитку відповідних рефлексивних і комунікативних умінь. Зокрема, у здобувачів освіти формується здатність до переосмислення власних життєвих подій і пошуку нових значень стресового досвіду; засвоюється уявлення про проблему як окремий від особистості феномен, що піддається аналізу та зміні (externalizing the problem); розвивається вміння конструювати альтернативні, ресурсні наративи власного досвіду (reauthoring the story). Важливим результатом впровадження наративного підходу є також формування умінь виявляти та трансформувати обмежувальні переконання у більш адаптивні, а також розвиток відчуття приналежності до підтримуючої спільноти через спільне обговорення та створення колективних історій.

Іншим перспективним постмодерністським напрямом є терапія, орієнтована на розв'язання проблем (solution-focused brief therapy, SFBT). SFTB був розроблений Стівом де Шейзером та Інсу Кім Бергом 1980-х роках у Brief Family Therapy Center у Мілуокі, США [16; 20]. Цей підхід є особливо актуальним у контексті війни та кризи, оскільки допомагає визначити досяжні цілі, закріпити успішні стратегії та зберегти відчуття контролю в умовах невизначеності [21]. Дослідження підтверджують, що групові втручання, орієнтовані на рішення, можуть покращити здатність людей до вирішення проблем та емоційну адаптивність [27].

SFTB та наративну терапію часто розглядаються у зв'язці, оскільки обидва пропонують підходи неконфронтаційний, кооперативний стиль взаємодії, а також базуються на повазі до унікального досвіду особистості. Як і наративна терапія, SFTB відмовляється від патологізуючого погляду на особистість, натомість зосереджується на ресурсах, дієздатності та потенціалі до змін. SFBT відрізняється від традиційних терапевтичних підходів також тим, що фокусується не на причинах проблеми, а на пошуку ресурсів та побудові бажаного майбутнього. У центрі уваги цього підходу потенціал особистості до змін, навіть у найменших проявах. Основна ідея методу полягає в тому, що особистість вже має усередині себе ресурси для вирішення проблем, завдання полягає в тому, щоб допомогти їм усвідомити та активізувати ці ресурси. Замість фокусування на труднощах, особистість зосереджена на пошуку винятків (ситуації, коли проблема була менш вираженою або повністю від-

сутня), а також на аналізі власних ефективних, дій чи стратегій [15].

В рамках педагогічних умов розвитку стресостійкості особливу увагу слід звернути на такі специфічні для Solution-Focused Brief Therapy інструменти, як «чудо-питання» (miracle question), шкалювання змін (scaling questions) та ідентифікація наявних ресурсів у структурі освітніх і рефлексивних практик. Ці інструменти орієнтовані на виявлення та актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості, а також на формування уявлень про бажані зміни. Прикладом таких інструментів є запитання на кшталт: «Що саме для вас працює?», «Який попередній досвід допоміг вам упоратися з подібними труднощами?», «Яким є ваше життя в ситуації, коли вплив проблеми зменшується?». Впровадження в освітній процес практичних інструментів SFTB сприятиме формуванню у здобувачів освіти вміння усвідомлювати власні сильні сторони, відстежувати позитивну динаміку змін і сприймати труднощі як керований процес, що, у свою чергу, підсилює їхню психологічну стійкість і мотивацію до навчання [39].

Окремої уваги заслуговує арт-терапія, яка є універсальним напрямом, що гармонійно інтегрується в систему педагогічних умов розвитку стресостійкості та демонструє високу синергію з іншими підходами. Як самостійна міждисциплінарна галузь, вона пропонує широкий спектр методів творчого самовираження (живопис, малювання, ліплення, музику, хореографію тощо). Ґрунтуючись на ідеях гуманізму та творчої свободи, арт-терапія сприяє розв'язанню внутрішніх емоційних конфліктів, активізує процеси саморефлексії та стає потужним каталізатором особистісного зростання» [42]. Арт-терапія надає особистості безпечний простір для вираження своїх думок та почуттів, а також дозволяє відчути більший контроль над своїм життям [23]. Впровадження арт-терапевтичних інструментів в освітній процес має потенціал у створенні умові для посилення здатності особистості ідентифікувати, усвідомлювати та екологічно виражати власні емоційні стани через використання різноманітних художніх засобів (наприклад, фарб, паперу й письмових інструментів, глини, піску, тканини та інших матеріалів).

Окрім можливостей творчого вираження переживань особистості, арт-терапія характеризується низкою суттєвих переваг, що обумовлюють її значущий потенціал в підсиленні спроможності здобувачів освіти в протистоянні стресогенним факторам в умовах невизначеності. Зокрема, використання арт-терапевтичних засобів сприяє поглибленню усвідомлення власних емоційних станів, переживань і індивідуально-психологічних особливостей через символізацію та переосмислення внутрішнього досвіду у творчій діяльності. Арт-терапія також створює умови для розвитку навичок емоційної саморегуляції та керування власною поведінкою у стресогенних ситуаціях, сприяє ідентифікації особистісних і соціальних ресурсів, а також може виступати ефективним інструментом емоційної стабілізації та зниження рівня психоемоційного напруження.

Водночас потенціал арт-терапії не обмежується виключно підтримувальною або регулятивною функцією. У межах освітнього процесу вона може розглядатися як дієвий інструмент формування у здобувачів вищої освіти відповідних знань і практичних умінь, зокрема пов'язаних із розумінням природи стресу, механізмів його виникнення та подолання, а також із засвоєнням адаптивних стратегій копінгу, що сприяють підвищенню рівня стресостійкості та профілактиці негативних наслідків хронічного стресу. Важливою перевагою арт-терапії є її інтегративний характер і можливість поєднання з іншими науково обґрунтованими психологічними підходами та методами. Зокрема, арт-терапевтичні техніки можуть ефективно доповнювати когнітивно-поведінкову терапію шляхом візуалізації автоматичних думок, когнітивних викривлень і поведінкових патернів; наративну терапію (через створення й переосмислення особистісних історій у символічній формі); підхід, орієнтований на рішення (solution-focused brief therapy) через фокусування на ресурсах, бажаних змінах і візуалізації досяжних цілей. Така взаємодія сприяє комплексному впливу на когнітивний, емоційний і поведінковий рівні функціонування особистості.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти в складних умовах сьогодення (зокрема повномасштабної війни, соціально-економічної нестабільності та трансформації освітніх форматів), постає як одне з ключових завдань сучасної педагогіки та системи психосоціальної підтримки. У сучасному освітньому просторі стресостійкість є необхідною передумовою не лише збереження психоемоційного благополуччя, а й ефективного навчання, академічної мотивації та подальшої професійної і особистісної реалізації здобувачів освіти. Проведений у статті аналіз психологічних підходів і моделей (BASIC Ph, когнітивно-поведінковий підхід, наративна терапія, короткострокова терапія, орієнтована на вирішення проблем, арт-терапія) засвідчує їхній значний потенціал для педагогічного впровадження в освітній процес. Зазначені підходи мають науково обґрунтовану доказову базу та характеризуються високою адаптивністю до освітнього середовища, що дозволяє інтегрувати їх у різноманітні формати навчальної діяльності

— практичні та семінарські заняття, тренінги, воркшопи, рефлексивні завдання, групову та самостійну роботу здобувачів, а також дистанційні форми навчання. Інтеграція програм психосоціальної підтримки в освітній процес сприяє не лише профілактиці емоційного вигорання та зниженню рівня тривоги серед здобувачів вищої освіти, а й формуванню стійких особистісних і психосоціальних компетентностей. За умови якісної педагогічної адаптації такі інтервенції можуть забезпечувати розвиток стресостійкості як цілісної здатності, що охоплює самосвідомість, емоційну грамотність, поведінкову гнучкість, здатність до саморегуляції, ефективну міжособистісну взаємодію та усвідомлене використання власних ресурсів.

Важливою характеристикою сучасних психосоціальних підходів є їх мультимодальність і можливість інтеграції між собою. Зокрема, елементи когнітивно-поведінкового підходу, наративної терапії, SFBT та арт-терапії можуть поєднуватися в межах єдиних педагогічних умов, доповнюючи як теоретичну складову освітнього процесу, так і практичні вправи, спрямовані на формування знань і умінь, необхідних для протистояння стресу. Такий інтегративний підхід розширює можливості розвитку стресостійкості та підвищує ефективність психосоціальної підтримки здобувачів вищої освіти. Водночас слід наголосити, що розглянуті в статті підходи не вичерпують усього спектра методологій, які можуть бути адаптовані до педагогічних умов розвитку стресостійкості. Сучасна психологічна наука пропонує значно ширший арсенал підходів, зокрема психодинамічні, гуманістичні, екзистенційні, гештальт-підходи, коучингові та інші напрями, теоретичні положення і практичні інструменти яких також можуть бути корисними для формування у здобувачів вищої освіти знань і умінь, що сприятимуть ефективному подоланню стресу. Кількість таких підходів є значною, а їхній потенціал потребує подальшого наукового осмислення й педагогічної адаптації.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у формуванні теоретичних засад компетентнісно-інтегративної моделі розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти. Така модель має бути зорієнтована на розвиток системи знань і умінь, що забезпечують здатність особистості протистояти стресу, а також характеризуватися інтегративністю й гнучкістю щодо впровадження в освітній процес без необхідності наявності у викладачів спеціальної клінічної чи психотерапевтичної підготовки. Важливим аспектом моделі є інтеграція різних психологічних і психотерапевтичних підходів до розуміння і розвитку стресостійкості, а також залучення мультидисциплінарних знань із педагогіки, психології, соціології, медицини та нейронаук. Такий підхід дозволить комплексно охопити проблему розвитку стресостійкості та сприятиме створенню психологічно безпечного, ресурсного й підтримувального освітнього середовища, що відповідає потребам воєнного та післявоєнного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. Управління проблемами плюс (УП+): Індивідуальна психологічна допомога для дорослих у стані дистресу в громадах, що знаходяться під впливом несприятливих обставин. Женева : ВООЗ, 2016.
2. Гавриловська К. П. Модель BASIC Ph у роботі психолога. Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір : тези доп. X наук.-практ. семінару (Київ, 23 квіт. 2020 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 14–15.
3. Кас'яненко О. М., Приходько Т. П., Салюк І. І. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. Вип. 13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14395833
4. Кривошей К. Ю. Безпечне освітнє середовище як чинник педагогічних умов розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни. Проблемні питання та перспективи розвитку вищої освіти та науки в Україні в умовах воєнного стану : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 2025. С. 76–79. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-532-0-20
5. Кривошей К. Ю. Вплив стресу на здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту. Інноваційна педагогіка. 2024. Т. 2, вип. 71. С. 57–63. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11
6. Кривошей К. Ю. Педагогічні умови у структурі сучасної наукової парадигми вищої освіти. Наука і освіта. 2025. № 2. С. 79–86. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10
7. Масловська М. Модель BASIC PH як інструмент розвитку стресостійкості у студентів в умовах освітніх та соціальних трансформацій. Збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (19–21 листопада 2024 року). 2024. С. 17–19.
8. Микитенко Р. В., Грищенкова О. С., Золоторьов П. В. та ін. Застосування моделі BASIC PH в програмі психоневрологічної реабілітації учасників бойових дій на сході України. Молодий вчений. 2020. № 6 (82). С. 44–47. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-6-82-9

9. Розбудова системи підтримки психічного здоров'я в Україні: підсумки 2025 року [Електронний ресурс] / Міністерство охорони здоров'я України. 2026. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/rozbudova-systemy-pidtrymky-psykhichnoho-zdorovia-v-ukraini-pidsumky-2025-roku (дата звернення: 07.02.2026).
10. Система у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні: цільова модель 2.0 [Електронний ресурс]. 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1r4C7W0b9vDhBLeP6QW4GhitMsUmtyj7L/view (дата звернення: 07.02.2026).
11. Україна: Захист цивільних осіб у збройному конфлікті. оновлення, грудень 2025 року [Електронний ресурс] / Управління Верховного комісара ООН з прав людини (УВКПЛ). 2025. URL: https://ukraine.ohchr.org/sites/default/files/2026-01/Ukraine%20-%20protection%20of%20civilians%20in%20armed%20conflict%20%28December%202025%29_UKR.pdf (дата звернення: 07.02.2026).
12. Baer R. A. Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. Clinical Psychology: Science and Practice. 2003. Vol. 10, No. 2. P. 125–143.
13. Beck J. S. Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. 2nd ed. New York : The Guilford Press, 2011. 414 p.
14. Benjamin C. L., Puleo C. M., Settipani C. A. et al. History of cognitive-behavioral therapy in youth. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2011. Vol. 20, No. 2. P. 179–189. DOI: 10.1016/j.chc.2011.01.011
15. Berg I. K., Miller, S. D. Working with the problem drinker: A solution-focused approach. New York : Norton, 1992. 216p.
16. Berg I. K., de Shazer S. Making numbers talk: Language in therapy. Family Process. 1993. Vol. 32, No. 1. P. 1–12.
17. Brewin C. R. Theoretical foundations of cognitive-behavior therapy for anxiety and depression. Annual Review of Psychology. 1996. Vol. 47. P. 33–57. DOI: 10.1146/annurev.psych.47.1.33.
18. Coull G., Morris P. G. The clinical effectiveness of CBT-based guided self-help interventions for anxiety and depressive disorders: a systematic review. Psychological Medicine. 2011. Vol. 41, No. 11. P. 2239–2252.
19. David D., Cristea I., Hofmann S. G. Why Cognitive Behavioral Therapy Is the Current Gold Standard of Psychotherapy. Frontiers in Psychiatry. 2018. Vol. 9, Art. 4. DOI: 10.3389/fpsyt.2018.00004
20. de Shazer S. Keys to Solution in Brief Therapy. New York : Norton, 1985.
21. de Shazer S., Berg I. K. Interviewing for Solutions. Pacific Grove : Brooks/Cole, 1997. 210 p.
22. Dobson D., Dobson K. S. Evidence-based practice of cognitive-behavioral therapy. 2nd ed. Guilford Publications, 2018.
23. Dresden D. What is art therapy? A guide for professionals and clients [Electronic resource]. Medical News Today. 2020. URL: https://www.medicalnewstoday.com/articles/what-is-art-therapy (дата звернення: 07.02.2026).
24. Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D. Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. Academic Medicine. 2006. Vol. 81, No. 4. P. 354–373.
25. Early Adolescent Skills for Emotions (EASE): group psychological help for young adolescents affected by distress in communities exposed to adversity [Electronic resource]. Geneva : World Health Organization, 2018. URL: https://iris.who.int/handle/10665/341492 (дата звернення: 07.02.2026).
26. Field T. A., Beeson E. T., Jones L. K. The New ABCs: A Practitioner's Guide to Neuroscience-Informed Cognitive-Behavior Therapy. Journal of Mental Health Counseling. 2015. Vol. 37, No. 3. P. 206–220. DOI: 10.17744/1040-2861-37.3.206
27. Franklin C., Trepper T. S., Gingerich W. J., McCollum E. E. Solution-Focused Brief Therapy: A Handbook of Evidence-Based Practice. Oxford : Oxford University Press, 2008. 368 p.
28. Galante J., Dufour G., Vainre M. et al. A Mindfulness-Based Intervention to Increase Resilience to Stress in University Students (The Mindful Student Study): A Pragmatic Randomised Controlled Trial. The Lancet Public Health. 2018. Vol. 3, No. 2. P. e72–e81.
29. Hofmann S. G., Asmundson G. J., Beck A. T. The science of cognitive therapy. Behavior Therapy. 2013. Vol. 44, No. 2. P. 199–212. DOI: 10.1016/j.beth.2009.01.007
30. Hofmann S. G., Asnaani A., Vonk I. J. et al. The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. Cognitive Therapy and Research. 2012. Vol. 36, No. 5. P. 427–440.
31. Hollon S. D., Beck A. T. Cognitive and Behavioral Therapies. Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change / ed. M. J. Lambert. 6th ed. New York : Wiley, 2013. P. 393–442.
32. Johansson R., Andersson G. Internet-based psychological treatments for depression. Expert Review of Neurotherapeutics. 2012. Vol. 12, No. 7. P. 861–869. DOI: 10.1586/ern.12.63

33. Kabat-Zinn J. Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. Clinical Psychology: Science and Practice. 2003. Vol. 10, No. 2. P. 144–156.
34. Kryvoshei K. Yu. War as a factor of stress in higher education students in Ukraine. Background of Pedagogical and Psychological Sciences : international scientific conference (October 3–4, 2024). 2024. P. 21–23. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-478-8-5
35. Lahad M. The BASIC PH model of stress resilience. Handbook of stress and resilience / ed. M. Y. T. Chan. Routledge, 2003. P. 123–134.
36. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. The "BASIC Ph" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London : Jessica Kingsley, 2013.
37. Malchiodi C. A. Expressive Therapies. New York : Guilford Press, 2005. 388 p.
38. Nylund D., Tilsen J. Pedagogy and praxis: postmodern spirit in the classroom. Journal of Systemic Therapies. 2006. Vol. 25, No. 4. P. 21–31. DOI: 10.1521/jsyt.2006.25.4.21
39. Ratner H., George E., Iveson C. Solution Focused Brief Therapy: 100 Key Points and Techniques. Routledge, 2012. 272 p.
40. Regehr C., Glancy D., Pitts A. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders. 2013. Vol. 148, No. 1. P. 1–11.
41. Schacter D. L., Gilbert D. T., Wegner D. M. Psychology. 2nd ed. New York : Worth Publishers, 2010.
42. Wadeson H., Durkin J., Perach D. Advances in art therapy. New York : John Wiley & Sons, 1989.
43. White M. Maps of Narrative Practice. New York : Norton, 2007.
44. White M., Epston D. Narrative Means to Therapeutic Ends. New York: W. W. Norton & Company, 1990. 276 p.
45. Winslade J., Monk G. Narrative Mediation: A New Approach to Conflict Resolution. San Francisco : Jossey-Bass, 2000.

REFERENCES

1. World Health Organization. (2016). *Upravlinnia problemamy plius (UP+): Indyvidualna psykholohichna dopomoha dlia doroslykh u stani dystresu v hromadakh, shcho znakhodiatsia pid vplyvom nespryiatlyvykh obstavyn* [Problem Management Plus (PM+): Individual psychological help for adults in distress in communities affected by adversity]. WHO.
2. Havrylovska, K. P. (2020). Model BASIC Ph u roboti psykholoha [BASIC Ph model in the work of a psychologist]. In *Rozvytok obdarovanoi osobystosti v osvitnomu prostori: tsinnisnyi vymir* [Development of a gifted personality in the educational space: value dimension] (pp. 14–15). Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine.
3. Kasianenko, O. M., Prykhodko, T. P., & Saliuk, I. I. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha v umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta perspektyvy [Peculiarities of organizing an inclusive educational environment under martial law: challenges and prospects]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (13). https://doi.org/10.5281/zenodo.14395833
4. Kryvoshei, K. Yu. (2025). Bezpechne osvitnie seredovyshche yak chynnyk pedahohichnykh umov rozvytku stresostiikosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh viiny [Safe educational environment as a factor of pedagogical conditions for the development of stress resistance of higher education seekers in war conditions]. In *Problematic issues and prospects for the development of higher education and science in Ukraine under martial law: materials of the international scientific and practical conference* (pp. 76–79). https://doi.org/10.36059/978-966-397-532-0-20
5. Kryvoshei, K. Yu. (2024). Vplyv stresu na zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh viiskoovoho konfliktu [Impact of stress on higher education students in terms of military conflict]. *Innovatsiina pedahohika*, 2(71), 57–63. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11
6. Kryvoshei, K. Yu. (2025). Pedahohichni umovy u strukturi suchasnoi naukovoi paradyhmy vyshchoi osvity [Pedagogical conditions in the structure of the modern scientific paradigm of higher education]. *Nauka i osvita*, (2), 79–86. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10
7. Maslovska, M. (2024). Model BASIC PH yak instrument rozvytku stresostiikosti u studentiv v umovakh osvitnikh ta sotsialnykh transformatsii [BASIC PH model as a tool for the development of stress resistance in students in the conditions of educational and social transformations]. In *Proceedings of the VII All-Ukrainian scientific and practical conference of students and young scientists* (pp. 17–19).
8. Mykytenko, R. V., Hryshchenkova, O. S., Zolotoriov, P. V., et al. (2020). Zastosuvannia modeli BASIC PH v prohrami psykhonevrolohichnoi reabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii na skhodi Ukrainy [Application of the BASIC PH model in the program of psychoneurological rehabilitation of combatants in eastern Ukraine]. *Molodyi vchenyi*, *6*(82), 44–47. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-6-82-9

9. Ministry of Health of Ukraine. (2026). *Rozbudova systemy pidtrymky psykhichnoho zdorovia v Ukraini: pidsumky 2025 roku* [Building a mental health support system in Ukraine: 2025 results]. https://www.kmu.gov.ua/news/rozbudova-systemy-pidtrymky-psykhichnoho-zdorovia-v-ukraini-pidsumky-2025-roku
10. *Systema u sferi psykhichnoho zdorovia ta psykhosotsialnoi pidtrymky v Ukraini: tsilova model 2.0* [System in the field of mental health and psychosocial support in Ukraine: target model 2.0]. (2024). https://drive.google.com/file/d/1r4C7W0b9vDhBLeP6QW4GhitMsUmtyj7L/view
11. Ukraine: Protection of civilians in armed conflict. Update, December 2025. (2025). *OHCHR*. https://ukraine.ohchr.org/sites/default/files/2026-01/Ukraine%20-%20protection%20of%20civilians%20in%20armed%20conflict%20%28December%202025%29_UKR.pdf
12. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125–143.
13. Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). The Guilford Press, 414.
14. Benjamin, C. L., Puleo, C. M., Settipani, C. A., et al. (2011). History of cognitive-behavioral therapy in youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 20*(2), 179–189. https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.011
15. Berg, I. K., & Miller, S. D. (1992). *Working with the problem drinker: A solution-focused approach*. Norton. 216.
16. Berg, I. K., & de Shazer, S. (1993). Making numbers talk: Language in therapy. *Family Process, 32*(1), 1–12.
17. Brewin, C. R. (1996). Theoretical foundations of cognitive-behavior therapy for anxiety and depression. *Annual Review of Psychology, 47*, 33–57. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.33
18. Coull, G., & Morris, P. G. (2011). The clinical effectiveness of CBT-based guided self-help interventions for anxiety and depressive disorders: a systematic review. *Psychological Medicine, 41*(11), 2239–2252.
19. David, D., Cristea, I., & Hofmann, S. G. (2018). Why Cognitive Behavioral Therapy Is the Current Gold Standard of Psychotherapy. *Frontiers in Psychiatry, 9*, Article 4. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00004
20. e Shazer, S. (1985). Keys to solution in brief therapy. Norton.
21. de Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). *Interviewing for solutions*. Brooks/Cole. 210.
22. Dobson, D., & Dobson, K. S. (2018). *Evidence-based practice of cognitive-behavioral therapy* (2nd ed.). Guilford Publications.
23. Dresden, D. (2020). *What is art therapy? A guide for professionals and clients*. Medical News Today. https://www.medicalnewstoday.com/articles/what-is-art-therapy
24. Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine, 81*(4), 354–373.
25. World Health Organization. (2018). *Early adolescent skills for emotions (EASE): group psychological help for young adolescents affected by distress in communities exposed to adversity*. https://iris.who.int/handle/10665/341492
26. Field, T. A., Beeson, E. T., & Jones, L. K. (2015). The New ABCs: A practitioner's guide to neuroscience-informed cognitive-behavior therapy. *Journal of Mental Health Counseling, 37*(3), 206–220. https://doi.org/10.17744/1040-2861-37.3.206
27. Franklin, C., Trepper, T. S., Gingerich, W. J., & McCollum, E. E. (2008). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford University Press. 368.
28. Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., et al. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (The Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health, 3*(2), e72–e81.
29. Hofmann, S. G., Asmundson, G. J., & Beck, A. T. (2013). The science of cognitive therapy. *Behavior Therapy, 44*(2), 199–212. https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.01.007
30. Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., et al. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36*(5), 427–440.
31. Hollon, S. D., & Beck, A. T. (2013). Cognitive and behavioral therapies. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (6th ed., pp. 393–442). Wiley.
32. Johansson, R., & Andersson, G. (2012). Internet-based psychological treatments for depression. *Expert Review of Neurotherapeutics, 12*(7), 861–869. https://doi.org/10.1586/ern.12.63
33. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156.
34. Kryvoshei, K. Yu. (2024). War as a factor of stress in higher education students in Ukraine. In *Background of Pedagogical and Psychological Sciences: international scientific conference* (pp. 21–23). https://doi.org/10.30525/978-9934-26-478-8-5

35. Lahad, M. (2003). The BASIC PH model of stress resilience. In M. Y. T. Chan (Ed.), *Handbook of stress and resilience* (pp. 123–134). Routledge.
36. Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (2013). *The "BASIC Ph" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. Jessica Kingsley.
37. Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press. 388.
38. Nylund, D., & Tilsen, J. (2006). Pedagogy and praxis: postmodern spirit in the classroom. *Journal of Systemic Therapies, 25*(4), 21–31. https://doi.org/10.1521/jsyt.2006.25.4.21
39. Ratner, H., George, E., & Iveson, C. (2012). *Solution focused brief therapy: 100 key points and techniques*. Routledge. 272.
40. Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 148*(1), 1–11.
41. Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2010). *Psychology* (2nd ed.). Worth Publishers.
42. Wadeson, H., Durkin, J., & Perach, D. (1989). *Advances in art therapy*. John Wiley & Sons.
43. White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. Norton.
44. White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Company, 276.
45. Winslade, J., & Monk, G. (2000). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. Jossey-Bass.

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:821.09](091)»18»](043.3) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-42

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ ЛІТЕРАТУРИ РОМАНТИЗМУ)

Федорова О. В.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського підпілля, 139, Хмельницький, Україна
orcid.org/0000-0003-2300-6387
fedoroval2012@ukr.net

Ключові слова:
компаративний аналіз, національна свідомість, український романтизм, майбутні вчителі літератури, культурна ідентичність, патріотичне виховання, літературна спадщина

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Стаття присвячена опису шляхів виховання національної свідомості майбутніх учителів літератури через компаративний аналіз вітчизняної та зарубіжної романтичної спадщини. В умовах російської агресії проти України актуалізується проблема формування ціннісних орієнтацій педагогів як провідників національної ідеї в освітньому просторі. Дослідження розкриває специфіку романтизму як епохи національного самовизначення європейських народів, аналізує суспільно-політичні передумови формування романтичного світогляду, зокрема вплив Французької революції та національно-визвольних рухів. Окрема увага приділяється порівняльному аналізу німецького, англійського, французького та шотландського романтизму з виявленням їхніх національних особливостей. Автор детально характеризує український романтизм як форму національного самозбереження в умовах колоніального поневолення, розкриває діяльність Харківської та Київської шкіл романтиків, аналізує історичне значення Кирило-Мефодіївського братства та наслідки царських репресій. Досліджуються художні засоби українського романтизму: козацька тематика, героїчні образи, містичні елементи, символіка природи. Обґрунтовується теза про українську літературу як органічну складову європейського культурного процесу при збереженні національної самобутності. Компаративний підхід формує у студентів критичне мислення, здатність протидіяти фальсифікації історії та маніпулятивним наративам про провінційність української культури. Визначаються перспективи подальших досліджень, зокрема розширення хронологічних рамок аналізу, вивчення рецепції української літератури у світі, формування методичної компетентності педагогів у полікультурному середовищі.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE COMPARATIVE APPROACH IN THE STUDY OF LITERATURE FOR FORMING NATIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LITERATURE TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF ROMANTIC LITERATURE)

Fedorova O. V.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
Proskurivskoho Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2300-6387
fedoroval2012@ukr.net

Key words: *national consciousness, comparative analysis, Ukrainian Romanticism, future literature teachers, cultural identity, patriotic education, literary heritage.*

The article substantiates the potential of cultivating national consciousness among future literature teachers through comparative analysis of domestic and foreign Romantic heritage. In the context of Russian aggression against Ukraine, the problem of forming value orientations of educators as bearers of the national idea in the educational space becomes particularly acute. The study reveals the specificity of Romanticism as an epoch of national self-determination of European peoples, analyzes the socio-political prerequisites for the formation of the Romantic worldview, particularly the influence of the French Revolution and national liberation movements. Special attention is given to comparative analysis of German, English, French, and Scottish Romanticism with identification of their national characteristics. The author provides detailed characterization of Ukrainian Romanticism as a form of national self-preservation under colonial oppression, reveals the activities of Kharkiv and Kyiv schools of Romantics, analyzes the historical significance of the Cyril and Methodius Brotherhood and the consequences of tsarist repressions. Artistic means of Ukrainian Romanticism are examined: Cossack themes, heroic images, mystical elements, symbolism of nature. The thesis about Ukrainian literature as an organic component of the European cultural process while maintaining national identity is substantiated. The comparative approach develops students' critical thinking and ability to counteract historical falsification and manipulative narratives about the provincial nature of Ukrainian culture. Prospects for further research are identified, including expansion of chronological frameworks, study of Ukrainian literature's reception worldwide, and formation of teachers' methodological competence in a multicultural environment.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української державності, позначений російською агресією та боротьбою за незалежність, актуалізує проблему виховання національної свідомості як ключового чинника збереження культурної ідентичності нації. У цих умовах особливої ваги набуває формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів літератури, які покликані стати провідниками національної ідеї в освітньому просторі, носіями культурної пам'яті та духовних традицій. В умовах інформаційної війни та фальсифікації історії особливого значення набуває здатність майбутніх учителів літератури аргументовано доводити самобутність української культури, її глибоке коріння та належність до європейської цивілізації. Компаративний аналіз літературної спадщини формує критичне мислення, уміння розпізнавати маніпулятивні наративи, протидіяти культурній асиміляції та колонізації. Водночас такий підхід убезпечує від культурної ізоляції та провінціалізму, виховує повагу до інших культур, розуміння діалогічної природи літературного процесу.

Література романтизму як епоха національного самовизначення європейських народів становить особливий інтерес для досягнення означе-

ної мети. Український романтизм, представлений творчістю Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова та інших, розгортався в руслі загальноєвропейських тенденцій, проте відзначався специфічними рисами, зумовленими історичними обставинами національного буття, прагненням до відродження та утвердження української мови як повноцінного засобу художнього вираження. Зіставлення української романтичної традиції з надбаннями західноєвропейського романтизму (Дж. Байрона, В. Гюго, А. Міцкевича, Г. Гейне) уможливлює виявлення типологічних схожостей і національної своєрідності, розуміння спільних джерел натхнення та відмінностей у художньому втіленні романтичного світогляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність виховання національної свідомості, звісно, є незаперечною в українській педагогіці загалом, і в професійній підготовці вчителів зокрема [5; 7; 10]. Особливо актуальним таке завдання поставлене стосовно вчителів-словесників, адже саме вони чи не найчастіше мають можливість виховувати таку якість і у своїх учнів безпосередньо під час роботи з програмним матеріалом – мовою, літературою, культурою. Питання патріотичного, громадянського виховання засобами української літератури вивчено глибоко та багатоаспектно [5; 7; 10], однак, на нашу думку, сьогодні зміст поняття національної свідомості набуває нових рис, виходить за межі лише українського і включає не лише знання та любов до Батьківщини, а й усвідомлення її повноцінності та гідного місця серед інших країн. Таке позитивне переосмислення ідеї національної гідності сьогодні відбувається дуже активно і потребує якісної підтримки і в освітньому середовищі. Однак практичні шляхи реалізації новітньої мети патріотичного виховання не є достатньо вивченими.

Метою дослідження є пошук шляхів виховання національної свідомості майбутніх учителів літератури засобами компаративного аналізу вітчизняної та зарубіжної літературної спадщини на матеріалі романтизму.

Виклад основного матеріалу. Романтизм як художній напрям сформувався на межі XVIII–XIX століть у контексті політичних трансформацій Європи. Французька революція 1789–99 років стала каталізатором змін у свідомості європейців, через ідеали свободи, рівності та братерства як універсальні цінності. Проголошення прав людини і громадянина, руйнування феодальних устоїв і привілеїв актуалізували питання національної самоідентифікації та культурного самовизначення народів. Наполеонівські війни спровокували хвилю національно-визвольних рухів, численних спроб поневолених етносів здобути політичну та культурну незалежність. Це безпосередньо вплинуло на формування романтичного світогляду з культом свободи, героїзацією національної боротьби, прагненням до духовного розкріпачення особистості.

У естетичному вимірі романтизм постав як реакція проти нормативності класицизму та раціоналізму Просвітництва. Якщо класицизм утверджував примат розуму над почуттям, строгі формальні канони та на античні зразки, то романтики – емоційного начала, інтуїції та уяви.

Центральною категорією романтичного світосприйняття стала свобода духу як найвища цінність. Романтичний герой постає як виняткова натура, що не вписується в рамки, прагне до ідеалу, і готова пожертвувати собою заради вищої мети. Героїзм як моральна якість, вірність переконанням стають обов'язковими атрибутами романтичного характеру.

Пошук істини в романтизмі передбачав зацікавлення містикою, фольклором, середньовічною культурою, яка сприймалася як втілення національного духу. Романтики реабілітували фантастику, гротеск, символіку снів і видінь як засоби художнього пізнання буття. Вони культивували інтерес до національної історії, народної творчості, рідної мови як скарбниці колективної пам'яті та культурної самобутності.

Попри спільність ідейних засад, романтизм у різних європейських країнах набував специфічних рис, зумовлених національним культурним контекстом, історичними традиціями та соціально-політичними обставинами.

Німецький романтизм відзначався зацікавленістю готикою, містикою та зверненням до легенд і міфології. Брати Грімм здійснили титанічну працю зі систематизації німецьких казок, зберегли духовну спадщину, створили фундамент для вивчення фольклору як джерела національної самосвідомості [14]. Англійський романтизм розвивався в руслі індивідуалізму, властивого британській культурі з її традиціями парламентаризму, громадянських свобод та критичного ставлення до влади. Байрон та Шеллі втілили тип романтичного героя-бунтаря, що протистоїть моральним конвенціям, політичним інституціям, суспільній несправедливості та тиранії. Байронівський герой – символ непокори, гордого самотництва, нездатності до компромісу з фальшивою мораллю та лицемірством вищих станів [12; 13]. Французький романтизм, представлений творчістю Гюго, тяжів до драматизму сюжетних ліній і створював неймовірні за своїм розмахом епічні полотна, де сильні пристрасті, моральні дилеми та соціальні конфлікти розгорталися на тлі історичних катаклізмів [11]. Шотландський романтизм Бернса та Скотта, базувався національному фоль-

клорі, ностальгії за героїчним минулим та культі самовідданого кохання. Бернс оспівував шотландську природу, народні звичаї, щире почуття, протиставляючи простоту й чесність селянського життя фальшивості аристократії [14].

Український романтизм формувався в особливо драматичних історичних обставинах. Після остаточної ліквідації Гетьманщини та знищення Запорозької Січі 1775 року українці опинилися перед загрозою повного поглинення Російською імперією. Занепад козацтва як військово-політичної сили та носія національної традиції, посилення русифікації царським урядом, обмеження вживання української мови створювали небезпеку втрати культурної ідентичності. У цих умовах романтизм став не просто літературним напрямом, а формою національного самозбереження. Українські романтики усвідомлювали, що за відсутності державності саме культура, мова та історична пам'ять бережуть національну ідентичність [1].

Розглянемо чим саме український романтизм дотичний до європейського. **Героїзм** як тематична й ідейна домінанта українського романтизму, як і шотландського, безпосередньо випливав із трагічної історичної ситуації. Романтики зверталися до героїчних сторінок доби козацтва, визвольних повстань, шукаючи приклади мужності, самопожертви, відданості національній справі. Ідеалізація козацької доби, оспівування славних битв і героїчних вчинків мали ідеологічне значення: вони нагадували сучасникам про славне минуле, коли українці були господарями на своїй землі, мали власну державність і військову силу [3]. На відміну від псевдопатріотизму Росії, український патріотизм – демократичний, пов'язаний із ідеями соціальної справедливості, визволення від кріпацтва, рівності незалежно від стану, чим є схожим до англійського та французького [11;12].

Особливе значення для українського романтизму мала тема національного відродження, усвідомлення національної ідентичності як окремішньої від російської чи польської. Це було актом величезної культурної сміливості в умовах, коли офіційна ідеологія заперечувала саме існування української нації, трактуючи українців як «малоросів», різновид російського етносу. Через літературну творчість, публіцистику романтики формували національну свідомість, створювали основи української культури.

Розвиток українського романтизму був нерозривно пов'язаний із діяльністю університетів та літературних гуртків, які стали осередками національно-культурного руху нової генерації інтелектуалів, налаштованих утвердження національної ідентичності [1; 3; 6].

Харківська школа романтиків, що сформувалася в 1820–30-х роках навколо Харківського університету, зосередила свою увагу на студіюванні фольклору та національної історії як джерел культурної ідентичності. Представники цієї школи збирали народні пісні, думи, легенди, прагнули осмислити фольклор як художню систему, що відображає національний характер, світогляд і естетичні уподобання. В цьому вони були близькі з німецькими романтиками Грімм. Школа займалася дослідженням історії України, особливо козацької доби, реконструювала минуле, замовчуване імперською історіографією. *Київська школа романтиків* відзначалася більш радикальною політичною спрямованістю, інтелектуальною глибиною. Кульмінацією її діяльності стало виникнення у 1846 *Кирило-Мефодіївського братства* – таємної організації, що об'єднала представників української інтелігенції навколо ідеї національного визволення з соціальними вимогами скасування кріпацтва, рівності народів, свободи слова та віросповідання. Тут чітко можна прослідкувати близькість до ідей англійського романтизму Байрона та Шеллі. Діяльність братства засвідчила, що український романтизм переріс літературу і став основою визвольного руху [1; 3; 6].

Царська влада відреагувала на діяльність Кирило-Мефодіївського братства жорстокими репресіями, щоб задушити будь-які прояви українського національного руху. Шевченко, найвидатніший в братстві, був заарештований, йому заборонили писати, віддали в солдати та заслали до Казахстану. М. Костомаров, П. Куліш, М. Гулак та інші зазнали арештів, заслання чи ув'язнення. М. Максимович також потерпав від переслідувань за україномфільську діяльність. Царизм прагнув фізично знищити, залякати носіїв української національної ідеї, зупинити національне відродження [1; 3].

Однак репресії досягли протилежного результату. Мучеництво кирило-мефодіївців, трагічна доля Шевченка, стали імпульсом для майбутніх українських патріотів, як це сталось і в Шотландії та Франції [11; 13]. Постать Шевченка набула символічного значення – стала уособленням страждання українців, їх нескореності, прагнення до волі. Ідеї, за які боролися романтики, не зникли, а продовжували жити в народній пам'яті, передавалися поколіннями, живили визвольний рух наступних епох. Кирило-мефодіївці довели – національна ідея незнищенна силою та репресіями [1; 3].

Український романтизм виробив систему художніх засобів та образних рішень, що відображали національну ідентичність і водночас вписувалися в загальноєвропейський романтичний контекст [1; 3; 6].

Козацька тематика стала наріжним каменем українського романтизму. Письменники ідеалі-

зували Запорозьку Січ як втілення національної волі, військової доблесті та демократичних принципів організації суспільства. Козацтво постає носієм кращих рис національного характеру – мужності, волелюбства, братерства, патріотизму. Гоголь у повісті «Тарас Бульба» створив монументальний образ козацької епохи, де боротьба за батьківщину має епічний розмах, а головний герой – нескорений дух українського лицарства, що втілює ідеал романтичного героя, готового пожертвувати особистим щастям, навіть життям власних синів заради вищої мети – захисту вітчизни. Його постать поєднує суворість старозавітного патріарха з романтичною пристрасністю, здатністю до крайніх проявів почуттів [2]. Герої Шевченкових поем – Катерина, гайдамаки – також демонструють глибину емоційного світу, здатність до самопожертви, нездатність до компромісу з несправедливістю [8;9]. Українські романтики створювали характери, що переживають трагічні колізії між обов'язком і почуттям, між особистим щастям і суспільним покликанням, розкривають психологічні глибини людської душі в екстремальних обставинах. Такі персонажі по духу схожі з героями Скотта, Гюго, Байрона та Шеллі [12; 13].

Містика становила невід'ємну складову образного світу українського романтизму. Письменники використовували легенди, казки, вірування в надприродні істоти – відьом, русалок, чортів, мавок, – що оживають на сторінках творів і надають їм специфічного українського колориту. Це був український варіант європейського готичного роману, де містичні елементи органічно поєднувалися з національною фольклорною традицією. Гоголівські «Вечори на хуторі біля Диканьки» демонструють майстерний мікс містики, фольклору та національної самобутності в образі українського села з його магією, архаїчними традиціями та романтичним коханням. Химерну суміш реального і фантастичного, побутового й чудесного створювало особливу поетичну атмосферу, відображало народне світосприйняття з його здатністю бачити в повсякденності вияви потойбічних сил [2].

Природа в українському романтизмі оживає і стає не просто фоном подій, а активним їх учасником, співрозмовником ліричного героя, відображенням емоцій персонажів. Бурі, нічні пейзажі, місяць, зорі набувають символічного значення, вступають у діалог з людиною. У творчості Гоголя українська природа – степи, ліси, ріки – постає як жива істота, що співчуває героям, передвіщає події, створює настрій. Рання творчість Шевченка сповнена образами природи, що резонує з переживаннями героя: тихі вечори, місячне сяйво, шелест верб стають засобами вираження найтонших емоцій. Це близько перегукується з творчістю Р. Бернса, В.Вордсворта, П. Шеллі в англійському романтизмі [12].

П. Куліш, на кшталт шотландця В.Скотта, створив перший український історичний роман «Чорна рада», що поєднує історичні факти, героїчний пафос і фольклор. Роман присвячений добі Руїни, де козацтво через чвари втратило можливість зберегти державну незалежність [4; 12].

Український романтизм довів, що українська література здатна створювати художні цінності світового рівня, а українська мова володіє всіма засобами для вираження найскладніших ідей і почуттів. Романтична спадщина стала тим капіталом, на основі якого розвивалась українська література наступних епох, формувалась національна ідентичність, зберігалась єдність нації в умовах політичної роз'єднаності та тиску. В умовах інформаційної війни та спроб фальсифікації історії особливого значення набуває здатність майбутніх учителів протидіяти маніпулятивним наративам про нібито провінційний характер української культури, її залежність від російської традиції [1; 3; 6].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведене дослідження засвідчило, що зіставлення українського романтизму з романтичними рухами інших європейських народів дозволяє сформувати в студентів цілісне розуміння української літератури як органічної складової загальноєвропейського культурного процесу, водночас виявити її національну специфіку та самобутність художніх рішень.

Компаративний аналіз виховує повагу до власної культури на основі розуміння її місця в світовому контексті, формує національно свідомих педагогів, здатних аргументовано доводити самобутність української літератури без впадання в культурний ізоляціонізм.

Виховання національної свідомості через компаративний аналіз літератури романтизму готує майбутніх учителів до виконання їхньої важливої місії – транслювання наступним поколінням ціннісних орієнтирів української культури, формування в учнів почуття національної гідності, культурної ідентичності, розуміння історичної безперервності національної традиції. У період боротьби за державну незалежність і культурний суверенітет ця місія набуває особливого значення, оскільки саме освіта та культура є тими сферами, де закладаються основи майбутнього нації, формується свідомість громадян, здатних зберігати та примножувати духовну спадщину свого народу.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження окреслює широке поле для подальшої наукової роботи в напрямі розробки методики виховання національної свідомості май-

бутніх педагогів засобами компаративного літературознавства. Перспективним видається розширення хронологічних рамок дослідження шляхом залучення матеріалу інших літературних епох – реалізму, модернізму, постмодернізму – що дозволить простежити еволюцію національної самосвідомості в українській літературі та її зв'язки зі світовим літературним процесом.

Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення рецепції української романтичної спадщини в світовому літературознавстві, аналіз перекладів творів українських романтиків іноземними мовами, дослідження впливу української літератури на розвиток літератур інших народів. Це дозволить сформувати об'єктивне уявлення про місце української літератури у світовому культурному просторі, виявити механізми міжкультурної взаємодії та літературних впливів. Подальшої розробки потребує також проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів у сфері виховання національної свідомості учнів в умовах полікультурного освітнього середовища та глобалізаційних викликів сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арендаренко І. По дорозі й назустріч (англійська та українська романтичні поезії: порівняльна типологія і поетика). Київ : Фоліант, 2004. 213 с.
2. Гоголь М. Тарас Бульба. Вій. Вечори на хуторі поблизу Диканьки. Харків : Школа, 2018. 448 с.
3. Камінчук О. Поетика української романтичної лірики (проблеми просторової організації поетичного тексту). К. : ТОВ «ЛДЛ», 1998. 157 с.
4. Куліш П. Чорна рада. К.: Центр навчальної літератури, 2020. 230 С.
5. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів.* Вип. 23. Київ, 2005. С. 18–20.
6. Трофименко Т. Український романтизм: вічно живий, постійно новий. *Посестри. Часопис.* 2022. №27. URL : https://posestry.eu/zhurnal/no-27/statya/ukrainskiy-romantizm-vichno-zhiviy-postiyno-noviy
7. Шевцова Л. С. Формування громадянської компетентності засобами мовленнєвої діяльності у майбутніх учителів-словесників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2025. № 101. С. 173–177. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025 /101/32.pdf
8. Шевченко Т. Катерина. К. : Фоліо, 2013. 157 с.
9. Шевченко Т. Гайдамаки. К. : Фоліо, 2013. 141 с.
10. Шевчук Т. О. Використання творів І. Огієнка як дидактичного засобу формування мовно-національної свідомості майбутніх учителів-словесників. *Вісник Житомирського педагогічного інституту*. 1998. № 2. С. 100–102.
11. Adames J. The French Romanticism Movement. *Medium.com.* 2020. URL : https://medium.com/@jenn.adames716/the-french-romanticism-movement-c6a9c 889ddf5
12. British Romanticism. *poetryfoundation.org.* URL: https://www. poetryfoundation.org/collections/152982/an-introduction-to-british-romanticism
13. Trpkovska T. Romanticism in English Literature: Key Themes, Poets, and Legacy. *Englishlanguageandliterature.com.* URL : .com/english-literature-2/romanticism/?v=bf5536c76208
14. Vincent P. (Ed.). The Cambridge History of European Romantic Literature. Cambridge : Cambridge University Press, 2023.686 p.

REFERENCES

1. Arendarenko, I. (2004) Po dorozi y nazustrich (anhliiska ta ukrainska romantychni poezii: porivnialna typolohiia i poetyka) [Along the Path and Face to Face (English and Ukrainian Romantic Poetry: Comparative Typology and Poetics)]. Kyiv : Foliant, 213 p.
2. Hohol, M. (2018) Taras Bulba. Vii. Vechory na khutori poblyzu Dykanky [Taras Bulba. Viy. Evenings on a Farm Near Dikanka]. Kharkiv. Shkola, 448 p.
3. Kaminchuk, O. (1998) Poetyka ukrainskoi romantychnoi liryky (problemy prostorovoi orhanizatsii poetychnoho tekstu) [The Poetics of Ukrainian Romantic Lyric Poetry (Problems of Spatial Organization of Poetic Text)]. K. : TOV «LDL», 157 p.
4. Kulish, P. (2020) Chorna rada [The Black Council]. K.: Tsentr navchalnoi literatury, 230 p.
5. Pometun, O. (2005) Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky. [The Formation of Civic Competency: A Perspective of Contemporary Educational Science]. *School Exchange Programs Bulletin.* Vol. 23. P. 18–20.

6. Trofymenko, T. (2022) Ukrainskyi romantyzm: vichno zhyvyi, postiino novyi [Ukrainian Romanticism: Ever-Living, Ever-New]. *Posestry. Journal.* Vol. 27. Retrieved from https://posestry.eu/zhurnal/no-27/statya/ukrainskiy-romantizm-vichno-zhiviy-postiyno-noviy
7. Shevtsova, L. S. (2025) Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti zasobamy movlennievoi diialnosti u maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv [Formation of Civic Competence through Speech Activity in Future Language and Literature Teachers]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools.* Vol. 101. P. 173–177. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025 /101/32.pdf
8. Shevchenko, T. (2013) Kateryna [Kateryna]. K. : Folio, 157 p.
9. Shevchenko, T. (2013) Haidamaky [The Haidamaks]. K. : Folio, 141 p.
10. Shevchuk, T. O. (1998) Vykorystannia tvoriv I. Ohiienka yak dydaktychnoho zasobu formuvannia movno-natsionalnoi svidomosti maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv [Using the Works of I. Ohiienko as a Didactic Tool for Forming Linguistic-National Consciousness in Future Language and Literature Teachers]. *Bulletin of Zhytomyr Pedagogical Institute.* Vol. 2. P. 100–102.
11. Adames, J. (2020) The French Romanticism Movement. *Medium.com.* Retrieved from https://medium.com/@jenn.adames716/the-french-romanticism-movement-c6a9c889ddf5
12. British Romanticism. *poetryfoundation.org.* Retrieved from https://www. poetryfoundation.org/collections/152982/an-introduction-to-british-romanticism
13. Trpkovska, T. Romanticism in English Literature: Key Themes, Poets, and Legacy. *Englishlanguageandliterature.com.* Retrieved from .com/english-literature-2/romanticism/?v= bf5536c76
14. Vincent, P. (Ed.). (2023) The Cambridge History of European Romantic Literature. Cambridge University Press. 2023.686 p.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 378.147.091.33:004.77]:338.48:005 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-43

ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ: ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Андріяш В. В.
аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіті
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/0009-0003-7616-0908
slavikgota@gmail.com

Ключові слова: *цифрові компетентності; змішане навчання; хмарні освітні сервіси; системи управління навчанням (LMS); педагогічна модель; онлайн-освітнє середовище; практико-орієнтоване навчання; цифрова трансформація освіти.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Цифрова трансформація туристичної індустрії зумовлює зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності менеджерів міжнародного туризму та висуває нові вимоги до їхньої підготовки у закладах вищої освіти. Сучасні освітні програми часто характеризуються фрагментарним використанням онлайн-технологій без системного педагогічного обґрунтування, що знижує ефективність формування цифрових та професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та педагогічне проєктування моделі інтеграції онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму з орієнтацією на формування цифрової професійних компетентностей. У дослідженні застосовано методи аналізу наукових джерел, системного узагальнення та педагогічного моделювання. Запропонована педагогічна модель ґрунтується на поєднанні компетентнісного та діяльнісного підходів і включає цільовий, змістовий, процесуальний та оціночно-результативний компоненти. Реалізація моделі здійснюється у межах підготовчого, основного та рефлексивно-корекційного етапів із використанням систем управління навчанням, хмарних сервісів, онлайн-платформ і цифрових симуляцій професійних ситуацій.

Визначено дидактичні умови ефективної інтеграції онлайн-технологій, серед яких системність цифрової діяльності студентів, практична спрямованість навчальних завдань та організація колаборативної взаємодії у цифровому середовищі. Доведено, що впровадження моделі сприяє підвищенню рівня цифрової грамотності, розвитку управлінських навичок і готовності майбутніх менеджерів до діяльності в умовах цифрової економіки.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні цілісної педагогічної моделі інтеграції онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму. Практичне значення роботи визначається можливістю використання запропонованої моделі для оновлення освітніх програм туристичного профілю.

ONLINE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL TOURISM MANAGERS: PEDAGOGICAL MODEL AND TOOLS

Andriyash V. V.
Postgraduate Student at the Department of Digital Technologies and Professional Education
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubinsky
Ostrozky str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0009-0003-7616-0908
slavikgota@gmail.com

Key words: *digital competences; blended learning; cloud-based educational services; learning management systems (LMS); pedagogical model; online educational environment; practice-oriented learning; digital transformation of education.*

The digital transformation of the tourism industry is leading to an increase in the role of information and communication technologies in the professional activities of international tourism managers and is placing new demands on their training in higher education institutions. Modern educational programmes are often characterised by the fragmented use of online technologies without a systematic pedagogical rationale, which reduces the effectiveness of the formation of digital professional competencies of future specialists.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification and pedagogical design of a model for integrating online technologies into the professional training of international tourism managers with a focus on the formation of digital professional competencies. The study uses methods of analysis of scientific sources, systematic generalisation and pedagogical modelling. The proposed pedagogical model is based on a combination of competence-based and activity-based approaches and includes target, content, procedural and assessment-result components. The model is implemented within the preparatory, main and reflective-corrective stages using learning management systems, cloud services, online platforms and digital simulations of professional situations.

The didactic conditions for the effective integration of online technologies have been identified, including the systematic nature of students' digital activities, the practical orientation of learning tasks, and the organisation of collaborative interaction in the digital environment. It has been proven that the implementation of the model contributes to increasing the level of digital literacy, the development of management skills, and the readiness of future managers to work in the digital economy.

The scientific novelty of the research lies in the development of a comprehensive pedagogical model for integrating online technologies into the professional training of international tourism managers. The practical significance of the work is determined by the possibility of using the proposed model to update educational programmes in the field of tourism.

Постановка проблеми. Стрімка цифрова трансформація туристичної індустрії, що характеризується активним впровадженням онлайн-технологій, платформних рішень, систем бронювання, аналітичних сервісів та інструментів штучного інтелекту, зумовлює суттєву зміну змісту професійної діяльності менеджерів міжнародного туризму. У сучасних умовах ефективність управління туристичними процесами значною мірою залежить від здатності фахівців працювати в цифрових екосистемах, використовувати інструменти автоматизації, цифрового маркетингу, аналізу даних і онлайн-комунікацій. Водночас практика підготовки здобувачів вищої освіти туристичного профілю свідчить про наявність суперечності між високими темпами цифровізації туристичної галузі та недостатнім рівнем інтеграції онлайн-технологій і засобів штучного інтелекту в освітній процес. Значна частина освітніх програм орієнтована переважно на традиційні підходи до навчання або передбачає фрагментарне використання цифрових інструментів без належного

педагогічного обґрунтування, що призводить до недостатнього рівня сформованості цифрових та професійних компетентностей майбутніх менеджерів.

Особливої актуальності набуває проблема недооцінки впливу онлайн-технологій не лише як допоміжного інструменту навчання, а як ключового чинника професійної діяльності у сфері міжнародного туризму, зокрема у контексті просування туристичних продуктів, управління клієнтським досвідом та цифрової взаємодії з ринком. Додатково ускладнює ситуацію недостатнє врахування потенціалу технологій штучного інтелекту та елементів роботизації, які вже активно впроваджуються у туристичному бізнесі, але ще не отримали системного відображення у змісті професійної підготовки.

Таким чином, виникає об'єктивна необхідність наукового осмислення та обґрунтування підходів до інтеграції онлайн-технологій і засобів штучного інтелекту в освітній процес підготовки менеджерів міжнародного туризму, а також визначення недооцінених факторів їх впливу на формування професійних компетентностей і ефективність майбутньої діяльності фахівців у цифровому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеграції онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму перебуває на перетині трьох основних наукових напрямів: цифровізація туристичної індустрії та трансформація вищої освіти на основі онлайн та змішаного навчання, формування цифрових компетентностей у професійній підготовці фахівців. У межах досліджень цифрової трансформації туризму встановлено, що інформаційні технології визначають сучасні моделі управління туристичними процесами, маркетингові стратегії та взаємодію з клієнтами. Так, Д. Бухаліс і Р. Лоу узагальнили еволюцію електронного туризму та довели, що цифрові платформи впливають на всі етапи туристичного менеджменту – від формування туристичного продукту до сервісного обслуговування споживачів [1, с. 609–623]. Подальші дослідження Д. Бухаліса та Р. Люнга акцентують увагу на створенні інтегрованих цифрових екосистем у сфері гостинності та туризму, що вимагає від фахівців уміння працювати з взаємопов'язаними онлайн-сервісами та аналітичними платформами [2, с. 41–50].

Важливий науковий напрям становлять дослідження онлайн та змішаного навчання у вищій освіті. С. Храстинськ обґрунтовує, що змішане навчання є не просто поєднанням аудиторної та дистанційної форм, а цілісною дидактичною моделлю, спрямованою на досягнення конкретних результатів навчання через цифрові середовища [6, с. 564–569]. У працях Т. Алмпаніса та П. Джозеф-Річард підкреслюється, що ефективність онлайн-навчання залежить від методичної підготовки викладачів, якісного педагогічного дизайну та активної взаємодії студентів у цифровому середовищі [11, с. 863–880].

Проблеми оцінювання результатів навчання в онлайн-середовищах розглядаються у дослідженнях Ф. Гарсія-Пеньялво, А. Корель, В. Абелья-Гарсії та М. Гранде-де-Прадо, які доводять необхідність використання валідних цифрових інструментів контролю знань і забезпечення академічної доброчесності в дистанційному навчанні [5]. Для професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму це передбачає оцінювання не лише теоретичних знань, а й практичних цифрових навичок управління туристичними сервісами та онлайн-комунікаціями.

Методологічну основу формування цифрових компетентностей у професійній освіті становить Європейська рамка цифрових компетентностей педагогів DigCompEdu, розроблена К. Редекер, яка визначає ключові напрями використання цифрових технологій у навчанні, оцінюванні та підтримці освітнього процесу [3]. Стратегічні підходи до цифрової трансформації освіти узагальнені в аналітичних матеріалах Організації економічного співробітництва та розвитку, де підкреслюється необхідність інтеграції онлайн-технологій у всі рівні професійної підготовки [4].

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені цифровій взаємодії та колаборативному навчанню. Так, М. Салам і М. Фарук доводять, що соціальна взаємодія у веб-орієнтованих освітніх системах безпосередньо впливає на мотивацію здобувачів наукового ступеня та ефективність використання онлайн-платформ [8]. Це має особливе значення для підготовки менеджерів міжнародного туризму, діяльність яких ґрунтується на комунікації з клієнтами та партнерами. Перспективним напрямом розвитку онлайн-освіти є використання інноваційних технологій моделювання професійних ситуацій. Дослідження Х. Мартіна-Гутьєрреса, П. Фабіані, В. Бенешової, М. Менесеса та К. Мори підтверджують ефективність доповненої реальності у формуванні практичних навичок та автономного навчання студентів у вищій школі [7, с. 752–761].

Невирішені частини наукової проблеми. Попри наявність значної кількості досліджень у сфері цифрової освіти та електронного туризму, залишається низка недостатньо розроблених аспектів:

– відсутність комплексних педагогічних моделей інтеграції онлайн-технологій саме у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму;

– недостатня конкретизація дидактичних умов формування цифрово-професійних компетентностей у туристичній освіті;

– обмежена розробленість критеріїв оцінювання готовності майбутніх менеджерів до роботи в цифровому туристичному середовищі;

– фрагментарність використання колаборативних онлайн-інструментів у практико-орієнтованому навчанні.

Ці невирішені питання зумовлюють необхідність наукового обґрунтування педагогічної моделі інтеграції онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму.

Метою даної статті є наукове обґрунтування педагогічної моделі інтеграції онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму в закладах вищої освіти з метою формування їхніх цифрової-професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах цифрової трансформації туристичної індустрії.

Для досягнення поставленої мети у статті передбачається розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати сучасні тенденції цифровізації туристичної галузі та їхній вплив на вимоги до професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму.

2. Визначити дидактичні можливості онлайн-технологій, хмарних сервісів і цифрових освітніх середовищ у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців туристичного профілю.

3. Розробити педагогічну модель використання онлайн-технологій у професійній підготовці менеджерів міжнародного туризму.

4. Обґрунтувати дидактичні умови ефективної реалізації запропонованої моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти.

5. Визначити критерії та показники оцінювання сформованості цифрових та професійних компетентностей майбутніх менеджерів міжнародного туризму.

Виклад основного матеріалу. Системне впровадження онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму зумовлюється цифровізацією управлінських процесів туристичної індустрії, де ключову роль відіграють електронні платформи, онлайн-сервіси бронювання, аналітичні системи та цифрові канали комунікації. Дослідження Д. Бухаліса та Р. Лоу переконливо доводять, що інформаційні технології трансформували всі функціональні напрями туристичного менеджменту – маркетинг, дистрибуцію, сервісне обслуговування та стратегічне планування [1, с. 609–623]. У цьому контексті професійна підготовка майбутніх менеджерів повинна орієнтуватися на формування здатності працювати у цифровій екосистемі туризму, що складається з взаємопов'язаних платформ і сервісів.

Подальші наукові розвідки у сфері цифрового туризму підкреслюють необхідність інтеграції різноманітних онлайн-інструментів у єдине управлінське середовище. Зокрема, Д. Бухаліс і Р. Люнг зазначають, що сучасний туристичний бізнес функціонує у форматі «розумних екосистем», де ефективність менеджера визначається його здатністю координувати цифрові потоки даних і взаємодію між платформами [2, с. 41–50]. Це вимагає від освітнього процесу не фрагментарного використання онлайн-технологій, а їхньої системної інтеграції у зміст і методику навчання. Концептуальні засади педагогічної моделі. Запропонована педагогічна модель інтеграції онлайн-технологій ґрунтується на поєднанні компетентнісного та діяльнісного підходів і відповідає сучасним стратегічним орієнтирам цифрової освіти, визначеним у міжнародних аналітичних дослідженнях [4]. Вона передбачає перехід від трансляційної моделі навчання до середовищно-орієнтованого навчального процесу, у межах якого студенти набувають професійних компетентностей шляхом активної діяльності у цифровому середовищі. Важливим методологічним підґрунтям моделі є Європейська рамка цифрових компетентностей педагогів DigCompEdu, що визначає ключові напрями педагогічного використання цифрових ресурсів, організації онлайн-взаємодії та оцінювання результатів навчання [3]. У контексті підготовки менеджерів міжнародного туризму ці напрями трансформуються у вимоги до формування здатності студентів працювати з професійними цифровими інструментами туристичної галузі. Структура педагогічної моделі. Модель інтеграції онлайн-технологій включає такі взаємопов'язані компоненти цільовий компонент, спрямований на формування цифрових та професійних компетентностей:

1) управління онлайн-комунікаціями з клієнтами та партнерами;

2) робота з цифровими туристичними платформами;

3) використання аналітичних інструментів для оцінки туристичного ринку;

4) реалізація цифрових маркетингових стратегій.

Процесуальний компонент реалізується через LMS, хмарні платформи спільної роботи, цифрові симуляції управлінських ситуацій, кейс-методи та онлайн-проєктну діяльність.

Наукові дослідження з теорії змішаного навчання підтверджують, що ефективність такого підходу забезпечується педагогічним дизайном, орієнтованим на результати навчання, а не на формальне використання технологій [6, с. 564–569].

Оціночно-результативний компонент включає цифрові інструменти формувального та підсумкового оцінювання: онлайн-тести, електронні портфоліо, проєктні роботи, аналіз кейсів і симуляцій. Необхідність комплексного підходу до онлайн-оцінювання обґрунтовується у працях Ф. Гарсія-Пеньялво та співавтори, які наголошують на важливості поєднання контролю знань із перевіркою практичних цифрових навичок та академічної доброчесності [5].

Етапи реалізації педагогічної моделі. Підготовчий етап передбачає діагностику цифрової компетентності студентів, ознайомлення з онлайн-інструментами та формування мотивації до цифрової професійної діяльності.

Основний етап включає активну практико-орієнтовану діяльність: виконання цифрових проєктів, аналіз реальних туристичних кейсів, використання онлайн-сервісів бронювання та маркетингових платформ.

Рефлексивно-корекційний етап спрямований на самооцінювання студентами сформованих компетентностей, аналіз результатів і вдосконалення професійних навичок.

На основі узагальнення наукових джерел визначено ключові умови результативної інтеграції онлайн-технологій:

1) системність використання цифрових інструментів у всіх навчальних дисциплінах професійного циклу;

2) практична спрямованість завдань відповідно до реальних цифрових процесів туристичного бізнесу [1, с. 609–623];

3) організація колаборативної діяльності у цифровому середовищі, що підвищує мотивацію та ефективність навчання [8];

4) педагогічно виважене онлайн-оцінювання результатів навчання [5];

5) професійна готовність викладачів до роботи з цифровими освітніми середовищами відповідно до DigCompEdu [3]. Запропонована модель забезпечує: інтеграцію теоретичних знань і цифрової практики; формування здатності до управління туристичними онлайн-сервісами; розвиток аналітичного мислення у цифровому середовищі; підвищення конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У результаті проведеного дослідження встановлено, що цифрова трансформація туристичної індустрії зумовлює необхідність системного оновлення професійної підготовки менеджерів міжнародного туризму на основі інтеграції онлайн-технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Аналіз наукових праць у сфері цифровізації туризму [1; 2] та цифрової трансформації освіти [3; 4; 6] дозволив дійти висновку, що сучасна професійна підготовка фахівців туристичної галузі має орієнтуватися на формування цифрових та професійних компетентностей, які забезпечують здатність ефективно функціонувати в умовах інтегрованих онлайн-екосистем. У статті теоретично обґрунтовано та спроєктовано педагогічну модель інтеграції онлайн-технологій у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму, що включає цільовий, змістовий, процесуальний та оціночно-результативний компоненти. Визначено етапи її реалізації (підготовчий, основний, рефлексивно-корекційний) та окреслено дидактичні умови ефективності впровадження. Доведено, що системне використання онлайн-платформ, хмарних сервісів, цифрових симуляцій та колаборативних інструментів сприяє:

– інтеграції теоретичних знань із цифровою практикою;

– формуванню управлінських і комунікативних навичок у цифровому середовищі;

– розвитку аналітичного мислення та здатності приймати управлінські рішення на основі цифрових даних;

– підвищенню професійної мобільності та конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні цілісної педагогічної моделі інтеграції онлайн-технологій саме у професійну підготовку менеджерів міжнародного туризму з урахуванням специфіки цифрової туристичної екосистеми та визначенні критеріїв сформованості цифрових та професійних компетентностей. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості впровадження розробленої моделі в освітній процес закладів вищої освіти туристичного профілю, а також у використанні запропонованих дидактичних умов і критеріїв оцінювання для вдосконалення навчальних програм.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з проведенням педагогічного експерименту щодо апробації розробленої моделі, кількісною оцінкою рівня сформованості цифрових та професійних компетентностей здобувачів наукового ступеня, а також із розширенням спектра цифрових інструментів (зокрема використанням технологій віртуальної та доповненої реальності) у професійній підготовці менеджерів міжнародного туризму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухаліс Д., Лоу Р. Розвиток інформаційних технологій у туристичному менеджменті: двадцять років еволюції електронного туризму. *Tourism Management*. 2008. Т. 29, № 4. С. 609–623. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.01.005 URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517708000162 (дата звернення: 18.02.2026).
2. Бухаліс Д., Люнг Р. Цифрова гостинність: взаємозв'язок та інтеграція в екосистемах туризму. *International Journal of Hospitality Management*. 2018. Т. 71. С. 41–50. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.11.011 URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278431917301974 (дата звернення: 20.02.2026).
3. Редекер К. Європейська рамка цифрових компетентностей педагогів (DigCompEdu). Люксембург : Видавниче управління Європейського Союзу, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/159770 URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (дата звернення: 18.02.2026).
4. Організація економічного співробітництва та розвитку. Цифрова освіта 2021: перспективи розвитку з використанням штучного інтелекту, блокчейну та робототехніки. Париж : OECD Publishing, 2021. DOI: https://doi.org/10.1787/589b283f-en URL: https://www.oecd.org/education/digital-education-outlook-2021/ (дата звернення: 21.02.2026).
5. Гарсія-Пеньялво Ф. Х., Корель А., Абелья-Гарсія В., Гранде-де-Прадо М. Онлайн-оцінювання у вищій освіті в період пандемії COVID-19. *Освіта в суспільстві знань*. 2020. Т. 21. DOI: https://doi.org/10.14201/eks.23013 URL: https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/23013 (дата звернення: 20.02.2026).
6. Храстинські С. Сутність змішаного навчання у вищій освіті. *TechTrends*. 2019. Т. 63, № 5. С. 564–569. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5 URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5 (дата звернення: 21.02.2026).
7. Мартін-Гутьєррес Х., Фабіані П., Бенешова В., Менесес М. Д., Мора К. Е. Доповнена реальність у вищій освіті. *Computers in Human Behavior*. 2015. Т. 51. С. 752–761. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.093 URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563214007110 (дата звернення: 22.02.2026).
8. Салам М., Фарук М. С. Соціальна взаємодія у веб-орієнтованих навчальних системах. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Т. 17. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00189-z URL: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00189-z (дата звернення: 20.02.2026).
9. Гох Е., Сігала М. Інтеграція ІКТ у підготовку фахівців туризму. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. 2020. Т. 20, № 2. С. 156–165. DOI: https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1740636 URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15313220.2020.1740636 (дата звернення: 22.02.2026).
10. Чен Ю.-С., Ву Дж. Інноваційні освітні курси у сфері туризму. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100266 URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837620302021 (дата звернення: 23.02.2026).
11. Алмпаніс Т., Джозеф-Річард П. Змішане навчання у вищій освіті. *Education and Information Technologies*. 2022. Т. 27. С. 863–880. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10694-3 URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10694-3 (дата звернення: 23.02.2026).

REFERENCES

1. Buhalis, D., & Law, R. (2008). Progress in tourism management: Twenty years on and ten years after the Internet – The state of eTourism research. *Tourism Management, 29*(4), 609–623. DOI: 10.1016/j.tourman.2008.01.005. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517708000162 (accessed: 18.02.2026).
2. Buhalis, D., & Leung, R. (2018). Smart hospitality: Interconnectivity and interoperability towards an ecosystem. *International Journal of Hospitality Management, 71*, 41–50. DOI: 10.1016/j.ijhm.2017.11.011. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278431917301974 (accessed: 20.02.2026).
3. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (acce ssed: 18.02.2026).
4. OECD. (2021). *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots.* Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/589b283f-en. URL: https://www.oecd.org/education/digital-education-outlook-2021/ (accessed: 21.02.2026).

5. García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society, 21*. DOI: 10.14201/eks.23013. URL: https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/23013 (accessed: 20.02.2026).
6. Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends, 63*(5), 564–569. DOI: 10.1007/s11528-019-00375-5. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5 (accessed: 21.02.2026).
7. Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M. D., & Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in Human Behavior, 51*, 752–761. DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.093. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563214007110 (accessed: 22.02.2026).
8. Salam, M., & Farooq, M. S. (2020). Does sociability quality of web-based collaborative learning information system influence students' satisfaction and system usage? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*. DOI: 10.1186/s41239-020-00189-z. URL: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00189-z (accessed: 20.02.2026).
9. Goh, E., & Sigala, M. (2020). Integrating ICT into classroom instruction: Teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 20*(2), 156–165. DOI: 10.1080/15313220.2020.1740636. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15313220.2020.1740636 (accessed: 22.02.2026).
10. Chen, Y.-S., & Wu, J. (2020). The acceptance of critical courses: A case study of a fair trade-related course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. DOI: 10.1016/j.jhlste.2020.100266. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837620302021 (accessed: 23.02.2026).
11. Almpanis, T., & Joseph-Richard, P. (2022). Lecturers' perspectives on blended learning in higher education. *Education and Information Technologies, 27*, 863–880. DOI: 10.1007/s10639-021-10694-3. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10694-3 (accessed: 23.02.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 28.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:004 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-44

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Міщук А. Ю.
аспірант
Волинський національний університет імені Лесі Українки
просп. Волі, 13, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0002-4668-1185
anton.mi.ju@gmail.com

Ключові слова: *цифровізація, цифрові інновації, цифрові технології, цифрова компетентність, освітні ресурси, професійна підготовка вчителів, освітнє середовище.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Інтеграція цифрових технологій в освіту відкрила можливості для гнучкого, доступного та інноваційного навчання, зокрема в аспекті удосконалення компетентності вчителів. Завдяки використанню онлайн-платформ, цифрових інструментів та мультимедійних ресурсів освітні технології допомагають вчителям вдосконалювати свої навички та педагогічні підходи.

У статті представлено оцінку підготовки майбутніх педагогів щодо використання цифрових технологій в освітньому середовищі. Результати показують, що навіть попри те, що велика кількість освітян визнає переваги цифрових інструментів, все ще існують проблеми та виклики, зокрема обмежена цифрова грамотність, та компетентність, недостатня інфраструктура та нестабільний доступ до Інтернету в сільській місцевості. Незважаючи на усі перешкоди, педагоги визнають цінність та переваги цифрових технологій для підвищення ефективності та мотивації професійної підготовки.

Перед майбутніми вчителями стоїть завдання не тільки розуміти та знати цифрові педагогічні технології, вони повинні підтримувати та супроводжувати процес навчання здобувачів освіти у галузі цифрових технологій. Задля успішного виконання цього завдання педагоги повинні демонструвати високий рівень цифрової компетентності, бути обізнаними з тим, як найкраще використовувати цифрові технології для ефективності освітнього процесу.

У статті зроблено висновок, що для максимального використання потенціалу цифрових освітніх технологій необхідні цілеспрямовані заходи, щодо формування та розвитку цифрової компетентності, вдосконалення інфраструктури та посилення підтримки впровадження технологій з метою покращення цифрової професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ефективне використання цифрових ресурсів у закладах освіти вимагає не тільки технологічної інфраструктури, а й людських ресурсів. Педагоги потребують підготовки, щоб повністю реалізувати потенціал цифрових технологій, покращити освітні результати здобувачів освіти та захистити їх від ризиків у цифровому освітньому середовищі.

Представлені висновки можуть бути корисними для закладів педагогічної освіти щодо вдосконалення програм підготовки майбутніх педагогів, щоб забезпечити їх відповідність сучасним вимогам.

TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

Mishchuk A. Yu.
Postgraduate Student
Lesya Ukrainka Volyn National University
13 Voli Ave., Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4668-1185
anton.mi.ju@gmail.com

Key words: *digitalization, digital innovations, digital technologies, digital competence, educational resources, teacher training, educational environment.*

The integration of digital technologies into education has created opportunities for flexible, accessible, and innovative learning, particularly in terms of improving teachers' competence. The use of online platforms, digital tools, and multimedia resources, educational technologies help teachers improve their skills and pedagogical approaches.

The article presents an assessment of the training of future teachers regarding the use of digital technologies in the educational environment. The results show that although a large number of educators recognize the advantages of digital tools, there are still problems and challenges, including limited digital literacy and competence, inadequate infrastructure, and unstable Internet access in rural areas. Despite all the obstacles, educators recognize the value and benefits of digital technologies for improving the effectiveness and motivation of professional training.

Future teachers face the task of not only understanding and knowing digital pedagogical technologies but also supporting and accompanying the learning process of students in the field of digital technologies. To successfully fulfill this task, teachers must demonstrate a high level of digital competence and be well-informed about the optimal ways to utilize digital technologies to enhance the efficiency of the educational process.

The article concludes that to maximize the potential of digital educational technologies, targeted measures are needed to develop digital competence, improve infrastructure, and strengthen support for the implementation of technologies in order to improve the digital professional training of future teachers.

The effective use of digital resources in educational institutions requires not only technological infrastructure but also human resources. Teachers need training to realize the potential of digital technologies, improve learners' educational outcomes, and protect them from risks in the digital educational environment.

The presented conclusions may be useful for teacher education institutions in improving training programs for future teachers, ensuring alignment with current standards and requirements.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення цифровізація є одним з пріоритетних напрямків розвитку освітньої галузі. Сучасний педагог знаходиться в ситуації вибору з-поміж безлічі цифрових освітніх платформ, інструментів та ресурсів, які постійно змінюються. Нині все більш нагальними стають питання, щодо використання вчителями цифрових технологій у своїй педагогічній діяльності. Значимість формування цифрової компетентності педагогів зумовлена низкою факторів, у тому числі, швидким прогресом цифрових технологій та їх широким використанням в освіті [5].

У таких умовах компетентність у царині цифрових технологій та ресурсів набуває більш вагомішого значення як критерій професійності сучасного педагога, особливо в умовах швидкозмінного освітнього середовища.

Цифровізація вважається реальною революцією в освіті, в якій, виходячи з досягнень класичної психологічної та педагогічної науки, роз-

робляються конкретні завдання щодо створення та ефективного впровадження цифрових технологій в освітню практику. Цифровізація забезпечує можливості для взаємообміну накопиченим досвідом і знаннями, що дає можливість особистості отримувати більше інформації та більш обґрунтовано приймати рішення у своєму повсякденному житті.

Система цифрової освіти відкриває нові можливості та ставить нові виклики. До ключових переваг цієї системи варто віднести вирішення проблем щодо доступності освіти, розширення можливостей вибору форми навчання та збільшення різноманітності механізмів передачі знань. Завдяки цифровізації сьогодні кожна людина має доступ до інформації, яка раніше була доступна винятково лише науковцям. Світ освіти та науки став глобальним. З огляду на ці безпрецедентні зміни, численні вищі заклади освіти прагнуть адаптуватися та знайти своє місце на глобальній науково-освітній мапі, зберігаючи при цьому свої унікальні якості та конкурентні переваги [2].

Необхідність усвідомлення значення та ролі цифрових технологій у сучасній освіті повинна знайти своє підтвердження в сучасних наукових дослідженнях у галузі методики та дидактики вищої та професійної освіти.

Надзвичайна динаміка впровадження цифрових технологій в освіту сьогодні є підставою для ґрунтовного аналізу та педагогічного обґрунтування великої частини того, що наразі пропонується в інформаційному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на важливість та актуальність представленої теми, необхідно підкреслити, що проблема підготовки майбутніх педагогів в освітньому просторі в цілому та проблема щодо формування цифрової компетентності зокрема, диктується необхідністю своєчасно реагувати на вимоги та виклики сьогодення, обумовлені динамічним розвитком цифровізації та значним впливом на всі аспекти життя людини в умовах сучасного глобалізованого суспільства. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів завжди привертала увагу як українських так і зарубіжних дослідників. Особливої актуальності вона набула в умовах цифровізації освітнього процесу.

Формування та розвиток різних компетентностей здобувачів педагогічної освіти у наукових розвідках розкрили С. Алєксєєва, Н. Арістова, В. Гриньова, М. Гриньова, Я. Кодлюк, О. Лаврентьєва, І. Осадченко, С. Сисоєва, О. Топузов, В. Чайка.

Значення та важливість використання цифрових технологій в освітньому процесі представлено в наукових дослідженнях В. Бикова, О. Бочко, О. Бурова, А. Гуржія, Т. Коваль, О. Колгатина, А. Коломійця, В. Кременя, С. Кузьменко, Н. Морзе, О. Співаковського, О. Спіріна та інших.

Формування цифрової компетентності в контексті підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі було представлено в наукових працях Н. Бабовал, Н. Бахмат, І. Воротникової, Т. Григоренко, Г. Дегтярьової, О. Жерновникової, Л. Калініної, Л. Карташової, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Кучая, О. Малихіна, О. Наливайка, Н. Наливайко, Л. Перетяги, І. Пліш, А. Самко, О. Топузова.

Ґрунтовний аналіз потенціалу та можливостей цифрових технологій в освітньому процесі розкрито в наукових розвідках С. Зєнкіної, Л. Карташової, Г. Кєдрович, Г. Козлакової, В. Лапінського та інших.

Створення освітнього середовища в умовах цифрової трансформації та його вплив на підготовку фахівців розглядали у своїх наукових дослідження Г. Гуревич, Г. Гордійчук, А. Заїка, Л. Кайдалова, В. Кобися, І. Козубцов, Л. Коношевський, Н. Науменко, Н. Павлова, О. Романовський, О. Романовська, О. Стронська та інші.

В контексті нашого дослідження важливі наукові розвідки зарубіжних вчених з означеної проблеми таких як: В. Давидавічене, Ґ. Гутіс, А. Халім, Е. Какогіанні, В. Потокан, О. Струтинська, А. Варзару (Davidavičienė, V., Gkoutis, G., Haleem, A., Kakogianni, E., Potocan, V., Strutynska, O., Vărzaru, A.).

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати можливості підготовки майбутніх вчителів в цифровому освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює цифрову трансформацію освіти та інтенсивне використання цифрових технологій. З огляду на це відбувається модернізація результатів освіти, зокрема змістового аспекту, форм та методів організації освітнього процесу, а також визначення критеріїв успішності в умовах швидкого розвитку цифрового освітнього середовища, з метою підвищення якості освіти кожного здобувача освіти.

Цифрові технології забезпечують можливість реалізації цих завдань завдяки вдосконаленню механізмів планування та організації освітнього процесу, широкому застосуванню активних методів навчання та переходу до індивідуалізації освітнього процесу. У рамках трансформації та оновлення освітнього середовища за посередництвом цифрових технологій основним напрямком є цифровізація освітнього середовища закладів освіти.

У наукових розвідках українські дослідники Р. Гуревич, М. Кадемія та Н. Опушко стверджують, що наразі в науковому дискурсі не має єдиного

трактування феномену «цифровізація». Науковці мають різні тлумачення цього поняття, наприклад: значні зміни в структурі технологій, передусім в електроніці та інформаційній сфері, що супроводжуються відмовою від аналогових засобів і впровадженням цифрових; поширення комп'ютерних технологій, переведення виробничих та суспільних процесів на сучасні засоби обробки інформації; інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, що спричиняє зміни в інформаційному просторі суспільства [3, с. 249].

Однак, багато авторів одностайні в тому, що цифрове освітнє середовище – це сукупність цифрових інструментів, технологій і систем, що уможливлюють впорядкування, супровід та керованість освітнього процесу. Головна мета цифрового освітнього середовища – забезпечити сприятливі умови для організації освітнього процесу, інтерактивного спілкування, взаємообміну ресурсами та знаннями, а також для здійснення управлінської діяльності за допомогою сучасних цифрових технологій [9].

Поняття про єдиний інформаційний простір може розглядатися як явище цифровізації технологічного процесу, в основі якого є Інтернет-мережа. Виняткове значення має цифрова трансформація системи освіти, яка має стати підґрунтям для цифровізації суспільства.

Сучасні освітні технології значно еволюціонували, трансформуючи методи викладання та навчання на усіх рівнях. Розвиток інформаційних та комунікаційних технологій став каталізатором для впровадження мультимедійних рішень, які не тільки збагачують освітній процес, але й сприяють активній участі студентів у навчанні. У сучасному освітньому просторі цифрові технології відіграють вирішальну роль у трансформації процесу навчання та взаємодії між студентами та викладачами.

Результати останніх наукових досліджень (О. Романовський, Л. Кайдалова, О. Романовська, Н. Науменко) засвідчують, що цифрове освітнє середовище у закладах освіти є визначальним чинником підготовки майбутніх вчителів. Використання цифрових платформ, мультимедійних технологій, адаптивного навчання та співпраці в онлайн-просторі створює умови для більш ефективного та інтерактивного освітнього процесу. Завдяки використанню цифрових платформ, мультимедійних технологій, адаптивного навчання та співпраці в онлайн-просторі забезпечуються умови для та інтерактивного та більш продуктивного освітнього процесу [11].

Українська вчена О. Сторонська у своїх наукових пошуках обґрунтувала, що цифровізація освітнього середовища може відбуватися у різних формах:

– перенесення в електронний простір доступних навчальних матеріалів, зокрема лекцій, презентацій, підручників, завдань для самостійної роботи та засобів оцінки знань тощо;

– створення інтерактивного електронного простору для взаємодії викладачів та здобувачів освіти, зокрема створення електронних класів для викладачів, вебінарів, дискусійних форумів тощо;

– розробка нового навчального інструментарію: електронних підручників, електронних зошитів, електронних тестів, відеолекцій, квестів, комп'ютерних ігор тощо;

– впровадження інноваційних форм навчання з використання потенціалу цифрових технологій – розширення можливостей наочної передачі інформації, моделювання різних ситуацій під час проведення рольових ігор, імітації змагальних ігор тощо;

– використання в процесі навчання можливостей штучного інтелекту [13].

Інтеграція цифрових технологій дозволяє здобувачам освіти отримувати дистанційний доступ до навчальних матеріалів, брати участь у спільних заходах з професійного розвитку та застосовувати технологічні стратегії у своїй педагогічній практиці. Це гарантує, що майбутні вчителі не тільки відповідають сучасним вимогам та стандартам, але й готові інтегрувати навички XXI століття в практику професійної діяльності.

Сучасна освітня система вимагає використання інтерактивних методів навчання, які передбачають активне використання мультимедійних ресурсів. Ці технології не тільки урізноманітнюють освітній процес, але й сприяють глибокому усвідомленню та розумінню складних понять та явищ. Наприклад, мультимедійні елементи, такі як симуляції та анімації, дозволяють студентам візуалізувати абстрактні ідеї, що значно полегшує їх сприйняття та засвоєння.

Окрім того, як вважає І. Козубцов, з розвитком мобільних технологій відкриваються нові можливості для неформального навчання, що дає змогу здобувачам освіти вивчати предмети в різних умовах та середовищах [6].

Таким чином, мультимедійні ресурси стають важливим компонентом сучасного освітнього процесу в підготовці майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Впровадження цифрових технологій забезпечує створення інтерактивних освітніх платформ, які значно підвищують рівень активності студентів та сприяють індивідуалізації навчання.

Роль інтерактивності, візуалізації, креативного проєктуванню та навчання із використанням симуляторів стає дедалі важливішою, сприяючи глибшому розумінню матеріалу. Технології AR і VR, які донедавна сприймалися як розважальні

інструменти, зараз стають невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Зокрема, як наголошують у своїх дослідженнях О. Шкатула, Л. Олексієнко та Л. Решетіло віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) мають значний потенціал у процесі підготовки майбутніх учителів. Використання VR дозволяє створювати інтерактивні навчальні середовища, де здобувачі освіти можуть занурюватися в різні ситуації, які є складними для відтворення в реальному житті. Доповнена реальність (AR), уможливлює додавати цифрові елементи до реального світу, що значно покращує розуміння навчального матеріалу та робить його більш цікавим та захоплюючим [15].

За результатами проведеного аналізу наукової літератури можна стверджувати, що освітня парадигма XXI століття поетапно змінює свої напрямки – від передачі знань до формування особистості, розвитку її творчого потенціалу, критичного мислення та комунікативних здібностей.

Окрім того, цифрові бібліотеки надають доступ до великих ресурсів, що збагачує освітній процес і розширює можливості для самоосвіти. Таким чином, інтеграція цифрових технологій в освітні практики не тільки покращує результати навчання, але і формує нові підходи щодо підготовки майбутніх педагогів, що набуває особливого значення в умовах швидко мінливого світу.

Індивідуалізація освіти із використанням цифрових технологій навчання є важливим аспектом сучасних освітніх процесів, що відповідає особистісним потребам та уподобанням студентів. Адаптивні технології дозволяють розробляти унікальні освітні траєкторії, що враховують рівень знань і стиль навчання кожного студента. Це особливо актуально в контексті змішаного навчання, де гнучкість і доступність є ключовими факторами успішного засвоєння матеріалу.

Спільне навчання, яке здійснюється за допомогою онлайн-платформ, є одним із важливих аспектів, завдяки якому цифрові технології набувають все більшого значення в сучасній освіті. Онлайн-платформи забезпечують взаємодію між студентами та викладачами, створюючи умови для обміну знаннями та досвідом, що значно підвищує ефективність освітнього процесу. Окрім того, спільне навчання в цифровому просторі формує нові цінності та комунікаційні звички, що особливо важливо для майбутніх вчителів [10].

Основним у використанні цифрових технологій в освітньому процесі є здатність інтегрувати зміст навчання, методику викладання та інформаційно-комунікаційні компоненти. Проте варто враховувати й наявність певних перешкод та труднощів, таких як низький рівень цифрової грамотності та проблеми з доступом до інтернету, що можуть обмежувати потенціал та можливості цифрових технологій.

Сучасна освіта повинна адаптуватися до цифрових трансформацій, і ці технології відкривають нові горизонти щодо професійної підготовки готовності майбутніх вчителів.

Висновки. Таким чином, роль цифрових технологій у сучасній освіті стає все більш значущою, оскільки вони сприяють створенню адаптивного та інтерактивного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців.

Інтеграція цифрових технологій, онлайн-платформ та мультимедійних ресурсів уможливлюють не тільки урізноманітнити формат навчання та забезпечила здобувачам освіти спрощений доступ до навчальних матеріалів, підвищила гнучкість розкладу занять та сприяла покращенню співпраці з педагогами. Цифрові технології уможливили вдосконалення освітнього процесу та підвищенню цифрової педагогічної компетентності майбутніх вчителів та їхньому загально-професійному розвитку.

Враховуючи швидкий розвиток технологій, можна очікувати, що в майбутньому цифрові інструменти та онлай-платформи стануть ще більш інтегрованими в освітній процес. Нові технології, такі як штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, відкривають нові горизонти для створення захоплюючого та ефективного освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова О. М. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації фахових компетентностей в інклюзивному освітньому просторі // Академічні візії. 2024. № 38. С. 1–11.
2. Варивода К. С. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища // Молодий вчений. 2017. № 9.1 (49.1). С. 17–20.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р. Цифрові технології в закладах вищої освіти: виклики сучасного суспільства // The 5th International scientific and practical conference "Modern science: problems and innovations" (July 26–28, 2020), SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2020. P. 244–252.
4. Заїка А. О. Цифрове освітнє середовище як необхідна умова модернізації системи професійної освіти України // Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства. Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С. 216–219.

5. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 7 (163). С. 8–13.
6. Козубцов І. М. Модель системи ступеневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до наукової діяльності в «цифровому освітньо-науковому середовищі» // *Вісник науки та освіти*. 2023. Т. 6, № 12. С. 414–430. URL: https://surl.li/tqhnhw (дата звернення: 26.02.2026).
7. Концепція цифрової трансформації освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya (дата звернення: 26.02.2026).
8. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки // *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 52–55. URL: http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/66/57 (дата звернення: 26.02.2026).
9. Павлова Н. Цифрове освітнє середовище у контексті цифровізації освіти // *Collection of Scientific Papers "SCIENTIA"*. July 26, 2024; Zagreb, Croatia. С. 72–75. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1988 (дата звернення: 26.02.2026).
10. Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лавріненко О. А., Тринус О. В., Козубцов І. М. Цифровий супровід професійної підготовки майбутніх викладачів у воєнний та повоєнний час // Збірник наукових праць. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742926/1/Збірник% (дата звернення: 26.02.2026).
11. Романовський О. Г., Кайдалова Л. Г., Романовська О. О., Науменко Н. В. Цифрові освітні технології у підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах карантину // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Вип. 1 (87). С. 255–277. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740039/1/ (дата звернення: 26.02.2026).
12. Спірін О. М. Цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 75, № 1. С. 1–22.
13. Сторонська О. С. Принципи побудови сучасного цифрового освітнього середовища // Академічні візії. 2024. № 27. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/… (дата звернення: 26.02.2026).
14. Ткачук Г. Е. Формування цифрового освітнього середовища для підвищення якості підготовки здобувачів освіти // Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки. Харків: КП «Міська друкарня», 2021. С. 83–85.
15. Шкатула О. П., Олексієнко Л. А., Решетіло Д. В. Доповнена та віртуальна реальність у професійній підготовці та оцінці навичок // *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 24. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.17554621 (дата звернення: 26.02.2026).

REFERENCES

1. Akimova O. M. (2024). Model′ pidgotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do reali – zatsii fachovykh kompetentnostei v inkluzyvnomu osvitnomu prostoriu (Model of training future primary school teachers for the implementation of professional competencies in an inclusive educational space) // *Akademichni vizii*. No. 38. P. 1–11 [in Ukrainian].
2. Varyvoda K. S. (2017). Psyholoho-pedahohichni aspekty pidhotovky maibutnikh vchyteliv do stvorennia psy- kholohichno bezpechnoho osvitnioho seredovyshcha (Psychological–pedagogical aspects of training future teachers to create a psychologically safe educational environment) // *Molodyi vchenyi*. No. 9.1 (49.1). P. 17–20 [in Ukrainian].
3. Hurevych R. S., Kadiemiia M. Yu., Opushko N. R. (2020). Tsyfrovi tekhnolohii v zakladakh vyshchoi osvity: vyklyky suchasnoho suspilstva (Digital technologies in higher education institutions: challenges of modern society) // *The 5th International Scientific and Practical Conference "Modern Science: Problems and Innovations" (July 26–28, 2020)*, SSPG Publish, Stockholm, Sweden. P. 244–252 [in Ukrainian].
4. Zaika A. O. (2020). Tsyfrove osvitnie seredovyshche yak neobkhidna umova modernizatsii systemy profesiinoi osvity Ukrainy (Digital educational environment as a necessary condition for modernization of the professional education system of Ukraine) // *Informatsiino-resursne zabezpechennia osvitnioho protsesu v umovakh didzhytalizatsii suspilstva*. Kyiv: Naukovo-metodychnyi tsentr VFPO, P. 216–219 [in Ukrainian].
5. Yevtukh M. B., Skoryk T. V. (2020). Akmeolohichnyi pidkhid do stanovlennia profesiinoi uspishnosti maibut- nioho vchytelia (Akmeological approach to the formation of professional success of the future teacher) // *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky*. Iss. 7 (163). P. 8–13 [in Ukrainian].

6. Kozubtsov I. M. (2023). Model′ systemy stupenevoi pidgotovky maibutnikh naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity do naukovoi diial′nosti v “tsyfro- vomu osvitnio-nauk- ovomu seredovyshchi” (Model of the system of stepped training of future research and pedagogical staff of higher education institutions for scientific activity in the “digital educational and scientific environment”) // *Visnyk nauky ta osvity*. T. 6, № 12. S. 414–430. Retrieved from: https://surl.li/tqhnhw [in Ukrainian].
7. Kontseptsiia tsyfrovoi transformatsii osvity i nauky. (Concept of the digital transformation of education and science). Retrieved from: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya [in Ukrainian].
8. Ovcharuk O. (2019). Tsyfrova kompetentnist′ uchytelia: mizhnarodni tendentsii ta ramky (Digital competence of the teacher: international trends and frameworks) // *Nova pedahohichna dumka*. № 4 (100). S. 52–55. Retrieved from: http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/66/57 [in Ukrainian].
9. Pavlova N. (2024). Tsyfrove osvitnie seredovyshche u konteksti tsyfro- vizatsii osvity (Digital educational environment in the context of the digitalization of education) // *Collection of Scientific Papers “SCIENTIA”*. July 26, 2024; Zagreb, Croatia. S. 72–75. Retrieved from: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1988 [in Ukrainian].
10. Petrenko L. M., Kucheravyi O. H., Lavrinenko O. A., Trynus O. V., Kozubtsov I. M. (2024). Tsyfrovyi suprovid profesiinoi pidgotovky maibutnikh vykladachiv u voiennyi ta povoinnyi chas (Digital support of the professional training of future lecturers in wartime and post-war period) // *Zbirnyk naukovykh prats'*. Kyiv: Vyd- vo TOV “Yurka Liubchenka”. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742926/1/Збірник% [in Ukrainian].
11. Romanovskyi O. H., Kaidalova L. H., Romanovs′ka O. O., Naumenko N. V. (2022). Tsyfrovi osvitni tekhnolohiyi u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh karantynu (Digital educational technologies in the preparation of future higher education lecturers in the conditions of quarantine) // *Informatsiini tekhnolohiyi i zasoby navchannia*. Iss. 1 (87). P. 255–277. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740039/1/ (DOAJ) [in Ukrainian].
12. Spirin O. M. (2020). Tsyfrove osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity (Digital educational environment of a higher education institution) // *Informatsiini tekhnolohiyi i zasoby navchannia*. T. 75, № 1. P. 1–22. (DOAJ) [in Ukrainian].
13. Storons′ka O. S. (2024). Pryntsypy pobudovy suchasnoho tsyfrovoho osvitnioho seredovyshcha (Principles of building a modern digital educational environment) // *Akademichni vizii*. № 27. Retrieved from: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/… [in Ukrainian].
14. Tkachuk H. E. (2021). Formuvannia tsyfrovoho osvitnioho seredovyshcha dlia pidvyshchennia yakosti pidhotovky zdobuvachiv osvity (Formation of a digital educational environment to improve the quality of training learners) // *Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoi pedahohiky*. Kharkiv: KP “Miska drukarnia”, P. 83–85 [in Ukrainian].
15. Shkatula O. P., Oleksienko L. A., Reshetilo D. V. (2025). Dopovnena ta virtual′na real′nist′ u profesiinii pidhotovtsi ta otsintsi navychok (Augmented and virtual reality in professional training and skills assessment) // *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. № 24. Retrieved from: https://doi.org/10.5281/zenodo.17554621 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-45

ІНТЕГРОВАНА МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ АПАРАТНО-ПРОГРАМНИХ НАВЧАЛЬНИХ РІШЕНЬ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАДАЧ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ, РОБОТОТЕХНІКИ ТА МОБІЛЬНОЇ РОЗРОБКИ

Садовий М. І.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних та цифрових технологій
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0001-6582-6506
smikdpu@i.ua

Трифонова О. М.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інформаційних та цифрових технологій
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0002-6146-9844
olenatrifonova82@gmail.com

Соменко Д. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри інформаційних та цифрових технологій
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0001-6426-1507
SomenkoD@gmail.com

Шевцов Д. М.
бакалавр освітньо-професійної програми
«Професійна освіта (Цифрові технології)»
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0009-0000-1446-7419
11041579@cuspu.edu.ua

Ключові слова: *апаратно-програмні системи, цифрові технології, робототехніка, мобільна розробка, мікроконтролерні платформи, методика навчання.*

У статті розглянуто інтегровану методику створення апаратно-програмних навчальних рішень на прикладі розробки портативної ігрової системи з грою Pac-Man на базі мікроконтролерної платформи Arduino. Основна увага приділяється поєднанню апаратної складової, зокрема мікроконтролера, пристроїв відображення, органів керування та звукових модулів, із програмною реалізацією, що включає алгоритмізацію, структурування коду та оптимізацію використання обмежених апаратних ресурсів.

Стаття поширюється
на умовах ліцензії
відкритого доступу CC BY 4.0

Проаналізовано основні етапи виконання навчального проєкту: вибір компонентної бази, розробку принципової та монтажної схем, перевірку працездатності елементів, програмну реалізацію ігрової логіки, налагодження та тестування системи. Описано типові технічні труднощі, що виникають під час роботи з вбудованими системами, зокрема обмежений обсяг пам'яті мікроконтролера, нестабільність з'єднань, особливості керування аналоговими пристроями та потребу в оптимізації графіки й звуку. Запропоновано практичні підходи до їх усунення в умовах освітнього процесу.

Окремо відзначено освітній потенціал використання мікроконтролерних ігрових проєктів, що поєднують елементи конструювання, програмування та творчої діяльності. Такий формат роботи дозволяє здобувачам освіти послідовно проходити всі етапи розробки – від постановки задачі до отримання завершеного працездатного пристрою, сприяючи формуванню практичного досвіду, відповідальності за результат та усвідомленню зв'язку між теоретичними знаннями і їх прикладним використанням.

Обґрунтовано доцільність використання ігрових апаратно-програмних проєктів як ефективного засобу формування у здобувачів освіти практичних компетентностей у сфері цифрових технологій, робототехніки та програмування. Запропонована методика сприяє розвитку алгоритмічного та інженерного мислення, умінню працювати з апаратними й програмними компонентами як єдиною системою, а також підвищує мотивацію до навчання через отримання наочного та функціонального кінцевого результату.

Також показано, що запропонований підхід є універсальним і може бути адаптований до інших навчальних проєктів апаратно-програмної спрямованості, зокрема в межах дисциплін з цифрових технологій, автоматизації та вбудованих систем.

INTEGRATED METHODOLOGY FOR DEVELOPING HARDWARE–SOFTWARE EDUCATIONAL SOLUTIONS FOR PRACTICAL TASKS IN DIGITAL TECHNOLOGIES, ROBOTICS, AND MOBILE DEVELOPMENT

Sadovyi M. I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Information and Digital Technologies
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6582-6506
smikdpu@i.ua

Tryfonova O. M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Information and Digital Technologies
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6146-9844
olenatrifonova82@gmail.com

Somenko D. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Information and Digital Technologies
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6426-1507
SomenkoD@gmail.com

Shevtsov D. M.
Bachelor of Educational and Professional Program
"Professional Education (Digital Technologies)"
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0009-0000-1446-7419
11041579@cuspu.edu.ua

Key words: *hardware–software systems, digital technologies, robotics, mobile development, microcontroller platforms, teaching methodology.*

The article considers an integrated methodology for creating hardware-software educational solutions using the example of developing a portable game system with the Pac-Man game based on the Arduino microcontroller platform. The main attention is paid to the combination of the hardware component, in particular the microcontroller, display devices, controls and sound modules, with the software implementation, which includes algorithmization, code structuring and optimization of the use of limited hardware resources.

The main stages of the educational project are analyzed: selection of the component base, development of schematic and assembly diagrams, verification of the operability of elements, software implementation of game logic, debugging and testing of the system. Typical technical difficulties that arise when working with embedded systems are described, in particular the limited amount of microcontroller memory, instability of connections, features of controlling analog devices and the need to optimize graphics and sound. Practical approaches to their elimination in the conditions of the educational process are proposed.

The educational potential of using microcontroller game projects that combine elements of design, programming and creative activity is separately noted. This format of work allows students to consistently go through all stages of development – from setting a task to obtaining a completed working device, contributing to the formation of practical experience, responsibility for the result and awareness of the connection between theoretical knowledge and its applied use.

The feasibility of using game hardware and software projects as an effective means of forming practical competencies in the field of digital technologies, robotics and programming among students is substantiated. The proposed methodology contributes to the development of algorithmic and engineering thinking, the ability to work with hardware and software components as a single system, and also increases motivation for learning through obtaining a visual and functional final result.

It is also shown that the proposed approach is universal and can be adapted to other educational projects of a hardware-software orientation, in particular within the disciplines of digital technologies, automation, and embedded systems.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку цифрових технологій характеризується широким впровадженням їх у всі сфери життя від побутових приладів до складної автоматизованої промислової техніки. Згідно урядових постанов принципи цифровізації ґрунтуються на людиноцентризмі, безпеці, євроінтеграції з доступністю до цифрових послуг [6].

Академіки НАПН України А. Гуржій, В. Радкевич, М. Пригодій розглядаючи методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти визначали проєктну діяльність як основу формування професійних компетентностей в гармонії з їх запровадженням в реальне життя [2].

Виходячи з зазначеного ми акцентуємо увагу здобувачів освіти на такій гармонізації в ході виконання конкретних робототехнічних проєктів [4]. В основі автоматизації техніки є використання мікроконтролерів. Для набуття досвіду здобувачам освіти у сфері цифрових технологій найкращим способом зрозуміти сутність цього є розробка власних приладів, апаратів, пристроїв у вигляді створення і реалізації проєктів. У ході їхнього виконання розглядаються принципи роботи мікропроцесорної техніки, де поєднується апаратна частина, образно «залізо» й програмна логіка [3].

Створення ігрової консолі, зокрема, репліки класичної гри Pac-Man, є актуальним технічним завданням, оскільки воно вимагає комплексного підходу, що передбачає роботу з динамічною графікою на обмежених ресурсах пам'яті, обробку сигналів від аналогових датчиків (джойстика) у реальному часі, реалізацію звукового супроводу та глибинної оптимізації програмного коду. Такий проєкт дозволяє на практиці дослідити архітектуру мікроконтролерів AVR та принципи роботи інтерфейсів передачі даних (SPI, I2C тощо). В ході такої діяльності реалізується принцип людиноцентризму, що є актуальним нині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями впровадження мікроконтролерних систем та автоматизації займались немало науковців.

І. Шопіна здійснила детальний аналіз принципів цифрової трансформації України крізь призму досвіду Європейського Союзу та виробила конкретні пропозиції для освітян [6].

Детально розглядає технічні аспекти підключення датчиків до плати Arduino та автоматизацію збору даних Д. Соменко. Його дослідження підтверджують ефективність використання цієї платформи для моделювання фізичних та технічних процесів [5].

О. Мартинюк розглядає підходи до проєктування освітніх апаратно-програмних комплексів та їхнього використання в освітньому процесі. Ця робота зосереджена на методах побудови і застосування навчальних систем із мікроконтролерами та освітнім обладнанням, що включає аналіз технічних аспектів апаратної та програмної складових, і є корисною для розуміння загальних принципів побудови вбудованих систем. У ній також підкреслюється важливість використання таких комплексів для розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти [3].

Наукові доробки П. Атаманчука, А. Куха, О. Кух присвячені розробки методології формування технічних знань та використанню комп'ютерних технологій у експериментальній діяльності. Їх праці підкреслюють важливість практичного конструювання приладів для глибокого розуміння принципів роботи сучасної електроніки [1].

Високо оцінюючи здобутки вказаних учених доцільно звернути увагу, що більшість робіт розглядають Arduino з точки зору вимірювальних приладів, тоді як розробка складних інтерактивних систем (ігор) із використанням графіки та звуку в реальному часі на слабких мікроконтролерах потребує окремого розгляду питань оптимізації ресурсів [8].

Мета дослідження полягає у розробці та програмній реалізації портативної ігрової системи Pac-Man на базі Arduino Uno, аналізі та виборі компонентів, створенні схеми підключення та вирішення проблем оптимізації пам'яті.

Виклад основного матеріалу. Ефективними засобами практико-орієнтованого навчання є арифметичні, аналогові, цифрові, логічні електронні схеми, які мають вхід-вихід, компоненти живлення, діагностичну і тестувальні пристрої та пасивні компоненти шасі, корпуси, комп'ютерні роз'єми й інше. Серед них досить поширеними в освітньому процесі є апаратно-обчислювальна платформа Arduino відносно недорога та проста у використанні платформа. Вона досить гнучка, часто використовується у освітньому процесі особливо при виготовлені проєктів. Сама платформа складається з плати, де знаходиться мікроконтролер та ін. елементи [5]. Мікроконтролер обробляє вхідний код і допомагає керувати електронними компонентами, що приєднуються. Має безкоштовну програму для написання кодів, які через кабель завантажуються в середовище Arduino IDE. На плату виведено клеми від різних компонентів, завдяки чому платформа може виконувати різні функції, від вимірювання температури у кімнаті, до складних завдань, як управління маніпуляторами на виробництві.

Arduino є привабливою, насамперед через відкриту наочність, простоту використання, велику кількість схем і пояснень в інтернет-ресурсах, тому з нею можуть працювати користувачі, які мало займалися конструюванням електронних

пристроїв. Вона ідеальна для створення проєктів, досягнення навчальних цілей [7]

Для реалізації обраного нами проєкту «Розробка апаратно-програмного комплексу гри PAC-MAN» обрано платформу Arduino Uno. Uno має стандартний порт USB, новий чіп ATMega8U2, що дозволяє робити послідовне підключення по USB і оновлені підписи пінів та простого і зрозумілого приєднання елементів електронної схеми. Плата має додаткові елементи такі, як макетні плати, плати розширення, що значно збільшує функціонал, і допомагає зробити більше різних з'єднань [5; 8].

В обраному проєкті є чотири основні блоки: мікроконтролер, пристрій відображення, органи керування та звукового випромінювача. Усі компоненти змонтовані на макетній платі (breadboard) для зручності налагодження. З методичної точки зору спочатку необхідно перевірити кожен компонент на справність за допомогою власного коду.

Для перевірки п'єзодинаміка використано код, який запускає безперервний писк. Час від часу зміна частоти забезпечується внесенням змін в коді. Для перевірки елементів управління використаний свій код. У випадку, коли кнопка натиснута, на моніторі порту видно дану дію. Перевірка джойстика в моніторі порту виводила відхилення від початкової точки під час переміщення джойстика у напрямах XY (рис. 1).

Перевіривши справність усіх компонентів, можна переходити до збирання схеми. На макетній платі виведено піни, через які зручно з'єднувати всі деталі без спаювання елементів. На ній легко змінити з'єднання елементів, змінювати провідників або замінювати несправні елементи.

Збирання проєкту доцільно почати з дисплея моделі ST7735S [7; 8]. Він має діагональ 1.8 дюйма, чого цілком вистачило для реалізації проєкту. Крім цього саме цей дисплей має хорошу швидкість оновлення картинки на екрані. Це було критично важливо, адже у випадку вибору проєкту на тематику гри дисплей миттєво оновлював сюжет картинки і не гальмувала під час, наприклад руху персонажа. Також важливим було приєднати всі піни згідно принципової схеми (рис. 2).

Для керування персонажем у грі не було обмеження звичайними кнопками, а використано повноцінний аналоговий джойстик, схожий на ті, що є на геймпадах. Він приєднується до плати так, що вона чутлива не лише до натискання, а й плавне відхилення в будь-який бік. Це робить керування набагато приємнішим. В проєкті додано окрему кнопку, яка виконувала функції старту гри та паузи, щоб у будь-який момент можна було зробити відповідні зміни. Джойстиком можна вибрати мапу, а кнопкою запустити саму гру. Тобто двома елементами керування можна створити повноцінне і легке управління.

Для створення привабливої і приємної атмосферу під час гри додано у схему п'єзодинамік. Він приєднаний до спеціального виходу плати, що дозволяє йому пищати з різною частотою, ство-

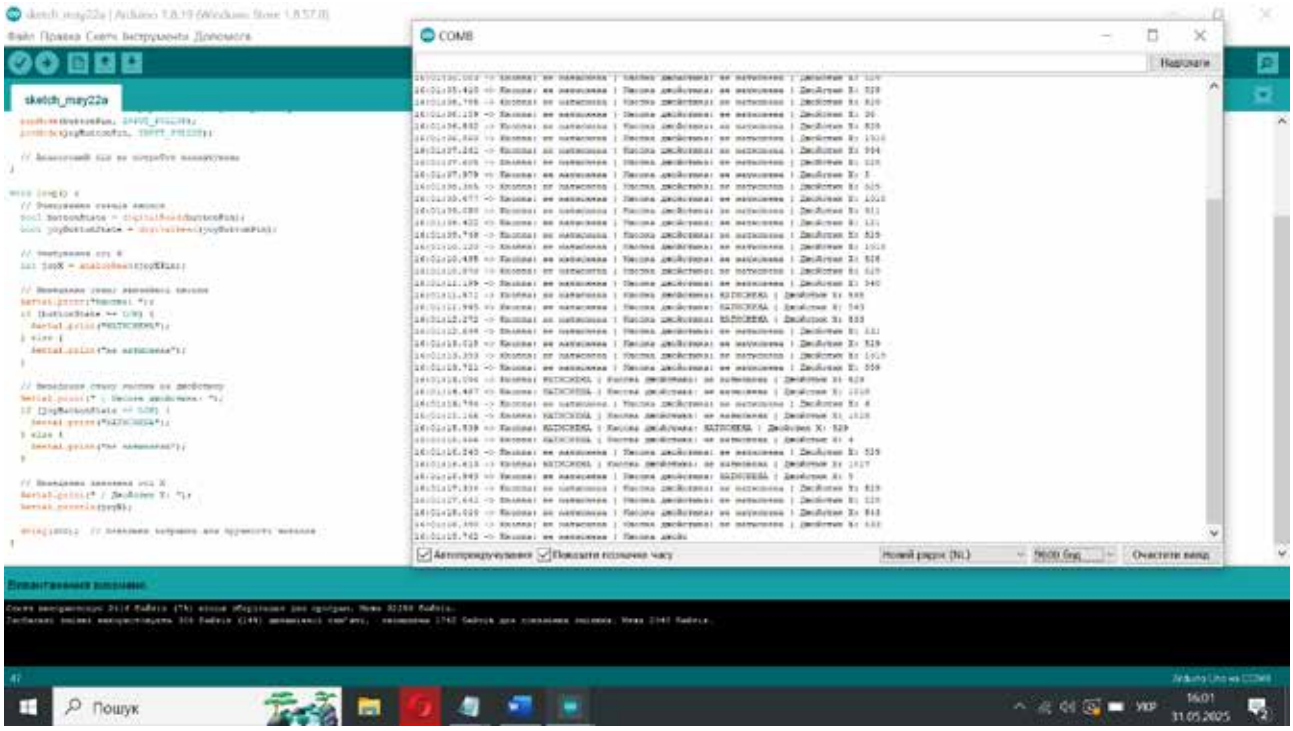


Рис. 1. Перевірка елементів управління

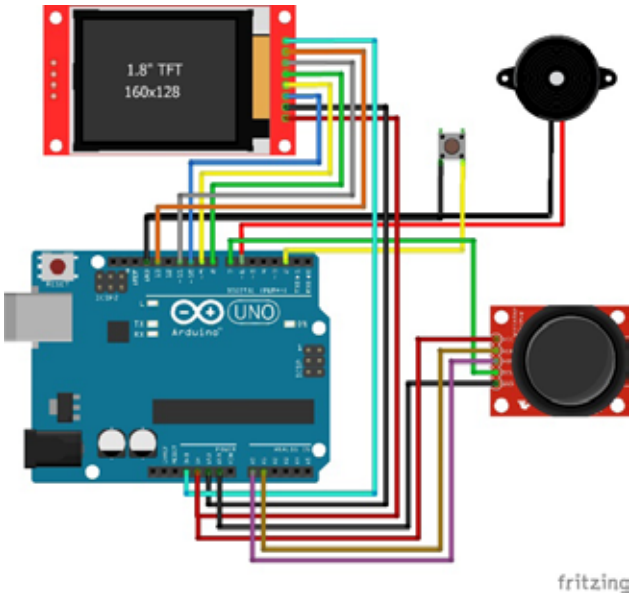


Рис. 2. Логічна схема проєкту

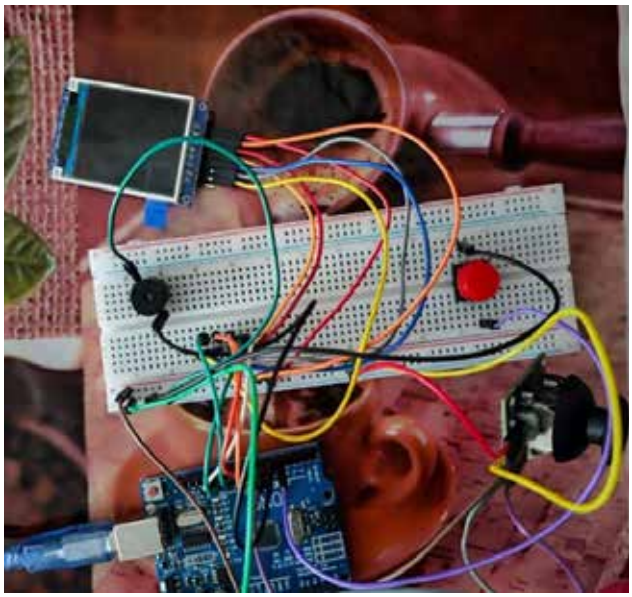


Рис. 3. Монтажна схема проєкту

рюючи мелодії та звукові ефекти, як у класичних старих іграх (рис. 3).

Ідея гри була взята із PAC-MAN (рис. 4). Це одна з найвідоміших аркадних ігор, де гравець керує персонажем, який рухається по лабіринту, збирає поінти й тікає від привидів, які переслідують його і можуть вбити. Коли гравець з'їдає спеціальну їжу, він на деякий час стає безсмертим і може сам ловити привидів, які потім відновлюються через деякий час. За це також нараховуються додаткові бали.

У нашій версії гри в цілому використано технологію вказаної гри (рис. 5). Персонаж також має збирати їжу, уникати ворогів і набирати бали. Проте нами було додано кілька нових елементів, щоб зробити гру цікавішою і неповторною. Зокрема, додано меню з вибором карт, де є анімована заставка та фонова музика, що створює неповторну атмосферу.

Програма для проєкту писана у середовищі Arduino IDE, де використано бібліотеки від Adafruit. Весь процес гри побудований на одному головному циклі, який постійно повторюється, поки ввімкнута плата. Система постійно збирає інформацію з джойстика і кнопки, щоб зрозуміти, куди необхідно направити персонажа.

Логіка руху лабіринтом працює наступним чином: сама карта в коді є звичайною сіткою з чисел, де одиниця означає стіну, а нуль – прохід, у якому лежить їжа. Тому перед кожним кроком програма, знаючи початкове положення персонажа за «1» розуміє, що там перешкода, і просто зупиняє рух персонажа, а якщо ж має «0», то спокійно продовжує забезпечувати рух персонажу далі. У цей

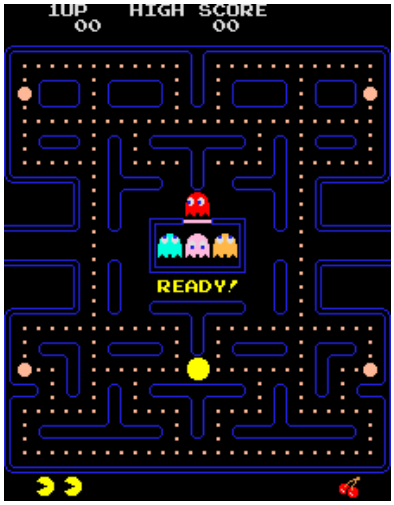


Рис. 4. Оригінальна гра Pac-Man

Рис. 5. Авторський проєкт

момент програма нараховує бали, вмикає короткий звук через динамік і запам'ятовує, що їжі в цій клітинці більше немає. Для гравця це виглядає так, ніби крапка просто зникла з екрана.

Паралельно система постійно стежить за ворогами. Якщо координати Пакмена і Привида збігаються, програма гри розуміє, що сталося зіткнення, і забирає одне життя. Останній важливий етап – це оновлення картинки на дисплеї. Оскільки плата Arduino Uno не дуже потужна слід перемальовувати весь екран щоразу. Замість цього код оновлює тільки ті маленькі ділянки, де щось змістилося, наприклад, де пройшов персонаж чи пролетів привид. Це дозволяє зробити гру досить плавною.

Під час налагодження гри виникали типові труднощі пов'язані з ввімкненням екрану через драйвер. Через велику кількість дротів вони інколи відходили, що сильно заважало роботі.

Іноді виникали проблеми з керуванням грою. Джойстик є досить чутливим пристроєм і потребує в коді налаштування порогу чутливості, щоб персонаж реагував тільки певною траєкторією руху.

Пам'ять мікропроцесора була обмежена. Тому її постійно не вистачало для всіх картинок, музики й анімацій. Проблему було вирішено шляхом прибирання у коді зайвих функції та скорочення кількість ігрових карт з п'яти до трьох. Адже кожна карта представляє собою велику таблицю з нулів та одиниць (одиниця стіна, а нуль прохід). Оскільки таких рядків багато, вони займають забагато місця, тому їх довелося оптимізувати.

В цілому виконання проєкту забезпечує реалізацію в освітньому процесі студентоцентрованого принципу, що передбачає гармонізацію набутих предметних компетентностей з практичними кінцевими результатами навчання.

Такий підхід дозволяє студенту самостійно проходити всі етапи розробки, від ідеї до готового пристрою, який можна потримати в руках. Це набагато ефективніше за звичайні лекції, бо коли студент бачить реальний результат своєї праці, матеріал засвоюється автоматично. Працюючи над грою Pac-Man, доводиться не просто вчити команди, а розуміти, як вони впливають на роботу проєкта в реальному часі. Це створює міцний зв'язок між теорією та практикою, що і є головною метою навчання.

Крім того, методика створення подібних проєктів вчить гнучкості та вмінню вирішувати різні проблеми з розумінням того, як це зробити. Під час збірки ігрової приставки постійно виникають ситуації, коли щось йде не за планом: то кнопки спрацьовують некоректно, то не вистачає пам'яті для графіки. Вирішення таких завдань змушує глибше вникати в архітектуру мікроконтролера та шукати способи оптимізації коду. Саме такі моменти формують інженерне мислення, адже студент вчиться не просто копіювати готові рішення, а створювати власні алгоритми під конкретні обмеження платформи.

Також варто відзначити, що ігрова форма навчання знімає психологічний бар'єр перед складними технічними дисциплінами. Замість сухого вивчення схемотехніки, студент займається розробкою розважального продукту, що значно підвищує його залученість. В результаті, складні поняття про роботу портів введення-виведення чи логіку ігрових циклів сприймаються як частина цікавого процесу, а не як складне навчальне навантаження. Це закладає надійну базу для подальшої роботи з більш професійними системами автоматизації та вбудованим програмним забезпеченням.

Висновки. Планування та виготовлення апаратної версії проєкту та його запуск дозволив створити ігрову приставку з грою Pac-Man на базі Arduino. Під час виконання проєкту з'ясовано, окремі електронні компоненти та програма працюють разом як єдина система і будь-які неточності чи зміни впливають на його дієвість. Якщо раніше це виглядало просто як схема і код, то тепер є чітке розуміння, як усе це перевіряється на практиці. Окремою складністю було розмістити гру на платі з обмеженими ресурсами. Це змусило уважніше ставитися до структури коду, перевіряти кожен елемент і прибирати зайве. У процесі налагодження виявилося, що більшість проблем, які виникали є нормальною творчою роботою, а їхнє вирішення вплинуло на стабільність роботи пристрою.

Загалом проєкт показав, що навіть на платформі Arduino можна реалізувати повноцінну і цікаву гру спрямовану на підготовку кваліфікованого фахівця цифрових технологій. Отриманий досвід дав практичне розуміння роботи мікроконтролера, електронних компонентів та програмної логіки, що є важливим для подальшої роботи з подібними системами.

В цілому, цей досвід показав, що навчання через створення реальних пристроїв дає набагато більше, ніж просто засвоєння теорії. Головна цінність таких проєктів у тому, що вони вчать думати комплексно: студент не просто пише програму по інтернету, чи складає схему, а стикається з реальними проблемами розробки проєкту, і в ході бачить, як ідея оживає, це дуже мотивує і надихає довести робоу до кінця. Це повністю змінює ставлення до навчання – зникає страх перед складними завданнями, а помилки сприймаються не як провал, а як частина робочого процесу. Саме такий підхід, де поєднується творчість та інженерна логіка, допомагає сформувати фахівця, який не розгубиться перед реальними викликами в майбутній професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П.С., Кух А.М., Кух О.М. Методологія формування фізичних знань. Кам'янець-Подільський : К-ПДПУ, 2018.104 с.
2. Гуржій А.М., Радкевич В.О., Пригодій М.А. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання.* 2022. № 9. С. 44–53. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06
3. Мартинюк О. С. Технології проектування та особливості використання апаратно-програмного комплексу навчального призначення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 177(1). С. 237–242.
4. Садовий М.І., Трифонова О.М., Лутаєнко В.С. Методика навчання здобувачів освіти радіоелектронній боротьбі та технічних особливостей безпілотних літальних апаратів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Одеса, 2025. Вип. 101. С. 128–133. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.22
5. Соменко О.О., Соменко Д.В. Вільнопоширюване апаратне та програмне забезпечення для організації навчально-дослідницької роботи майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки. Серія Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький, 2017. Вип. 11. Ч. 1. С. 122–128.
6. Шопіна І.М. Принципи цифрової трансформації України крізь призму досвіду Європейського Союзу. *Південноукраїнський правничий часопис*. №4, Ч. 3, 2022. С. 29–34. DOI: https://doi.org/10.32850/sulj.2022.4.3.6
7. Чупахін С.В. Методика використання наборів Arduino Starter Kit на уроках технології [Електронний ресурс] URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11274
8. ESP32: огляд можливостей та порівняння з Arduino [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://oxorona.com/esp32/

REFERENCES

1. Atamanchuk P. S., Kukh A. M., Kukh O. M. (2018). *Metodolohiia formuvannia fizychnykh znan* [Methodology of forming physical knowledge]. Kamianets-Podilskyi: K-PDPU. 104 p.
2. Hurzhii A. M., Radkevych V. O., Pryhodii M. A. (2022). Metodolohichni zasady tsyfrovizatsii informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladu profesiinoi osvity [Methodological principles of digitalization of the information and educational environment of a vocational education institution]. *New Learning Technologies.* Vol. 9. P. 44–53. DOI: 10.52256/2710-3560.2022.96.06
3. Martyniuk O. S. (2019). Tekhnolohii proiektuvannia ta osoblyvosti vykorystannia aparatno-prohramnoho kompleksu navchalnoho pryznachennia [Design technologies and features of using hardware and software educational complexes]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences.* Vol. 177(1). P. 237–242.
4. Sadovyi M. I., Tryfonova O. M., Lutaienko V. S. (2025). Metodyka navchannia zdobuvachiv osvity radioelektronnii borotbi ta tekhnichnykh osoblyvostei bezpilotnykh litalnykh aparativ [Methods of teaching students electronic warfare and technical features of unmanned aerial vehicles]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools.* Vol. 101. P. 128–133. DOI: 10.32782/1992-5786.2025.101.22
5. Somenko O. O., Somenko D. V. (2017). Vilnoposhyriuvane aparatne ta prohramne zabezpechennia dlia orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi roboty maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Open-source hardware and software for organizing educational and research activities of future teachers of natural and mathematical disciplines]. *Scientific Notes. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education.* Vol. 11. Part 1. P. 122–128.
6. Shopina I. M. (2022). Pryntsypy tsyfrovoi transformatsii Ukrainy kriz pryzmu dosvidu Yevropeiskoho Soiuzu [Principles of digital transformation of Ukraine through the prism of the European Union experience]. *South Ukrainian Law Journal.* Vol. 4. Part 3. P. 29–34. DOI: 10.32850/sulj.2022.4.3.6
7. Chupakhin S. V. Metodyka vykorystannia naboriv Arduino Starter Kit na urokakh tekhnolohii [Methods of using Arduino Starter Kit sets in technology lessons]. Electronic resource. Available at: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11274
8. ESP32: ohliad mozhlyvostei ta porivniannia z Arduino [ESP32: overview of capabilities and comparison with Arduino]. Electronic resource. Available at: https://oxorona.com/esp32/

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

УДК 378.147:004.8:355.23 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-46

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МОДЕЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ЗВО

Смірнова О. І.
старший викладач кафедри іноземних мов
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут
вул. Князів Острозьких, 45/1, Київ, Україна
orcid.org/0009-0000-0780-5002
oleksandrasmirnova2208@gmail.com

Ключові слова: *професійна комунікативна ситуація, іншомовна підготовка, курсанти, цифрові платформи, Moodle, штучний інтелект, симуляційні технології, VR, педагогічне моделювання.*

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

У статті розглянуто можливості інтегрованого використання цифрових платформ і технологій штучного інтелекту в моделюванні професійних англомовних комунікативних ситуацій у процесі підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах сучасних безпекових викликів, трансформації військової освіти та інтеграції України до євроатлантичного безпекового простору, що зумовлює необхідність формування здатності майбутніх офіцерів здійснювати ефективну іншомовну взаємодію в багатонаціональному середовищі.

Проаналізовано дидактичний потенціал цифрової платформи Moodle як організаційної основи навчального процесу, визначено можливості технологій штучного інтелекту для забезпечення інтерактивної мовленнєвої практики, автоматизованого зворотного зв'язку та персоналізації навчання. Окрему увагу приділено використанню симуляційних технологій і VR-середовищ, що дають змогу відтворювати автентичні умови професійної діяльності та моделювати типові комунікативні сценарії військово-професійної взаємодії.

Запропоновано поетапну модель інтегрованого використання зазначених цифрових засобів у процесі іншомовної підготовки курсантів, що включає підготовчо-аналітичний, інтерактивно-тренувальний, симуляційно-практичний та рефлексивно-корекційний етапи. Доведено, що поєднання цифрових платформ, інструментів штучного інтелекту та симуляційних технологій сприяє формуванню професійної іншомовної комунікативної компетентності, забезпечує варіативність навчальних сценаріїв і підвищує мотивацію здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язано з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої моделі. Особливу увагу приділено можливостям інтеграції цих технологій у систему професійної іншомовної підготовки майбутніх офіцерів.

DIGITAL PLATFORMS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN MODELLING PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE TRAINING OF CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Smirnova O. I.
Senior Lecturer at the Foreign Languages Department
Military Institute of Telecommunications and Informatization
named after the Heroes of Kruty
Kniaziv Ostrozkykh str., 45/1, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0009-0000-0780-5002
oleksandrasmirnova2208@gmail.com

Key words: *professional communicative situation, foreign language training, cadets, digital platforms, Moodle, artificial intelligence, simulation technologies, VR, pedagogical modelling.*

The article examines the possibilities of the integrated use of digital platforms and artificial intelligence technologies for modelling professional English communicative situations in the training of cadets of higher military educational institutions. The relevance of the study is determined by contemporary security challenges, the transformation of military education and Ukraine's integration into the Euro-Atlantic security space, which requires future officers to communicate effectively in English within a multinational professional environment.

The didactic potential of the Moodle digital platform as an organisational basis of the educational process is analysed. The possibilities of artificial intelligence tools for interactive speech practice, automated feedback and personalised learning are outlined. Particular attention is paid to simulation technologies and VR environments that reproduce authentic professional conditions and typical scenarios of military communication.

A step-by-step model of the integrated use of these digital tools in foreign language training of cadets is proposed, including preparatory-analytical, interactive-training, simulation-practical and reflective-corrective stages. The combination of digital platforms, AI tools and simulation technologies contributes to the development of professional foreign language communicative competence, variability of learning scenarios and increased learner motivation, as well as effective organisation of communicative practice. Prospects for further research involve empirical verification of the proposed model and the development of criteria for assessing the effectiveness of modelling professional communicative situations. The results may be useful for improving digital language training in military education.

Постановка проблеми. Сучасні безпекові виклики та умови воєнного стану в Україні суттєво трансформують вимоги до професійної підготовки майбутніх офіцерів. Реальна участь підрозділів Збройних Сил України у спільних операціях, міжнародних навчаннях і програмах співпраці з країнами-партнерами зумовлює необхідність високого рівня іншомовної підготовки відповідно до стандартів НАТО (STANAG 6001) [6]. Англійська мова в цьому контексті виступає не лише навчальною дисципліною, а й інструментом професійної взаємодії, оперативного управління та міжкультурної комунікації, що підкреслюється в сучасних дослідженнях військової освіти [1, с. 228; 3, с. 115].

Особливої значущості набуває здатність курсантів здійснювати професійне спілкування в умовах, максимально наближених до реальних: під час брифінгів, планування операцій, обговорення тактичних рішень, взаємодії в багатонаціональному середовищі. Формування такої готовності потребує системного моделювання професійних комунікативних ситуацій, що виходить за межі традиційних форм аудиторної роботи.

Водночас освітній процес у вищих військових навчальних закладах функціонує в умовах обме-

женого часу, високої інтенсивності підготовки та необхідності швидкої адаптації до змін оперативної обстановки. Це зумовлює потребу у впровадженні інноваційних цифрових рішень, здатних забезпечити гнучкість, варіативність і практичну спрямованість навчання [5, с. 9; 11].

Таким чином, актуалізується проблема наукового обґрунтування можливостей цифрових платформ і технологій штучного інтелекту у моделюванні професійних комунікативних ситуацій англійською мовою в процесі підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з урахуванням сучасних безпекових реалій та вимог стандартів НАТО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти не є новою для педагогічної науки. У працях українських і зарубіжних дослідників розкрито теоретичні засади комунікативного підходу, особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов, а також умови ефективної мовної підготовки фахівців різних галузей [3, с. 113–116; 12]. Значна увага приділяється розвитку мовленнєвих умінь у контексті майбутньої професійної діяльності, зокрема шляхом використання ситуативного та діяльнісного підходів.

Окремий напрям досліджень становлять наукові праці, присвячені іншомовній підготовці військовослужбовців та курсантів вищих військових навчальних закладів. У них акцентується увага на необхідності відповідності мовної підготовки вимогам стандартів НАТО, зокрема STANAG 6001, а також на важливості формування здатності до професійного спілкування в умовах багатонаціонального середовища [1, с. 227–229; 4, с. 48–50; 6]. Дослідники підкреслюють, що ефективність такої підготовки значною мірою залежить від наближення навчального процесу до реальних умов службової діяльності [2, с. 167].

У контексті цифровізації освіти зростає інтерес науковців до використання цифрових платформ у навчанні іноземних мов. У роботах вітчизняних і зарубіжних авторів розглядаються можливості систем дистанційного навчання, зокрема Moodle, як засобу організації змішаного та онлайн-навчання, забезпечення доступу до навчальних матеріалів, контролю результатів і підтримки самостійної роботи здобувачів освіти [7; 8, с. 90–93]. Водночас зазначається, що ефективність таких платформ значною мірою залежить від методичного наповнення та характеру навчальних завдань.

Останніми роками у фокусі педагогічних досліджень перебувають технології штучного інтелекту, зокрема інтелектуальні чат-боти та мовні моделі, які використовуються для підтримки навчального процесу. Зарубіжні дослідники аналізують потенціал таких інструментів, як ChatGPT, у розвитку мовленнєвих навичок, формуванні умінь діалогічного мовлення та наданні індивідуалізованого зворотного зв'язку [11; 13]. Разом з тим підкреслюється необхідність педагогічного контролю та чіткого визначення дидактичної ролі ШІ у навчанні [12].

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені використанню симуляційних технологій, віртуальної та доповненої реальності у професійній підготовці. Науковці відзначають, що VR- та симуляційні середовища дозволяють моделювати складні професійні ситуації, підвищувати мотивацію здобувачів освіти та формувати практичні навички в умовах, наближених до реальних [9; 14]. Проте застосування таких технологій саме у процесі іншомовної підготовки курсантів ВВНЗ залишається фрагментарно висвітленим [10].

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значного теоретичного доробку щодо професійно орієнтованого навчання іноземних мов, цифровізації освітнього процесу та використання окремих інструментів штучного інтелекту. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання інтегрованого застосування цифрових платформ і технологій штучного інтелекту саме у процесі моделювання професійних англомовних комунікативних ситуацій у підготовці курсантів ВВНЗ з урахуванням сучасних безпекових викликів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні дидактичних можливостей цифрових платформ і технологій штучного інтелекту у моделюванні професійних комунікативних ситуацій англійською мовою в процесі підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів.

Для досягнення поставленої мети передбачається: проаналізувати сучасні підходи до формування професійної англомовної комунікативної компетентності в умовах воєнного стану; окреслити потенціал цифрових освітніх платформ (зокрема Moodle) у створенні професійно орієнтованого навчального середовища; визначити можливості використання технологій штучного інтелекту та симуляційних середовищ (ChatGPT, VR) для відтворення комунікативних ситуацій, наближених до реальної службової діяльності; обґрунтувати доцільність їх інтегрованого застосування з урахуванням вимог стандартів НАТО.

Виклад основного матеріалу.

Професійні комунікативні ситуації у військовій діяльності як об'єкт педагогічного моделювання. Професійна діяльність військовослужбовця передбачає здійснення комунікації в умовах підвищеної відповідальності, часових обмежень та багатонаціональної взаємодії. Участь

у міжнародних навчаннях, штабних тренуваннях, спільному плануванні операцій і миротворчих місіях зумовлює необхідність володіння англійською мовою на рівні, що дозволяє ефективно діяти у професійно значущих ситуаціях відповідно до вимог стандартів НАТО [6]. Йдеться не лише про знання лексики чи граматичних структур, а про здатність адекватно реагувати на зміну обстановки, аргументувати позицію, уточнювати інформацію, вести службову дискусію, що відповідає сучасному розумінню професійної іншомовної комунікативної компетентності [1, с. 228; 3, с. 115].

У цьому контексті професійна комунікативна ситуація розглядається як цілісна система взаємодії учасників, що включає комунікативну мету, ролі співрозмовників, зміст професійного завдання, умови його виконання та очікуваний результат. Такий підхід узгоджується з діяльнісною парадигмою професійно орієнтованого навчання іноземних мов [12]. Для військової сфери характерними є такі типи ситуацій: проведення брифінгу перед виконанням завдання, обговорення тактичних рішень у штабі, координація дій із підрозділами партнерських країн, доповідь про результати операції, переговори щодо розподілу ресурсів. Кожна з них має чітку структуру, професійно зумовлену лексику та специфіку мовленнєвої поведінки.

Традиційні методи навчання іноземної мови не завжди забезпечують достатній рівень занурення у такі ситуації. Рольові ігри та ситуативні вправи, що використовуються в аудиторній роботі, часто залишаються спрощеними моделями професійної реальності. Вони не відтворюють повною мірою динамічність комунікації, непередбачуваність реплік співрозмовника, необхідність оперативного прийняття рішень, що відзначається і в дослідженнях щодо підвищення автентичності навчального середовища [14].

Педагогічне моделювання професійних комунікативних ситуацій передбачає цілеспрямоване відтворення ключових характеристик реальної діяльності у навчальному середовищі. Його завданням є створення умов, за яких курсант має можливість застосовувати мовні знання в контексті професійних ролей, приймати рішення, взаємодіяти з партнерами та отримувати зворотний зв'язок щодо власної мовленнєвої поведінки. Ефективність такого моделювання залежить від ступеня автентичності змісту, варіативності сценаріїв та можливості адаптації до рівня підготовки здобувачів освіти [9].

Саме тому актуальним стає використання цифрових платформ і технологій штучного інтелекту, які дозволяють розширити межі традиційного аудиторного моделювання, забезпечити інтерактивність та наблизити навчальні ситуації до реальних умов професійної діяльності [11; 13].

Дидактичний потенціал цифрової платформи Moodle у моделюванні професійних комунікативних ситуацій. У системі підготовки курсантів ВВНЗ цифрові платформи виконують не лише організаційну, а й методичну функцію. Однією з найбільш поширених систем управління навчанням є Moodle, яка дозволяє структурувати освітній контент, організовувати взаємодію учасників освітнього процесу та здійснювати моніторинг результатів навчання [7]. Проте її потенціал у контексті іншомовної підготовки значно ширший, ніж просто розміщення матеріалів чи тестовий контроль, що підкреслюється у дослідженнях щодо використання LMS у мовній освіті [8, с. 90–93].

Моделювання професійних комунікативних ситуацій засобами Moodle може реалізовуватися через поєднання різних інструментів платформи: форумів, чатів, інтерактивних завдань, кейсів, модулів із завантаженням аудіо- та відеовідповідей. Такий підхід відповідає концепції змішаного навчання, що поєднує синхронні й асинхронні форми взаємодії [7]. Наприклад, створення тематичного модуля «Operational Briefing» дає можливість курсантам опрацювати автентичні матеріали, проаналізувати структуру брифінгу, а потім підготувати власний виступ із подальшим обговоренням у групі. Форум у цьому випадку виконує функцію асинхронної комунікації, що дозволяє кожному учаснику аргументовано висловити позицію та відреагувати на повідомлення інших.

Іншим прикладом є використання методу кейсів у межах електронного курсу. Курсантам пропонується змодельована ситуація, пов'язана з координацією дій підрозділів під час спільних навчань із партнерами країн НАТО. Завдання передбачає підготовку письмових рекомендацій англійською мовою, формулювання запитань до партнерської сторони та участь у дискусії щодо можливих ризиків. Такий формат сприяє розвитку професійного словника, умінню структурувати інформацію та будувати аргументоване висловлювання, що відповідає засадам професійно орієнтованого навчання [3, с. 116].

Важливою перевагою Moodle є можливість організації змішаного навчання, коли аудиторна робота доповнюється онлайн- активностями. Попереднє опрацювання сценарію професійної ситуації в електронному курсі дозволяє під час заняття зосередитися на практичному відпрацюванні комунікативних дій. У такий спосіб створюється поетапна модель: ознайомлення з контекстом – аналіз мовних засобів – виконання завдання – рефлексія та корекція.

Окремої уваги заслуговує функція зворотного зв'язку. Викладач може надавати коментарі до письмових і усних відповідей, використовувати рубрики оцінювання та індивідуальні рекомендації. Це дозволяє не лише оцінити мовну правильність, а й звернути увагу на доречність професійної лексики, логіку викладу та комунікативну ефективність, що відповідає вимогам формування іншомовної компетентності відповідно до стандартів НАТО [6].

Разом з тим Moodle має певні обмеження у відтворенні динамічної усної взаємодії в реальному часі. Дослідники зазначають, що платформи дистанційного навчання потребують доповнення інструментами, які забезпечують більшу інтерактивність та адаптивність навчального процесу [11]. Саме тому доцільним є поєднання можливостей платформи з технологіями штучного інтелекту, які здатні забезпечити більш гнучке й інтерактивне моделювання професійних ситуацій.

Технології штучного інтелекту як інструмент інтерактивного моделювання професійних комунікативних ситуацій. Розвиток технологій штучного інтелекту суттєво розширює можливості моделювання професійних комунікативних ситуацій у процесі іншомовної підготовки курсантів. У сучасних дослідженнях підкреслюється потенціал інтелектуальних систем у підвищенні адаптивності та персоналізації навчання [11; 12]. На відміну від статичних навчальних матеріалів, інструменти на основі великих мовних моделей здатні генерувати варіативні сценарії взаємодії, адаптувати складність завдань до рівня підготовки здобувачів освіти та забезпечувати оперативний зворотний зв'язок.

Одним із прикладів таких інструментів є ChatGPT, який може використовуватися як віртуальний співрозмовник, консультант або модератор дискусії. Дослідники відзначають його можливості у формуванні навичок діалогічного мовлення та розвитку автономності здобувачів освіти [13]. У контексті військової підготовки технологія штучного інтелекту дозволяє створювати змодельовані професійні ситуації, зокрема: проведення брифінгу перед виконанням завдання, уточнення інформації щодо оперативної обстановки, погодження плану дій із партнерським підрозділом, підготовку доповіді старшому офіцеру.

Практична реалізація може передбачати кілька форматів роботи. По-перше, це генерація сценаріїв професійних ситуацій із чітко визначеними ролями учасників та комунікативними цілями. По-друге, організація діалогічної взаємодії в режимі реального часу, коли курсант має реагувати на запити, уточнення або заперечення з боку віртуального співрозмовника. По-третє, аналіз і корекція мовлення, що включає рекомендації щодо використання професійної лексики, стилістичної доречності та логіки викладу. Такий формат відповідає концепції інтерактивного навчання та забезпечує більш динамічний характер комунікації порівняно з традиційними електронними курсами [11].

Особливу цінність технології штучного інтелекту набувають в умовах обмеженого часу аудиторної роботи та необхідності індивідуалізації навчання. Курсант отримує можливість багаторазово відпрацьовувати певний тип професійної ситуації, змінюючи її умови або рівень складності. Це сприяє формуванню впевненості у використанні англійської мови в умовах професійної невизначеності, що є важливим чинником готовності до діяльності в багатонаціональному середовищі [1, с. 229].

Водночас використання інструментів штучного інтелекту потребує педагогічно виваженого підходу. Науковці наголошують, що ШІ не може розглядатися як автономний засіб навчання, а має функціонувати в межах чітко визначеної дидактичної моделі [12]. Викладач визначає цілі, формулює завдання, контролює відповідність змісту професійному контексту та забезпечує рефлексію результатів виконання. Такий підхід дозволяє уникнути формального використання технологій і забезпечити їхню інтеграцію в систему професійної підготовки.

Таким чином, технології штучного інтелекту створюють умови для більш гнучкого, адаптивного та інтерактивного моделювання професійних англомовних комунікативних ситуацій, доповнюючи можливості традиційних цифрових платформ і підсилюючи їхній методичний потенціал.

Симуляційні технології та VR у наближенні навчання до реальних умов професійної діяльності. Одним із перспективних напрямів модернізації іншомовної підготовки курсантів є використання симуляційних технологій і засобів віртуальної реальності. Дослідження засвідчують, що VR-середовища сприяють підвищенню рівня залученості здобувачів освіти та формуванню практичних навичок у професійно орієнтованому навчанні [14]. Їх застосування дозволяє відтворити професійне середовище з високим рівнем деталізації, забезпечити ефект присутності та створити умови для прийняття рішень у наближених до реальності обставинах [9].

У військовій освіті симуляційні системи традиційно використовуються для відпрацювання тактичних дій, управління підрозділами та взаємодії у штабних структурах. Інтеграція мовного компонента в такі середовища відкриває можливість поєднання професійної та іншомовної підготовки. Наприклад, сценарій віртуального командного пункту може передбачати виконання завдань

із координації дій підрозділів англійською мовою, обмін інформацією з представниками партнерських сил або проведення брифінгу в умовах обмеженого часу, що відповідає сучасним підходам до інтегрованого використання VR та цифрових технологій в освіті [10].

На відміну від традиційних рольових ігор, VR-середовище створює багатоканальний вплив: візуальний, аудіальний і контекстуальний. Курсант не лише відтворює заздалегідь підготовлений текст, а й реагує на зміну обстановки, уточнення від інших учасників, необхідність швидко сформулювати рішення. Такий формат сприяє розвитку спонтанного мовлення, гнучкості мислення та стресостійкості під час іншомовної взаємодії, що підтверджується результатами сучасних досліджень ефективності імерсивних технологій [9; 14].

Симуляційні технології також дають змогу варіювати рівень складності ситуацій: від базових сценаріїв із чітко структурованими репліками до комплексних багаторівневих моделей із кількома учасниками та змінними умовами. Це дозволяє поступово ускладнювати комунікативні завдання відповідно до етапу підготовки курсантів.

Важливим є і рефлексивний компонент. Після завершення симуляції можливий аналіз мовленнєвих дій, обговорення вдалих і проблемних моментів, корекція використаної лексики та комунікативних стратегій. Поєднання VR-технологій із цифровими платформами та інструментами штучного інтелекту дає змогу фіксувати результати виконання, зберігати записи виступів і здійснювати подальшу індивідуальну роботу, що відповідає концепції інтегрованого цифрового навчального середовища [10; 11].

Таким чином, симуляційні технології та засоби віртуальної реальності забезпечують високий рівень автентичності професійних комунікативних ситуацій і створюють умови для інтегрованого розвитку мовленнєвих умінь у контексті майбутньої службової діяльності.

Узагальнена модель інтегрованого використання цифрових платформ і технологій штучного інтелекту у моделюванні професійних комунікативних ситуацій. Аналіз можливостей цифрових платформ, технологій штучного інтелекту та симуляційних середовищ дає підстави розглядати їх не як ізольовані інструменти, а як взаємопов'язані компоненти єдиної дидактичної системи моделювання професійних англомовних комунікативних ситуацій у підготовці курсантів ВВНЗ. Такий інтегрований підхід відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти та розвитку адаптивного навчального середовища [11; 12].

Запропоновану модель доцільно вибудовувати за поетапним принципом.

Перший етап – підготовчо-аналітичний. На цьому етапі засобами цифрової платформи (зокрема Moodle) здійснюється введення в професійний контекст: опрацювання тематичної лексики, аналіз структури типових ситуацій (брифінг, доповідь, переговори), ознайомлення з автентичними матеріалами. Формується базове розуміння комунікативної мети та ролей учасників взаємодії, що відповідає засадам професійно орієнтованого навчання [3].

Другий етап – інтерактивно-тренувальний. Використання технологій штучного інтелекту дозволяє організувати варіативну діалогічну практику. Курсант взаємодіє з віртуальним співрозмовником, відпрацьовує аргументацію, уточнення інформації, реагування на заперечення або зміну умов завдання. На цьому етапі особливо важливими є оперативний зворотний зв'язок і можливість багаторазового повторення ситуації з різними параметрами, що забезпечує адаптивність навчання [13].

Третій етап – симуляційно-практичний. Залучення симуляційних технологій і VR-середовищ забезпечує комплексне відтворення професійної обстановки. Комунікативна діяльність поєднується з виконанням службових функцій, що дозволяє інтегрувати мовні дії в структуру професійного мислення та прийняття рішень. Ефективність такого підходу підтверджується дослідженнями щодо використання імерсивних технологій у професійній освіті [9; 14].

Четвертий етап – рефлексивно-корекційний. Результати виконання завдань аналізуються із залученням записів виступів, коментарів викладача та рекомендацій, згенерованих інструментами штучного інтелекту. Відбувається корекція мовленнєвих помилок, уточнення термінології та вдосконалення комунікативних стратегій. Такий підхід забезпечує усвідомленість навчальної діяльності та поступове формування професійної автономності курсанта.

Важливою умовою ефективності моделі є педагогічна доцільність інтеграції технологій. Вони не підмінюють діяльність викладача, а розширюють можливості організації навчального процесу, забезпечують гнучкість і адаптивність моделювання. Саме системне поєднання структурованого електронного курсу, інструментів штучного інтелекту та симуляційних середовищ створює умови для поступового переходу від навчальної ситуації до професійної діяльності.

Запропонована модель відповідає вимогам сучасних безпекових реалій та стандартів підготовки військових фахівців (STANAG 6001) [6], оскільки орієнтує курсантів на активну іншомовну взаємодію в умовах, максимально наближених до реальної службової практики.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У статті теоретично обґрунтовано дидактичні можливості інтегрованого використання цифрових платформ і технологій штучного інтелекту у моделюванні професійних англомовних комунікативних ситуацій у підготовці курсантів ВВНЗ. Показано, що в умовах сучасних безпекових викликів та інтеграції України до євроатлантичного безпекового простору іншомовна підготовка військових фахівців має орієнтуватися на відтворення реальних професійних контекстів службової діяльності.

Встановлено, що ефективність моделювання професійних комунікативних ситуацій забезпечується за умови системного поєднання:

– цифрової платформи (Moodle) як організаційно-методичної основи навчального процесу;

– технологій штучного інтелекту як інструменту інтерактивної та адаптивної мовленнєвої взаємодії;

– симуляційних технологій і VR як засобів відтворення автентичного професійного середовища.

Таке поєднання забезпечує поетапність формування комунікативної компетентності, варіативність сценаріїв, персоналізацію навчання та системний зворотний зв'язок, що сприяє розвитку здатності курсантів здійснювати професійну англомовну взаємодію в умовах обмеженого часу, змінної обстановки та багатонаціональної співпраці.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні узагальненої моделі інтегрованого використання цифрових засобів у моделюванні професійних комунікативних ситуацій у військовій освіті. Практичне значення роботи визначається можливістю впровадження запропонованої моделі в систему іншомовної підготовки курсантів ВВНЗ.

Перспективи подальших наукових розробок убачаються в емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі, розробленні критеріїв і показників оцінювання результативності моделювання професійних комунікативних ситуацій, а також у створенні методичних рекомендацій щодо педагогічно доцільного використання інструментів штучного інтелекту в системі військової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищук Ю. М., Крикун В. В. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки військовослужбовців відповідно до вимог STANAG 6001. Педагогічні науки. 2022. № 3 (110). С. 225–240. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240 URL: https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/download/272922/268439/629114
2. Калашник-Рибалко М. В. Професійно орієнтована англомовна підготовка майбутніх військових фахівців: сучасні виклики. Педагогічні науки: теорія та практика. 2025. № 1. С. 165–170. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-165-170 URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2250
3. Кузьменко Ю. В., Ковальчук Т. М., Іваницька І. С. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів: міжнародний досвід. Comparative Professional Pedagogy. 2021. Vol. 11, № 1. P. 112–120. DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(1)-14 URL: https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/view/125
4. Крикун В., Тарасенко Н. (2021). Комп'ютерне адаптивне мовне тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001. Advanced Education, 8(17), 19–26. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.225018 URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/52326
5. Серебрянська І. М. Мовна підготовка військовослужбовців у контексті академічного військового співробітництва. Педагогіка безпеки. 2024. № 99. С. 6–14. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2024-99-6 URL:https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/view/893
6. STANAG 6001. NATO Standardization Agreement 6001: Language Proficiency Levels. Brussels: NATO Standardization Office, 2014. URL: https://www.nato.int
7. Bojiah J. Effectiveness of Moodle in Teaching and Learning. Journal of Online Learning Research. 2023. Vol. 9, No. 2. P. 145–158. URL: https://www.learntechlib.org/primary/p/222868
8. Hontarenko I. Students' Independent Work in Studying a Foreign Language Using LMS Moodle. Educational Challenges. 2022. Vol. 27. P. 88–96. URL: https://educationalchallenges.org.ua/index.php/education_challenges/article/view/98
9. Niu H. The Effects of Immersive Virtual Reality on Language Learning Outcomes. Journal of Educational Technology Research. 2023. Vol. 71, No. 4. P. 1025–1042. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/07356331231105839
10. Yan W., Li B., Lowell V. L. Integrating Artificial Intelligence and Extended Reality in Language Education: A Systematic Review. Education Sciences. 2025. Vol. 15, No. 8. P. 1066. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1066

11. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16, No. 39. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0
12. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. URL: https://curriculumredesign.org
13. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning. RELC Journal. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 1–15. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882231152911
14. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education. Computers & Education. 2020. Vol. 147. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

REFERENCES

1. Hryshchuk, Yu. M., & Krykun, V. V. (2022). Adaptive approach to foreign language training of military personnel in accordance with STANAG 6001 requirements. *Pedagogical Sciences*, 3(110), 225–240. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240 URL: https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/download/272922/268439/629114
2. Kalashnyk-Rybalko, M. V. (2025). Professionally oriented English-language training of future military specialists: Current challenges. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 1, 165–170. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-165-170 URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2250
3. Kuzmenko, Yu. V., Kovalchuk, T. M., & Ivanytska, I. S. (2021). Formation of foreign language communicative competence of future officers: International experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1), 112–120. DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(1)-14 URL: https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/view/125
4. Krykun, V., & Tarasenko, N. (2021). Computer adaptive language testing according to NATO STANAG 6001 requirements. Advanced Education, 8(17), 19–26. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.225018 URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/52326
5. Serebrianska, I. M. (2024). Language training of military personnel in the context of academic military cooperation. *Security Pedagogy*, 99, 6–14. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2024-99-6 URL: https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/view/893
6. NATO Standardization Office. (2014). *STANAG 6001: Language proficiency levels*. Brussels: NATO Standardization Office. URL: https://www.nato.int
7. Bojiah, J. (2023). Effectiveness of Moodle in teaching and learning. *Journal of Online Learning Research*, 9(2), 145–158. URL: https://www.learntechlib.org/primary/p/222868/
8. Hontarenko, I. (2022). Students' independent work in studying a foreign language using LMS Moodle. *Educational Challenges*, 27, 88–96. URL: https://educationalchallenges.org.ua/index.php/education_challenges/article/view/98
9. Niu, H. (2023). The effects of immersive virtual reality on language learning outcomes. *Journal of Educational Technology Research*, 71(4), 1025–1042. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/07356331231105839
10. Yan, W., Li, B., & Lowell, V. L. (2025). Integrating artificial intelligence and extended reality in language education: A systematic review. *Education Sciences*, 15(8), 1066. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1066
11. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0
12. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign. URL: https://curriculumredesign.org
13. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 1–15. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882231152911
14. Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Computers & Education*, 147. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 1 (57), 2026

Комп’ютерна верстка – О.І. Молодецька
Коректура – І.М. Чудеснова

Дата розміщення онлайн – 07.05.2026 р.
Дата друку – 14.05.2026 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 40,45.
Замов. № 0426/336. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.