

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 106



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) (педагогічні науки, соціальна робота)

Періодичність – 6 разів на рік

Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Рік заснування – 2004

У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України

(Наказ Міністерства освіти та науки України № 1543 від 20.12.2023 р. (додаток 8))

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресерантів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)

Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази

Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова

(протокол № 5 від 27 листопада 2025 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради); *Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Драпушко Р. Г.* – кандидат філософських наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавриненко В. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижня О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти (секція «Мистецтво») Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ

НЗ4 **МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 106. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – 180 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

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

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2025

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2025

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 106



UDC 37.013(006)
H34

PROFESSIONAL EDITION
by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 4) (pedagogical sciences, social work)
6 times a year

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

Year of establishment: 2004

In connection with the change of the name of the journal, corresponding changes were made to the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1543 of 12/20/2023 (Appendix 8))

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting
Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411
(decision No. 932 dated 09/28/2023)

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 5 November 27, 2025)

Editorial board:

Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernyduh R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:

Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:

Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy” of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of National University “Odessa Maritime Academy”; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Scientific Library of Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education (Section “Art”), Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. Series 5.

H34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 106. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2025. – 180 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2025

© Editorial Board and Editorial Council, 2025

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ АГРОНОМІЇ

Статтю присвячено одній із важливих сучасних проблем професійної освіти, зокрема різним підходам до створення стратегії формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців з аграрного сектора, які здобувають вищу освіту у вітчизняних ЗВО. У ній з'ясовано сутність поняття «інноваційна компетентність здобувача освіти». Виходячи із змісту інноваційної компетентності і шляхів її формування, було згруповано наукову інформацію про можливість побудови стратегії розвитку зазначеної вище компетентності. Було обґрунтовано чинники, що зумовлюють необхідність виникнення подібної стратегії, як-от: техніко-технологічний прогрес, глобалізація аграрних ринків, економічна нестабільність і наслідки воєнних дій, кліматичні зміни та природні катаклізми, необхідність забезпечення продовольчої безпеки, зростання частки працівників старшого віку у сільському господарстві. Під час розробки стратегії формування інноваційної компетентності майбутніх агрономів було виявлено, що її основу мають складати компоненти системи розвитку агропромислового комплексу. Крім цього, на побудову стратегії впливають рівень інтернаціоналізації аграрних ЗВО, впровадження новітніх підходів до навчання, зокрема адаптивність і персоналізація навчання, розвиток цифрової грамотності, мотивація до самонавчання. Було запропоновано складники оригінальної стратегії формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме: проєктне навчання; цифрові технології та симуляції; науково-дослідницька діяльність; інноваційна інфраструктура; компетентнісний підхід; мотивація творчої діяльності; міжнародний обмін й співпраця. На нашу думку, компоненти запропонованої стратегії демонструють комплексний підхід до професійної підготовки фахівців, які спроможні ефективно працювати в умовах швидких технологічних змін, процесу цифровізації і глобальних викликів аграрної галузі.

Ключові слова: підготовка майбутніх фахівців з агрономії, ЗВО, компетентнісний підхід, інноваційні освітні технології, цифровізація освіти, АПК, інноваційна компетентність, стратегія формування інноваційної компетентності.

Аграрний сектор в Україні розглядається як одна з ключових сфер, що формує економічний добробут та соціальний розвиток держави. В умовах сучасних технологічних змін та цифровізації виробничих процесів у вітчизняному сільському господарстві, перед агрономами постають складні виклики щодо впровадження інновацій у їхню професійну діяльність. Формування та розвиток інноваційної компетентності стає важливим чинником для успішної підготовки та подальшої кар'єри фахівців-агрономів. До проблеми розробки стратегії формування інноваційної компетентності у здобувачів вищої освіти звернена увага багатьох вітчизняних науковців. Так, наприклад, особливості розвитку та основні напрямки щодо удосконалення інноваційної діяльності агропромислового комплексу представлено у статті О. Гуторової та О. Гуторова [5]. Питання впровадження інновацій у сільське господарство порушується в науковій публікації В. Антощенкової, М. Пересади [1]. Роль інноваційних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців розкрито в науковій праці Т. Пилаєва, В. Яценко, Н. Лешньової [9]. Проблема формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери у ході математичної підготовки в кризових умовах перебуває в центрі уваги у Л. Новицької [8]. Деякі аспекти формування інноваційної компетентності у процесі підготовки інженерів аграрного сектора висвітлено у науковій розвідці І. Бацуровської, О. Горбенко, О. Лимар [2]. Однак, питання формування стратегії інноваційної компетентності у майбутніх агрономів не знайшла свого повного відображення в наукових джерелах.

Мета статті полягає у з'ясуванні поняття «інноваційна компетентність» та обґрунтуванні основних компонентів стратегії її формування у майбутніх фахівців з агрономії під час навчання в ЗВО.

У вітчизняних закладах вищої освіти, що займаються підготовкою фахівців аграрного сектора, актуальною постає проблема формування всебічно розвинутої особистості майбутнього агронома шляхом розвитку в ній інноваційної компетентності. Як вважають вчені, інноваційна компетентність є важливим складником професійної підготовки здобувачів освіти, що ґрунтується на широкому використанні новітніх технологій навчання та сучасної діяльності агропромислового комплексу, а також підходів для розв'язання актуальних проблем й підвищення ефективності професійної діяльності. На думку О. Темченко, інноваційну компетентність майбутнього фахівця варто розглядати з урахуванням таких двох складників, як: інноваційне бачення основних одиниць, що прийняті у певній сфері діяльності; здатність до продукування нового відповідно до мети зміни елементів інноваційної діяльності та об'єкта загалом [10, с. 252]. Водночас І. Бацуровська, О. Горбенко, О. Лимар підкреслюють, що «інноваційна компетентність полягає в здатності розпізнавати потреби та можливості для інновацій, розробляти нові підходи та технології, а також впроваджувати їх на практиці» [2, с. 17]. Іншими словами, інноваційна компетентність аграрія передбачає опанування ними знаннями сучасних технологій (точне землеробство, агродрони, біотехнології, смарт-ферми, автоматизовані системи управління), творче та критичне мислення (здатність бачити нові рішення у стандартних ситуаціях, переосмислювати традиційні підходи), готовність до змін (відкритість до нового досвіду, адаптація до

інноваційних процесів), ініціативність і підприємливість (здатність впроваджувати власні ідеї у виробництво або стартап-проекти), ІТ-грамотність (використання цифрових інструментів у плануванні, моніторингу та управлінні агропроцесами, інформаційна культура). З огляду на це, сутність інноваційної компетентності майбутніх агрономів полягає в умінні визначати потреби та перспективи для нововведень, творчо та критично мислити, генерувати нові ідеї, аналізувати потенційні ризики та вигоди від їх впровадження, бути готовим до експериментів й пошуку альтернативних шляхів розв'язання проблем.

Л. Новицька акцентує увагу на тому, що формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців з агрономії передбачає комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, а також особистісних якостей аграрія, який спроможний забезпечити ефективність впровадження нових технологій у професійну сферу агрономії [8, с. 135]. Формування інноваційної компетентності майбутнього фахівця тісно пов'язане з його професійною підготовкою у закладі вищої освіти. Головними документами, що регламентують професійну підготовку фахівців з агрономії є стандарти вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія» (для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (від 05.12.2018 року); для другого (магістерського) рівня вищої освіти (від 17.11.2020 року); для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (від 29.12.2021 року). Цими стандартами окреслено цілі професійної підготовки майбутніх фахівців, представлено нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, який спрямований на формування низки результатів навчання, зокрема й тих, що покликані забезпечити набуття ними інноваційної компетентності.

На формування інноваційної компетентності майбутнього фахівця аграрного сектора також впливає стратегічне управління інноваційною діяльністю підприємств агропромислового комплексу. Як зазначають Н. Коваленко та Ю. Малахова, сучасний розвиток аграрної сфери України вимагає поліпшення якості управління інноваційною діяльністю, що може розглядатися як один із важливих чинників забезпечення конкурентоспроможності сільськогосподарських підприємств у швидкоплинних ринкових умовах [6, с. 172]. Автори наголошують, що впровадження інновацій сприяє оптимізації витрат, підвищенню продуктивності та зміцненню стійкості аграрних підприємств до зовнішніх викликів, зокрема таких, як кліматичні зміни, глобалізація ринків, економічна нестабільність, а також наслідки повномасштабного вторгнення [там само]. Стратегічне управління інноваційною діяльністю аграрних підприємств охоплює розроблення та реалізацію довгострокових планів розвитку, спрямованих на раціональне використання сучасних технологій, удосконалення виробничих процесів і зміцнення економічної стійкості. Ураховуючи зазначене, процес підготовки майбутніх аграріїв повинен бути спрямований на формування в них інноваційної компетентності.

Результативне запровадження інновацій у сільському господарстві забезпечується завдяки активній взаємодії держави й приватного сектора, розвитку міжнародного партнерства, адаптації законодавства відповідно до вимог Європейського зеленого курсу та зміцненню інституційної бази в інноваційній сфері. З огляду на це, під час формування інноваційної компетентності майбутніх агрономів викладачам варто на лекційно-практичних та лабораторних заняттях використовувати практичний досвід країн, що належать до Європейського союзу.

В. Антощенко та М. Пересада стверджують, що у ході підготовки майбутніх фахівців аграрного сектора слід враховувати те, що метою інноваційної діяльності аграрних підприємств є досягнення комплексних результатів, а саме наукових, техніко-технологічних, економічних, соціальних та екологічних. Техніко-технологічний аспект проявляється в модернізації виробництва та підвищенні його ефективності. Економічний ефект полягає у зростанні прибутковості, залученні інвестицій та зміцненні фінансової стійкості. Соціальний результат виражається у підвищенні мотивації та професійного рівня працівників, покращенні умов і безпеки праці. Науковий вимір охоплює розвиток нових технологій, винаходів і наукових рішень. Екологічний ефект спрямований на зменшення негативного впливу виробництва на довкілля та раціональне використання ресурсів [1, с. 175]. У зв'язку з цим, сучасне сільське господарство потребує високого рівня професіоналізму працівників, а це зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців-аграріїв інноваційної компетентності.

Формування інноваційної компетентності у фахівців агрономічної сфери зумовлено також тим, що нині широкого розповсюдження набувають інноваційні формування (структури) в агропромисловому комплексі, що виконують інтеграційні функції для науково-інноваційних циклів та розвиток економічних зв'язків між ними. До таких структурних угруповань О. Гуторова та О. Гуторов зараховують технополіси (технологічні центри), агротехнопарки, науково-промислові центри, інтегровані науково-освітні академічні комплекси, асоціації, селекційні центри, науково-виробничі об'єднання, дослідні сільськогосподарські станції, конструкторські лабораторії, бізнес-інкубатори, інноваційно-консультаційні центри, регіональні галузеві агрокластери, а також приватні комерційні організації, консалтингові та інжинірингові фірми [5, с. 212]. Така різноманітність інноваційних формувань сприяє інтеграції науки, освіти та виробництва в агропромисловому секторі, адже в комплексі вони виконують повний науково-виробничий цикл – від наукових досліджень до створення та реалізації нової сільськогосподарської продукції. Однак існують й чинники, що гальмують розвиток та ефективне функціонування організаційно-економічного механізму управління інноваційною діяльністю в агропромисловому комплексі, як-от: нестабільність кліматичних умов та природні катаклізми (посухи, повені, глобальні кліматичні зміни); старіння сільського населення; зниження професійної підготовки працівників; обмеженість інвестицій у розвиток сільського господарства та впровадження

інноваційних проєктів; недостатня інноваційна активність суб'єктів господарювання; слабкий розвиток інноваційної інфраструктури; непередбачене введення воєнних дій на території та обмежений доступ до земельних ресурсів через їх замінування. Сукупність цих негативних чинників зумовлює потребу у випереджальному розвитку аграрного сектора економіки для гарантування продовольчої безпеки держави в умовах нестабільності сільського господарства. Зазначене підкреслює актуальність підготовки агрономів нової генерації, здатних володіти інноваційною компетентністю, впроваджувати сучасні технології та приймати ефективні управлінські рішення для забезпечення стійкого розвитку аграрного сектора.

На нашу думку, в умовах глобалізації та посилення викликів у сільському господарстві актуальним постає питання розробки стратегії розвитку інноваційної компетентності у майбутніх аграріїв, яка буде спрямована на впровадження сучасних технологій, раціональне використання ресурсів та забезпечення сталої діяльності аграрної галузі. Насамперед з'ясуємо сутність поняття «стратегія». В. Голік зазначає, що ідеї стратегії нині набули широкого застосування в різних сферах (економічній, освітній, політичній, соціальній), однак вони були насамперед запозичені з військової справи. Автор вказує на те, що термін «стратегія» безпосередньо походить від грецького «strategia», тобто «воєначальник» та передусім означає уміння складати загальний план військової кампанії [4, с. 73]. Водночас В. Шарапа уточнює, що в економічній практиці прийнято поняття «стратегія» розглядати як «довгостроковий план або набір напрямків, які підприємство вибирає для досягнення своїх цілей та сприяння його зростанню, успішності та конкурентоспроможності» [11, с. 48]. У свою чергу Т. Бульба розглядає поняття «освітні стратегії» як «сукупність свідомих дій, операцій, процедур чи підходів у процесі взаємодії з навчально-методичним матеріалом, що спрямовані на підвищення позитивних результатів навчальної діяльності студентів й на полегшення самого процесу оволодіння знаннями, вміннями й навичками» [3, с. 47]. Іншими словами стратегія у педагогічному контексті – це узагальнена модель (план) дій, яка визначає пріоритети організації освітнього процесу, послідовність використання методів, підходів та технологій в ньому, що спрямовані на досягнення очікуваних освітніх результатів, забезпечення ефективності навчання та розвитку особистості. Ураховуючи зазначене, на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти якість модернізації системи професійної підготовки майбутніх агрономів передбачає розробку і впровадження комплексного підходу до інноваційної освітньої стратегії.

Інноваційні технології стали одним із ключових елементів процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців-агрономів, а їх активна інтеграція в освітній процес зумовлює трансформацію змісту та методів навчання, формуючи у студентів здатність до застосування цифрових технологій, елементів точного землеробства, автоматизованих систем управління та екологічно орієнтованих рішень. Це, у свою чергу, відкриває нові можливості для вдосконалення освітніх програм та створення інноваційного освітнього середовища. Ефективність такої інтеграції залежить від розроблення стратегій, які враховують специфіку аграрної галузі, актуальні виклики та сприяють формуванню високого рівня інноваційної компетентності майбутніх агрономів.

І. Бацуровська, О. Горбенко та О. Лимар у своїх наукових доробках розглядають п'ять стратегій розвитку інноваційної компетентності інженерів аграрної галузі, зокрема академічна підготовка, дослідницька робота, практичний досвід, інноваційні лабораторії, міжнародний обмін та співпраця [2, с. 17–18]. Сутність стратегії академічної підготовки полягає в тому, що заклади вищої освіти зобов'язані забезпечити інженерів аграрної галузі глибокими технічними знаннями та навичками. У зв'язку з цим навчальні програми зорієнтовані на впровадженні сучасних технологій, проведенні практично-лабораторних занять з метою засвоєння практичних навичок. Стратегія «дослідницька робота» спрямована на залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, а саме здобувачі освіти беруть активну участь у підготовці наукових проєктів на основі розробки нових технологій та рішень для сільського господарства. Стратегія «практичний досвід» орієнтована на практичну підготовку студентів з використанням спеціальних баз практики, тобто сільськогосподарських підприємств та ферм, що уможлиблює студентів знайомитися з реальними викликами і можливостями галузі. Стратегія «інноваційні лабораторії» передбачає створення закладами освіти та дослідними центрами інноваційних лабораторій, на базі яких студенти під керівництвом вчених спільно працюють над розробкою нових технологій та рішень. Стратегія «міжнародний обмін та співпраця» дає змогу майбутнім фахівцям набувати кращого інноваційного досвіду в різних технічних та культурних середовищах, а також активно обмінюватися ідеями та дослідницькими здобутками [там само].

Крім цього, О. Гуторова та О. Гуторов зазначають, що на формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців агропромислового комплексу впливають такі складники системи розвитку АПК, як:

- генерація наукових знань та методично-практичних розробок, що сприяє публікаційній активності вчених та працівників, визнанню через патентування та індекси цитування, затребуваність вітчизняними й зарубіжними підприємствами, органами влади різного рівня, громадськими організаціями;
- підготовка кадрів для інноваційної діяльності, яка спрямована на ті результати інноваційної діяльності фахівців, що мають економічний та соціальний ефект для окремих регіонів та країни зокрема;
- створення технологічних платформ для партнерства з інноваційним бізнесом, тобто державна освітня політика орієнтовуючись на приватно-державне партнерство сприяє проведенню досліджень з метою розробки перспективних технологій, виявленню нових науково-технічних можливостей модернізації діючих та формування нових напрямків сільського господарства, розширенню науково-виробничої кооперації;

вдосконаленню форм та методів державного стимулювання інноваційної діяльності у підготовці та перепідготовці фахівців, модернізації АПК;

– сприяння інноваційній політиці на регіональному рівні, що поліпшує координацію зусиль щодо створення інноваційної інфраструктури, взаємодію обласних адміністрацій з чинними об'єктами інноваційної інфраструктури, тобто науково-дослідними та освітніми центрами, техніко-технологічною інфраструктурою, інфраструктурою фінансування інновацій, інноваційними аграрними підприємствами тощо [5, с. 213–214].

А. Кравець, О. Джеджула, К. Ковальова, О. Юмачікова схильні вважати, що для формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців важливо забезпечити інтернаціоналізацію аграрних ЗВО, оскільки це дасть змогу викладачам, науковцям, студентам перейняти позитивний міжнародний досвід та відкрити нові можливості для проведення наукових досліджень, зробити виробничу практику ще ефективнішою, удосконалити професійну компетентність відповідно до європейських стандартів, підвищити рівень міжнародної мобільності студентів, отримати для них стипендіальну підтримку, а для керівників ЗВО – підвищити конкурентоздатність власних випускників та престиж університету, залучити додаткове фінансування тощо [7, с. 10]. На нашу думку, інтернаціоналізацію ЗВО варто також розглядати як процес формування нового міжнародного освітнього простору, у межах якого не лише максимально ефективно реалізуються національні інтереси майбутніх фахівців аграрної галузі, а й відбувається спільний пошук шляхів розв'язання актуальних глобальних проблем людства. Інтернаціоналізація закладів освіти сприяє розвитку здатності працювати з інноваційними рішеннями, критично аналізувати зарубіжний досвід та адаптувати його до умов вітчизняного аграрного сектора. Вона також відкриває можливості для залучення іноземних інвестицій та партнерства, що підсилює інноваційний потенціал аграрних закладів освіти і формує конкурентоспроможність майбутніх фахівців на світовому ринку праці.

Т. Пиласва, В. Яценко та Н. Лешньова, розглядаючи роль інноваційних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти, вказують на те, що процес впровадження новітніх підходів до навчання є обов'язковим складником освітнього середовища, оскільки сприяють формуванню інноваційної компетентності та вдосконаленню освітніх процесів [9, с. 34]. З огляду на це, на їхню думку, важливими аспектами, які доповнять стратегії розвитку інноваційної компетентності у майбутніх фахівців є адаптивність і персоналізація навчання, розвиток цифрової грамотності, мотивація до самонавчання. Так адаптивність і персоналізація навчання реалізується через інноваційні технології, як-от штучний інтелект і освітні онлайн-платформи, навчальні програми обов'язково адаптуються до індивідуальних потреб здобувачів освіти, а це сприяє кращому та глибшому засвоєнню знань. У свою чергу за допомогою розвитку цифрової грамотності та впровадження інноваційних інструментів у студентів формується здатність використовувати сучасні програмами, аналітичні засоби, моделювати реальні професійні ситуації, розвивати професійну компетентність у безпечному середовищі та ефективно комунікувати у цифровому просторі. Важливим аспектом формування інноваційної компетентності у здобувачів освіти виступає мотивація до самонавчання, оскільки доступ до великої кількості освітніх ресурсів, зокрема відео-лекцій, інтерактивних симуляцій, онлайн-платформ, заохочує студентів до самостійного поглиблення знань та вдосконалення практичних навичок.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу наукових джерел досліджуваної проблеми можна виокремити такі ключові стратегії формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців аграрної галузі, як: проєктне навчання (проблемно-орієнтоване навчання); цифрові технології та симуляції; науково-дослідницька діяльність; інноваційна інфраструктура; компетентнісний підхід до навчання; мотивація творчої діяльності; міжнародний обмін та співпраця. Детальніше компоненти стратегії формування інноваційної компетентності представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Компоненти стратегії формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців аграрної сфери

Компонент	Сутність	Застосування в агрономії
проєктне навчання (проблемно-орієнтоване навчання)	робота над реальними проєктами, практичними ситуаціями, пошук альтернативних рішень й обґрунтування найефективніших з них	проєкти з оптимізації сівозміни, захисту рослин, застосування нових технологій, внесення добрив, прогнозування врожайності
цифрові технології та симуляції	використання віртуальних лабораторій, моделювання, інтерактивних симуляцій, онлайн-платформ	симулятори ґрунтових процесів, моделювання кліматичних змін, використання дронів, датчиків, автоматизація виробничих процесів
науково-дослідницька діяльність	залучення студентів до розв'язання дослідницьких завдань, наукової роботи, участі в наукових заходах (конференціях, семінарах, вебінарах, експериментах)	дослідження нових сортів, біотехнологій, агроінноваційних рішень, робота в експериментальних лабораторіях
інноваційна інфраструктура	створення центрів з інновацій, лабораторій, співпраця з аграрним бізнесом, інвесторами, стартапами	спільні лабораторії ЗВО з фермерськими господарствами, інноваційні-центри, організація практики на підприємствах

Продовження таблиці 1

компетентнісний підхід до навчання	освіта орієнтована на результат, формує не просто знання, а здатність діяти в нових, складних умовах	визначення набору методів і прийомів навчання для формування інноваційної компетентності агронома-інноватора, внесення змін у навчальні плани та робочі програми дисциплін
мотивація творчої діяльності	пошук мотивів для проведення інноваційної діяльності, заохочення творчого мислення, розвиток творчих здібностей, підтримка інноваційної діяльності студентів	гурткова робота, участь в наукових школах, конкурсах студентських інновацій, грантових програмах
міжнародний обмін та співпраця	підтримка мобільності студентської молоді, залучення до проведення спільних наукових досліджень і проєктів у галузі сільського господарства	стажування викладачів та студентів у провідних закордонних університетах і аграрних компаніях, участь у програмах мобільності, реалізація спільних освітніх програм, міжнародні виставки, що сприяють обміну досвідом та поширенню інноваційних практик

Отже, формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери є сучасною нагальною проблемою педагогічної науки. Компоненти запропонованої стратегії демонструють комплексний підхід до професійної підготовки фахівців, які спроможні ефективно працювати в умовах швидких технологічних змін, процесу цифровізації і глобальних викликів аграрної галузі. Кожен із компонентів виконує важливу функцію: від формування практичних умінь і науково-дослідницьких навичок до розвитку креативності, цифрової грамотності та здатності до міжнародної співпраці. Інтеграція проєктного навчання, цифрових технологій, інноваційної інфраструктури та академічної мобільності створює підґрунтя для формування компетентного агронома-інноватора, здатного впроваджувати новітні рішення у сільське господарство й забезпечувати його сталий розвиток. Подальшого дослідження потребує питання побудови моделі формування інноваційної компетентності у майбутніх аграріїв.

Використана література:

1. Антошенкова В. В., Пересада М. О. Роль інновацій у сільському господарстві. *Аграрні інновації*. 2023. № 22. С. 175–179.
2. Батуровська І. В., Горбенко О. А., Лимар О. О. Розвиток інноваційної компетентності у підготовці інженерів аграрної галузі. *Розвиток інноваційної компетентності педагога в закладі освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26 жовтня 2023 року, м. Херсон). Херсон, 2023. С. 15–19.
3. Бульба Т. Ю. Зарубіжний і вітчизняний досвід вивчення феномену «навчальні стратегії». *Збірник наукових праць*. 2014. № 22. С. 46–49.
4. Голік В. В. Концептуальні підходи до розуміння сутності поняття «стратегія». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Випуск 8. Частина 1. С. 72–76.
5. Гуророва О., Гуроров О. Особливості розвитку та напрями удосконалення інноваційної діяльності в АПК. *Аграрні інновації*. 2023. № 17. С. 211–217.
6. Коваленко Н. В., Малахова Ю. А. Стратегічне управління інноваційною діяльністю аграрних підприємств України. *Економіка та суспільство*. 2025. Випуск № 71. С. 70–77.
7. Кравець Р. А. Інтернаціоналізація змісту аграрної вищої освіти як засіб підвищення якості професійної підготовки : колективна монографія. *Теоретичні й методичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інтернаціоналізації ЗВО*. Вінниця : ТОВ «Твори», 2022. С. 9–37.
8. Новицька Л. Проблема формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв у процесі математичної підготовки в кризових умовах. *Молодь і ринок*. 2024. № 9 (229). С. 133–142.
9. Пилаєва Т. В., Яценко В. В., Лешньова Н. О. Роль інноваційних технологій у розвитку професійної компетентності здобувачів освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. Випуск 55. С. 31–44.
10. Темченко О. В. Інноваційна компетентність керівника закладу освіти як складова його інноваційної культури : колективна монографія. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*. Тернопіль : ТИПУ, 2020. С. 249–262.
11. Шарапа В. Г. Формування стратегій: теоретично-практичні аспекти. *Економіка та суспільство*. 2023. Випуск № 56. С. 46–52.

References:

1. Antoshchenkova V. V., Peresada M. O. (2023). Rol innovatsii u silskomu hospodarstvi [The role of innovation in agriculture]. *Ahrarni innovatsii*. № 22. S. 175–179 [in Ukrainian].
2. Batsurovska I. V., Gorbenko O. A., Lymar O. O. (2023). Rozvytok innovatsiinoi kompetentnosti u pidhotovtsi inzheneriv-ahraryiv [Development of innovative competence in the training of agricultural engineers] : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Rozvytok innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha v zakladi osvity» (26 zhovtnia 2023 roku, m. Kherson). Kherson. S. 15–19 [in Ukrainian].
3. Bulba T. Yu. (2014). Zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid vyvchennia fenomenu «navchalni stratehii» [Foreign and domestic experience in studying the phenomenon of «learning strategies»]. *Zbirnyk naukovykh prats*. № 22. S. 46–49 [in Ukrainian].

4. Holik V. V. (2014). Kontseptualni pidkhody do rozuminnia sutnosti poniattia «stratehiia» [Conceptual approaches to understanding the essence of the concept of «strategy»]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. Vypusk 8. Chastyna 1. S. 72–76 [in Ukrainian].
5. Gutorova O., Gutorov O. (2023). Osoblyvosti rozvytku ta napriamy udoskonalennia innovatsiinoi diialnosti v APK [Features of development and directions of improvement of innovative activity in the agricultural complex]. *Ahrarni innovatsii*. № 17. S. 211–217 [in Ukrainian].
6. Kovalenko N. V., Malakhova Y. A. (2025). Stratehichne upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu ahrarnykh pidpriemstv Ukrainy [Strategic management of innovative activities of agricultural enterprises of Ukraine]. *Ekonomika ta suspilstvo*. Vypusk № 71. S. 70–77 [in Ukrainian].
7. Kravets R. A. (2022). Internatsionalizatsiia zmistu ahrarnoi vyshchoi osvity yak zasib pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky [Internationalization of the content of agricultural higher education as a means of improving the quality of professional training] : kolektyvna monohrafiia. Teoretychni y metodychni osnovy formuvannia linhvosiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi v konteksti internatsionalizatsii ZVO. Vinnytsia : TOV «Tvory», S. 9–37 [in Ukrainian].
8. Novytska L. (2024). Problema formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv-ahraryiv u protsesi matematychnoi pidhotovky v kryzovykh umovakh [The problem of forming innovative competence of future agricultural specialists in the process of mathematical training in crisis conditions]. *Molod i rynok*. № 9 (229). S. 133–142 [in Ukrainian].
9. Pylaeva T. V., Yatsenko V. V., Leshnyova N. O. (2024). Rol innovatsiinykh tekhnolohii u rozvytku profesiinoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [The role of innovative technologies in the development of professional competence of education seekers]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. Vypusk 55. S. 31–44 [in Ukrainian].
10. Temchenko O. V. (2020). Innovatsiina kompetentnist kerivnyka zakladu osvity yak skladova yoho innovatsiinoi kultury [Innovative competence of the head of an educational institution as a component of its innovative culture] : kolektyvna monohrafiia. Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvithoi haluzi. Ternopil : TYP. S. 249–262 [in Ukrainian].
11. Sharapa V. G. (2023). Formuvannia stratehii: teoretychno-praktychni aspekty [Strategy Formation: Theoretical and Practical Aspects]. *Ekonomika ta suspilstvo*. Vypusk № 56. S. 46–52 [in Ukrainian].

O. Aleksandrov. Strategy for developing innovative competence in future agronomy specialists.

The article considers an important modern problem of vocational education, in particular, various approaches to creating a strategy for the formation of innovative competence in future specialists of the agricultural sector who receive higher education in domestic higher education institutions. It focuses on clarifying the essence of the “student’s innovative competence” concept. The factors that determine the need for such a strategy were substantiated based on the analyzed sources. The following factors should be highlighted: technical and technological progress, globalization of agricultural markets, economic instability and the consequences of military operations, climate change and natural disasters, the need to ensure food security, and the growth of the share of older workers in agriculture. In addition, the strategy is influenced by the level of internationalization of agricultural higher education institutions, the introduction of new approaches to learning, in particular, adaptability and personalization of learning, the development of digital literacy, and motivation for self-study. We have proposed the components of an original strategy for the formation of innovative competence in future specialists of the agricultural sector, namely: project-based learning; digital technologies and simulations; research activities; innovative infrastructure; competency-based approach to learning; motivation for creative activity; international exchange and cooperation. In our opinion, the components of the proposed strategy demonstrate a comprehensive approach to the professional training of specialists who are able to work effectively in conditions of rapid technological change, the process of digitalization and global challenges of the agricultural sector.

Key words: training of future specialists in agronomy, higher education institutions, competency-based approach to learning, innovative educational technologies, digitalization of education, agro-industrial complex, innovative competence of higher education students, strategy for forming innovative competence.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 378.147:373.3:004.738.5

DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.02

Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Дьоміна В. І., Таран К. О., Черкашина К. А.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НУШ

У статті теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи із позицій реалізації ідей НУШ шляхом виокремлення провідних педагогічних підходів, форм, методів і технік, що спрямовані на формування ключових професійних компетентностей відповідно до Професійного стандарту.

При написанні статті використовувалися такі методи як: аналіз і синтез; логіко-структурний аналіз; порівняльний аналіз; систематизація та узагальнення.

Установлено, що ефективна реалізація освітньої реформи в Україні можлива лише за умови глибокого перегляду змісту та структури педагогічної освіти в закладах вищої освіти. Здійснено спробу систематизації вимог до професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів відповідно до Професійного стандарту (2024). Обґрунтовано, що кожна ідея НУШ (дитиноцентризм, педагогіка партнерства, цифровізація, індивідуалізація, безпечне інклюзивне середовище, компетентнісне та інтегроване навчання, розвиток інноваційності й творчості) корелює з певними групами професійних компетентностей учителя. Окреслено комплекс освітніх підходів, форм і методик, які є дієвими інструментами формування зазначених компетентностей (моделювання ситуацій, кейс-методи, освітні проєкти, EdTech-платформи, техніки фасилітації, тренінги з емоційного інтелекту, індивідуальні освітні маршрути, інтегровані міждисциплінарні модулі та ін.).

З'ясовано, що сучасна педагогічна освіта потребує переходу від фрагментарної підготовки до динамічної, адаптивної та рефлексивної моделі професійного становлення вчителя, що має ґрунтуватися на міждисциплінарності, інноваційності, партнерській взаємодії та підтримці внутрішньої мотивації студента як майбутнього педагога. Перспективи подальших розвідок полягають в емпіричному дослідженні ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну підготовку педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів, зміст професійної підготовки, Нова українська школа, початкова освіта, професійні компетентності.

Сучасна система освіти в Україні наразі перебуває в активній фазі реформування, що обумовлено впровадженням Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) [6] та реалізацією державної політики у сфері загальної середньої освіти до 2029 р. [7]. Так, у центрі трансформаційних процесів постає оновлення змісту, форм, методів професійної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах оновленої освітньої парадигми, що передбачає цілісне поєднання академічного, методичного, практичного й емоційно-етичного складників діяльності. Окрім цього, однією із ключових вимог реформи є перехід до компетентнісної моделі професійної підготовки вчителя, що забезпечує формування необхідного спектру професійних компетентностей, визначених у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) [4], до яких належать «мовно-комунікативна, предметно-методична, цифрова, інклюзивна, емоційно-етична, психолого-педагогічна, прогностична, організаційна, здоров'язбережувальна та інші». Формування зазначених компетентностей потребує глибоко переосмислення підходів до організації підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Однак, попри задекларовані зміни, спостерігається розрив між змістом підготовки у ЗВО та реальними потребами початкової школи, що функціонує наразі відповідно до Державного стандарту (2019 р.) [2].

У нормативно-правових актах, окрім вищезазначених, акцентується на необхідності створення безпечного, інноваційного та здоров'язбережувального середовища в початковій школі. Так, в указі Президента України (№ 195/2020) визначаються напрямки національної стратегії формування такого середовища [1], до того ж у Наказі МОН № 574 (2020 р.) окреслюються конкретні технічні вимоги до мультимедійного забезпечення, що потребує відповідної цифрової грамотності вчителя [3]. У цьому аспекті актуальним постає лист МОН № 1/9-152 (2020 р.) [5], який визначає шляхи підвищення кваліфікації педагогів у межах реалізації Концепції НУШ із чітким акцентом на практичну спрямованість, міждисциплінарність та розвиток soft skills. Вагому практико-орієнтовану функцію виконує видання «Нова українська школа: порадник для вчителя» (2018 р.), де представлено конкретні педагогічні практики, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, реалізації індивідуальних освітніх траєкторій та впровадженню партнерської взаємодії [11].

Якщо аналізувати сучасні наукові дослідження, що присвячені проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя, то останні роки демонструють посилення попиту до розробки моделей професійної підготовки майбутніх вчителів відповідно до ідей НУШ. Так, у публікаціях О. Самойленко, О. Міршук, Ю. Силенко (2023) [15, с. 83-89], М. Островської (2024) [12], Т. Турчина та ін. (2021) [17] обґрунтовано потребу в оновленні змісту освітніх програм ЗВО та впровадженні інтегрованих освітніх і елективних курсів, що поєднуюватимуть методичну підготовку з практичною діяльністю. У дослідженні Г. Захарової, Л. Старікової, Ю. Силенко (2025) [10, с. 127–130], Т. Цегельник та ін. (2024) [18, с. 30–34], В. Андрієвської [8, с. 11–14] проаналізовано особливості формування цифрової компетентності майбутніх вчителів за допомогою реалізації SMART- та STEM-технологій. У працях І. Демченко, Б. Максимчук та ін. (2020) [9, с. 35–40], М. Скоромної (2024) [16, с. 27–30] наголошено на формуванні інклюзивної та здоров'язбережувальної компетентності педагогів. Окремо слід відзначити роботи О. Савченко (2018) [14, с. 4–10] та М. Островської

(2021) [13, с. 81–86], у яких акцентовано на потребі формування творчої особистості вчителя, здатного до постійного оновлення методичного інструментарію та рефлексування.

Серед іноземного наукового дискурсу особливу увагу слід приділити працям з експериментальним контекстом. Так, у публікаціях К. Oleksenko та І. Khavina (2021) [20, с. 398–409], N. Novoselska та І. Harechko (2020) [19], О. Porova та А. Lesyk (2020) [21, с. 381–387], у яких представлені експериментальні дослідження з професійної підготовки щодо проектування освітнього середовища на основі формування толерантності та компетентнісного навчання, що цілком підтверджує універсальність ідей НУШ у глобальному контексті. У праці Y. Sylenko (2024) наголошує на значенні індивідуалізації самостійної роботи студентів (майбутніх педагогів) як механізму розвитку саморефлексії й автономії, що є важливою частиною педагогічної майстерності майбутнього вчителя [22, с. 68–76].

Отже, здійснений аналіз нормативно-правових актів, концептуальних документів і сучасних наукових досліджень вітчизняного та закордонного доробку показує, що реалізація ідей НУШ вимагає цілісного, міждисциплінарного, особистісно зорієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Разом з тим, автори досліджень окреслюють лише окремі аспекти, тоді як системна модель професійної підготовки з урахуванням усіх компетентностей, визначених у Професійному стандарті (2024) [4], потребує подальшого наукового осмислення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи з позиції реалізації ідей НУШ шляхом виокремлення провідних педагогічних підходів, форм, методів і технік, що спрямовані на формування ключових професійних компетентностей відповідно до Професійного стандарту.

Цілями дослідження визначено: 1) проаналізувати базову ідею НУШ як основи трансформації педагогічної освіти; 2) систематизувати вимоги до професійної підготовки вчителя початкової школи на основі Професійного стандарту (2024); 3) окреслити групи компетентностей, які потребують реалізації кожної ідеї НУШ та описати дієві методики, форми, технології, що їх можна застосовувати в професійній підготовці майбутніх вчителів. Дослідження базується на кореляційних **методологічних підходах** – компетентнісному (є визначальним у реалізації ідей НУШ); особистісно орієнтованому (акцентує увагу на розвитку індивідуальних ресурсів майбутнього вчителя, самоосвіти, саморефлексії); діяльнісному (обґрунтовує застосування активних методів навчання та залучення здобувачів освіти до практики, проєктної та рефлексивної діяльності); системному (застосовується для комплексного аналізу професійної підготовки майбутнього вчителя як багатоаспектного процесу). **Методи дослідження**: аналіз і синтез задля опрацювання нормативно-правових актів і методичної бази; логіко-структурний аналіз задля виявлення зв'язку між ідеями НУШ, компетентностями вчителя та засобами професійної підготовки у ЗВО; порівняльний аналіз задля зіставлення різних поглядів щодо змісту професійної підготовки майбутнього вчителя в традиційній системі та в парадигмі НУШ; систематизація та узагальнення задля формулювання висновків та узагальнень.

Реформа загальної середньої освіти в Україні стала стратегічним кроком до оновлення як змісту початкової школи, так й зміни ролі та професійного образу сучасного педагога. Ключові ідеї НУШ зосереджені навколо створення дитиноцентричного освітнього простору (з визнанням унікальності кожного учня, його прав, потреб і можливостей), побудованого на педагогіці партнерства (з уможливленням співпраці між вчителем, учнем і батьками на засадах довіри, взаємоповаги та рівності), інтеграції знань (замість фрагментарності знань, акцент роблять на міжпредметні зв'язки), цифровізації (активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх освітніх ресурсів), безпечного середовища (пріоритетність емоційного комфорту, здоров'я та залучення всіх дітей без винятку) та гідної якості освіти для кожної дитини [6; 11]. Відповідно, задля реалізації ідей НУШ учитель має володіти системою професійних компетентностей, визначених у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [4], у якому виділено 12 ключових компетентностей, серед них: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, здатність до навчання впродовж життя. Ці компетентності забезпечують реалізацію концептуальних засад НУШ на практиці та мають бути інтегрованими в зміст освітніх програм професійної підготовки вчителів.

Відтак, реалізація ідей НУШ можлива лише за рахунок комплексного формування професійної готовності педагога, що охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивний і технологічний компоненти. Це підтверджено в працях М. Островської (2021) [12]; О. Самойленко, О. Міршук та Ю. Силенко (2023) [15, с. 83–89]; Т. Турчина та ін. (2021) [17, с. 111–122], автори яких наголошують на доцільності застосування структурно-інтегративної моделі професійної підготовки вчителя початкової школи.

У цьому аспекті доцільним є структурування змісту професійної підготовки у ЗВО до ідей НУШ. Відповідно, можемо поділити на декілька основних блоків зміст підготовки, кожен з яких сфокусований на формуванні певної групи компетентностей, необхідних для ефективної реалізації освітньої реформи. Розглянемо їх детальніше. Одним із базових підходів є орієнтація на компетентнісний результат, адже основна увага має приділятися не засвоєнню окремих фактів, а формуванню життєвих умінь і застосуванню їх у практичних ситуаціях. У змісті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у ЗВО цей підхід можна реалізовувати через: 1) моделювання навчальних ситуацій у межах педагогічної практики; 2) розроблення й упровадженням

інтегрованих мініпроектів, у підготовці яких студенти мають можливість поєднувати знання з декількох освітніх галузей; 3) аналіз навчальних програм і стандартів початкової школи з метою побудови логіки інтеграції; 4) розроблення конспектів уроків з інтегрованим змістом. Так, М. Островська (2024) [12] та Т. Турчин та ін. (2021) [17, с. 111–122] підкреслюють вагомість формування здатності до прогнозування результатів навчання, конструювання освітнього середовища, що буде стимулювати критичне мислення та творчість в учнів.

Другим компонентом концепції НУШ є педагогіка партнерства як ключова цінність, що передбачає налагодження ефективної взаємодії між учителем, учнем і батьками. У змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО цей підхід доцільно реалізовувати через: 1) техніки фасилітації, рольові ігри, симуляції ситуацій комунікації з батьками; 2) організацію соціально-комунікативних тренінгів; 3) упровадження курсів з емоційного інтелекту та ненасильницького спілкування; 4) аналіз конфліктогенних ситуацій в школі та пошук ефективних рішень через медіацію. На нашу думку, ефективна реалізація партнерської взаємодії залежить від рівня комунікативної та емоційно-етичної компетентності, що їх треба формувати цілеспрямовано протягом усієї підготовки.

Ще однією основоположною ідеєю НУШ є забезпечення дитиноцентризму, що вимагає глибокого розуміння індивідуальних освітніх потреб, вікових і психоемоційних особливостей учнів. У змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО цей підхід можна реалізовувати шляхом: 1) опанування методів педагогічної діагностики (зокрема, спостереженням, інтерв'юванням, аналізом портфоліо та ін.); 2) розроблення адаптивних освітніх траєкторій; 3) застосування диференційованого й індивідуалізованого навчання; 4) організації рефлексивного аналізу дій вчителя в ситуаціях педагогічної взаємодії з різними дітьми. Так, у дослідженнях М. Островської (2021) [13, с. 81–86], І. Демченко та ін. (2020) [9, с. 35–40] наголошено на тому, що дитиноцентризм є не лише принципом, але й виступає комплексом професійних дій, що вимагає формування психологічної, інклюзивної та прогностичної компетентностей.

Ще одним невіддільним складником реформування освіти є застосування цифрових технологій, що висуває вимоги до наявності цифрової компетентності у вчителів. У змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО цей підхід варто реалізовувати за допомогою: 1) формування цифрової грамотності на основі використання платформ Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle тощо; 2) використання інтерактивних сервісів у навчанні – LearningApps, Mozaik, Canva, Kahoot, Padlet тощо; 3) створення освітнього контенту у вигляді мультимедійних презентацій, відеоінструкцій, мінікурсів тощо; 4) формування здатності до критичної оцінки цифрових ресурсів, їх безпеки та достовірності. У дослідженні Г. Захарової, Л. Старікової та Ю. Силенко (2025) [с. 127–130] доведено, що цифрова компетентність є трансверсальною, тобто такою, яка підтримує реалізацію всіх інших ідей НУШ.

Пріоритетними в ідеях НУШ також є створення безпечного інклюзивного середовища, реалізація якого потребує від вчителя психолого-педагогічної підготовки, емпатії, чіткого розуміння особливостей дітей з особливими освітніми потребами. У змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО цей підхід можна реалізовувати шляхом: 1) ознайомлення з принципами інклюзивного навчання; 2) проведення тренінгів із психологічної безпеки та кейс-аналізу; 3) розпізнавання ризиків булінгу та психоемоційного вигорання; 4) розвитку вмінь з організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й у змішаних класах. Наприклад, у дослідженнях М. Скромної (2024) [16, с. 27–30], М. Островської (2021) [13, с. 81–86] засвідчено, що ефективна реалізація принципів інклюзії можлива тільки шляхом прийняття «інакшості» дитини.

Презентуємо узагальнену таблицю взаємозв'язку ідей НУШ, професійних компетентностей (відповідно до Професійного стандарту, 2024 [4]) і підходів до їх формування, які можна використовувати в змісті професійної підготовки у ЗВО.

Таблиця 1

Взаємозв'язок ідей НУШ, професійних компетентностей і підходів до їх формування в змісті професійної підготовки у ЗВО

Ідея НУШ	Компетентності	Освітні підходи до формування у ЗВО
Компетентнісне навчання	Предметно-методична Організаційна Прогностична	1) моделювання навчальних ситуацій; 2) розробка інтегрованих уроків; 3) аналіз освітніх стандартів і результатів навчання; 4) освітні проекти
Дитиноцентризм	Психологічна Інклюзивна Прогностична	1) курси з вікової психології; 2) тренінги з розпізнавання індивідуальних потреб; 3) практика індивідуального підходу в педагогічній діяльності
Педагогіка партнерства	Комунікативна Емоційно-етична Педагогічного партнерства	1) тренінги з фасилітації; 2) рольові ігри; 3) симуляції педагогічних ситуацій; 4) практика співпраці з батьками та командна робота

Цифровізація освіти	Інформаційно-цифрова Оцінювально-аналітична	1)освітні платформи (Moodle, Google, Canva); 2)створення цифрового контенту; 3)використання EdTech у навчальному процесі
Безпечне та інклюзивне середовище	Здоров'язбережувальна Інклюзивна Психологічна	1)ознайомлення з інклюзивною політикою; 2)кейс-аналіз ситуацій булінгу; 3)практикуми з психоемоційної підтримки; 4)інклюзивна педагогіка
Індивідуальна освітня траєкторія	Психологічна Прогностична Здатність до навчання впродовж життя	1)складання індивідуальних навчальних маршрутів; 2)портфоліо студента; 3)формувальне оцінювання
Інтегроване навчання	Предметно-методична Організаційна	1)інтегровані міждисциплінарні модулі; 2)проектна діяльність; 3)STEM / STEAM-методики
Інноваційність та творчість	Прогностична Оцінювально-аналітична Здатність до навчання впродовж життя	1)креативні освітні проекти; 2)педагогічні стартапи; 3)інноваційні лабораторії

Відповідно, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи відповідно до ідей НУШ передбачає цілісну, системну та практико орієнтовану модель формування компетентностей засновану на Професійному стандарті та концептуальних засадах НУШ. Кожна із ключових ідей відповідає певному кластеру професійних компетентностей. Сучасну педагогічну освіту треба трансформувати від традиційної моделі до гнучкої, динамічної системи формування компетентного, емоційно зрілого, цифрово-грамотного та педагогічно-інноваційного фахівця, здатного ефективно діяти в парадигмі НУШ.

Висновки. У результаті системного аналізу нормативно-правової бази та сучасних наукових досліджень було встановлено, що ефективна реалізація освітньої реформи в Україні можлива лише за умови глибокого перегляду змісту та структури педагогічної освіти в закладах вищої освіти. Здійснено спробу систематизації вимог до професійної підготовки вчителя початкової школи відповідно до Професійного стандарту (2024), що визначає ключові професійні компетентності. У межах дослідження визначено, що кожна ідея НУШ корелює з певними групами професійних компетентностей педагога, а ефективна професійна підготовка передбачає структурно-інтегративне поєднання теоретичної, методичної та практичної підготовки майбутніх педагогів. Окреслено комплекс освітніх підходів, форм і методик, які є дієвими інструментами формування зазначених компетентностей. Результати дослідження підтверджують необхідність інтеграції концептуальних ідей НУШ у зміст професійної підготовки вчителя початкової школи шляхом розроблення системної моделі компетентнісного формування, що забезпечить якісну реалізацію освітньої реформи та підвищить ефективність функціонування початкової школи в умовах Нової української школи. **Перспективи подальших розвідок** полягають в емпіричному дослідженні ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну підготовку педагогів.

Використана література:

1. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>.
2. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України, від 24 липня 2019 р. № 688. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
3. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій : Наказ МОН від 29.04.2020 № 574. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-20#Text>.
4. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 року № 1225. URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
5. Щодо визнання підвищення кваліфікації педагогічних працівників для реалізації Концепції «Нова українська школа» : Лист МОН № 1/9-152 від 11.03.2020 року. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-pidvishennyakvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikov-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
6. Концепція Нової української школи : Рішення Колегії МОН від 27.10.2016 року. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМ України від 22.08.2018 № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
8. Андрієвська В. М. Проект як засіб реалізації STEAM-освіти у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 2 (41). С. 11–14. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/18242>.

9. Демченко І. І., Максимчук Б. А., Ніфака Я. М., Височан Л. М., Зленко Н. М., Литвиненко В. А., Максимченко В. І., Райтаровська І. В. Шляхи розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 2 (122) 20. С. 35–40. URL : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2\(122\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).07).
10. Захарова Г., Старікова Л., Силенко Ю. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами SMART технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 80. С. 127–130. URL : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26>.
11. Новаукраїнська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL : <https://osvita.ua/doc/files/news/594/59430/20-11-2018rekviz.pdf>.
12. Островська М. Педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький : ХГПА, 2024. 39 с. URL : <http://46.63.9.20:88/jsrui/handle/123456789/1306>.
13. Островська М. Я. Особливості підготовки творчої особистості вчителя початкової школи в контексті вимог НУШ. *Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 65. С. 81–86. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-65-81-86>.
14. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. Вип. 19 (2). С. 4–10. URL : <https://www.director.npu.edu.ua/index.php/dslg/article/view/51>.
15. Самойленко О. А., Міршук О. Є., Силенко Ю. В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 83–89. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838>.
16. Скоромна М. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до впровадження технологій інклюзивного навчання. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. Вип. 5 (2024). С. 27–30. DOI : <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-5-5>.
17. Турчин Т. М., Легін В. Б., Височан Л. М., Плетеницька Л. С., Томченко М. А., Максимчук Б. А. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті використання нових педагогічних технологій у роботі з школярами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 2 (130). С. 111–122. DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2\(130\).26](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2(130).26).
18. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 5 (225). С. 30–34. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926>.
19. Novoselska N., Harechko I. Enhancing The Readiness Of Future Primary School Teachers For Educational Activities Based On The Competence Approach. *Young Scientist*. 2020. № 10 (86). DOI : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-32>.
20. Oleksenko K., Khavina I. Essence and structure of the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. *Revista de La Universidad Del Zulia*. 2021. № 12 (34). Pp. 398–409. DOI : <https://doi.org/10.46925/rdluz.34.23>.
21. Popova O., Lesyk A. Theoretical Principles Of Preparation Of Future Primary School Teachers For The Formation Of Tolerance In Students. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical Sciences*. 2020. № 1 (3). Pp. 381–387. DOI : <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3-381-387>.
22. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. № 10 (1). Pp. 68–76. DOI : <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>.

References:

1. President of Ukraine (2020, May 25). *Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25 travnia 2020 roku No. 195/2020 "Pro Natsionalnu stratehiu rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho sere dovyyshcha u Novii ukrainskii shkoli"* [Decree of the President of Ukraine No. 195/2020 "On the National Strategy for the Development of a Safe and Healthy Educational Environment in the New Ukrainian School"]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine (2019, July 24). *Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lyupnia 2019 r. No. 688* [On amendments to the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 688, July 24, 2019]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Ministry of Education and Science of Ukraine (2020, April 29). *Nakaz MON vid 29.04.2020 No. 574 "Vymohy do multymediinoho obladnannia, elektronnykh osvitnikh resursiv ta prystosuvan dlia navchalnykh kabinetiv i STEM-laboratorii – Typovyi pereklik zasobiv navchannia ta navchalnoho obladnannia"* [Order No. 574 of April 29, 2020 "Requirements for multimedia equipment, electronic educational resources and devices for classrooms and STEM laboratories – Model list of teaching aids and educational equipment"]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-20#Text> [in Ukrainian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine (2024, August 29). *Profesijnyi standart "Vchytel zakladu zahalnoi sere dnoyi osvity", zatverdzhnyi nakazom MON Ukrainy vid 29.08.2024 roku No. 1225* [Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution", approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225, August 29, 2024]. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
5. Ministry of Education and Science of Ukraine (2020, March 11). *Lyst MON No. 1/9-152 vid 11.03.2020 roku "Shchodo vyznannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv dlia realizatsii Kontseptsii "Nova ukrainska shkola"* [Letter No. 1/9-152 "On the recognition of professional development of teaching staff for the implementation of the New Ukrainian School Concept"]. <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-pidvyshennyakvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnykiv-zakladiv-zagalnoyi-sere dnoyi-osviti> [in Ukrainian].
6. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016, October 27). *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [The Concept of the New Ukrainian School]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20sere dnya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
7. Cabinet of Ministers of Ukraine (2016, December 14). *Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi sere dnoyi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku (Rozporiadzhennia KMU No. 988-r)* [Concept for the implementation of state policy in the field of secondary education reform "New Ukrainian School" for the period until

- 2029 (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 988-r)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
8. Andriievska, V. M. (2017). Proiekt yak zasib realizatsii STEAM-osvity u pochatkovii shkoli [Project as a means of implementing STEAM education in primary school]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*, (2)41, 11–14. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/18242> [in Ukrainian].
9. Demchenko, I. I., Maksymchuk, B. A., Nifaka, Ya. M., Vysochan, L. M., Zlenko, N. M., Lytvynenko, V. A., Maksymchenko, V. I., & Raitarovska, I. V. (2020). Shliakhy rozvytku zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Ways to develop health-preserving competence of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 2(122), 35–40. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2\(122\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).07) [in Ukrainian].
10. Zakharova, H., Starikova, L., & Sylenko, Yu. (2025). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy SMART-tekhnologii [Formation of digital competence of future primary school teachers through SMART technologies]. *Innovatsiina pedahohika*, (80), 127–130. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26> [in Ukrainian].
11. Bibik, N. M. (Ed.). (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Guide]. Kyiv: Litera LTD. <https://osvita.ua/doc/files/news/594/59430/20-11-2018rekviz.pdf> [in Ukrainian].
12. Ostrovska, M. (2024). Pedahohichna systema pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnologii u profesiinii diialnosti: avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk [Pedagogical system of training future primary school teachers to use innovative technologies in professional activity: Doctoral dissertation abstract]. Khmelnytskyi: Khmelnytska Humanitarno-Pedahohichna Akademiia. <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1306> [in Ukrainian].
13. Ostrovska, M. Ya. (2021). Osoblyvosti pidhotovky tvorchoi osobystosti vchytelia pochatkovoi shkoly v konteksti vymoh NUSH [Features of training a creative personality of a primary school teacher in the context of NUS requirements]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psykholohiia*, (65), 81–86. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-65-81-86> [in Ukrainian].
14. Savchenko, O. (2018). Pochatkova osvita v konteksti idei novoi ukrainskoi shkoly i uchniv [Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian School and students]. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal "Dyktor shkoly, litsei, himnazii"*, 19(2), 4–10. <https://www.director.npu.edu.ua/index.php/dslg/article/view/51> [in Ukrainian].
15. Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Yu. V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realiiv vidkrytoho osvithno-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of specialists in the context of the current realities of the open educational and scientific space of HEIs]. *Molod i rynek*, (5)213, 83–89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> [in Ukrainian].
16. Skoromna, M. V. (2024). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do vprovadzhenia tekhnologii inkluzyvnogo navchannia [Preparation of future primary school teachers for the implementation of inclusive education technologies]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (5) 2024, 27–30. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-5-5> [in Ukrainian].
17. Turchyn, T. M., Lehin, V. B., Vysochan, L. M., Pletenytska, L. S., Tomchenko, M. A., & Maksymchuk, B. A. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv u konteksti vykorystannia novykh pedahohichnykh tekhnologii u roboti z shkoliaramy [Professional training of future primary school teachers in the context of using new pedagogical technologies in work with pupils]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 2 (130), 111–122. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2\(130\).26](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2(130).26) [in Ukrainian].
18. Tsehelnik, T., Zakharova, H., & Sylenko, Yu. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnologii v osvithnomu seredovyschi ZVO pry pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [The potential of using digital technologies in the educational environment of HEIs in the training of future teachers]. *Molod i rynek*, (5) 225, 30–34. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> [in Ukrainian].
19. Novoselska, N., & Harechko, I. (2020). Enhancing the readiness of future primary school teachers for educational activities based on the competence approach. *Young Scientist*, 10 (86). <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-32>
20. Oleksenko, K., & Khavina, I. (2021). Essence and structure of the readiness of future primary school teachers to design the learning environment. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 12 (34), 398–409. <https://doi.org/10.46925/rdluz.34.23>
21. Popova, O., & Lesyk, A. (2020). Theoretical principles of preparation of future primary school teachers for the formation of tolerance in students. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series Pedagogical Sciences*, 1 (3), 381–387. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3-381-387>
22. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10 (1), 68–76. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

I. Barbashova, H. Svyrydenko, V. Domina, K. Taran, K. Cherkashyna. Preparation of Future Primary School Teachers for the Implementation of the New Ukrainian School (NUS) Ideas.

The purpose of this study is to theoretically substantiate a model for the professional training of future primary school teachers through the lens of implementing the New Ukrainian School (NUS) principles. This involves identifying key pedagogical approaches, formats, methods, and techniques aimed at developing core professional competencies in accordance with the Professional Standard. The research methods include analysis and synthesis, logical-structural analysis, comparative analysis, systematization, and generalization. The findings reveal that successful implementation of educational reform in Ukraine is only possible through a profound revision of the content and structure of pedagogical education in higher education institutions. The study attempts to systematize the requirements for the professional training of future primary school teachers based on the 2024 Professional Standard. It is argued that each NUS principle—child-centeredness, partnership pedagogy, digitalization, individualization, safe inclusive environment, competency-based and integrated learning, and the development of innovation and creativity—correlates with specific groups of teacher competencies. A set of educational approaches, formats, and techniques is outlined as effective tools for shaping these competencies, including situational modeling, case methods, educational projects, EdTech platforms, facilitation techniques, emotional intelligence training, personalized learning paths, and integrated interdisciplinary modules. Ultimately, the study emphasizes the need for a shift

from fragmented teacher preparation to a dynamic, adaptive, and reflective model of professional development. This model should be grounded in interdisciplinarity, innovation, collaborative interaction, and the nurturing of students' intrinsic motivation as future educators. Prospects for further research lie in empirical studies on the effectiveness of implementing innovative pedagogical technologies in teacher training.

Key words: professional training of future primary school teachers, content of professional education, New Ukrainian School, primary education, professional competencies.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

КОРЕЛЯЦІЙНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОКАЗНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ, ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ

У статті розглядається проблема кореляційного взаємозв'язку між показниками спеціальної фізичної підготовки, психофізіологічної та функціональної підготовленості майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони. Наголошено на тому, що ефективність виконання службових завдань у надзвичайних та екстремальних умовах значною мірою залежить від гармонійного розвитку фізичних якостей, стабільності психофізіологічних функцій та адаптаційних можливостей організму. Визначено, що спеціальна фізична підготовка забезпечує формування витривалості, сили, швидкості та координації, тоді як психофізіологічні показники відображають рівень уваги, швидкість сенсомоторних реакцій, стресостійкості та здатності до оперативного прийняття рішень. Функціональна підготовленість характеризується працездатністю, станом серцево-судинної та дихальної систем, здатністю зберігати ефективність діяльності за умов підвищених навантажень. У процесі дослідження було здійснено відбір найбільш інформативних показників, які відображають рівень готовності до професійної діяльності, та проведено їх кореляційний аналіз. Виявлено тісні взаємозв'язки між результатами тестів спеціальної фізичної підготовки та психофізіологічними параметрами, що свідчить про взаємозалежність фізичного розвитку і когнітивних функцій. Показано, що високий рівень функціональної підготовленості є інтегративним показником, який поєднує вплив фізичних та психофізіологічних характеристик. Проведене дослідження підтверджує актуальність системного підходу до оцінки підготовленості та доводить необхідність комплексного врахування фізичних, психофізіологічних і функціональних чинників. Це створює підґрунтя для подальших наукових розвідок та вдосконалення методик підготовки спеціалістів, здатних діяти результативно в умовах екстремальних професійних завдань.

Ключові слова: спеціальна фізична підготовка, психофізіологічна підготовленість, функціональна підготовленість, кореляційний аналіз, майбутні фахівці, сектор безпеки та оборони.

Сучасні виклики у сфері національної та міжнародної безпеки вимагають від майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони високого рівня професійної готовності, що ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних складових: фізичній, психофізіологічній та функціональній підготовленості [2, с. 112]. Ефективність професійної діяльності у надзвичайних або екстремальних умовах значною мірою залежить від здатності працівників не лише демонструвати достатній рівень спеціальної фізичної підготовки, а й підтримувати стабільність психофізіологічних функцій, швидко приймати рішення та зберігати працездатність в умовах підвищеного навантаження [5].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтегративного підходу до оцінки підготовленості майбутніх фахівців, який враховує взаємозв'язок між розвитком фізичних якостей, психофізіологічними параметрами та функціональними можливостями організму [1, с. 94]. Аналіз кореляційних зв'язків між цими показниками дозволяє виявити найбільш значущі чинники, що визначають рівень готовності до професійної діяльності, та сприяти оптимізації навчально-тренувального процесу у закладах вищої освіти сектору безпеки й оборони.

Попередні наукові дослідження свідчать про те, що окремі компоненти фізичної та психофізіологічної підготовленості безпосередньо впливають на показники функціональної стійкості організму, проте системний аналіз їх кореляційних взаємозв'язків ще недостатньо представлений у вітчизняні та зарубіжній науковій літературі [3, с. 917; 5; 6]. Це визначає потребу у поглибленому вивченні даної проблеми та обґрунтуванні практичних рекомендацій щодо вдосконалення підготовки майбутніх фахівців.

Мета дослідження – визначити особливості кореляційного взаємозв'язку між показниками спеціальної фізичної підготовки, психофізіологічної та функціональної підготовленості майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони.

Упродовж останніх років наукові дослідження, присвячені готовності курсантів, кадетів, військовослужбовців, дедалі більше акцентують увагу на взаємодії фізичних, психофізіологічних і функціональних компонентів підготовленості. Зокрема, низка досліджень демонструє, що успіх у спеціальних курсах і операційній діяльності пов'язаний не лише з показниками сили та анаеробної витривалості, а й із серцево-судинною реактивністю та психофізіологічними параметрами [6].

Останні емпіричні роботи підтверджують, що під час імітованих бойових вправ проявляються потужні психофізіологічні реакції, а саме підвищення ЧСС (уд/хв.), рівнів лактату, зміни суб'єктивного навантаження та показників кортикальної активності – ці реакції корелюють з попередніми тестовими показниками фізичної підготовки (наприклад, вираженість реакції серця та суб'єктивний дискомфорт корелюють із результатами на витривалість і силові тести) [4; 7, с. 684]. Це підкреслює необхідність одночасного моніторингу фізичних та психофізіологічних маркерів у підготовчому процесі.

Тенденція до впровадження безперервного та реального контролю (біометрія, біомаркери тощо) у безпеково-оборонному середовищі дозволяє отримувати детальні кореляційні матриці між щоденними навантаженнями, сном, самопочуттям і оперативними показниками працездатності.

У процесі підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони важливу роль відіграє взаємозв'язок між психофізіологічним станом, спеціальною фізичною підготовкою та функціональними показниками організму. Вивчення кореляційних взаємозв'язків дозволяє виявити, яким чином вище перелічені показники є взаємопов'язаними та якою мірою один компонент підготовки може впливати на інший. Це, у свою чергу, забезпечує обґрунтовану корекцію навчально-тренувального процесу з урахуванням індивідуального профілю кожного здобувача освіти.

В рамках досліджень, згідно з поставленою метою, кореляційний аналіз здійснювався за допомогою коефіцієнта Пірсона (r) при нормальному розподілі даних та коефіцієнта Спірмена (ρ) – для рангових змінних. Статистична значущість встановлювалась на рівні $p < 0,05$ та $p < 0,01$ як достовірна та високо достовірна кореляція.

У дослідженні взяли участь 440 осіб (по 220 у кожній групі: контрольній та експериментальній). У табл. 1 наведено приклади прямих та обернених кореляційних взаємозв'язків (обрано ті, що є найбільш репрезентативними).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками психофізіологічного стану, спеціальної фізичної підготовленості та функціональних показників організму майбутніх фахівців (n=440)

Показники, що корелюють	Коефіцієнт кореляції (r/ρ)	p-значення	Інтерпретація результатів
STAI-6 – ЧСС (уд/хв.) у стані спокою	0,64	<0,01	Вищий рівень тривожності супроводжується підвищенням ЧСС
PPS-10 – суб'єктивне навантаження за Боргом (RPE)	0,58	<0,01	Сприйманий стрес корелює з суб'єктивним навантаженням
NASA-TLX – тест Струпа (час реакції)	0,47	<0,05	Вища когнітивна втома уповільнює обробку інформації
Тест «планка, с» – рівень кортизолу	-0,52	<0,01	Вища витривалість м'язів тулуба асоціюється з нижчим рівнем гормону стресу
Максимальна динамометрія (кг) – Кеттел (фактор С – стабільність)	0,44	<0,05	Сильніші учасники мають більш стабільний психологічний профіль
Стресостійкість – NASA-TLX	-0,48	<0,05	Вища стресостійкість супроводжується нижчим суб'єктивним навантаженням
Тест Купера (2 км, час) – $S_p O_2$ після навантаження	-0,53	<0,01	Краще функціонування дихальної системи пов'язане з вищою витривалістю
Вибіркова реакція – Копенгагенське вигорання	0,60	<0,01	Професійне вигорання погіршує когнітивний контроль

Отримані результати показали значущі позитивні кореляції між тривожністю (STAI-6), сприйманим стресом PPS-10, індексом навантаження NASA-TLX та фізіологічними реакціями (ЧСС (уд/хв.), суб'єктивне навантаження за Боргом), що обґрунтовує інтегральний вплив психоемоційного стану на ефективність функціонування організму курсантів.

Обернені кореляції між силовою витривалістю (тест «планка»), рівнем кортизолу, $S_p O_2$ та когнітивною продуктивністю вказують на роль фізичної стійкості в регуляції стресових відповідей. Привертає увагу пряма кореляція між максимальною динамометрією та фактором С й Кеттелом (емоційна стабільність), що вказує на можливу психофізіологічну інтеграцію тілесного й особистісного ресурсу. Також виявлено, що високий рівень професійного вигорання за СБІ-РВ негативно впливає на когнітивні процеси (тест Струпа, вибіркова реакція), що є критичним для фахівців, які працюють у стресогенних умовах. У табл. 2 подано значущі кореляційні взаємозв'язки між показниками, що вивчались в процесі експерименту.

Таблиця 2

Найбільш інформативні кореляції між показниками спеціальної фізичної, психофізіологічної та функціональної підготовленості курсантів (від -1 до +1)

Показники	R	Інтерпретація результатів
Тест Струпа – М'язова втома	0,58	Зростання когнітивного навантаження супроводжується м'язовою втомою
Кеттел – NASA-TLX	0,64	Певні особистісні риси (фактор G – наприклад, дисципліна) можуть впливати на суб'єктивне сприйняття навантаження

Показники	R	Інтерпретація результатів
STAI-6 – Проста реакція	0,42	Вища тривожність уповільнює когнітивні процеси
PPS-10 – Емоційна стабільність	0,60	Високий стрес пов'язаний із меншою емоційною стійкістю
NASA-TLX – Координація	-0,48	Втома негативно впливає на точність рухів
CBI-PB – Вибіркова реакція	-0,32	Вигорання знижує швидкість прийняття рішень
Тест «планка» – NASA-TLX	-0,36	Чим краща фізична витривалість, тим менше відчувається когнітивне навантаження
S _p O ₂ – Тест Купера	-0,50	Вища насиченість киснем сприяє кращим результатам у тесті на витривалість

Усі показники відображають інтегральну підготовленість майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони, що відображено в табл. 3. Тест Купера використовується як маркер загальної фізичної витривалості та дозволяє оцінити адаптаційні можливості серцево-судинної системи під час аеробного навантаження. Когнітивне навантаження за методикою NASA-TLX відображає рівень стресогенної діяльності, що виконується, демонструючи, наскільки завдання впливають на психоемоційний стан учасників.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу для референтного показника Тест Струпа (оцінка уваги, когнітивного контролю та стійкості до інтерференції)

Показник	r	Інтерпретація результатів
М'язова втома	0,58	Когнітивна втома зростає разом із фізичним виснаженням
S _p O ₂ після навантаження	0,44	Менша насиченість киснем може уповільнювати когнітивну обробку
PPS-10 (стрес)	0,42	Високий рівень стресу знижує якість виконання тесту
Координація	-0,46	Чим краща моторна координація, тим кращий контроль в когнітивних завданнях

У табл. 4 подано результати уніцентричного кореляційного аналізу за індикаторами професійного вигорання.

Таблиця 4

Результати уніцентричного кореляційного аналізу для референтного показника CBI-PB (шкала професійного вигорання), оцінка емоційного виснаження та втрата мотивації

Показник	r	Інтерпретація результатів
Кеттел (особистісні фактори)	0,62	Вигорання пов'язане з особистісними характеристиками (можливо, тривожність, ригідність)
NASA-TLX (навантаження)	0,60	Високе навантаження сприяє професійному вигоранню
RPE (суб'єктивне навантаження)	0,50	Сильніше суб'єктивне відчуття навантаження супроводжується вищим вигоранням
Динамометрія 50 % від максимального	-0,44	Менша здатність до контролю сили (тривала робота) асоціюється з вигоранням

Тест на стійкість до стресу слугує індикатором психологічної готовності, відображаючи здатність до контролю емоцій, а також ефективного функціонування у складних ситуаціях. Стосовно спеціальної вправи на координацію, вона є чутливою до складності рухових завдань і дозволяє виявити тонкі порушення в моторному контролі.

Щодо значення шкали CBI-PB, який оцінює синдром емоційного вигорання, виявлено, що він показує рівень емоційного виснаження та ресурсного стану учасників. Тест Струпа та завдання на вибірку реакцію відображають когнітивну готовність й швидкість прийняття рішень у стресових умовах, що є важливим для оцінки психологічної адаптивності майбутніх фахівців.

У результаті уніцентричного кореляційного аналізу з референтним показником «Тест Купера (біг 2 км)» виявлено найсильніші кореляційні зв'язки. Це дозволило з'ясувати важливі фактори: які фізіологічні, психологічні, когнітивні або емоційні фактори впливають на результат та показники, які можна використовувати для прогнозування витривалості.

На рис. 1 графічно представлені результати уніцентричного кореляційного аналізу для референтного показника Тесту Струпа, що дозволяє наочно оцінити взаємозв'язок між показниками когнітивної готовності та іншими параметрами дослідження.

На рис. 2 візуально наведено результати уніцентричного кореляційного аналізу для референтного показника CBI-PB, що ілюструє зв'язок рівня емоційного вигорання з іншими змінними, що досліджувались.

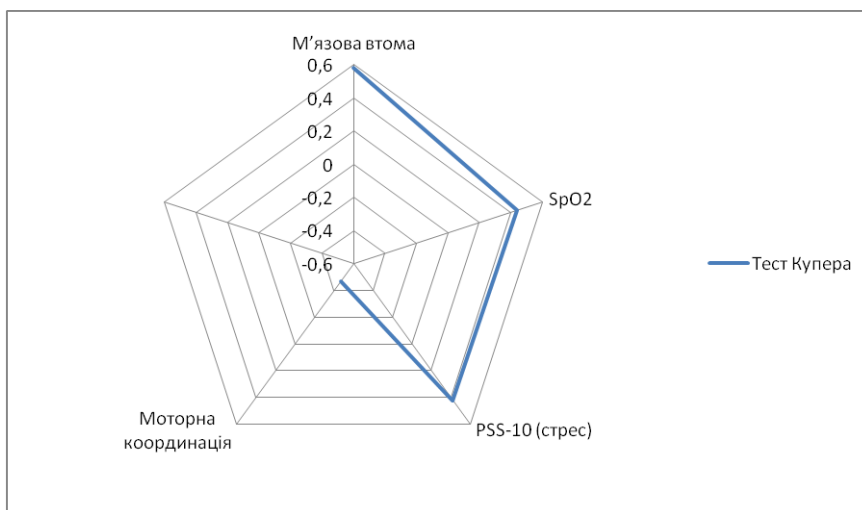


Рис. 1. Результати уніцентричного кореляційного аналізу для референтного показника Тест Струпа

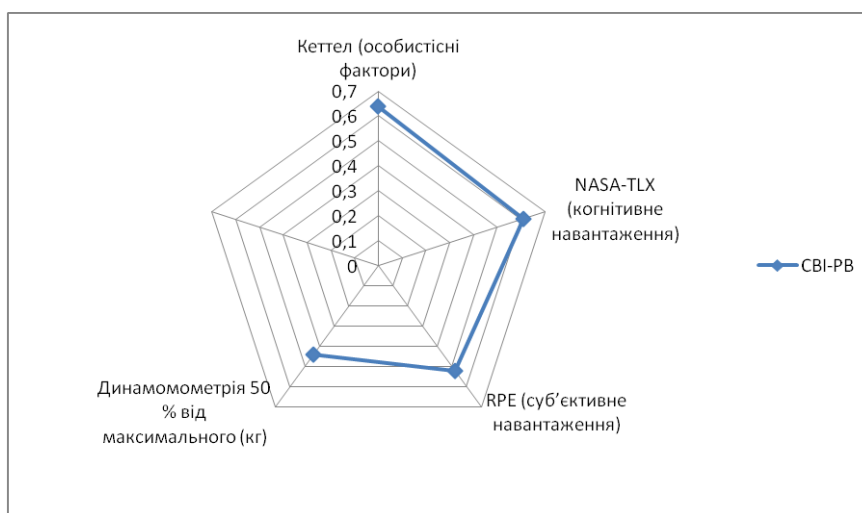


Рис. 2. Результати уніцентричного кореляційного аналізу для референтного показника CBI-PB

Таким чином, когнітивні ресурси (за тестом Струпа) тісно пов'язані з фізіологічними (втома, S_pO_2) та психологічними (стрес) змінними. Професійне вигорання (CBI-PB) інтегрує емоційне, особистісне та фізичне навантаження, проявляючись навіть на моторних (сила, витривалість) показниках.

Отже, отримані результати кореляційного аналізу дозволяють сформулювати такі узагальнення:

1. Встановлено статистично значущі кореляції між показниками психофізіологічного стану, фізичної витривалості та функціональних резервів організму.
2. Результати свідчать про взаємозумовленість когнітивної, емоційної та фізичної складової готовності до дій в екстремальних умовах.
3. Отримані дані можуть бути використані для персоналізації тренувальних програм та психологічного супроводу як майбутніх, так й діючих фахівців сектору безпеки та оборони.

Використана література:

1. Богуславський В. В., Булах С. М., Бачинська Н. В. Актуальні дослідження спеціальної фізичної та психологічної підготовки сил охорони правопорядку в екстремальних умовах. Наук. часопис УжДУ. Серія 15. 2024. С. 94-98. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).21.
2. Кузнецов С. А. Індивідуалізація навчання курсантів військових ЗВО: психодіагностика та фізіологічний моніторинг. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 79. С. 112-118.
3. Марченко О. Г., Ушань В. М. Готовність майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони України до професійної діяльності в екстремальних умовах. Вісник науки та освіти. 2024. № 9 (27). С. 917-926. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-9(27)-917-926.
4. Hormeño-Holgado, A. J., Nikolaidis, P. T., & Clemente-Suárez, V. J. Psychophysiological Patterns Related to Success in a Special Operation Selection Course. *Frontiers in Physiology*, 2019, 10, Article 867.

5. Murray, A., Fraser, J. J., Bazett-Jones, D. M., & Norte, G. E. Changes in Physical Performance Following Operational Military Training: A Meta-Analysis. *Sports Medicine – Open*, 2025, 11 (16).
6. Pihlainen, K., Santtila, M., Nindl, B. C., Raitanen, J., Ojanen, T., Vaara, J. P., Helén, J., Nykänen, T., & Kyröläinen, H. Changes in Physical Performance, Body Composition and Physical Training During Military Operations: Systematic Review and Meta-Analysis. *Scientific Reports*, 2023, 13, Article 21455.
7. Pearson, R. C., Grier, T., Benedict, T., Mahlmann, O., & Canham-Chervak, M. Changes in Physical Training and Injury Incidence Following the Introduction of a New Military Fitness Test. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 2025, 39 (5), e684-e691.

References:

1. Bohuslavskiy, V. V., Bulakh, S. M., & Bachynska, N. V. (2024). Aktualni doslidzhennia spetsialnoi fizychnoi ta psykholohichnoi pidhotovky syl okhorony pravoporiadku v ekstremalnykh umovakh [Current Research on Special Physical and Psychological Training of Law Enforcement Forces in Extreme Conditions]. *Nauk. chasopys UzhDU. Seriya 15.*, pp. 94–98. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).21 [in Ukrainian].
2. Kuznetsov, S. A. (2022). Indyvidualizatsiia navchannia kursantiv viiskovykh ZVO: psykhotoddiagnostyka ta fiziologichnyi monitorynh [Individualization of Training of Military Cadets: Psychodiagnostics and Physiological Monitoring]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. №. 79, pp. 112–118 [in Ukrainian].
3. Marchenko, O. H., & Ushan, V. M. (2024). Hotovnist maibutnikh fakhivtsiv sektoru bezpeky ta oborony Ukrainy do profesiinoi diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Readiness of Future Specialists of the Security and Defense Sector of Ukraine for Professional Activity in Extreme Conditions]. *Visnyk nauky ta osvity*. No. 9 (27), pp. 917–926. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-9(27)-917-926 [in Ukrainian].
4. Hormeño-Holgado, A. J., Nikolaidis, P. T., & Clemente-Suárez, V. J. (2019). Psychophysiological Patterns Related to Success in a Special Operation Selection Course. *Frontiers in Physiology*, 10, Article 867.
5. Murray, A., Fraser, J. J., Bazett-Jones, D. M., & Norte, G. E. (2025). Changes in Physical Performance Following Operational Military Training: A Meta-Analysis. *Sports Medicine – Open*, 11 (16).
6. Pihlainen, K., Santtila, M., Nindl, B. C., Raitanen, J., Ojanen, T., Vaara, J. P., Helén, J., Nykänen, T., & Kyröläinen, H. (2023). Changes in Physical Performance, Body Composition and Physical Training During Military Operations: Systematic Review and Meta-Analysis. *Scientific Reports*, 13, Article 21455.
7. Pearson, R. C., Grier, T., Benedict, T., Mahlmann, O., & Canham-Chervak, M. (2025). Changes in Physical Training and Injury Incidence Following the Introduction of a New Military Fitness Test. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 39 (5), 684–691.

V. Boguslavskiy. Correlational Relationship of Special Physical Training Indicators, Psychophysiological and Functional Preparedness of Future Security and Defense Sector Specialists.

The article addresses the problem of the correlation between indicators of special physical training, psychophysiological and functional preparedness of future specialists in the security and defense sector. It is emphasized that the effectiveness of performing professional tasks in emergency and extreme conditions largely depends on the harmonious development of physical qualities, the stability of psychophysiological functions, and the adaptive capacities of the organism. It is determined that special physical training ensures the development of endurance, strength, speed, and coordination, while psychophysiological indicators reflect the level of attention, speed of sensorimotor reactions, stress resistance, and decision-making ability. Functional preparedness is characterized by overall working capacity, the state of the cardiovascular and respiratory systems, and the ability to maintain performance under increased loads. The study identified the most informative indicators reflecting readiness for professional activity and conducted a correlation analysis. Strong relationships were revealed between the results of special physical training tests and psychophysiological parameters, indicating the interdependence of physical development and cognitive functions. The study confirms the relevance of a systematic approach to assessing preparedness and proves the necessity of comprehensively considering physical, psychophysiological, and functional factors. This creates a foundation for further research and the improvement of training methods for specialists capable of acting effectively in extreme professional conditions.

Key words: *special physical training; psychophysiological preparedness; functional preparedness; correlation analysis; future specialists; security and defense sector.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 377.014:004.77

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.04>

Бордюк О. М.

ІНТЕРМОДАЛЬНА КОМОДИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПОШУК НОВИХ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У статті розглянуто актуальність теми інтермодальної комодифікації в контексті пошуку нових стратегій розвитку професійної освіти. Зазначено основні завдання, мета й об'єкти наукового дослідження.

Проаналізовано вплив інтермодальної комодифікації як нової стратегії на зміст і методи навчання у системі професійної освіти, визначено нові тренди і сучасні виклики, що постають перед ЗВО України. Вказано значення інтермодальної комодифікації для професійної освіти в умовах сучасних цифрових трансформацій. На сьогодні професійна освіта активно набуває особливої значущості, адже забезпечує підготовку висококваліфікованих кадрів, здатних до адаптації в умовах динамічних змін і нових викликів. З огляду на це, цифровізація професійної освіти вважається ключовим фактором підвищення якості освітнього процесу та його відповідності потребам ринку праці, що передбачає формування високого рівня цифрової грамотності як у здобувачів освіти, так і у викладачів.

Нині під час фахової підготовки майбутніх фахівців професійної освіти значущості набуває метасуб'єктні результати освітньої діяльності, які охоплюють формування особистісних якостей, фаховість, усвідомлення цінності освіти, а також культивування внутрішньої мотивації та відповідальності. Зважаючи на це, цілеспрямоване використання хмарних технологій є одним із перспективних інструментів виконання поставлених освітніх завдань, що сприятимуть формуванню необхідних компетентностей у студентів.

Доведено, що перспективною є подальша комбінація традиційних і цифрових методик із акцентом на персоналізацію й адаптивне навчання, оскільки це дасть змогу створити високоіндивідуалізовані траєкторії розвитку для кожного здобувача освіти. Інтермодальна комодифікація професійної освіти за допомогою цифрових технологій відкриває нові можливості для якісної зміни формату освітнього процесу.

Ключові слова: адитивні технології, віртуальна реальність, іммерсивні технології, інтермодальність, інтернет речей, комодифікація, професійна освіта, хмарні технології, цифрові технології, штучний інтелект.

Цифрові технології продовжують видозмінювати всі аспекти нашого життя, включно з професійною освітою у ЗВО. В умовах «цифрової трансформації» виникає необхідність адаптації професійної освіти до нових реалій.

Спираючись на результати дослідження колективу українських науковців (Т. Мієр, Г. Бондаренко, О. Хижна, А. Клименчук), які розглядали філософський, психологічний і педагогічний аспекти «формування смислового поля терміна «гнучкість педагогічного знання» як: особистісної якості, що формується в результаті виконання дій; основного компоненту світогляду вчителя, що визначає ставлення до здійснення педагогічної діяльності; процесу педагогічної діяльності, на якому позначаються види, характеристики та рівні знання» [3, с. 130–137], вважаємо за необхідне висвітлити сутність поняття *інтермодальної комодифікації* як нової стратегії розвитку професійної освіти в епоху цифрових трансформацій.

Наступним важливим кроком є організація ефективної системи підготовки викладачів, спрямованої на формування необхідних цифрових компетентностей. Зокрема, необхідно забезпечити рівний доступ до цифрових інструментів для всіх студентів, збалансувати використання цифрових освітніх технологій з традиційними методами навчання, здійснити оновлення технологічного арсеналу на перманентній основі. Водночас, актуальним завданням є забезпечення надійного захисту персональних даних учасників освітнього процесу в умовах функціонування цифрового навчального середовища.

Однією із перспективних стратегій модернізації системи професійної освіти вважаємо *інтермодальну комодифікацію*. Це складне поняття, що охоплює поєднання термінів «інтермодальність» та «комодифікація». Хоча обидва терміни виникли в різних галузях – логістиці та економіці – їх інтеграція до освітнього середовища відкриває нові обрії для розвитку сучасної професійної освіти.

Завдяки своїй актуальності, поняття «інтермодальність» стало об'єктом дослідження у різних наукових напрямках, зокрема: психології, філософії, філології, культурології, мистецтвознавстві тощо.

В освіті цією проблемою займалися дослідники, які працюють на стику педагогіки, психології та освітніх технологій. Серед них варто відзначити Джона Хетті – автора метааналізу впливу різних освітніх стратегій на навчальні результати. У його дослідженнях підкреслюється важливість впливу методів навчання, їхнього пристосування до різних учнівських потреб, що перегукється з інтермодальним підходом [10, 11].

У психологічній площині український педагог-дослідник Вікторія Григор'єва розглядає інтермодальність як інструмент для розвитку когнітивних здібностей та емоційного інтелекту майбутніх фахівців [2, с. 152–155].

Говард Гарднер, всесвітньо визнаний американський науковець у галузі психології розвитку, автор концепції множинного інтелекту, хоча прямо не використовував термін «інтермодальність» однак, сформулював підґрунтя для розвитку інтермодальних підходів у педагогіці. Його розуміння інтелекту як комплексу різних рідних здатностей (лінгвістичних, логіко-математичних, екзистенційних, просторових тощо) актуалізувало

необхідність залучення різних модальностей у процесі навчання, що сприяло оптимізації засвоєння знань та розвитку пізнавальних функцій здобувачів освіти [6].

Розвиток теорії мультимедійного навчання значною мірою зумовлений дослідженнями таких науковців, як Кеті Вендовер, Сеймор Пейпер, Бурч Чекен та ін. Запропоновані ними принципи оптимізації процесу засвоєння інформації сформували теоретичну базу для впровадження інтермодальних методів у педагогічну практику. Наприклад, серед ключових принципів, запропонованих Б. Чекеном, відзначимо: принципи модальності, надмірності, близькості, узгодженості та індивідуальних відмінностей. Застосування цих принципів на практиці дозволяє оптимізувати процес навчання та підвищити його ефективність [5].

У сучасних реаліях, де панують ринкові відносини, професійні знання та вміння все частіше набувають цінності товару. Саме цей процес, відомий як комодифікація (комерціалізація), має неоднозначний вплив на розвиток професійної освіти. Це стає викликом для освітніх систем різних країн, і України зокрема.

Проблема комодифікації освіти, її впливу на якість, доступність та саму суть освітнього процесу досліджується багатьма науковцями у світі: Генрі Жиру описував вплив неолібералізму на освіту; Стенлі Ароновіч розглядав вплив ринкових механізмів на університети та академічну свободу; Пауло Фрейре стверджував що, освіта має активно сприяти соціальній трансформації, а не обмежуватися лише передачею знань.

Комодифікація освітніх послуг не оминула уваги українських науковців серед яких варто відзначити В. Андрущенко, М. Петренко, Л. Хижняк, С. Щудла та ін. Зокрема, вплив соціально-економічних факторів на доступність та якість освіти, а також проблеми нерівності в освіті, які можуть загострюватися в умовах комодифікації досліджує Ігор Лікарчук. Варто відмітити й не менш важливі напрацювання Лариси Хижняк, яка аналізує вплив ринкових механізмів на систему освіти, досліджуючи проблеми доступності та якості освіти в умовах комерціалізації, а також соціальні наслідки цього процесу [4, с. 288–294].

Мета статті – проаналізувати вплив інтермодальної комодифікації як нової стратегії на зміст і методи навчання в системі професійної освіти, виявити нові тренди та виклики, що постають перед ЗВО України.

Оскільки світ стає все більш цифровим, а освіта потребує гнучкості та індивідуального підходу, дослідження інтермодальності в навчанні набуває пріоритетного значення. Поєднання різних форматів, таких як дистанційне, гібридне та персоналізоване навчання, вимагає глибокого вивчення та впровадження нових стратегій розвитку професійної освіти. Однак, незважаючи на свою актуальність, поняття «інтермодальність» досі не має чіткого та однозначного визначення в гуманітарних науках. Тому дослідження інтермодальності в освіті продовжує розвиватися, особливо в умовах діджиталізації та інтеграції різноманітних форматів навчання.

Сам термін «інтермодальність» походить від латинського *inter-* (між, серед) і *modus* (спосіб, метод), що буквально перекладається як «між способами». У науковому контексті це поняття використовується для позначення взаємодії або інтеграції різних способів, методів чи форм передачі інформації, комунікації або транспорту [9].

У своїй основі дане поняття означає взаємодію різних засобів і форматів для досягнення спільної мети. У контексті професійної освіти воно розкриває поєднання різних модальностей навчання, що передбачає інтеграцію різноманітних методів і підходів: від традиційного навчання в класі до онлайн-ресурсів, мультимедійних платформ, імерсивних технологій та інтерактивних завдань.

Така освітня стратегія сприяє формуванню багатовимірного освітнього середовища, де кожен студент може обрати той спосіб засвоєння знань, який відповідає його потребам і можливостям. З огляду на те, що хтось краще сприймає інформацію візуально, хтось – шляхом практичного застосування, а комусь потрібне спілкування наживо, інтермодальність дозволяє задіяти всі канали сприйняття, зробити навчання більш захопливим та ефективним, що у свою чергу підкреслює необхідність міждисциплінарного підходу до розробки освітніх програм. Поєднання передових технологій та моделювання освітнього процесу в цифровому середовищі дозволило чітко окреслити етапи його впровадження, визначити ключові компоненти й інструменти для кожного з них.

Розглянемо інтермодальність на прикладі використання імерсивних технологій при вивченні дисципліни «Архітектура комп'ютерних систем». У процесі дослідження імерсивного освітнього простору крізь призму інноваційного підходу доцільно виокремити *Віртуальну реальність* (VR). Зазначена технологія створює повністю штучне середовище, в яке користувач занурюється за допомогою імерсивних пристроїв (наприклад, спеціальні окуляри, навушники, сенсорні системи тощо) і використовується для гейміфікації (застосування ігрових механік, елементів та підходів у неігрових контекстах), симуляцій, освітніх програм, терапії та інших цілей [1, с. 45–54].

Відходячи від традиційного формату підручників та схем, подання навчального матеріалу може бути набагато цікавішим завдяки інтермодальності та імерсивним технологіям, які дозволяють, наприклад, зануритися у 3D-модель процесора за допомогою VR і «подорожувати» всередині нього, спостерігаючи за рухом даних та виконанням інструкцій, або «побудувати» віртуальну комп'ютерну мережу в інтерактивній симуляції, налаштувати маршрутизацію та імітувати атаки. У випадку *Налаштування маршрутизації* в віртуальному середовищі передбачається, що студенти зможуть експериментувати з різними протоколами маршрутизації (наприклад, RIP, OSPF, BGP), конфігурувати маршрутизатори, створювати таблиці маршрутизації та спостерігати, як зміни в налаштуваннях впливають на передачу даних в мережі. *Імітування атак* в

віртуальному середовищі допоможе студентам на власні очі побачити, як різні кібератаки (наприклад, DoS, DDoS, Man-in-the-middle) можуть вплинути на роботу мережі.

Для більшої наочності, у процесі вивчення зазначеної дисципліни, можна створити віртуальну лабораторію з різним обладнанням для безпечних експериментів, при цьому доповнена реальність дозволить оживити схеми материнської плати на екрані монітора, показуючи 3D-моделі компонентів дозволяючи їх віртуально «розбирати» і «збирати».

Таким чином, VR-технології не тільки візуалізують роботу програм та використання ресурсів комп'ютера, вони відкривають нові обрії для навчання, доповнюючи традиційні методи, такі як лекції з AR (доповнена реальність) для демонстрації 3D-моделей та групові проекти у VR, створюючи потужний інструмент для ефективного засвоєння знань та розвитку практичних навичок.

При такому підході майбутні фахівці можуть не лише пасивно споживати VR-контент, а й активно його створювати за допомогою спеціальних програм та інструментів. Це дозволить глибше зануритися у світ VR-технологій, критично оцінити їх переваги та недоліки, обговорити етичні аспекти та перспективи розвитку з викладачем та іншими студентами, що у свою чергу допоможе не лише закріпити теоретичні знання, а й здобути практичний досвід. Очевидно, що імерсивні технології мають значний потенціал для вдосконалення професійного навчання. Проте, їх слід розглядати як інструмент, що доповнює традиційні методи навчання, а не замінює їх повністю. Інтеграція цих технологій має бути спрямована на збагачення навчального процесу та підвищення його ефективності, а не на витіснення усталених практик. Рациональне поєднання традиційних та імерсивних підходів дозволить досягти синергетичного ефекту в професійній підготовці.

В сучасних умовах фахової підготовки майбутніх фахівців професійної освіти акцент зміщується в бік метасуб'єктних результатів освітньої діяльності, що охоплюють формування особистісних якостей, фаховість, усвідомлення цінності освіти, а також культивування внутрішньої мотивації та відповідальності, у цьому контексті цілеспрямоване використання хмарних технологій виступає як один із перспективних інструментів досягнення цих завдань.

Хмарні технології, що представляють собою модель надання обчислювальних ресурсів через мережу, забезпечуючи користувачам доступ до розширеного спектру навчальних ресурсів та матеріалів, сприяючи їх використанню в різноманітних освітніх цілях, таких як: організація онлайн-курсів та вебінарів, розширення доступу до спеціалізованого програмного забезпечення, створення платформи для спільної роботи над проектами, зберігання та обмін навчальними матеріалами, а також персоналізація навчання шляхом збору даних про успішність студентів та адаптації навчального процесу за індивідуальних потреб. Окрім цього, хмарні технології сприяють індивідуалізації навчання, організації співпраці між студентами та викладачами, а також збільшують гнучкість та доступність освітнього процесу.

Це дозволяє зняти обмеження, пов'язані з доступом до інформації та освітніх ресурсів та створити гнучке, інтерактивне середовище для навчання, допомагаючи у розвитку самостійності, творчого мислення та співпраці між учасниками освітнього процесу, що в кінцевому підсумку веде до підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно функціонувати в сучасному інформаційному суспільстві.

Логічним продовженням інтермодального підходу в професійній освіті є використання *Штучного інтелекту* (ШІ). За цих умов постає питання зміни змісту освітньої системи, а не лише формату. У цьому випадку впровадження інновацій в професійну освіту може призвести до радикальних змін не тільки в організації навчання, а й у самому його призначенні. Потенційно очікується трансформація освітньої парадигми, що призведе до повного перезавантаження фундаментальних засад освіти. Розглядаючи специфічні освітні характеристики ШІ, актуально зосередити увагу на синергії цього технологічного інструменту з іншими інноваціями: концепцією глибокого навчання, гібридного навчання, інтелектуальні системи навчання, адаптивне навчання, хмарні технології тощо [12, с. 7].

Завдяки ШІ студенти отримують персоналізовані рекомендації, що враховують їхню успішність. Алгоритми ШІ аналізують дані про навчання кожного студента та пропонують індивідуальні завдання, навчальні матеріали та оптимальний темп засвоєння знань. Крім того, ШІ дозволяє здобувати практичний досвід у віртуальному середовищі, що робить навчання більш ефективним та захопливим. Також Штучний інтелект може бути задіяний для створення інтерактивних навчальних середовищ, таких як віртуальні лабораторії та симуляції, проектування інтерфейсів, тестування програмного забезпечення або аналізу даних, використовуючи які у студентів з'явиться можливість експериментувати з різними технічними та програмними засобами без ризику пошкодження реального обладнання. ШІ може виступати в ролі інтелектуального асистента, відповідаючи на питання, надаючи доступ до релевантної інформації та допомагати у вирішенні проблем. Використання цієї технології дозволить аналізувати великі набори даних, виявляти закономірності та тенденції, які можуть бути використані для дослідження інформаційних процесів та розробки нових програмних рішень. Завдяки цьому підвищується ефективність та інтерактивність навчання, надаючи студентам нові можливості для розвитку та здобуття практичних навичок.

Аналітичні звіти Давоського економічного форуму визначають цифрові технології як широкий спектр інновацій, що охоплює різноманітні напрямки розвитку. Зокрема, до них належать технології зв'язку та обробки даних, такі як Інтернет речей (IoT), хмарні та туманні обчислення, технології великих даних та блокчейн, які забезпечують ефективну взаємодію пристроїв та обмін інформацією.

Хоча впровадження *Інтернету речей (Internet of Things, IoT)* у професійну освіту знаходиться на ранньому етапі становлення, його висока адаптивність та ефективність обіцяють революційні зміни в методах навчання та сприйнятті інформації. IoT зможе зробити навчання більш інтерактивним та доступним, сприяючи розвитку та розширенню перспектив для студентів та викладачів.

Застосування IoT у професійній освіті може бути реалізоване в різних напрямках. З одного боку, IoT дозволяє створювати інтерактивні навчальні середовища, в яких студенти можуть взаємодіяти з реальними об'єктами та системами, отримуючи практичний досвід. До прикладу, в інженерних спеціальностях студенти можуть керувати роботами, програмувати сенсори та аналізувати дані з датчиків, моделюючи реальні виробничі процеси. З іншого, IoT забезпечує можливість для дистанційного моніторингу та керування обладнанням, що розширює доступ до освітніх ресурсів та дозволяє проводити практичні заняття з використанням реального обладнання незалежно від місцезнаходження студентів. Окрім цього, IoT сприяє персоналізації навчання, адаптуючи зміст та темп навчання до індивідуальних потреб кожного студента. Аналіз даних, зібраних з IoT пристроїв, дозволяє визначити рівень засвоєння матеріалу, виявити прогалини в знаннях та скоригувати навчальну програму.

Однак, слід зауважити, впровадження IoT в освіту пов'язане з певними викликами. Одним з них є необхідність забезпечення кібербезпеки та захисту даних, оскільки IoT системи можуть бути вразливими до кібератак. Відповідно, суттєвим аспектом є також підготовка викладачів до використання IoT технологій в навчальному процесі, що вимагає розробки відповідних навчальних програм та методичних матеріалів. Варто зазначити, що вартість впровадження IoT інфраструктури може бути перешкодою, яка створює додаткове фінансове навантаження.

Незважаючи на існуючі виклики, впровадження IoT в професійну освіту має значний потенціал для підвищення якості освіти та підготовки кваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової економіки. Подальші дослідження в цій галузі мають бути спрямовані на розробку ефективних методик використання IoT в освіті, забезпечення кібербезпеки та доступності IoT технологій для всіх учасників навчального процесу.

У процесі дослідження інтермодальності професійної освіти засобами цифрових технологій, також необхідно зосередити увагу на адитивних технологіях, які відіграють суттєву роль у модернізації навчального процесу.

Адитивні технології, більш відомі як 3D-друк, являють собою інноваційний підхід до виробництва, який ґрунтується на пошаровому нарощуванні матеріалу для створення тривимірних об'єктів за допомогою цифрової моделі. На відміну від традиційних субтрактивних методів, де матеріал видаляється для отримання бажаної форми, адитивні технології дозволяють створювати складні геометричні форми з високою точністю та ефективністю.

Успіх адитивних технологій пояснюється їхньою конкурентоспроможністю відносно традиційних методів виробництва, що ґрунтується на ряді суттєвих переваг. По-перше, 3D-друк дає можливість створювати вироби зі складними внутрішніми структурами та порожнинами, що було неможливо або дуже складно реалізувати раніше. По-друге, адитивні технології дозволяють виготовляти унікальні вироби з індивідуальними характеристиками, що відкриває широкі можливості для персоналізації та масової кастомізації.

Студенти, опанувавши практичні навички використання адитивних технологій під час вивчення дисципліни «Ремонт та модернізація комп'ютера», отримують значну перевагу у вирішенні технічних завдань у своїй майбутній професійній діяльності. Це особливо актуально при створенні різноманітних деталей, таких як кріплення для жорстких дисків, вентилятори охолодження, корпуси для мікросхем та інших компонентів. Що у свою чергу дозволить не тільки відновлювати працездатність застарілого обладнання, але й модернізувати його, надаючи нову функціональність. Наприклад, за допомогою 3D-друку можна створити адаптери для підключення сучасних інтерфейсів до старих материнських плат або розробити унікальні системи охолодження для підвищення продуктивності комп'ютера. Використання адитивних технологій в ремонтній практиці дає змогу скоротити час та витрати на пошук необхідних запчастин, а також створювати індивідуальні рішення для конкретних задач.

Завдяки можливості швидкого прототипування, студенти можуть експериментувати з різними дизайнерськими рішеннями, аналізувати їх ефективність та вносити необхідні корективи, що підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу та стимулює інноваційну діяльність.

У сучасному світі, що характеризується глобалізацією та стрімким розвитком цифрових технологій, здобуття вищої освіти все більше нагадує процес споживання. Ринок освітніх послуг пропонує широкий вибір готових «освітніх продуктів», які можна оцінювати та обирати, як і будь-які інші товари, а споживання зазнало настільки суттєвих трансформацій, що сам термін «споживання» втрачає первісний зміст і потребує переосмислення.

Завдяки таким змінам цифровізація освіти, зумовлюючи трансформацію способів створення, передачі та споживання освітнього контенту, об'єктивно сприяє інтенсифікації процесів комерціалізації (комерціалізації) освітніх послуг. Приміром, онлайн-платформи дозволяють перетворити знання на «продукт», який може бути придбаний або використаний будь-яким користувачем у будь-якому куточку світу. Сам термін «комерціалізація» описує процес перетворення того, що традиційно не вважалося предметом торгівлі, на продукт,

який можна купити або продати на ринку. Це спонукало науковців та освітян до глибшого вивчення цього процесу.

Окреслені відмінності вказують на важливість надання студентам ринкових навичок у конкурентному робочому середовищі, узгодження результатів навчання з потребами галузі. ЗВО та освітні платформи повинні розробляти програми, орієнтовані на попит ринку праці, звертатись до неформальної освіти – подаючи знання у формі курсів, вебінарів, майстеркласів тощо. Це стимулює конкурентоспроможність освітніх закладів і дозволяє студентам отримувати актуальні знання, які легко інтегруються в професійну діяльність [7]. За таких умов професійна освіта трансформується, перетворюючись на специфічний вид комерційної послуги. Як наслідок, навчальні заклади виступають у ролі продуцентів освітніх послуг, задовольняючи попит на професійні знання й навички з боку різноманітних споживачів. До останніх належать як окремі індивіди, так і підприємства, організації та державні структури. Взаємодія між зазначеними суб'єктами відбувається за законами ринкової економіки, де освітні послуги стають об'єктом купівлі-продажу. У такому контексті, з одного боку, комодифікація сприяє підвищенню конкуренції між навчальними закладами, що спонукає їх до покращення якості освітніх послуг та оновлення навчальних програм відповідно до вимог ринку праці. Але з іншого боку – надмірна комерціалізація освіти може призвести до зниження її доступності для певних верств населення й зосередження уваги на прибутку, а не на якості навчання. Ми погоджуємось з думкою Карла Полані, який зазначає, що розуміння процесів комодифікації полягає, зокрема, у виявленні негативних наслідків перетворення освіти на товар. Така трансформація, на думку дослідника, спричиняє знецінення гуманістичних ідеалів, що проявляється у зміщенні акценту з розвитку особистості та громадянських якостей на інструментальне сприйняття освіти як засобу досягнення індивідуального успіху на ринку праці [8].

З урахуванням вище висвітленого зазначимо, що для ефективного розвитку професійної освіти в умовах комодифікації важливо знайти баланс між стандартизацією та індивідуалізацією. Стандарти освіти забезпечують певний рівень якості та співставність кваліфікацій, але надмірна стандартизація може призвести до втрати гнучкості й нездатності реагувати на зміни ринку праці. Індивідуалізація навчання дозволяє враховувати потреби та здібності кожного студента, але її впровадження потребує значних ресурсів та підготовки викладачів.

Комодифікація також впливає і на ставлення студентів до навчання. Якщо раніше освіта розглядалася як цінність сама по собі, то в умовах комодифікації вона все частіше сприймається як інвестиція в майбутнє, що має окупитися у вигляді високої зарплати та кар'єрного зростання. Така тенденція може призвести до прагматизації у навчанні, коли студенти зосереджуються на набутті лише тих знань та навичок, які мають безпосереднє практичне застосування.

Таким чином, комодифікація професійної освіти має як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, вона сприяє підвищенню якості та актуальності освітніх послуг, з іншого – може призвести до їх стандартизації, комерціалізації та зниження доступності. Для того, щоб комодифікація сприяла розвитку професійної освіти, необхідно розробити ефективні механізми її регулювання, які б враховували як інтереси ринку, так і потреби суспільства.

Форсайт-аналіз науково-педагогічних джерел показує, що комодифікація професійної освіти в Україні є прямим наслідком домінування споживацького світогляду в сучасному суспільстві. Споживання, виступаючи ключовим фактором формування ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей, набуває статусу соціокультурного феномену, що впливає на різні сфери життєдіяльності, включаючи освіту.

Наше дослідження фокусується на аналізі двох концептів, які належать до різних галузей знань. Зважаючи на вищезазначене, пропонується інтегрувати ці концепти в єдиний конструкт для подальшої імплементації в систему професійної освіти. Нагадаємо, що інтермодальність у своїй основі означає взаємодію різних засобів і форматів для досягнення спільної мети. У контексті професійної освіти це передбачає інтеграцію різноманітних методів і підходів: від традиційного навчання (лекції, практичні заняття) до онлайн-ресурсів, мультимедійних платформ, симуляцій та інтерактивних завдань. Комодифікація ж в освітній галузі пов'язана з перетворенням освітніх послуг на товар, що підпадає під ринкові закони. Цей процес супроводжується поступовим домінуванням ринкових цінностей над іншими соціальними та культурними нормами, що призводить до інтеграції раніше некомерційних сфер у систему товарно-грошових відносин.

Як підсумок, комодифікація освіти неминуче веде до трансформації ролі викладача. Якщо раніше викладач виступав насамперед як носій знань та наставник, то в умовах комодифікації він все частіше розглядається як постачальник освітніх послуг. Це може призвести до депрофесіоналізації викладацької діяльності й зниження її престижу. З іншого боку, комодифікація стимулює викладачів до постійного самовдосконалення і підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку праці.

Взаємодія інтермодальності та комодифікації в освіті створює як можливості, так і виклики. Інтермодальні підходи можуть пом'якшувати негативні наслідки комодифікації, забезпечуючи інтеграцію безкоштовних або доступних ресурсів, таких як відкриті онлайн-курси чи освітні платформи. У той же час, комодифікація стимулює інновації в навчальних процесах, сприяючи впровадженню нових технологій та форм навчання.

Інтеграція зазначених концептів в освітній процес сприяє одночасному розширенню спектра навчальних можливостей та подоланню бар'єрів у доступі до знань. Наприклад, інтермодальні підходи допомагають

зменшити наслідки нерівності, створюючи освітні ресурси, які легко адаптуються до будь-якого формату. У свою чергу, комодифікація спонукає до створення інноваційних бізнес-моделей в освітній галузі, таких як безкоштовний доступ до базових ресурсів з оплатою лише за додаткові сервіси.

Інтермодальна комодифікація професійної освіти в епоху цифрових трансформацій представляє собою процес, що збільшує доступність, гнучкість та індивідуалізацію освітніх послуг. Даний процес відкриває нові перспективи для здобуття знань та навичок, водночас спонукаючи освітні системи до адаптації відповідно до вимог часу.

Цей феномен має низку переваг. По-перше, інтермодальна комодифікація розширює доступ до освіти для різних категорій населення, незалежно від їхнього місця проживання, соціального статусу чи фізичних можливостей. По-друге, гнучкість форматів та графіків навчання дозволяє індивідуалізувати освітні траєкторії відповідно до потреб та завдань кожного здобувача. По-третє, використання різноманітних цифрових платформ та інструментів збагачує навчальний процес, робить його більш інтерактивним та ефективним.

Однак, необхідно зазначити, що інтермодальна комодифікація професійної освіти ставить перед освітніми системами низку викликів. Серед них можна виділити необхідність забезпечення якості освітніх послуг в умовах їх масовості та стандартизації, розробку ефективних механізмів контролю та оцінювання знань, а також запобігання ризикам соціальної нерівності у доступі до якісної освіти.

Для того щоб інтеграція цих концептів принесла максимальну користь, необхідно знайти баланс між інноваціями та якістю. Освітні установи повинні прагнути до створення таких умов, де інтермодальні підходи поєднуються з етичним використанням принципів комодифікації. Це означає, що варто зосереджуватися на створенні навчальних програм, які відповідають реальним потребам суспільства, забезпечуючи доступ до якісної освіти без надмірного фінансового навантаження на студентів.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень ми визначаємо поняття «Інтермодальна комодифікація професійної освіти» як процес, у ході якого освіта стає об'єктом ринкових відносин за посередництвом різних цифрових інструментів та платформ (інтермодальність), при цьому якість та вартість детермінуються ринковими механізмами (комодифікація).

Дане поняття характеризує процес, в якому цифрові платформи сприяють перетворенню знань і навичок на однорідні продукти (комодифікація), де їхня вартість і якість визначаються попитом і пропозицією на ринку.

Висновки. Оскільки, основним драйвером інтермодальної комодифікації є інтеграція цифрових технологій, професійна освіта має адаптуватись до сучасних реалій, аби підготувати студентів до майбутньої фахової діяльності, що все більше орієнтується на діджиталізацію для зміни бізнес-моделі та створення нових можливостей з метою отримання прибутку. Інтермодальність й комодифікація формують нові стратегії сучасної освіти, які впливають на її доступність, якість і ефективність. Розуміння цих явищ та їхнє значення є необхідним для розвитку професійної освіти, яка відповідатиме викликам ХХІ століття щоб залишатися актуальною та ефективною. Для цього необхідно створювати збалансовані освітні системи, що одночасно враховуватимуть переваги інтермодальності та уникатимуть надмірної комодифікації. Це потребує співпраці між державою, освітніми установами й приватними компаніями, спрямованої на забезпечення доступу до знань для кожного, незалежно від економічного статусу. Таким чином, інтермодальна комодифікація професійної освіти в епоху цифрових трансформацій є складним та багатогранним процесом, що потребує подальшого дослідження й аналізу. Важливо розробити інструментарій і механізми, які дозволять максимально ефективно використати переваги цього процесу та мінімізувати його негативні наслідки.

У майбутньому перспективним є подальше змішування традиційних і цифрових методик із акцентом на персоналізацію та адаптивне навчання. Це дозволить створити високоіндивідуалізовані траєкторії розвитку для кожного студента або фахівця. Отже, інтермодальна комодифікація професійної освіти за рахунок цифрових технологій відкриває нові можливості для якісної зміни формату навчального процесу. Подальші дослідження мають бути спрямовані на пошук ефективних моделей взаємодії між різними форматами освіти та вирішення проблем нерівності доступу до освітніх ресурсів.

Використана література:

1. Бордюк О. М. «Трансверсальний підхід у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій». *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ. 2024. № 31. С. 45–54. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.07>
2. Григор'єва В. Використання методу інтермодальних асоціацій у професійній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва. *«Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі»*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (відкрита для іноземних учасників) м. Бердянськ, Україна 17 листопада 2022 року. URL: <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/materialy-ii-vseukrayinskoyi-naukovo-praktychnoyi-konferenciyi-mystecztvo-ta-mysteczka-osvita-v-suchasnomu-socziokulturnomu-prostori.pdf>
3. Мієр Т., Бондаренко Г., Хижна О., & Клименчук А. Гнучкість педагогічного знання: розкриття смислового поля у контексті феномена «знання». 2024. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. № 2 (12). С. 130–137. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(12\).2024.315025](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315025)
4. Хижняк Л. М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх послуг: оптимізація управління. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління. Серія : спеціальні та галузеві соціології* : зб. наук. пр. ДонДУУ. Донецьк : ДонДУУ, 2009. Вип. 116. С. 288–294.

5. Çeken B., Taşkın N. Multimedia learning principles in different learning environments: a systematic review. *Smart Learn. Environ.* 2022. № 9 (19). DOI : <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00200-2>
6. Gardner H. *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books. 1983.
7. Jonathan B. L. K. Jervell III Et Al. Intermodal Education in Comparative Perspective. *Transportation Law Journal*. 2000. Vol. 27. Issue 3. P. 419–438. URL : <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1291&context=tlj>
8. Karl Polanyi. *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Issue 45 of Beacon paperbacks. *Publisher, Farrar & Rinehart, Incorporated*. 1944. 305 p. URL: https://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Great_Transformation.pdf
9. Levinson S. C. *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press. 2003. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613609>
10. Mindframes for Visible Learning / John Hattie, Klaus Zierer. (2024). № 2. Routledge. 512 p. DOI : [10.4324/9781315206387](https://doi.org/10.4324/9781315206387)
11. Motta R. G., Santos A. A. dos, & Wyszomirska R. A. F. Integrated Intermodal Model of Online Teaching-Learning: A Proposal Focusing on Edu-Communication and Online Interactions. *Advances in Social Sciences Research Journal* 2023. № 10 (11). P. 214–234. DOI : <https://doi.org/10.14738/assrj.1011.15887>
12. The role of artificial intelligence in the development of innovative methods and approaches in education / Nichyshyna V., Bordiuk O., Slaboshevska T., Heseleva K., Tkachenko L. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. 2023. Vol. 27. n. esp.2, p. e023052. DOI : <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18784>

References:

1. Bordiuk O. M. (2024). «Transversalniy pidkhid u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy tsyfrovoykh tekhnolohii» ["Transversal approach in the system of professional training of future teachers of music using digital technologies"]. *Naukovy chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*. Kyiv. № 31. S. 45–54. DOI : <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.07> [in Ukrainian].
2. Hryhorieva V. (2022). Vykorystannia metodu intermodalnykh asotsiatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva [Using the method of intermodal associations in the professional training of future music teachers]. «Mystetstvo ta mystetska osvita v suchasnomu sotsiokulturnomu prostori» : materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (vidkryta dlia inozemnykh uchashnykiv) m. Berdiansk, Ukraina 17 lystopada 2022 roku. URL : <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/materialy-ii-vseukrayinskoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi-mystecztvo-ta-mysteczka-osvita-v-suchasnomu-socziokulturnomu-prostori.pdf> [in Ukrainian].
3. Miier T., Bondarenko H., Khyzhna O., & Klymenchuk A. (2024). Hnuchkist pedahohichnoho znannia: rozkryttia smyslovoho polia u konteksti fenomena «znannia» [Flexibility of pedagogical knowledge: revealing the semantic field in the context of the phenomenon of "knowledge"]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. № 2 (12). S. 130–137. DOI : [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(12\).2024.315025](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315025) [in Ukrainian].
4. Khyzhniak L. M. (2009). Problemni polia na rynku pratsi i rynku osvity posluh: optymizatsiia upravlinnia [Problem areas in the labor market and the educational services market: management optimization]. *Suchasni suspilni problemy u vymiri sotsiologii upravlinnia. Seriya : spetsialni ta haluzevi sotsiologii* : zb. nauk. pr. DonDUU. Donetsk : DonDUU. Vyp. 116. S. 288–294 [in Ukrainian].
5. Çeken B., Taşkın N. (2022). Multimedia learning principles in different learning environments: a systematic review. *Smart Learn. Environ.* № 9 (19). DOI : <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00200-2>
6. Gardner H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books
7. Jonathan B. L. K. Jervell III Et Al. (2000). Intermodal Education in Comparative Perspective. *Transportation Law Journal*. Vol. 27. Issue 3. P. 419–438 URL : <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1291&context=tlj>
8. Karl Polanyi. (1944). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Issue 45 of Beacon paperbacks. *Publisher, Farrar & Rinehart, Incorporated*. 305 p. URL : https://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Great_Transformation.pdf
9. Levinson S. C. (2003). *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613609>
10. Mindframes for Visible Learning / John Hattie, Klaus Zierer. (2024). № 2. Routledge. 512 p. DOI : [10.4324/9781315206387](https://doi.org/10.4324/9781315206387)
11. Motta R. G., Santos A. A. dos, & Wyszomirska R. A. F. (2023). Integrated Intermodal Model of Online Teaching-Learning: A Proposal Focusing on Edu-Communication and Online Interactions. *Advances in Social Sciences Research Journal*. № 10 (11). P. 214–234. DOI : <https://doi.org/10.14738/assrj.1011.15887>
12. The role of artificial intelligence in the development of innovative methods and approaches in education / Nichyshyna V., Bordiuk O., Slaboshevska T., Heseleva K., Tkachenko L. (2023). *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. Vol. 27. n. esp.2, p. e023052. DOI : <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18784>

O. Bordyuk. Intermodal commodification of vocational education: search for new development strategies in the era of digital transformation.

The article considers the relevance of the topic of intermodal commodification in the context of the search for new strategies for the development of vocational education. The main tasks, goal and objects of scientific research are indicated.

The impact of intermodal commodification as a new strategy on the content and methods of training in the vocational education system is analyzed, new trends and modern challenges facing higher education institutions of Ukraine are identified.

The significance of intermodal commodification for vocational education in the context of modern digital transformations is indicated. Today, vocational education is actively gaining special significance, as it provides training of highly qualified personnel capable of adapting to dynamic changes and new challenges. In view of this, the digitalization of vocational education is considered a key factor in improving the quality of the educational process and its compliance with the needs of the labor market, which involves the formation of a high level of digital literacy among both students and teachers.

Currently, during the professional training of future specialists in vocational education, metasubjective results of educational activities are gaining importance, which include the formation of personal qualities, professionalism, awareness of the

value of education, as well as the cultivation of internal motivation and responsibility. In view of this, the targeted use of cloud technologies is one of the promising tools for fulfilling the educational tasks set, which will contribute to the formation of the necessary competencies in students.

It has been proven that the further combination of traditional and digital methods with an emphasis on personalization and adaptive learning is promising, since this will allow creating highly individualized development trajectories for each student. Intermodal commodification of vocational education using digital technologies opens up new opportunities for a qualitative change in the format of the educational process.

Key words: additive technologies, virtual reality, immersive technologies, intermodality, Internet of Things, commodification, vocational education, cloud technologies, digital technologies, artificial intelligence.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 796.015.13:796.015.4

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.05>

Журавель О. А.

ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ТРЕНЕРОМ ТА СПОРТСМЕНОМ У ЗМІШАНИХ ВИДАХ ЄДИНОБОРСТВ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У роботі наведено результати дослідження педагогічних підходів, які використовуються тренерами у змішаних видах єдиноборств для ефективної підготовки спортсменів. Визначено роль тренера в організації навчального процесу та розвитку техніко-тактичних навичок. Проаналізовано методи стратегічного планування тренувального процесу в ММА, включаючи періодизацію та індивідуальний підхід. Надано дані щодо значення зворотного зв'язку між тренером та спортсменом в контексті корекції та вдосконалення тренувального процесу. Представлено розроблені рекомендації щодо покращення педагогічної взаємодії тренера і спортсмена в ММА для підвищення результативності тренувань. Оцінка ефективності педагогічних методів для розвитку мотивації та психологічної стійкості в ММА є необхідною для коректного планування тренувального процесу. Тренери використовують різноманітні методи, такі як створення мотиваційної атмосфери, чітке встановлення цілей, психологічні вправи, симуляція стресових ситуацій, а також робота над самоконтролем і візуалізацією. Оцінка результатів через психологічні тести, зворотний зв'язок від спортсменів та аналіз їх виступів на змаганнях дозволяє коригувати методи роботи та забезпечити стабільний розвиток мотивації та психологічної стійкості спортсменів. Покращення педагогічної взаємодії між тренером і спортсменом у ММА є важливим чинником, що безпосередньо впливає на результативність тренувань. Індивідуальний підхід, позитивний зворотний зв'язок, конструктивна критика, відеоаналіз, психологічна підтримка та розвиток мотивації допомагають спортсменам досягти високих результатів у змаганнях. Тренери, у свою чергу, повинні постійно вдосконалювати свої педагогічні навички та ефективно комунікувати зі своїми підопічними для створення оптимальних умов для їхнього розвитку.

Ключові слова: змішані види єдиноборств, спортивна педагогіка, психологічна стійкість, стратегічне планування, індивідуалізація.

Взаємодія між тренером та спортсменом є основою успішної підготовки в змішаних видах єдиноборств (ММА), де ефективне педагогічне управління та стратегічне планування тренувального процесу можуть значно вплинути на результат спортсмена [1, с. 9]. Педагогічні аспекти взаємодії включають підхід до навчання, мотивацію, розвиток дисципліни та технічної майстерності. У змішаних видах єдиноборств, де поєднуються різні бойові техніки та тактики, важливо створити індивідуалізований підхід до кожного спортсмена, адаптуючи методи навчання до його потреб [2, с. 26; 4, с. 47].

Педагогічне планування, засноване на глибокому розумінні як фізичних, так і психологічних аспектів тренувань, забезпечує оптимальний розвиток спортсмена та ефективну підготовку до змагань. Тому дослідження педагогічних аспектів та стратегічного планування тренувального процесу є надзвичайно актуальним для підвищення ефективності підготовки у змішаних видах єдиноборств.

Метою дослідження є аналіз педагогічних аспектів взаємодії тренера та спортсмена в змішаних видах єдиноборств та вивчення стратегічного планування тренувального процесу, спрямованого на оптимізацію розвитку спортсменів та підготовку до змагань.

Педагогічний підхід у змішаних видах єдиноборств вимагає спеціалізованих методик та стратегій, оскільки цей вид спорту поєднує різноманітні техніки з різних дисциплін, таких як бокс, боротьба, дзюдо, самбо та бразильське джиу-джитсу. Тренування в ММА є комплексними і включають фізичну, технічну, тактичну та психологічну підготовку, що потребує детального планування та адаптації до потреб кожного спортсмена.

Одним із головних педагогічних підходів є індивідуалізація тренувального процесу. Кожен спортсмен має свої сильні та слабкі сторони, що потребує персоналізованого підходу. Тренери проводять детальний аналіз фізичних і психологічних характеристик спортсмена, зокрема його технічних і тактичних здібностей, швидкості відновлення, мотиваційного рівня та здатності до адаптації. На основі цього створюються індивідуальні тренувальні плани, які дозволяють оптимізувати процес підготовки для кожного спортсмена.

Періодизація тренувань є важливою складовою педагогічного підходу. Тренери використовують періодизацію для ефективного планування тренувального процесу, враховуючи різні етапи підготовки. Вона включає періоди макроциклів, мезоциклів та мікроциклів, які дозволяють поступово підвищувати інтенсивність і складність тренувань, а також враховувати час для відновлення [3, с. 169]. Цей підхід допомагає уникати перетренованості та забезпечує поступовий прогрес у фізичній та технічній підготовленості [6, с. 90].

В останні роки тренери ММА активно впроваджують сучасні технології, такі як відеоаналіз, використання датчиків для вимірювання фізичної активності та показників продуктивності, а також аналіз змагань суперників [5, с. 69]. Це дозволяє створювати більш точні прогнози і тренувальні плани, а також оптимізувати техніку та тактику підготовки.

Важливу роль у педагогічному процесі відіграє ефективна комунікація між тренером і спортсменом. Це дає можливість краще налаштувати мотивацію спортсмена та коригувати тренувальний процес у разі необхідності.

Таким чином, педагогічні підходи, які використовуються тренерами у змішаних видах єдиноборств, базуються на індивідуалізації тренувального процесу, стратегічному плануванні, розвитку технічних і тактичних навичок, психологічній підготовці та використанні сучасних технологій для оптимізації тренувань. Ці підходи дозволяють не лише підвищити рівень майстерності спортсменів, але й сприяти їх всебічному розвитку, що є важливим у складних умовах ММА.

Враховуючи складність ММА, де поєднуються різні бойові дисципліни, тренер має бути не лише спеціалістом з техніки, але й педагогом, психологом і стратегієм, щоб забезпечити ефективний розвиток спортсмена. На рис. 1 наведено основні аспекти ролі тренера в навчальному процесі та розвитку техніко-тактичних навичок.



Рис. 1. Перелік аспектів ролі тренера в навчальному процесі та розвитку техніко-тактичних навичок у ММА

Таким чином, тренер у ММА виконує комплексну роль, яка включає не тільки організацію навчального процесу, а й розвиток техніко-тактичних навичок, контроль за прогресом, корекцію помилок та підтримку мотивації спортсмена [7, с. 92]. Його здатність правильно адаптувати методи навчання, створювати оптимальні умови для розвитку кожного атлета та враховувати всі аспекти підготовки є основою успіху в ММА.

Перейдемо до ключових аспектів індивідуального підходу. По-перше, це оцінка фізичних та технічних характеристик, полягає в тому, що тренер проводить оцінку поточного рівня фізичної підготовленості спортсмена, його технічних та тактичних навичок. Це включає вимірювання сили, витривалості, гнучкості, швидкості реакції, а також оцінку рівня володіння різними бойовими техніками. На основі цих даних формується індивідуальний план тренувань.

Другим важливим аспектом індивідуального підходу є психологічна готовність спортсмена. Оцінюється мотивація, стресостійкість, здатність до концентрації та прийняття рішень під час змагань. Психологічні фактори можуть значно впливати на ефективність підготовки, постає необхідність розвивати ці якості у кожного спортсмена через спеціальні тренування і практики.

Наступне, це коригування тренувального процесу. Індивідуальний підхід включає також коригування методів відновлення після тренувань, враховуючи фізичні навантаження та здатність організму до відновлення (різноманітні методи, такі як масаж, фізіотерапія, вправи на гнучкість, заняття на тренажерах або індивідуальні програми відновлення).

В останні роки в ММА активно використовуються технології для моніторингу прогресу спортсменів та коригування тренувального процесу. Наприклад, відеоаналіз техніки, використання датчиків для вимірювання фізичних параметрів (ЧСС (уд/хв.), сила, витривалість), а також застосування спеціалізованих програм для створення індивідуальних тренувальних планів. Це дозволяє більш точно відслідковувати ефективність тренувань та вносити необхідні корективи.

Отже, стратегічне планування тренувального процесу в ММА є складним і багатограним процесом, який включає періодизацію та індивідуальний підхід. Періодизація допомагає систематизувати тренування і забезпечити поступове досягнення піку форми спортсмена, а індивідуальний підхід дозволяє адаптувати тренувальний процес до особливостей кожного спортсмена.

У ММА розвиток мотивації та психологічної стійкості є критично важливими аспектами для досягнення успіху. Оцінка ефективності різноманітних педагогічних методів є важливою складовою частиною

тренувального процесу, оскільки дозволяє коригувати стратегію підготовки та досягати максимальних результатів (табл. 1).

Табл. 1

Педагогічні методи, що застосовуються для розвитку мотивації та психологічної стійкості спортсменів у MMA

Перелік методів	Характеристика
Методи розвитку мотивації в MMA	1. Створення позитивної мотиваційної атмосфери. 2. Визначення чітких цілей. 3. Використання зовнішніх та внутрішніх стимулів
Методи розвитку психологічної стійкості в MMA	1. Симуляція стресових ситуацій. 2. Психологічні вправи для зміцнення самоконтролю. 3. Підвищення емоційної стійкості через роботу з невдачами
Оцінка ефективності педагогічних методів	1. Психологічне тестування та інтерв'ю. 2. Спостереження за результатами на змаганнях. 3. Обговорення з спортсменом. 4. Відеоаналіз



Рис. 2. Значення зворотного зв'язку між тренером та спортсменом в контексті корекції та вдосконалення тренувального процесу у MMA

Зворотний зв'язок між тренером та спортсменом є основою для корекції та вдосконалення тренувального процесу у MMA (рис. 2). Цей процес забезпечує не лише технічну підготовленість бійця, але й допомагає розвивати мотивацію, психологічну стійкість і стратегічне мислення. Позитивний, конструктивний та своєчасний зворотний зв'язок дозволяє спортсмену досягати найкращих результатів, зберігаючи високий рівень мотивації та впевненості в своїх силах. Тренер, у свою чергу, отримує можливість ефективно коригувати методи підготовки, покращувати техніку та адаптувати програму тренувань під конкретні потреби кожного спортсмена.

У MMA педагогічна взаємодія між тренером і спортсменом є одним із основних факторів, що визначає ефективність тренувального процесу. Для підвищення результативності тренувань необхідно постійно вдосконалювати взаємодію між тренером і спортсменом. У табл. 2 представлено низку спеціально розроблених рекомендацій, що має змогу покращити педагогічну взаємодію та досягти високих результатів спортсменів.

Табл. 2

Рекомендації щодо покращення педагогічної взаємодії тренера і спортсмена в MMA для підвищення результативності тренувань

Перелік рекомендацій	Характеристика
1. Індивідуалізація підходу до кожного спортсмена	Оцінка сильних і слабких сторін спортсмена (техніка, фізична підготовленість, психологічний стан). Створення індивідуальних планів тренувань, що орієнтовані на покращення конкретних аспектів підготовки. Регулярна корекція плану тренувань в залежності від прогресу або зворотного зв'язку від спортсмена
2. Використання позитивного зворотного зв'язку	Відзначення не лише досягнення, а й маленьких кроків на шляху до мети. Заохочення спортсмена в моменти труднощів. Позитивні відгуки про виконання певних технік або підходів до тренувань для розвитку самопочуття спортсмена

Перелік рекомендацій	Характеристика
3. Конструктивна критика та коригування помилок	Чітке пояснення тренером, які саме помилки були допущені, і як їх виправити. Впровадження альтернативних стратегій чи технічних прийомів, які можуть допомогти спортсмену досягти кращих результатів. Критика спрямована на розв'язання проблеми, а не на осуд, що дозволяє спортсмену сприймати її як можливість для самовдосконалення
4. Використання відеоаналізу та технічних тренувальних інструментів	Спільний перегляд відео боїв або тренувань для допомоги спортсменам побачити власні дії з боку, що сприяє усвідомленню помилок і вдосконаленню техніки. Використання спеціальних технічних інструментів (наприклад, планшетів або програм для запису тренувань) для покрокового пояснення технік для кращого засвоєння матеріалу
5. Активне залучення спортсмена до планування тренувань	Обговорення тренером з бійцем його мети, стратегії та методи тренувань для з'ясування, що саме спортсмен хоче покращити. Враховування побажань спортсмена щодо тренувальних занять, особливо в частині розвитку конкретних технічних навичок або фізичних показників
6. Психологічна підтримка та розвиток внутрішньої мотивації	Забезпечення тренером психологічної підтримки, особливо в моменти невдач або після поразок. Використання методів мотивації, таких як візуалізація успіху, позитивне мислення та постановка досяжних цілей. Навчання спортсмена справлятися з тривогою та стресом для зберігання стійкості під час змагань
7. Підвищення комунікаційної ефективності між тренером і спортсменом	Створення атмосфери відкритості та довіри, коли спортсмен може без страху ділитися своїми переживаннями, труднощами та бажаннями. Регулярне проведення зворотного зв'язку, де спортсмен може дати свою оцінку тренувальному процесу та надати свої пропозиції щодо його покращення. Адаптація стилю комунікації до індивідуальних потреб спортсмена: деяким підходить чітка та пряmlinійна критика, інші потребують більш м'якої підтримки.
8. Постійне вдосконалення тренерських навичок	Залучення до нових тренувальних методик і підходів, участь у семінарах, співпраця з іншими тренерами допомагає впроваджувати новітні технології в тренувальний процес. Вивчення психологічних аспектів роботи з спортсменами, що дозволяє створювати оптимальні умови для розвитку та підтримки високої мотивації
9. Розвиток командного духу	Спільні тренування, командні спаринги та взаємопідтримка між спортсменами для створення атмосфери солідарності, що підвищує ефективність тренувань і зміцнює мотивацію. Заохочення спортсменів допомагати один одному та обговорювати свої досягнення й подолання труднощів

Таким чином, покращення педагогічної взаємодії між тренером і спортсменом у ММА є важливим чинником, що безпосередньо впливає на результативність тренувань. Індивідуальний підхід, позитивний зворотний зв'язок, конструктивна критика, відеоаналіз, психологічна підтримка та розвиток мотивації допомагають спортсменам досягти високих результатів у змаганнях. Тренери, у свою чергу, повинні постійно вдосконалювати свої педагогічні навички та ефективно комунікувати зі своїми учнями для створення оптимальних умов для їхнього розвитку.

Використана література:

- Бачинська Н., Журавель О., Богуславський В., Скалицький І., & Калашник А. Оцінка результатів дослідження окремих показників фізичного розвитку, спеціальної фізичної підготовленості та спортивного харчування «POWER PRO» здобувачів ЗВО із специфічними умовами навчання, що займаються змішаними видами єдиноборств та правоохоронців. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Серія 15, (5(178)). С. 9–13. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).01](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).01).
- Богуславський В. В., Бачинська Н. В., Журавель О. А., Скалицький І. М. Особливості використання спортивного харчування «POWER PRO» у здобувачів ЗВО із специфічними умовами навчання, що займаються змішаними видами єдиноборств та правоохоронців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 11 (171). С. 26–29.
- Пітин М., Задорожна О. Засоби теоретичної підготовки у системі багаторічного удосконалення спортсменів. *Молода спортивна наука України*. 2013. Т. 1. С. 169–173.
- Соловей О., Пожидаєв М., Анісімов Д., Вознюк К., & Логвиненко М. Особливості фізичного стану курсантів, які займаються єдиноборствами при підготовці до професійної діяльності. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2020 (10). С. 47–54.
- Тропін Ю. М., Латишев М. В., Пилипещ О. В., & Пономарьов В. О. Показники змагальної діяльності найсильніших бійців-жінок змішаних єдиноборств ММА. *Єдиноборства*. 2021. 3 (21). С. 69–83.
- Тропін Ю. М., Перевозник В. І., Мирошниченко Є. С. Модельні характеристики змагальної діяльності бійців змішаних єдиноборств ММА різних вагових категорій. *Єдиноборства*. 2022. № 3 (25), С. 90–103. DOI:10.15391/ed.2022-3.08.
- Хацаюк О. В., Ананченко К. В., Хуртенко О. В., Дмитренко С. М., & Бойченко Н. В. Дослідження технічного арсеналу бійців ММА високої кваліфікації. *Єдиноборства*. 2020. № 1. С. 92–105.

References:

1. Bachynska, N., Zhuravel, O., Bohuslavskiy, V., Skalytskyi, I., & Kalashnyk, A. (2024). Otsinka rezultativ doslidzhennia okremykh pokaznykiv fizychnoho rozvytku, spetsialnoi fizychnoi pidhotovlenosti ta sportyvnoho kharchuvannia «POWER PRO» zdobuvachiv ZVO iz spetsyficnymi umovamy navchannia, shcho zaimaiutsia zmishanyymi vydamy yedynoborstv ta pravookhorontsiv [The evaluation of the research results on individual indicators of physical development, special physical fitness, and sports nutrition "POWER PRO" of higher education seekers with specific learning conditions, engaged in mixed martial arts and law enforcement officers]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. Serii 15, (5(178)), 9–13. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).01](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).01) [in Ukrainian].
2. Bohuslavskiy V. V., Bachynska N. V., Zhuravel O. A., Skalytskyi I. M. (2023). Osoblyvosti vykorystannia sportyvnoho kharchuvannia «POWER PRO» u zdobuvachiv ZVO iz spetsyficnymi umovamy navchannia, shcho zaimaiutsia zmishanyymi vydamy yedynoborstv ta pravookhorontsiv [Features of using "POWER PRO" sports nutrition in higher education seekers with specific learning conditions, engaged in mixed martial arts and law enforcement officers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, vyp. 11 (171): 26–29 [in Ukrainian].
3. Pityn M., Zadorozhna O. (2013). Zasoby teoretychnoi pidhotovky u systemi bahatorichnoho udoskonalennia sportsmeniv [Means of theoretical training in the system of long-term athlete development]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy*. T. 1. S. 169–173 [in Ukrainian].
4. Solovei, O., Pozhydaiev, M., Anisimov, D., Vozniuk, K., & Lohvynenko, M. (2020). Osoblyvosti fizychnoho stanu kursantiv, yaki zaimaiutsia yedynoborstvamy pry pidhotovtsi do profesiinoi diialnosti [Features of the physical condition of cadets engaged in martial arts during preparation for professional activity]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii*. (10): 47–54 [in Ukrainian].
5. Tropin, Yu. M., Latyshev, M. V., Pylypets, O. V., & Ponomarov, V. O. (2021). Pokaznyky zmahalnoi diialnosti naisylnishykh biitsiv-zhinok zmishanykh yedynoborstv MMA [Competitive performance indicators of the strongest female MMA fighters]. *Yedynoborstva*, 3 (21), 69–83 [in Ukrainian].
6. Tropin Yu. M., Perevoznyk V. I., Myroshnychenko Ye. S. (2022). Modelni kharakterystyky zmahalnoi diialnosti biitsiv zmishanykh yedynoborstv MMA riznykh vahovykh katehorii [Model characteristics of the competitive performance of mixed martial arts (MMA) fighters in different weight categories]. *Yedynoborstva*, № 3 (25), S. 90–103. DOI:10.15391/ed.2022-3.08 [in Ukrainian].
7. Khatsaiuk, O. V., Ananchenko, K. V., Khurtenko, O. V., Dmytrenko, S. M., & Boichenko, N. V. (2020). Doslidzhennia tekhnichnoho arsenalu biitsiv MMA vysokoi kvalifikatsii [Research on the technical arsenal of high-level MMA fighters]. *Yedynoborstva*, 1, 92–105 [in Ukrainian].

O. Zhuravel. Interaction between the coach and athlete in mixed martial arts: pedagogical aspects and strategic planning of the training process.

The paper presents the results of a study on the pedagogical approaches used by coaches in mixed martial arts for the effective preparation of athletes. The role of the coach in organizing the learning process and developing technical-tactical skills is defined. Methods of strategic planning of the training process in MMA are analyzed, including periodization and an individual approach. Data on the importance of feedback between the coach and athlete in the context of correcting and improving the training process are provided. Developed recommendations for improving the pedagogical interaction between the coach and athlete in MMA to increase the effectiveness of training are presented. The evaluation of the effectiveness of pedagogical methods for developing motivation and psychological resilience in MMA is necessary for proper planning of the training process. Coaches use various methods, such as creating a motivational atmosphere, clearly setting goals, psychological exercises, simulating stressful situations, as well as working on self-control and visualization. The evaluation of results through psychological tests, feedback from athletes, and analysis of their performances in competitions allows for the correction of methods and ensures the stable development of motivation and psychological resilience. Improving the pedagogical interaction between the coach and athlete in MMA is an important factor that directly impacts training outcomes. An individual approach, positive feedback, constructive criticism, video analysis, psychological support, and motivation development help athletes achieve high competition results. Coaches, in turn, must continuously improve their pedagogical skills and effectively communicate with their athletes to create optimal conditions for their development.

Key words: mixed martial arts, sports pedagogy, psychological resilience, strategic planning, individualization.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

Засипкіна Л. А., Гаврилюк О. А., Твердохліб Н. В., Сторожук Н. А., Федчишина Т. Л.

НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті висвітлено нейропедагогічні основи музичної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано сучасні наукові підходи до використання нейропедагогічних технологій у музичній освіті дітей з особливими освітніми потребами, зокрема праці зарубіжних дослідників М. Познера, М. Чоджак, G. Schlaug та вітчизняних науковців О. Вознюка, Ю. Блудової, О. Ільїної, К. Завалко, Л. Тарапати-Більченко. Розглянуто вплив музичної діяльності на розвиток нейронних мереж дитячого мозку та формування компенсаторних механізмів через активізацію слухової кори, моторних регіонів, лімбічної системи та префронтальних ділянок. Визначено специфіку застосування нейропедагогічних принципів у процесі музичного виховання дітей різних нозологічних груп: з порушеннями слуху, зору, когнітивними особливостями та розладами аутистичного спектру. Обґрунтовано доцільність інтеграції нейропедагогічних підходів у практику інклюзивної музичної освіти на основі принципів нейропластичності, індивідуалізації, мультисенсорності та емоційної насиченості. Представлено результати експериментального дослідження ефективності нейропедагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного середовища. Розроблено та апробовано шість конкретних нейропедагогічних технологій: спеціалізоване програмне забезпечення для розвитку музичного слуху, інтерактивні музичні активності з нейрофідбек-елементами, мультисенсорні інтегративні технології, метод Альфреда Томатіса, технологія нейростимуляції через ритмічні патерни та адаптивні музично-терапевтичні програми. Запропоновано методичні рекомендації щодо використання нейропедагогічних принципів у музичній освіті дітей з особливими освітніми потребами. Визначено перспективи подальших досліджень у галузі нейропедагогіки музичної освіти.

Ключові слова: нейропедагогіка, нейроосвіта, інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, нейропластичність, синаптогенез, нейророзвиток, нейрофідбек-елементи, нейропедагогічні технології, мнемічні процеси, атенційні процеси.

Сучасні тенденції розвитку освітньої системи України характеризуються активним впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних можливостей для здобуття освіти всіма дітьми, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб. Особливого значення набуває музична освіта як потужний засіб розвитку особистості, формування емоційно-вольової сфери та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Нейропедагогіка, як міждисциплінарна галузь знань, що поєднує досягнення нейронауки та педагогіки, відкриває нові можливості для оптимізації освітнього процесу. Особливої актуальності набуває дослідження нейропедагогічних основ музичної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзії, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток нервової системи та формування базових музичних навичок та вмінь.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про значний інтерес науковців до проблем нейропедагогіки та її застосування в музичній освітній практиці. Фундаментальні основи нейропедагогіки розкрито в працях зарубіжних дослідників М. Познера, М. Чоджак, які здійснили опис теоретичних засад нейропедагогіки, як мозок-орієнтованого навчання та обґрунтували принципи використання нейронаукових даних в освітньому процесі.

Вітчизняна наукова спільнота продемонструвала значні результати в розширенні нейропедагогічних досліджень. Зокрема, О. Вознюк (2019) потрактував нейропедагогіку як прогресивний напрямок в межах сучасної педагогічної науки та освітніх практик, як потужний ресурс освіти підростаючого покоління та дорослих [2].

Ю. Блудова та О. Ільїна у своїх працях аналізують запровадження передових освітніх технологій і підходів, особливо підкреслюючи роль нейропедагогіки. Науковці визначили її як комплексну дисципліну, що об'єднує досягнення нейробіології, психологічної науки та педагогіки для максимізації навчальної результативності. Ця наука вивчає особливості роботи мозку в процесі засвоєння інформації та формує відповідні освітні підходи, що базуються на цих знаннях для покращення навчальних досягнень і особистісного зростання учнів [1].

Авторками проаналізовано основні вектори розвитку нейропедагогіки: індивідуалізоване навчання; засоби розвитку пізнавальних компетентностей; емоційно-центроване навчання; гібридна освіта; інтеграція новітніх технологій; створення методів інтенсифікації участі здобувачів освіти в навчанні; використання сучасних технологічних рішень, зокрема віртуальної реальності, доповненої реальності та гейміфікації. Встановлено, що застосування мультимедійних програм, інтерактивних платформ і спеціалізованих навчальних програм сприяє більш активному залученню учнів до освітнього процесу [1].

Дослідниця К. Завалко аналізує зв'язок між нейропедагогічними принципами та методикою К. Орфа у викладанні музичного мистецтва, доводячи, що засади Орф-методу узгоджуються з концепцією освіти, орієнтованою на особливості функціонування мозку [3].

Л. Тарапата-Більченко здійснила систематичний аналіз новітніх праць у царині нейронаук, присвячених мозковій активності та її модифікаціям відповідно до професійної орієнтації, узагальнила результати сучасних нейродосліджень стосовно адаптації мозку до музичної практики, визначила перспективи впровадження нейропедагогічних досягнень у музичну педагогіку [5].

У сфері інклюзивної музичної освіти доцільно виділити наукові роботи А. Шевцова та О. Ільїної, які присвячені нейропсихологічним стратегіям корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, в якому автори аналізують сучасні теоретичні концепції та практичні методи застосування нейропсихологічних корекційних програм для таких дітей, зокрема у відновленні моторних функцій [6].

Однак, попри наявність суттєвого теоретичного фундаменту, проблема системної інтеграції нейропедагогічних підходів у музично-освітню діяльність з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в інклюзивному середовищі лишається недостатньо вивченою і вимагає поглибленого наукового дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності нейропедагогічних основ музичної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Нейропедагогіка як міждисциплінарна наука базується на розумінні механізмів функціонування мозку та їх взаємозв'язку з процесами навчання. Основоположним принципом нейропедагогіки є концепція нейропластичності – здатності мозку до структурних та функціональних змін під впливом досвіду та навчання.

Згідно нейропедагогічних орієнтирів у музичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, нейропедагогіка, як мозок-орієнтоване навчання, має на меті органічно використовувати в музичній педагогічній практиці знання про мозкову діяльність дитини, вищих функцій психіки, узгодження процесу музичного викладання і навчання із психічним станом мозку особистості дитини, що знаходиться у процесі постійного розвитку та становлення; адаптації методів музичного виховання та навчання до особливостей функціонування мозку дитини [4].

Науковці в галузі нейрофізіології встановили, що музичні активності стимулюють одночасну роботу багатьох мозкових зон, сприяючи розвитку міжпівкульних зв'язків мозку і когнітивних процесів. Принципово важливо, що музична освіта активізує не лише слухові аналізатори, але й нервові центри, що регулюють мовленнєву діяльність, координацію рухів, мнемічні та атенційні процеси.

Доведено, що дошкільний і молодший шкільний вік представляють собою сензитивні фази розвитку, що характеризуються інтенсивним синаптогенезом і формують найкращі передумови для засвоєння музичних знань і вмінь. Музична активність залучає різні нейроанатомічні структури: слухову кору, моторні регіони, лімбічну систему (відповідальну за емоційне реагування) та префронтальні ділянки, розвиваючи когнітивні компетенції (музичну пам'ять, концентрацію, аналітичне мислення), що забезпечує успішність музичного навчання та музично-творчої діяльності.

Нейропедагогічна концепція спирається на основні принципи роботи нервової системи дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема: врахування індивідуального темпу нейростимулювання музичними засобами; організація мультимодального сприйняття; створення позитивного емоційного музичного контексту; поєднання пізнавальних і рухових активностей; підтримання оптимального рівня складності музичних завдань для забезпечення ефективного музичного розвитку та навчання.

Зарубіжний дослідник G. Schlaug підкреслює, що «музиканти та створення музики служать моделлю для вивчення нейропластичності мозку, демонструючи унікальну здатність музичної діяльності формувати нейронні структури» [8, с. 42]. Це обґрунтовує доцільність використання нейропедагогічних підходів у музичній освіті дітей з особливими потребами.

У контексті інклюзивної освіти нейропедагогічний підхід набуває особливого значення, оскільки дозволяє врахувати індивідуальні особливості нейророзвитку дітей з різними освітніми потребами. Музична діяльність, завдяки своїй поліфункціональності, може служити ефективним засобом компенсації порушених функцій та стимуляції розвитку збережених можливостей дитини.

В умовах інклюзивного навчання особливого значення набуває принцип індивідуалізації, який базується на розумінні специфіки нейророзвитку кожної дитини. Нейропедагогічний підхід дозволяє адаптувати музичні завдання відповідно до нейрофізіологічних особливостей дітей різних нозологічних груп.

Варто наголосити на тому, що організація музичного навчання для учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі вимагає розробки спеціалізованих педагогічних стратегій та персоналізованих освітніх маршрутів, що актуалізує питання модифікації класичних навчальних методів відповідно до унікальних характеристик кожного вихованця.

Щодо учнів із слуховими вадами, то результативними виявляються методи, що базуються на вібротактильних системах та культивуванні здатності відчувати музичні коливання через дотик. Дослідження в галузі нейропедагогіки засвідчують інтенсифікацію роботи тактильних зон кори головного мозку, які виконують компенсаторну функцію за умов недостатності слухового сприйняття.

Учні з вадами зору характеризуються інтенсифікованою діяльністю аудіальних мозкових структур, що створює сприятливі умови для їхнього музично-естетичного виховання. Застосування нейропедагогічних принципів полягає в максимальному залученні звукових подразників та культивуванні навичок аудіального орієнтування у просторі.

Стосовно учнів з когнітивними особливостями, то ключовим є дотримання принципів градуальності та систематичного відтворення навчального матеріалу, що забезпечує утворення міцних міжнейронних зв'язань. Ритмічні та мелодійні музичні практики активізують діяльність лобових ділянок головного мозку.

Учні з розладами аутистичного спектру нерідко виявляють специфічну сприйнятливості до музичних впливів. Нейропедагогічна методологія передбачає поетапне впровадження музичних компонентів з обов'язковим урахуванням сенсорного профілю дитини та застосування музичного мистецтва як інструменту міжособистісної взаємодії.

Експериментальне дослідження проводилося на базі закладів дошкільної освіти та початкових класів закладів загальної середньої освіти протягом 2024-2025 навчального року. У дослідженні взяли участь 50 дітей віком від 4 до 10 років, з яких 25 дітей з особливими освітніми потребами та 25 дітей з типовим розвитком.

Методика дослідження включала: нейропсихологічне обстеження когнітивних функцій дітей, спостереження за музичною діяльністю в природних умовах, експериментальні музичні заняття та уроки музичного мистецтва з використанням нейропедагогічних технологій, аналіз динаміки розвитку музичних здібностей, анкетування педагогів та батьків.

Ключовим аспектом дослідницької діяльності є ознайомлення та апробація інноваційних нейротехнологічних інструментів, включаючи спеціалізовані програмні рішення для аудіально-когнітивного тренінгу (EarMaster Pro, адаптивні музичні додатки Solfeg.io, Meludia та ін.) системи біофідбек-моніторингу нейрофізіологічних реакцій та мультисенсорні інтегративні платформи.

Застосування нейронауково обґрунтованих методик у музично-педагогічній діяльності з вихованнями закладів дошкільної освіти та учнями початкової школи здійснювалося за чітко структурованою концептуальною схемою, що включала кілька послідовних і взаємозалежних фаз, серед них: **аналітично-оцінювальна** – встановлення специфічних характеристик нейрокогнітивного становлення дошкільників та молодших школярів; **планувально-конструктивна** – розробка індивідуалізованих освітніх траєкторій музичного виховання із залученням нейротехнологічних засобів; **операційно-діяльнісна** – безпосереднє застосування нейропедагогічних інструментів у музично-виховному процесі; **аналітично-корекційна** – оцінювання результативності використаних нейропедагогічних підходів та методичних рішень.

Результати дослідження показали значну ефективність нейропедагогічного підходу в музичній освіті дітей в умовах інклюзії. У контрольній групі, де використовувалися традиційні методи навчання, покращення музичних здібностей склало 23%, тоді як в експериментальній групі з нейропедагогічними технологіями – 47%.

Особливо значущі результати отримано в розвитку: слухової уваги (покращення на 52%), ритмічних здібностей (покращення на 41%), мовленнєвих функцій (покращення на 38%), соціальної взаємодії (покращення на 45%).

Діти з особливими освітніми потребами демонстрували більш виражену позитивну динаміку, що підтверджує ефективність нейропедагогічного підходу для даної категорії дітей.

На основі проведеного дослідження розроблено методичні рекомендації щодо використання нейропедагогічних принципів у музичній освіті, серед них: **нейропластичності** – створення оптимальних умов для формування нових нейронних зв'язків через різноманітну музичну діяльність; **індивідуалізації** – врахування особливостей нейророзвитку кожної дитини при плануванні музичних занять та уроків музичного мистецтва в початковій школі, **мультисенсорності** – залучення різних аналізаторних систем для посилення музичного навчального ефекту, **поступовості** – послідовне ускладнення музичних завдань відповідно до можливостей дитини, **емоційної насиченості** – використання позитивних емоцій як каталізатора музичного освітнього процесу.

Варто підкреслити, що ефективна інтеграція нейронаукових засад – концептуальних положень, методичних інструментів та технологічних рішень у систему музичного виховання дітей дошкільного та початкового шкільного віку реалізується не лише у межах освітніх інституцій, але й шляхом удосконалення системи фахової підготовки освітянських кадрів. Необхідно створювати освітні модулі з підвищення професійної компетентності педагогів стосовно нейропедагогічних основ та їх специфічного використання у процесі музичного навчання і виховання у дошкільних та загальноосвітніх установах.

Це актуалізує необхідність модернізації педагогічної освітньої парадигми та створення профільних освітніх програм нейропедагогічної спрямованості для музичних керівників та вчителів музичного мистецтва. Відтак нашу увагу сконцентровано на практичній реалізації нейропедагогічних стратегій у системі відносин «педагог – дитина з інклюзивними потребами» та «викладач – здобувач освіти».

Операціоналізація нейропедагогічних технологій здійснюється через мультидисциплінарний комплекс освітніх компонентів, що забезпечують холистичну професійну підготовку майбутніх фахівців. Зазначену наукову проблематику ми концептуалізуємо та методологічно опрацьовуємо у процесі академічної взаємодії зі здобувачами освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» в рамках семінарсько-практичних форм навчальної діяльності за освітніми компонентами «Методика навчання музичного мистецтва в ЗЗСО», «Педагогіка», «Основний музичний інструмент», «Музична інформатика», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»», «Педагогічна

психологія», практично реалізуємо в ході проходження різних видів педагогічної практики з ЗДО та ЗЗСО.

Практична імплементація нейропедагогічних методик охоплює:

1. *Ознайомлення та застосування спеціального софту для розвитку музичного слуху* (спеціалізоване програмне забезпечення та адаптивні музичні застосунки, що дозволяють створювати індивідуалізовані програми тренування слуху з урахуванням особливих освітніх потреб кожної дитини).

Майбутньому фахівцю важливо мати арсенал цифрових засобів, які допоможуть у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема: додаток «Нейромузика» (спеціалізоване програмне забезпечення для створення персоналізованих музичних програм з урахуванням індивідуальних нейрофізіологічних особливостей дитини); система біофідбеку «Музичний мозок» (технологія, що дозволяє відстежувати реакції нервової системи дитини на різні музичні стимули в реальному часі); віртуальні музичні інструменти з тактильним зворотним зв'язком (для дітей з порушеннями слуху розроблені спеціальні додатки, що перетворюють звукові коливання у вібротактильні відчуття).

Особливе місце серед нейропедагогічних технологій посідає метод Альфреда Томатіса (Tomatis Method) – система аудіо-психо-фонології, що базується на стимуляції слухової системи спеціально обробленими звуками та музикою. Томатіс терапія ґрунтується на концепції «електронного вуха» – пристрою, який модифікує звукові сигнали, створюючи умови для переорганізації слухових і неврологічних функцій.

У контексті музичної освіти дітей з особливими освітніми потребами цей метод демонструє значну ефективність завдяки здатності стимулювати нейропластичність та активізувати компенсаторні механізми мозку. Дослідження показують, що регулярні сесії Томатіс терапії сприяють покращенню слухової обробки інформації, розвитку фонематичного слуху, підвищенню концентрації уваги та емоційної регуляції у дітей з аутистичними порушеннями, СДУГ та мовленнєвими розладами.

2. *Впровадження інтерактивних музичних активностей з нейрофідбек-елементами* (дозволяє дітям контролювати музичні параметри за допомогою мозкової активності, що створює унікальні можливості для розвитку когнітивних функцій та емоційної регуляції. Сучасні EEG-гарнітури в поєднанні з спеціалізованим програмним забезпеченням забезпечують миттєвий зворотний зв'язок між станом мозку дитини та музичними параметрами – темпом, гучністю, тембром композиції).

Особливо ефективними виявляються протоколи альфа-тренування, де музика стає чистішою при досягненні дитиною розслабленого стану, та бета-тренування для покращення концентрації через активацію музичних інструментів.

3. *Застосування мультисенсорних інтегративних технологій*. Для мультисенсорної технології характерне одночасне залучення різних аналізаторних систем під час музичного навчання. Це супроводжується прийомами стимулювання нейропластичності, активізації міжпівкульних зв'язків через поєднання слухових, тактильних, візуальних та кінестетичних відчуттів.

Приклад застосування мультисенсорних технологій на музичних заняттях для дітей 4-6 років з порушеннями сенсорного розвитку: Дітям пропонується «відчутти» музику В. А. Моцарта «Маленька нічна серенада» через різні канали сприйняття: слухове сприйняття: прослуховування мелодії з використанням якісного звукового обладнання; тактильне сприйняття: покладання рук на віброакустичний стіл під час звучання музики; візуальне сприйняття: спостереження за рухом кольорових хвиль на екрані синхронно з мелодією; кінестетичне сприйняття: виконання плавних рухів руками відповідно до мелодійної лінії, що в свою чергу сприяє активізації множинних мозкових центрів, формуючи стійкі нейронні зв'язки та компенсаторні механізми.

4. *Технологія нейростимуляції через ритмічні патерни* (нейроритмічні технології) включають використання специфічних ритмічних структур для стимуляції розвитку когнітивних функцій. Зокрема, з дітьми молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги активно використовується побудова складних ритмічних послідовностей, біоакустичні ритми, координація рухів із заданим темпом.

Прикладом практичного застосування технології нейростимуляції через ритмічні патерни для дітей 6-8 років з порушеннями уваги є розроблена система вправ «Нейроритм»: відтворення простих ритмічних патернів на музичних інструментах (бубон, маракаси), поступове ускладнення ритмічних структур із залученням різних частин тіла, синхронізація рухів із використанням метронома та спеціалізованих додатків, створення власних ритмічних композицій з елементами імпровізації, групова ритмічна взаємодія з розвитком навичок співпраці. Використання такої технології сприяє активізації фронтальних відділів кори головного мозку, покращенню концентрації уваги, розвитку виконавчих функцій та саморегуляції.

5. *Адаптивні музично-терапевтичні програми*. В освітньому просторі закладів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, проблема створення адаптивних музично-терапевтичних програм (індивідуалізованих програм музичного розвитку) не є новою, адже педагогами активно здійснюється робота над забезпеченням нейропедагогічно обґрунтованого підходу до кожної дитини.

У роботі з дітьми дошкільного віку з аутистичними порушеннями був реалізований практичний проект «Музичні нейромоменти» створення персоналізованих музичних програм на основі нейропедагогічних принципів.

Робота складалася з кількох наступних етапів: *нейродіагностичний* – визначення індивідуального профілю сенсорних уподобань дитини, рівня толерантності до звукових стимулів, особливостей слухового

сприйняття; *проектувальний* – створення індивідуального «звукового портрету» дитини з підбором специфічних музичних елементів, що відповідають її нейрофізіологічним особливостям; *адаптивна реалізація* – поступове введення музичних стимулів, починаючи з найбільш комфортних для дитини звуків, з подальшим розширенням спектра; *інтеграційний* – використання музики як засобу комунікації, створення «музичних діалогів» між дитиною та педагогом; *презентаційний* – демонстрація досягнень дитини через участь у групових музичних активностях, створення «концерту успіху».

6. *Розробка персоналізованих музично-терапевтичних курсів*, що представляє собою складний багатетапний процес, що ґрунтується на глибокому розумінні індивідуальних нейрофізіологічних особливостей кожної дитини. Такі курси створюються з урахуванням специфічних потреб дитини, її сенсорних уподобань, рівня толерантності до звукових стимулів та особливостей когнітивного розвитку. Кожен персоналізований курс включає детальну діагностику нейророзвитку, створення індивідуального «звукового профілю» дитини, поступове введення адаптованих музичних активностей та систематичний моніторинг прогресу.

Висновки. Дослідження вперше систематизувало нейропедагогічні основи музичної освіти в умовах інклюзії, обґрунтувало специфічні механізми впливу музичної діяльності на нейропластичність дитячого мозку та розробило комплексну модель інтеграції нейротехнологій у музичний освітній процес.

Впровадження нейропедагогічних підходів у практику інклюзивної музичної освіти потребує системної підготовки педагогічних кадрів, створення спеціалізованого методичного забезпечення та технічного оснащення закладів освіти. Результати дослідження створюють науково-методологічне підґрунтя для модернізації системи інклюзивної музичної освіти в Україні та можуть бути екстрапольовані на інші галузі мистецької освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою диференційованих нейропедагогічних програм для різних нозологічних груп, створенням цифрових платформ для музичної нейроосвіти з елементами штучного інтелекту, дослідженням довгострокових ефектів нейропедагогічних технологій та вивченням можливостей використання віртуальної реальності в музичному навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Використана література:

1. Блудова Ю. О., Ільїна О. О. Використання нейропедагогічних технологій у сучасному освітньому процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 95. С. 20–24.
2. Вознюк О. Нейропедагогіка – потужний ресурс освіти дорослих. *Андрогогічний вісник*. Житомир : Вид. ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 10. С. 19–27. URL : <http://surl.li/mvtpnz>
3. Завалко К. Нейропедагогіка: теорія та методика Орф-підходу в музичному навчанні. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Том I. С. 80–85. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.15>
4. Засипкіна Л. А., Касько Т. В., Сторожук Н. А. Нейропедагогічні орієнтири у музичному вихованні майбутніх фахівців дошкільного та мистецького спрямування. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*. Тези доповіді. Міжнародна (заочна) науково-практична конференція. 21-22.02.2024 року. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. С. 220–223.
5. Тарапата-Більченко Л. Г. Професіоналізація мозку: нейропедагогічні виміри музичної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. Т. 11. № 5. С. 75–81.
6. Шевцов А. Г., Ільїна О. В. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип 5 (2). С. 347–360.
7. Kichuk Y., Gurevych R., Bohush O., Zasytkina L., Shvets O., Bevs O. The Role of Pedagogical Reflexology in Fostering Teacher's Professional Reflection in Neuropedagogy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2024. Vol. 15. Issue 4. P. 104–119. URL : <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1629>
8. Schlaug G. Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*. 2015. Vol. 217. P. 37–55.

References:

1. Bludova Y. O., Ilyina O. O. (2024). Vykorystannia neiropedahohichnykh tekhnolohii u suchasnomu osvithnomu protsesi [Using neuropedagogical technologies in the modern educational process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 95. 20–24 s. [in Ukrainian].
2. Vozniuk O. (2019). Neiropedahohika – potuzhnyi resurs osvity doroslykh [Neuropedagogy is a powerful resource for adult education]. *Andrahohichniy visnyk*. Zhytomyr : Vyd. ZhDU imeni I. Franka, Vyp. 10. 19–27 s. URL : <http://surl.li/mvtpnz> [in Ukrainian].
3. Zavalko K. (2022) Neiropedahohika: teoriia ta metodyka Orf-pidkhdou v muzychnomu navchanni [Neuropedagogy: theory and methodology of the Orff approach in music education]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 51. Tom I. 80–85 s. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.15> [in Ukrainian].
4. Zasytkina L. A., Kasko T. V., Storozhuk N. A. (2024). Neiropedahohichni oriientyry u muzychnomu vykhovanni maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoho ta mystetskoho spriamuvannia [Neuropedagogical guidelines in musical education of future specialists in preschool and artistic fields]. *Vprovadzhennia suchasnykh tekhnolohii v protsesi zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity*. Tezy dopovidi. Mizhnarodna (zaochna) naukovo-praktychna konferentsiia. 21-22.02.2024. Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia. 220–223 s. [in Ukrainian].
5. Tarapata-Bilchenko L. H. (2024). Profesionalizatsiia mozku: neiropedahohichni vymiry muzychnoi osvity [Brain professionalization: neuropedagogical dimensions of music education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. T. 11. № 5. 75–81 s. [in Ukrainian].
6. Shevtsov A. H., Ilyina O. V. (2015). Neiropsykholohichni pidkhdid u korektsii rozvytku ditei z psykhofizychnymy porushenniamy [Neuropsychological approach in correcting the development of children with psychophysical disorders]. *Aktualni pyttannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky*. 5 (2). 347–360 s. [in Ukrainian].

7. Kichuk Y., Gurevych R., Bohush O., Zasyapkina L., Shvets O., Bevz O. (2024). The Role of Pedagogical Reflexology in Fostering Teacher's Professional Reflection in Neuropedagogy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Vol. 15. Issue 4. 104–119 p. URL : <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1629> [in English].
8. Schlaug G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*. Vol. 217. 37–55 p. [in English].

L. Zasyapkina, O. Havrylyuk, N. Tverdokhlib, N. Storozhuk, T. Fedchyshina. Neuropedagogical foundations of music education of preschool and primary school age in inclusion

The article examines the neuropedagogical foundations of music education of preschool and primary school age in inclusive education. Modern scientific approaches to the use of neuropedagogical technologies in the music education of children with special educational needs are analyzed, in particular the works of foreign researchers M. Pozner, M. Chodzhak, G. Schlaug and domestic scientists O. Voznyuk, Yu. Bludova, O. Ilyina, K. Zavalko, L. Tarapaty-Bilchenko. The influence of musical activity on the development of neural networks in the child's brain and the formation of compensatory mechanisms through the activation of the auditory cortex, motor regions, limbic system, and prefrontal areas is examined. The influence of musical activity on the development of neural networks of children's brain and the formation of compensatory mechanisms is considered. The feasibility of integrating neuropedagogical approaches into the practice of inclusive music education based on the principles of neuroplasticity, individualization, multisensory nature, and emotional richness is substantiated. The expediency of integration of neuropedagogical approaches into the practice of inclusive music education is substantiated. Six specific neuropedagogical technologies have been developed and tested: specialized software for developing musical ear, interactive musical activities with neurofeedback elements, multisensory integrative technologies, the Alfred Tomatis method, neurostimulation technology through rhythmic patterns, and adaptive music therapy programs. Methodical recommendations for the use of neuropedagogical principles in music education of children with special educational needs have been developed. The prospects for further research in the field of neuropedagogy of music education have been identified.

Key words: neuropedagogy, neuro education, inclusive learning, special educational needs, neuroplasticity, synaptogenesis, neurofid, neurofidback elements, neuropedagogical technologies, mnemonic processes, attentional processes.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

РОЗВИТОК АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ

У статті досліджуються теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього віку; розглядається сутність поняття «активне мовлення» і його компоненти, особливості розвитку активного мовлення дітей цього вікового періоду. Встановлено, що активне мовлення – це здатність говорити та виражати свої думки, на відміну від пасивного (рецептивного) мовлення, що означає здатність розуміти мову інших. Схарактеризовано розвиток мовлення дітей раннього віку, починаючи з першого року життя дитини, що включає в себе формування мовних навичок, розширення словникового запасу та побудову фраз для спілкування.

Проаналізовано результати досліджень, що стосуються актуальних проблем розвитку активного мовлення дітей раннього віку засобами малих фольклорних жанрів. Розроблено низку завдань для розвитку активного мовлення дітей раннього віку під час проведення експериментального дослідження та наголошено на важливості основних форм розвитку активного мовлення з дітьми у групах раннього віку. Визначено роль забавлянок, потішок у збагаченні словникового запасу та розвитку комунікативних умінь малюків, забезпеченні естетичної спрямованості мовленнєвого розвитку вихованців, формуванні мовленнєвої культури зростаючої особистості.

Наголошується, що фольклорні жанри є природним і доступним засобом мовленнєвого розвитку, оскільки поєднують емоційність, образність і ритмічність. Особливу увагу приділено організації розвитку активного мовлення у взаємодії вихователя з дітьми групи раннього віку, яка сприяє переходу від пасивного засвоєння слів до їх активного використання. У статті підкреслюється значення культурного контексту й родинних традицій у процесі збагачення словника дітьми раннього віку. Отримані результати підтверджують доцільність систематичного використання малих фольклорних жанрів у практиці дошкільної освіти для інтенсивного розвитку активного мовлення дітей раннього віку.

Ключові слова: діти раннього віку, розвиток мовлення, активне мовлення, малі фольклорні жанри, колискові, забавлянки, жартивліві пісеньки, пальчикові ігри, потішки.

Нові освітні пріоритети сучасної дошкільної освіти, у світлі вимог Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Державного стандарту дошкільної освіти в Україні, спрямованих на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів та інноваційних технологій навчання і виховання дітей зумовлюють появу нових завдань щодо розвитку й становлення особистості дитини дошкільного віку, серед яких важливе місце займає розвиток мовлення.

Проблема розвитку словника дітей досліджувалась у різних напрямках багатьма вченими. Зокрема, збагачення словника дітей раннього та дошкільного віку здійснювали: Г. Бавикіна, А. Богуш, І. Непомняща, Ю. Ляховська та ін.; особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (М. Коніна, В. Коник, Н. Кудикіна, Н. Луцан та ін.). Методику розвитку словника дітей дошкільного віку розробляли А. Бородич, О. Лещенко, Ф. Сохін, Є. Тихеева та ін. На сучасному етапі над удосконаленням цього напрямку роботи працюють А. Богуш, Н. Луцан, Н. Кирста, Ю. Руденко та ін.

Мовлення є головним інструментом, за допомогою якого дитина дошкільного віку встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається її соціалізація. Під час ознайомлення з довкіллям виникають ситуації, постають певні проблеми, які спонукають дитину ставити питання, висловлювати свої думки, враження, ділитися своїми намірами. Все це стимулює не лише пізнання характеристик об'єктів оточуючого, але й розвиток мовлення, в активному словнику дитини з'являються нові слова, відбувається гнучке застосування мовленнєвих конструкцій у різних ситуаціях. У процесі різнобічного спілкування дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ у його цілісності й різноманітності, формує та розкриває власний внутрішній світ, свій образ «Я», засвоює та створює культурні цінності, є при цьому активним суб'єктом взаємодії. Як зазначають дослідники В. Іванова, Л. Зданевич, О. Сас, теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку у процесі ознайомлення з довкіллям ґрунтуються на поєднанні лінгвістичного, психологічного, педагогічного та соціокультурного підходів.

Дослідження А. Богуш та Н. Гавриш переконливо доводять, що мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності дитини.

Суголосною з ними є думка Т. Піроженко, яка стверджує, що зміни в особистісних відносинах дитини з навколишнім світом та ставлення до себе характеризує її комунікативно-мовленнєвий розвиток; ці новоутворення знаходять свій прояв у психічних процесах емоційно-вольової, інтелектуальної, особистісної сфери дитини й забезпечують успішність її взаємодії з іншими, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Як слушно відмічає А. Гончаренко, досягнення дитини як активного суб'єкта життєтворчості, формування базису її особистісної культури сприяють реалізації її соціальної, комунікативної, інтелектуальної активності в тому середовищі, де вона перебуває постійно чи тимчасово [5, с. 48].

У дітей дошкільного віку існують паралельно дві сфери мовленнєвого спілкування:

- 1) спілкування з дорослими-педагогами, членами сім'ї, знайомими та незнайомими людьми;
- 2) спілкування з дітьми-однолітками, меншими за віком, старшими за віком дошкільниками та дітьми шкільного віку, як знайомими, так і незнайомими.

Аби засвоїти мовлення, дитина спочатку наслідує дорослого – словник, манеру говорити, образне мовлення, інтонаційність тощо, і в процесі активної мовленнєвої практики поступово починає самостійно знаходити способи побудови власного висловлювання й відтворювати, в першу чергу, в спілкуванні з однолітками.

Розвиток мовлення невід'ємний від активних дій дитини з різноманітними матеріалами в оточенні людей, які супроводжують її дії словесним коментарем. Мовлення – це супроводжуюча діяльність і жодна інша без неї не може відбуватися повноцінно.

Мовлення починає формуватися ще на ранніх етапах завдяки природній потребі у спілкуванні, яка для дитини раннього віку є самодостатньою й цінною. У процесі розвитку змінюється зміст і поступово ускладнюється характер потреб дитини у спілкуванні, що призводить до трансформації мотивів: від особистісних – до ділових і пізнавальних. Разом із цим змінюються й форми взаємодії з дорослим: ситуативно-особистісне спілкування переходить у ситуативно-ділове, яке приблизно у трирічному віці трансформується в позаситуативно-пізнавальне. Емоційна форма спілкування проявляється як у вираженні почуттів дитини, так і у сприйнятті нею емоційно забарвлених дій і мовлення дорослого.

У перші три роки життя закладаються найбільш важливі та фундаментальні людські здібності: пізнавальна активність, допитливість, впевненість в собі й відкритість до світу, цілеспрямованість і наполегливість, уява, творча позиція.

На першому році життя відбувається розвиток м'язів артикуляційного апарату, що забезпечує чітку вимову кожного окремого звука, а пізніше – смислового звукокомплексу (слова); формується слухова увага, за допомогою якої дитина оволодіває здатністю слухати, вслухатися і чути, розрізняти людське мовлення й сторонні звуки; розвиток розуміння інтонаційного забарвлення мовлення дорослого, яке в поєднанні з розумінням мімічних і рухових проявів сприяє смислового розумінню дитиною мовлення дорослого; диференціювання звуків; розвиток розуміння мовлення; формування звуконаслідування, збагачення активного лексичного запасу.

Як зазначають Н. Каньоса, Т. Бабюк, І. Пукас, слово в ранньому віці є для дитини знаряддям, яке вона використовує значно частіше, ніж будь-яке інше. У півторарічному віці дитина починає виявляти власну активність у мовленнєвому спілкуванні і сама запитує назви предметів. Спочатку вона використовує мову міміки, жестів і пантоміміки, потім до жесту додаються запитання, виражені словами. Друга половина другого року життя характеризується переходом до активного самостійного мовлення, спрямованого на управління поведінкою людей, які оточують дитину, і на оволодіння власною поведінкою [8, с. 68].

Збагачення словника є провідною ознакою мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Найбільш інтенсивне його зростання спостерігається після півторарічного віку. Багато дослідників (В. Штерн, К. Бюлер та ін.) підкреслюють стрибкоподібний характер зростання словника на другому році життя дитини. Водночас науковці подають різні дані щодо темпів цього процесу. Важливою особливістю є індивідуальні відмінності у швидкості поповнення словникового запасу. Як зазначає А. Богуш, на розвиток словника суттєво впливають мовленнєве середовище та умови виховання.

На другому році життя спостерігається стрибок у розвитку активного словника: саме він зростає особливо швидкими темпами, тоді як поповнення пасивного словника відбувається значно повільніше. Опанувавши слова, що позначають навколишні предмети, дитина засвоює імена дорослих людей, назви іграшок, частин тіла і обличчя. Науковці відзначають, що за нормального розвитку до двох років дитина розуміє значення практично всіх слів, що позначають предмети оточуючого. Цьому сприяє постійне і різноманітне спілкування дорослих із нею. Загалом мовлення дорослого для дитини другого року життя стає основним регулятором її поведінки.

На думку Н. Гавриш, на цьому етапі починає формуватися діалог зростає складність ініціатив дитини, що пов'язано з посиленням її соціалізації. У деяких ситуаціях дитина раннього віку не лише ініціює діалог, а й бере на себе певну соціальну роль. Крім того, вона опановує навички починати й завершувати діалог як мовленнєву подію, що розгортається у певному жанрі.

Упродовж третього року життя значно розширюється та якісно змінюється розуміння мовлення дитини. Вона починає сприймати не лише вказівки дорослого щодо практичних дій, а й розповіді. Дітям раннього віку стає доступним розуміння художніх творів навіть без наочних матеріалів. Дитина третього року життя осягає події минулого та майбутнього, з'являється здатність регулювати власну поведінку через мовлення – наприклад, попереджати негативні вчинки. На основі розуміння мовлення дитина третього року життя робить перші узагальнення та висновки. До кінця третього року у дитини формується другий рівень узагальнення – використання слів для позначення родових понять (наприклад, «іграшки»: м'яч, кубики, ляльки тощо). Дослідження науковців та практика дошкільної освіти переконують, що активний словниковий запас дворічної дитини, в залежності від її індивідуальних особливостей та можливостей освітнього середовища, може становити від 100 до 300 слів й постійно збагачується з кожним днем. При цьому слід зазначити, що

індивідуальні відмінності у рівні мовленнєвого розвитку у дітей одного віку можуть бути досить значними.

На третьому році життя темпи збагачення словника залишаються індивідуальними для кожної дитини. Якщо на другому році життя переважали переважно іменники, а дієслова траплялися рідше, то на цьому етапі мовлення дитина вже включає всі частини мови. Водночас іменники становлять близько 50% усього словникового запасу, а друге місце за частотою посідають дієслова (приблизно 30%). При цьому в активному мовленні дітей значне місце займають так звані «універсальні» дієслова.

У дослідженнях науковців (А. Богуш, Н. Гавриш) зацентовано увагу на тому, що саме на цьому етапі розвитку активне мовлення дитини переважно відбувається паралельно з м'язовими діями, виконуючи функцію акомпанементу, який підтримує й стимулює активність малюка. Третій рік життя відзначається активним розвитком мовлення – відбувається перенесення елементів із пасивного словника до активного. Мовлення стає головним засобом спілкування дитини, хоча й залишається переважно ситуативним. На третьому році життя основною формою спілкування дітей залишається діалог. На думку, А. Богуш, діти третього року життя беруть участь у таких формах діалогу: звертаються до інших і відповідають на запитання дорослих; спілкуються між собою; ведуть діалог із дорослим. Для діалогічного мовлення цього віку характерні такі особливості: прагнення щось повідомити у наказовій формі, спроби пристосуватися до співрозмовника та чергування звернень. Таким чином, можемо зробити висновок, що активне мовлення – це здатність говорити та виражати свої думки, на відміну від пасивного (рецептивного) мовлення, що означає здатність розуміти мову інших. Воно включає в себе формування мовних навичок, розширення словникового запасу та побудову фраз для спілкування.

Інтерес до навколишнього трирічної дитини посилює її допитливість. Вона прагне не лише досліджувати навколишні предмети, але й взаємодіяти з іншими людьми. В процесі гри з однолітками чи дорослими та, навіть, наодинці вона супроводжує свої дії словами. Здатність пізнавати дійсність не лише безпосередньо через органи відчуттів, а й у її ідеальному, понятійному відображенні – мові є дуже важливим фактором у мовленнєвому розвитку дитини. Четвертий рік життя характеризується появою нової форми спілкування з дорослим – пізнавальної, що виявляється й розвивається у грі, експериментуванні з предметами, конструюванні; дії дитини набувають цілеспрямованого характеру. У чотири-п'ять років діти не лише впевнено конструюють речення у висловлюванні, але й складають з них розповідь. В цьому віці у дітей зростає бажання не лише слухати казки та різні історії, але й ставити питання щодо їх кінцівки (а чому це сталося саме таким чином? тощо) та питання, що спрямовані на краще розуміння різних об'єктів та явищ навколишнього. Дитина п'яти – шести років активно використовує від 2,5 до 4 тисяч слів, а пасивний запас слів (які дитина розуміє, але з різних причин поки не вживає у мовленні) є ще більшим. Під кінець шостого року життя у мовленні дітей з'являються узагальнення: собака, кіт, кролик – це тварини, чашка, тарілка – посуд тощо.

В нашій статті ми підняли проблему розвитку активного мовлення дітей саме раннього віку, адже саме в цьому віковому періоді у дитини з'являється гостра потреба в комунікації, що відіграє важливу роль у формуванні таких психічних процесів як мислення, пам'яті та уваги.

Дослідження науковців свідчать та практика дошкільної освіти, що важливу роль у розвитку мовлення дітей відіграють малі форми фольклорних жанрів. Як зазначає Л. Кобилецька, вивчення малих фольклорних жанрів, які пропонуються для засвоєння дітьми вже з раннього віку, зокрема, забавлянок, скоромовок, календарно-обрядових пісень, лічилок, загадок та ін. відіграє визначальну роль у формуванні мовленнєвої компетенції здобувачів дошкільної освіти [1, с. 14].

Фольклор є частиною національної духовної культури, одним з джерел культурно-історичної консолідації нації, виразником загальнолюдських поглядів та ідеалів, а також важливих життєвих проблем. Саме багатство жанрів українського фольклору, кожен з яких має свої особливості і смислове навантаження, вирізняється багатством виразності та має великі потенційні можливості для розвитку мовлення дітей, збагачення лексичного запасу, формування мовленнєвої культури зростаючої особистості.

А. Богуш та Н. Лисенко визначають малі фольклорні форми як продуктивні когнітивно-семантичні категорії, без освоєння яких неможливе формування мовної компетенції людини. Цінність застосування фольклорних форм в освітній взаємодії з дітьми полягає у встановленні емоційного контакту із дитиною, збагачення її почуттів, розвитку мовлення, формування позитивного ставлення до національної культурної спадщини та навколишнього, забезпеченні естетичної спрямованості мовленнєвого розвитку вихованців.

Під час проведеного експериментального дослідження нами було розроблено низку завдань для розвитку активного мовлення дітей раннього віку: продовжити вчити вимовляти прості слова, наслідувати звукоподібності і слова, що їх часто чує дитина, а також інтонації, які виражають подив, радість, незадоволення, засмучення; заохочувати дитину замінювати звуконаслідувальні слова загальноновживаними; продовжувати вчити вимовляти голосні звуки і доступні в артикуляційному плані приголосні: *м, б, п, н, д, т*; збагачувати словник дітей словами-іменниками, займенниками, дієсловами, прислівниками; використовувати в мовленні порівняння, епітети, образні вирази; готувати до оволодіння інтонацією вигуків, запитання; вчити говорити виразно, не поспішаючи; привчати відповідати на запитання про сприйняте і побачене, говорити фразами із трьох-п'яти слів; розвивати вміння розповідати потішки, невеликі вірші, казки; розуміти значення та використовувати виразні невербальні засоби для встановлення контактів (усмішка, приязний погляд, лагідний дотик, прогладжування).

З дітьми групи раннього віку проводяться різноманітні мовленнєві заняття. Усі без винятку заняття – це фрагменти різних видів діяльності, де домінують гра і спілкування. У програмах ці фрагменти названі грою, грою-забавою, вправами, грою-заняттям, заняттям, бо дитина зайнята діяльністю, під час якої відбувається спілкування.

Найефективнішою формою розвитку активного мовлення з дітьми у групах раннього віку є щоденне спілкування з ними; ігри-інсценівки; розглядання з дітьми картин; дидактичні ігри і вправи; слухання малих фольклорних жанрів (потішки, забавлянки, коліскові, мирилки, пальчикові ігри, лічилки, вірші, загадки, казки та ін.). Наприклад, з дітьми у групі раннього віку (2–3 дітей) можна розіграти забавлянку «Кую, кую, чобіток». Вихователь розігрування супроводжує наочністю та активною діяльністю дітей. Можна програвати одну й ту саму забавлянку декілька разів (3–4 рази). Перший раз вихователь читає і показує іграшки чи дії на ляльці, потім самотньо залучає дітей до повторення окремих слів, дій. Коли забавлянка розігрується в останній раз, діти самотньо виконують усі дії, повторюють слова, вирази або увесь текст.

Пальчикові ігри також дуже корисні для розвитку активного мовлення – це ігри, що поєднують ритмічні рухи пальців рук з віршиками, скоромовками чи піснями, стимулюючи таким чином дрібну моторику та активацію зон мозку, відповідальних за мову. Вони допомагають зміцнити м'язи рук, покращити координацію рухів, а також розвивати увагу, пам'ять та інтелект дитини. Наприклад, пальчикова гра «Миємо руки»: ритмічно потираємо долоні, як при митті рук, вимовляючи слова про мило та воду; «Струшуємо водичку»: стискаємо пальці в кулачок, а потім різко розгинаємо їх, імітуючи струс води; «Іде, коза рогата»: згинаємо вказівний палець і мізинець, притиснувши середній та безіменний до долоні, а великим пальцем торкаємося інших; «Горошок»: беремо дитину за великий палець і трясемо його, розповідаючи про горошок, квасолу, кукурудзу.

Так, на другому році життя дітей вчать розуміти зміст коротеньких казок («Ріпка», «Коза-дереза», використовуючи унаочнення (ілюстрації, фланелеграф, ляльковий театр); залучають до показу окремих ігрових дій казкових героїв, стимулюють висловлювання дітей (наслідування, повтори).

На третьому році життя дітей спонукають до відтворення змісту казок за допомогою запитань вихователя, залучають до ігор-драматизацій та театралізованих ігор за змістом добре знайомих казок у музичному супроводі, з нескладними атрибутами (хусточкою, шапочкою, хвостиком); показують різні види театрів за змістом знайомих казок.

Таким чином, в роботі з дітьми раннього віку малі фольклорні жанри мають важливе значення й використовуються в різних видах мовленнєвої діяльності. Малі фольклорні жанри є ефективним засобом розвитку активного мовлення дітей раннього віку, що сприяє переходу дітей від пасивного засвоєння слів до їх активного застосування у спілкуванні, збагачує словниковий запас і формує первинні комунікативні навички. Проблема розвитку активного мовлення дітей раннього віку залишається актуальною й потребує подальшого вивчення. На перспективу плануємо розробку системи роботи з розвитку активного словника дітей раннього віку засобами малих фольклорних жанрів.

Використана література:

1. Андрійчук Г. Стимулювання мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі дослідницької діяльності. Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації. Волин, 2023. С. 12–16.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 246 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х. : Ранок, 2013. 192 с.
4. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів : монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна ; за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС. ЛТД, 2021. 226 с.
5. Гончаренко А. Теоретичні основи виховання мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3117/1/>.
6. Державний стандарт дошкільної освіти. 2021. 38 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
7. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк. Авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
8. Методика виховання та розвитку дітей раннього віку : навч.-метод. посібник / авт.-упор. Н. Г. Каньоса, Т. Й. Бабюк, І. Л. Пукас. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2021. 268 с.
9. Методичні рекомендації до освітньої програми для дітей віком від 2 до 7 років «Дитина» / наук. ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець. К. : «АКМЕ ГРУП», 2021. 568 с.

References:

1. Andriichuk H. (2023). Stymuliuvannya movlennievoyi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi doslidnytskoi diialnosti. [Stimulation of speech activity of children of senior preschool age in the process of research activities. Preschool education: theory, methodology, innovations]. Volyn. P. 12–16 [in Ukrainian].
2. Bohush A. M. (2015). Doshkilna lnhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguistic didactics: Theory and methods of teaching children's native language in preschool educational institutions]. K. : «Slovo» Publishing House. 246 p. [in Ukrainian].
3. Bohush A. M. (2013). Movlennievyyi komponent doshkilnoi osvity [Speech component of preschool education]. Kharkiv. 192 p. [in Ukrainian].

4. Vykhovannia ditei rannoho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv : monohrafiia (2021) [Education of young children in preschool education institutions of various types : monograph]. S. A. Vasylieva, N. V. Havrysh, V. V. Rahozina ; za nauk. red. N. V. Havrysh. Kropyvnytskyi : IMEKS. LTD. 226 p. [in Ukrainian].
5. Honcharenko A. Teoretychni osnovy vykhovannia movlennievoi osobystosti v doshkilnomu dytynstvi [Theoretical foundations of the education of the speech personality in preschool childhood]. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3117/1/> [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (2021) [State standard of preschool education]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.
7. Dytna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2020) [Child: Educational program for children from two to seven years old] / nauk. ker. V. O. Ohneviuk. Avt. kol. : H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in. K. : Kyiv. un-t im. B. Grinchenka. 440 p. [in Ukrainian].
8. Metodyka vykhovannia ta rozvytku ditei rannoho viku : navch.-metod. posibnyk (2021) [Methodology of upbringing and development of early children: teaching and methodological manual] / avt.-upor. N. H. Kanosa, T. Y. Babiuk, I. L. Pukas. Kamianets-Podilskyi : Publisher Kovalchuk O. V. 268 p. [in Ukrainian].
9. Metodychni rekomendatsii do osvitnoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna» (2021) [Methodological recommendations for the educational program for children from 2 to 7 years old «Child»] / nauk. red. H. V. Bieliienka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets ; avt. kol. : H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in. K. : TOV «AKME HRUP». 568 p. [in Ukrainian].

N. Golota, A. Karnaukhova. Development of active speech of early children by means of small folklore genres

The article examines the theoretical aspects of the development of speech in early childhood; the essence of the concept of "active speech" and its components, the features of the development of active speech in children of this age period are considered. It is established that active speech is the ability to speak and express one's thoughts, in contrast to passive (receptive) speech, which means the ability to understand the language of others. The development of speech in early childhood is characterized, starting from the first year of a child's life, which includes the formation of language skills, expanding vocabulary and building phrases for communication. The results of research on the current problems of the development of active speech in early childhood by means of small folklore genres are analyzed. A number of tasks for the development of active speech in early childhood during experimental research are developed and the importance of the main forms of development of active speech with children in early childhood groups is emphasized. It is emphasized that folklore genres are a natural and accessible means of speech development, since they combine emotionality, imagery, and rhythm. Particular attention is paid to the organization of the development of active speech in the interaction of the educator with children of the early age group, which promotes the transition from passive assimilation of words to their active use. The article emphasizes the importance of the cultural context and family traditions in the process of enriching the vocabulary of young children. The results obtained confirm the feasibility of the systematic use of small folklore genres in the practice of preschool education for the intensive development of active speech of young children.

Key words: early childhood children, speech development, active speech, small folklore genres, lullabies, fun songs, humorous songs, finger games, nursery rhymes.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 355.23:37.091.12

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.08>

Колодка Ю. О.

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ РІЗНОМАЇТТЯ У ВИЗНАЧЕННІ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Стаття присвячена аналізу термінологічного різноманіття у визначенні поняття «міжкультурна компетентність», що набуває особливої актуальності у XXI столітті в умовах глобалізації та зростання ролі міжнародної співпраці. Автор вивчає семантичні витоки та словотвірні особливості основних термінів, що використовуються в науковому дискурсі для позначення цього феномена, зокрема «міжкультурна» (intercultural), «кроскультурна» (cross-cultural), «мультикультурна» (multicultural), «полікультурна» (polycultural), «транскультурна» (transcultural) компетентність. На основі порівняльного аналізу виявлено спільні та відмінні ознаки цих понять, визначено їхнє функціональне навантаження та галузі застосування. Особлива увага приділяється значенню міжкультурної компетентності у військовій сфері, зокрема офіцерів Збройних Сил України в умовах інтеграції до стандартів НАТО. Обґрунтовується, що успішна міжкультурна взаємодія у багатонаціональних військових колективах потребує високого рівня комунікативної готовності, толерантності та адаптивності. Також у статті розглянуто ризики есенціалістського підходу до культури, що зводять її до статичних і незмінних характеристик, і показано, як розвиток міжкультурної компетентності допомагає їх уникнути. Аналіз термінологічного розмаїття є важливим внеском у теоретичне осмислення поняттєво-категоріального апарату, необхідного для удосконалення освітніх програм і підвищення успішності підготовки фахівців у контексті міжкультурної взаємодії. Додатково підкреслюється значення термінологічної точності для уникнення змішування суміжних понять та забезпечення єдності наукового дискурсу. Робота може стати основою для подальших досліджень із розроблення методичних рекомендацій та адаптації зарубіжного досвіду підготовки військових кадрів до українського освітнього простору.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, крос-культурна компетентність, мультикультурна компетентність, полікультурна компетентність, транскультурна компетентність, військова освіта, НАТО, Збройні Сили України, міжкультурна взаємодія, багатокультурне середовище.

У XXI столітті міжкультурна компетентність стала одним із ключових чинників успішної взаємодії у багатонаціональних середовищах, особливо у сфері безпеки та оборони. Сучасні офіцери, які беруть участь у спільних операціях, місіях або службовій діяльності в коаліційних структурах, мають володіти не лише професійними знаннями, а й здатністю успішно взаємодіяти з представниками інших культур, демонструвати повагу, толерантність та адаптивність.

Повномасштабне вторгнення росії в Україну, яке розпочалося у 2022 році, не лише змінило архітектуру безпеки в Європі, а й прискорило процес інтеграції України до системи колективної оборони демократичного світу. В результаті чого культурне різноманіття і міжкультурна співпраця стали реальністю сучасного життя, тому «міжкультурна компетентність стає необхідною умовою ефективної професійної діяльності, соціальної інтеграції та успішної взаємодії в глобалізованому світі» [25, с. 132]. У цьому контексті питання розвитку міжкультурної компетентності офіцерів Збройних Сил України набуває стратегічного значення, оскільки успішна взаємодія з партнерами по НАТО вимагає високого рівня міжкультурної взаємодії, комунікативної готовності та спільної ціннісної співпраці.

Міжкультурна компетентність, зокрема, сприяє здатності особистості усвідомлено ділитися з дедалі ширшим колом людей власною ідентичністю та її унікальністю. Це, у свою чергу, уможливорює уникати ризиків, пов'язаних із відтворенням культурних стереотипів та утвердженням есенціалістського підходу до розуміння культури. Під есенціалістським підходом у цьому контексті мається на увазі редуктивне сприйняття культури як стабільного, однорідного і незмінного набору характеристик, що нібито властиві кожному представникові певної культурної спільноти, без урахування індивідуальних та контекстуальних відмінностей [4, с. 94]. Такий підхід перешкоджає діалогу та взаємному розумінню між культурами. У межах есенціалістського підходу культура сприймається як статична та детермінована. Це утруднює міжкультурний діалог, оскільки стираються індивідуальні відмінності, а комунікація зводиться до натяків на стереотипні очікування.

Міжкультурна компетентність, у свою чергу, спрямована на відмову від такого підходу. Вона передбачає здатність індивідів розуміти багатоманіття у межах культур, дивитися на культуру як на динамічний процес, відкритий до соціального контексту та індивідуального прояву.

Разом із тим, у науковій та освітній літературі спостерігається термінологічне розмаїття у визначенні цього поняття, що ускладнює стандартизацію підходів до його формування у військовій освіті. Використання понять міжкультурна, крос-культурна, полікультурна, мультикультурна, транскультурна види компетентностей потребує ґрунтового порівняльного аналізу, оскільки кожне з них має специфічні концептуальні акценти.

Мета статті. Обґрунтувати пріоритетність використання поняття «міжкультурна компетентність» у професійній підготовці офіцерів Збройних Сил України відповідно до стандартів НАТО на основі

порівняльно-термінологічного та семантичного аналізу понять «міжкультурна», «крос-культурна», «мультикультурна», «полікультурна», «транскультурна» видів компетентностей.

Питання розвитку міжкультурної компетентності активно вивчається у вітчизняній та зарубіжній педагогічній, психологічній, лінгвістичній та соціокультурній науках. Становлення цього поняття пов'язане з глобалізаційними процесами, розширенням міжнародного освітнього простору та інтеграцією національних систем освіти до євroatлантичного контексту.

У вітчизняній науковій традиції термін «міжкультурна компетентність» знаходить широке трактування як інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Значний внесок у розроблення теоретичних засад цього поняття зробили С. Сніговська, Ю. Скрипнікова, Н. Радул.

В академічному дискурсі функціонують споріднені терміни: міжкультурна, крос-культурна, полікультурна, мультикультурна, транскультурна, комунікативна компетентність, кожен з яких має власну дослідницьку історію. Зокрема, крос-культурний підхід репрезентований у працях О. Бакум та І. Пальчикової, які акцентують на порівнянні ціннісних систем і моделей поведінки представників різних культур. Полікультурна і мультикультурна компетентність аналізується як компонент виховання толерантності та взаємоповаги (І. Глухота, С. Моцар, І. Іванець). Транскультурна компетентність, яку вивчає Л. Чжидань, орієнтована на внутрішню трансформацію особистості в процесі адаптації до іншої культури.

У зарубіжному науковому просторі міжкультурна компетентність (intercultural competence) досліджується через призму міждисциплінарних підходів. Так, М. Беннет (M. Bennett) запропонував модель розвитку міжкультурної чутливості (DMIS), що стала основою для освітніх програм у багатьох країнах. А. Деардорф (A. Deardorff) розробила модель оцінювання міжкультурної компетентності, яка включає такі показники як ставлення, знання, навички та результативна поведінка.

У контексті військової освіти проблема міжкультурної компетентності вивчається у працях, присвячених трансформації освітніх програм держав-членів НАТО (Cushner, Mahon), де зазначається, що офіцери, здатні до міжкультурної взаємодії, демонструють значну успішність під час виконання багатонаціональних завдань.

Таким чином, наукова література засвідчує як багатство підходів до трактування міжкультурної компетентності, так і відсутність уніфікованого підходу до її термінологічного визначення. Саме це зумовлює потребу в систематизації понять з метою їх узгодження для практичної реалізації в освітньому процесі ВВНЗ.

Методологічною основою дослідження є системний і міждисциплінарний підходи, що дали змогу комплексно вивчити феномен міжкультурної компетентності у контексті його термінологічного розмаїття. Для досягнення мети дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури, порівняльно-термінологічний та семантичний аналіз, метод типологізації, метод узагальнення.

Комбінування зазначених методів дало змогу забезпечити цілісність, глибину й об'єктивність аналізу проблеми та сформулювати науково виважені висновки щодо термінологічного оформлення міжкультурної компетентності в контексті сучасної професійної освіти військовослужбовців.

Сучасні наукові дослідження, що пов'язані з вивченням міжкультурної компетентності, вирізняються не лише концептуальною комплікацією, а й різноплановістю термінологічного апарату, що зумовлено його міждисциплінарним походженням та мовним впливом міжнародної термінології. Зважаючи на це, ми вважаємо за необхідне узагальнення теоретичних підходів та осмислення змістових відмінностей понять, які функціонують у різних академічних практиках. Для цілісного усвідомлення поняття міжкультурної компетентності необхідно здійснити порівняльний аналіз ключових термінів, що використовуються для позначення даного визначення в освітньому військовому середовищі, з урахуванням їх походження, функціонального навантаження та ситуативного вживання. Такий підхід уможливить не лише окреслити межі понять, а й виявити потенціал кожного з них для подальшого наукового й практичного застосування у сфері військової освіти.

Науковці різнопланово досліджують різні вибірки щодо міжкультурної компетентності. Це свідчить про інтенсивний розвиток дослідницької тематики, її актуальність у глобалізованому світі та створює необхідність у чіткому розмежуванні змісту понять, які вживаються в освітньому, культурологічному, лінгвістичному та військовому контекстах. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність з'ясувати зміст кожного з термінів через аналіз публікацій авторитетних вітчизняних та зарубіжних дослідників, порівняти трактування понять у межах різних освітніх парадигм, а також виявити як спільні характеристики, так і відмінні акценти.

Під час семантичного аналізу понять «міжкультурна» (intercultural), «крос-культурна» (cross-cultural), «полікультурна» (polycultural), «мультикультурна» (multicultural), «транскультурна» (transcultural) види компетентності та їх відповідників у іноземних джерелах було визначено, що розмаїття даних понять зумовлене різними семантичними витоками, що відображають культурну, лінгвістичну та освітню специфіку дослідницьких напрямів. Ці поняття часто використовуються взаємозамінно, що може викликати відсутність чіткості. На нашу думку, дослідження словотворчих основ необхідних термінів є дуже важливим саме для відокремлення семантичних відтінків кожного поняття, що дає змогу уникнути термінологічної плутанини, чітко визначити функціональні акценти та забезпечити узгоджене використання термінології у міждисциплінарних дослідженнях. Отже, «концептуалізації, визначення та ярлики сильно варіюються» [9, с. 53].

Важливу роль у словотворенні відіграє переклад понять, які використовують іноземні науковці. Залежність від префіксів в іноземних термінах обумовлює парадигму наукового підходу, що використовується в дослідженні. Аналіз термінів показує, що їх словотворення ґрунтується на латинських і грецьких префіксах, які визначають ключову семантичну рамку кожного поняття.

Префікс *inter-* у понятті «*intercultural competence*» (міжкультурна компетентність) (лат. *Inter* – «між, серед») вказує на взаємодію між культурами. У науковому дискурсі Д. К. Дердорф (D. K. Deardorff) виділяє це поняття як «здатність діяти між культурами, створюючи комунікативний діалог у полі культурної взаємодії» [5, с. 248]. М. Хаммер (Mitchell R. Hammer) стверджує, що «міжкультурна компетентність – це здатність мислити та діяти міжкультурно доречним чином» [12, с. 477]. Міжкультурна комунікація зосереджується на взаємному обміні ідеями та культурними нормами, а також на розвитку глибоких стосунків. На думку інших науковців [6, с. 7; 7, с. 16] мати міжкультурну компетентність певним чином означає «бути вільними від заздалегідь сформованих концептуалізацій». Отже, міжкультурна (*intercultural*) компетентність спрямована на формування здатності до усвідомленого обміну цінностями, ідеями та досвідом у контексті різних культурних норм. Вона забезпечує розвиток глибоких міжособистісних і міжкультурних взаємин, сприяючи трансформації не лише індивідуальних установок, а й соціальних норм, цінностей і очікувань у багатокультурному середовищі. У результаті, жоден учасник міжкультурної взаємодії не залишається незмінним – відбувається динамічний процес адаптації, рефлексії й зростання.

Міжкультурна компетентність не є одноразовим досягненням, а становить процес, що постійно розвивається та охоплює різноманітні контексти та ситуації. Ознаками розвиненої міжкультурної компетентності можна вважати встановлення тривалих і сталих взаємодій, які виявляються через формування спільних практик, спільних рішень і взаємної довіри. Попри те, що розвиток міжкультурної компетентності потребує часу й зусиль, її результати є довготривалими, і часто перевершують початкові цілі професійних проєктів. Завдяки готовності до прийняття різноманітних точок зору та взаємному збагаченню, можна досягти глибокого розуміння потреб, викликів та стратегій спільного розвитку та професійної співпраці. «У міжкультурній професійній взаємодії спільна розробка концепцій постає невід’ємним елементом» [20, с. 12].

С. Радул визначає поняття «міжкультурна компетентність» майбутнього вчителя іноземної мови як «інтегративну характеристику особистості, що уособлює сукупність професійно-важливих знань, умінь та навичок, систему мотивів і ціннісних орієнтацій, необхідних для розв’язання завдань професійної й міжкультурної діяльності та забезпечує функціональну здатність до діяльності в ситуації міжкультурної взаємодії в стилі співпраці й толерантності» [36, с. 8]. Д. Корвей трактує міжкультурну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як «складну та багатовекторну якість особистості, що охоплює внутрішнє переконання, ґрунтовні культурологічні знання, передбачає сформовані практичні вміння та навички виділяти і розуміти ідеї, які відображають культурне різноманіття світу на основі налагодження ефективного діалогу з носіями різних культур у часі та просторі» [33, с. 83]. О. Сніговська, досліджуючи міжкультурну компетентність майбутніх фахівців з міжнародних відносин стверджує, що «міжкультурна компетентність є інтегративною професійно-особистісною якістю, що синтезує сукупність лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних знань, умінь вербальної, невербальної і паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних умінь, орієнтації (лінгвокраїнознавчої, пізнавальної, лінгвістичної, предметної, поведінкової орієнтації) на комунікацію, на змістовно-смісловій основі продуктивної реалізації функціоналу Діалогу Культур як освітнього мета-принципу» [38, с. 12]. На думку О. Байбакової міжкультурна компетентність – це «ступінь прояву фахівцем знань, умінь і навичок, які дозволяють правильно оцінювати специфіку й умови взаємодії з представниками різних культур, що проявляються у врахуванні їхніх традицій, звичок і психологічних характеристик, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей» [27, с. 171]. В. Скрипнікова з’ясувала, що «міжкультурна компетентність майбутніх магістрів військової освіти у професійній підготовці – це здатність провадити міжкультурну професійну комунікацію, суб’єкт-суб’єктну взаємодію на основі динамічної комбінації соціокультурних, культурологічних, комунікативних знань, володіння досвідом поведінки в міжкультурному середовищі з метою ведення конструктивного міжкультурного діалогу та самореалізації у професійній сфері» [37, с. 48].

Таким чином, науковці різних галузей однакостайно трактують міжкультурну компетентність як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, вміння, навички, цінності та мотивацію, необхідні для ефективної взаємодії з представниками інших культур. Акцентним є те, що дана характеристика ґрунтується на комунікативній здатності, толерантності, адаптивності та вмінні вести конструктивний діалог. Визначення підкреслюють динамічний характер цієї якості, її роль у формуванні глибоких професійних і міжособистісних взаємин. Згідно з наведеними підходами, термін «міжкультурна компетентність» доцільно застосовувати у сфері професійної освіти, військової підготовки, міжнародних відносин, дипломатії, а також у будь-яких професійних галузях, що передбачають інтенсивну культурну взаємодію.

Префікс *cross-* у понятті «*cross-cultural competence*» (крос-культурна компетентність) означає «через», «перехресний» [24] і використовується для порівняльного аналізу культур, їх взаємодії або порівняння [24]. Г. Хофстеде [14, с. 117] й інші дослідники [15, с. 572; 1, с. 369] розкривають цей термін як методологію аналізу відмінностей між культурами, акцентуючи не на діалозі, а на контрасті або співставленні між ними.

Культурні відмінності не нівелюються в межах крос-культурної взаємодії. Натомість усі учасники комунікації розуміють і визнають їх, що має потенціал викликати індивідуальні світоглядні зміни, не претендуючи на нішу колективних трансформацій. «У процесі крос-культурної взаємодії одна культура вважається домінуючою (зазвичай національна культура, яка є державно-територіально визначеною в межах міжкультурної взаємодії), тоді як інші культури порівнюються або протиставляються культурі, яка визначена як домінуюча в конкретній ситуації взаємодії [21]. Також у сучасній науковій літературі крос-культурну компетентність трактують як «сукупність семантичних орієнтацій, знань, практичних навичок, досвіду особистої, освітньої або професійної діяльності, які людині потрібні для якісної міжкультурної комунікації» [22, с. 49; 23, с. 78]. Згідно з визначенням, поданим у Оксфордському словнику, термін «кроскультурність» (cross-cultural intercourse) трактується як «перетин культур, взаємозв'язок культур, зіставлення культур, синтез культур» [16]. У науковому контексті цей вираз означає взаємодію між представниками різних культур, яка відбувається з урахуванням культурних відмінностей і часто має порівняльний характер, на відміну від глибшого міжкультурного діалогу (intercultural interaction), «що передбачає інтеграцію та взаємозбагачення» [10, с. 91]. У монографії [28, с. 57] вітчизняними науковцями розкрито поняття крос-культурної компетентності особистості у процесі навчання іноземних мов як «здатність суб'єкта навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур, послуговуватися вербальними й невербальними засобами відповідно до комунікативної ситуації, толерантно ставитися до розбіжностей, що виникають у процесі спілкування». Разом із тим К. Левадна трактує крос-культурну компетентність майбутніх менеджерів готельного бізнесу як «здатність та готовність майбутнього менеджера готельного бізнесу до ефективної комунікації з носіями інших культур, яка є трансверсальною вимогою у професійній діяльності індустрії гостинності з індивідуальною траєкторією саморозвитку» [34, с. 57].

Аналіз наведених визначень свідчить, що крос-культурна компетентність у наукових підходах розуміється як комплекс знань, умінь і навичок, спрямованих на ефективну взаємодію з представниками різних культур із урахуванням їхніх відмінностей та без прагнення до їх нівелювання. Спільними рисами є орієнтація на порівняльний аналіз культур, визнання домінуючої культури у певному контексті та готовність адаптувати комунікацію відповідно до культурних особливостей співрозмовників. Акцент робиться на толерантності, лінгвокраїнознавчих знаннях і практичних комунікативних навичках. Термін «крос-культурна компетентність» доцільно вживати у галузях, де важливе порівняння культур: міжнародний бізнес, туризм і готельна справа, викладання іноземних мов, дипломатія, соціокультурні дослідження.

Префікс multi- (латинський) сигналізує про багатовимірне співіснування культур. У публікаціях щодо мультикультурної освіти, наприклад у роботах Дж. Бенкса, підкреслюється множинність культур в інтегрованому освітньому просторі, а саме співіснування без обов'язкового діалогу [3, с. 57]. На думку А. Портера мультикультурна освіта має в основі повагу до відмінностей (право мати однакові можливості, незважаючи на відмінності) та мирне співіснування [17, с. 488]. Суспільство, яке містить кілька культурних або етнічних груп часто називають мультикультурним [11, с. 211]. Явище взаємного співіснування представників різних культур особливо помітне в межах освітніх закладів або мегаполісів, де люди з різноманітним культурним походженням навчаються, працюють або функціонують у спільному соціальному просторі. Попри те, що ці культурні спільноти часто не є повністю ізольованими чи самодостатніми, міжособистісна або міжгрупова взаємодія між представниками різних культур не завжди є обов'язковою чи регулярною. У таких умовах спостерігається комунікація, що відбувається між окремими індивідами чи групами, які належать до різних культурних традицій. «Мультикультурна комунікація, через відсутність спільних рис, не може запропонувати мовленнєвого зв'язку. Тому комунікація в мультикультурному середовищі має тенденцію до сингулярності, а не до континууму» [14, с. 15]. Ми можемо розуміти це як таке, що означає, що в умовах відсутності спільної культурної бази, комунікаційні акти є одиничними, не призводять до тривалого взаєморозуміння і не утворюють сталого міжкультурного поля комунікації. Це протиставляється міжкультурній (intercultural) моделі, де передбачено поступовий розвиток взаємодії та навчання через досвід спілкування. Проте Н. Іванець описує мультикультурну компетентність учня початкової школи як «готовність до міжкультурної взаємодії з ровесниками, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету» [31, с. 60]. Це визначення дещо дисонує зі загальними визначеннями мультикультурної компетентності тим, що акцентує увагу не лише на співіснуванні культур, а й на активній готовності до міжкультурної взаємодії, розвитку толерантності та дотриманні етичних норм спілкування, що більше наближає його до концепції міжкультурної, а не, власне, мультикультурної моделі.

Отже, концепція мультикультурності передбачає співіснування багатьох культур у спільному соціальному чи освітньому просторі без обов'язкової глибокої інтеграції або взаємодії, повагу до відмінностей, рівність можливостей для всіх та їхнє мирне співжиття, що не потребує постійного діалогу чи зміни культурної ідентичності. Мультикультурна комунікація у такому контексті має фрагментарний, епізодичний характер, на відміну від більш інтерактивної міжкультурної моделі. За результатами аналізу термін «мультикультурна» найчастіше використовується у сфері освіти, особливо мультикультурної педагогіки, а також у соціологічних дослідженнях великих спільнот та багатокультурних середовищ.

Науковці [18, с. 1203], досліджуючи поняття полікультурності, дійшли висновку, що це «віра в різноманіття (також відома як ідеологія різноманіття або міжгрупова ідеологія), яка передбачає віру у взаємопов'язаність і здатність культур до змін». Інша група науковців стверджує, що поняття «полікультурність вказує на те, що відмінні расові та етнічні групи взаємодіють, формують одна одну та переплітаються між собою» [19, с. 140]. У цьому контексті всі учасники взаємодії – представники різних культур – визнають свою взаємну співпрацю, вплив одне на одного та взаємозв'язок. Префікс *poly-* означає «багато» [24] та свідчить про наявність у суспільстві чи певному середовищі множинності культур, що співіснують, взаємодіють або зберігають власну ідентичність, створюючи багатшарову культурну картину; у контексті полікультурної компетентності цей префікс підкреслює здатність особистості ефективно функціонувати, адаптуватися та взаємодіяти в умовах такої культурної багатоманітності. У дисертації щодо формування полікультурної компетентності майбутніх учителів географії В. Глухота визначає полікультурну компетентність як «здатність застосовувати етнокультурні знання, вміння й моделі поведінки, що забезпечують конструктивну взаємодію в полікультурному суспільстві та формувати їх в учнів» [29, с. 46]. М. Моцар, досліджуючи формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів, розкриває «полікультурну компетентність перекладача як інтегративне утворення, яке об'єднує знання, вміння й особистісні якості, які формуються з метою досягнення позитивної взаємодії, взаємозбагачення та входження до світового культурного контексту і розвиваються впродовж життя в процесі спілкування з представниками двох або більше культур» [35, с. 42]. Полікультурну компетентність іноземних студентів І. Дирда трактує як «багатокомпонентну й динамічну якість особистості, яка характеризується знаннями про культуру свого й іншого народу, сформованими уміннями культурного самоаналізу, навичками міжкультурної взаємодії, готовністю прогнозувати та попереджати міжетнічні непорозуміння» [30, с. 77]. На думку О. Кондратьєвої «полікультурна компетентність майбутніх учителів початкової школи – це багатокомпонентне особистісне утворення, професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя початкової школи, що формується у процесі професійно-педагогічної підготовки на базі засвоєння теоретичних знань щодо своєрідності національної культури власної та іншої країн, трансформацію ціннісних орієнтацій, інтегрованих полікультурних умінь та навичок, які забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час міжкультурної комунікації та здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобалізації мультикультурного соціуму» [32, с. 61]. Полікультурну компетентність офіцера-прикордонника як «особистісно-професійне утворення, що характеризується здатністю взаємодіяти у процесі міжкультурних контактів при виконанні професійних обов'язків з охорони державного кордону, сприймати і розуміти системи цінностей та світосприйняття представників інших країн і національностей, спілкуватися з громадянами, що перетинають державний кордон, на засадах толерантності й взаємоповаги» трактує Т. Сніца [39, с. 42].

Можна стверджувати, що полікультурна компетентність у науковому дискурсі розглядається як інтегративна якість особистості, яка поєднує знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації, необхідні для ефективної взаємодії в умовах культурного різноманіття. У більшості трактувань характерною рисою є визнання взаємопов'язаності культур, здатність до толерантної комунікації, готовність попереджати міжетнічні непорозуміння та сприяти взаємозбагаченню. Полікультурна компетентність підкреслює не лише факт співіснування культур, а й активну взаємодію між ними, що формує багатшарову соціокультурну реальність. Використання терміна «полікультурна компетентність» доречне у сфері перекладацької діяльності, підготовки вчителів, роботи з іноземними студентами та у професійному середовищі, яке передбачає постійні міжнародні контакти, зокрема у прикордонній службі.

Префікс *trans-* словник розкриває як «впоперек» або «наскрізь» [24]. В. Бейкер (W. Baker) стверджує, що транскультурна комунікація – це комунікація, де кордони виходять за межі, порушуються і в процесі трансформуються [2, с. 280]. Щоб пояснити поняття транскультурності, В. Велш (W. Welsch) підкреслює, що, «стосовно змішаного дизайну культурних детермінант, «транс-» має значення «поза» стосовно майбутнього і порівняно з попередньою формою культур» [26, с. 206]. На думку М. Діаза (M. A. P. Díaz) термін транскультурність означає «процес зближення між різними культурами, який прагне встановити зв'язки та відносини поза окремою культурою, створюючи нові культурні факти, що виникають у результаті синтезу, а не об'єднання або культурної інтеграції, яка представляє інтерес для взаємодії» [8, с. 88]. Іншими словами цей процес описує В. Ідальго (V. Hidalgo Hernández) як «співіснування культур, полегшене сучасними засобами, що може бути фундаментальним елементом, який сприяє еволюції суспільства, заснованим на взаємній згоді, повазі та просуванні універсальних цінностей, що стоять вище індивідуальних особливостей кожної раси, етносу, вірувань ... , у пошуках єдиної мети, спрямованої на всесвітнє братерство» [13, с. 79]. Ц. Чжидань розкриває це поняття як «інтегровану професійно-особистісну характеристику майбутнього фахівця, яка базується на професіоналізмі, охоплює здатність забезпечувати діяльність особистості у будь-якому середовищі за рахунок внутрішньої готовності до ефективної взаємодії та швидкої адаптації, трансформації ціннісних орієнтацій, що забезпечують толерантне ставлення до представників інших соціальних груп, національностей, релігійних конфесій під час транскультурної комунікації та володіння транскультурним музичним репертуаром» [40, с. 57].

Таким чином, транскультурна компетентність розглядається науковцями як інтегративна особистісно-професійна якість, яка виходить за межі простої взаємодії культур і передбачає їх трансформацію,

взаємопроникнення та створення нових культурних явищ. Вона поєднує у собі подолання кордонів між культурами, формування універсальних цінностей, готовність до швидкої адаптації та здатність до ефективної взаємодії у будь-якому соціокультурному середовищі. Транскультурність пов'язана не лише з порівнянням чи співіснуванням культур, а з їх динамічним розвитком і переосмисленням. Згідно з розглянутими джерелами, термін «транскультурна компетентність» найбільш поширений у галузях, що пов'язані з мистецькою та креативною освітою, міждисциплінарними культурними проєктами, глобальними комунікаційними платформами, а також у сферах, де потрібне поєднання професійної діяльності з гнучкою міжкультурною адаптацією.

У підсумку вищевикладеного матеріалу нами було визначено особливості й акцентні аспекти видів компетентності (міжкультурна (intercultural), крос-культурна (cross-cultural), полікультурна (polycultural), мультикультурна (multicultural), транскультурна (transcultural)) та представлено їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості й акцентні аспекти видів компетентності в науковому дискурсі

№ з/п	Поняття	Особливість	Автор
1.	intercultural (міжкультурна)	ґрунтується на комунікативній здатності, толерантності, адаптивності та вмінні вести конструктивний діалог, підкреслює динамічний характер цієї якості, її роль у формуванні глибоких професійних і міжособистісних взаємин	Д. К. Дердорф, М. Хаммер, Ф. Дервін, А. Джейкобсон, С. Радул, Д. Корвей, О. Сніговська, О. Байбакова, В. Скрипнікова
2.	cross-cultural (крос-культурна)	акцент на порівнянні культур, визнання домінуючої культури у певному контексті та готовність адаптувати комунікацію відповідно до культурних особливостей співрозмовників	Г. Хофстеде, М. Джабін, С. Арвізу, П. Шріфер, А. Солодка, Х. Хасіб, К. Левадна, З. Бакум, О. Пальчикова, С. Костюк
3.	multicultural (мультикультурна)	акцент на співіснуванні культур (підкреслює необхідність формування толерантного ставлення до різноманіття культур), здебільшого зосереджена на співіснуванні у спільному просторі	Дж. Бенкс, А. Портер, С. Шнайдер, Н. Іванець
4.	policultural (полікультурна)	характерною рисою є визнання взаємопов'язаності культур, здатність до толерантної комунікації, готовність попереджати міжетнічні непорозуміння та сприяти взаємозбагаченню, підкреслює не лише факт співіснування культур, а й активну взаємодію між ними, що формує багатшарову соціокультурну реальність	І. Ріссанен, Л. Розенталь, В. Глухота, М. Моцар, І. Дирда, О. Кондрат'єва, Т. Сніца
5.	transcultural (транскультурна)	акцент на взаємопроникненні та трансформації (розглядається як здатність до переосмислення культурної ідентичності у процесі взаємодії)	В. Бейкер, В. Велш, М. Діаз, В. Ідальго, Ц. Чжидань

Відтак для максимально точного визначення того, яке поняття є найбільш релевантним для цілей професійної військової діяльності військовослужбовців в багатокультурному середовищі, нами систематизовано наукові підходи до визначення міжкультурної компетентності через виявлення її термінологічної варіативності та змістовних особливостей. На основі аналізу наукової літератури, порівняльно-термінологічного та семантичного аналізу, методів типологізації і узагальнення було визначено, що саме міжкультурна компетентність сприятиме успішній співпраці офіцерів Збройних Сил України з військовослужбовцями держав-партнерів, оскільки сутність цього поняття ґрунтується на комунікативній здатності, толерантності, адаптивності та вмінні вести конструктивний діалог, що підкреслює динамічний характер цієї якості, її роль у формуванні глибоких професійних і міжособистісних взаємин.

Отже, для успішної взаємодії з представниками інших країн як носіїв різних культур, офіцерам оперативної ланки управління важливим є розвиток міжкультурної компетентності, яку ми трактуємо «як їх професійно важливе психічне утворення, що характеризує теоретичну та практичну підготовленість, здатність і готовність як суб'єкта оперативної ланки військового управління до міжкультурної взаємодії з представниками різних культур» [41, с. 277].

Використана література:

- Arvizu S. F., Saravia-Shore M. Cross-cultural literacy: An Anthropological Approach to Dealing with Diversity. *Education and Urban Society*. 22 (4). 1990. P. 364–376.
- Baker W. From intercultural to transcultural communication. *Language and Intercultural Communication*. 22 (3). 2022. P. 280–293.
- Banks J. A. An Introduction to Multicultural Education. Boston. Pearson Education. 2008. 376 p.
- Chao M. M., H. Kung F. Y. An essentialism perspective on intercultural processes. *Asian Journal of Social Psychology*. 18, 2015. P. 91–100.
- Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. No. 3. P. 241–266.
- Dervin F. The paradoxes of interculturality: A toolbox of out-of-the-box ideas for intercultural communication education. London : Routledge, 2023. 26 p.
- Dervin, F., & Jacobsson, A. Teacher education for critical and reflexive interculturality. Cham : Palgrave Macmillan, 2021. 168 p.
- Díaz M. A. P. De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. 7 (1). 2021. P. 82–91.
- Fantini A. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*. 5 (1). 2020. P. 52–61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>.
- Ghassib H. B. On Intercultural Interactions. *International Journal for Talent Development and Creativity*. Volume 10 (1-2). 2022. P. 87–95.
- Goldberg D. T. Multiculturalism: A Critical Reader. Wiley-Blackwell, Cambridge : Mass, 1995. 468 p.
- Hammer M. R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. Volume 35. Issue 4. 2011. P. 474–487.
- Hidalgo Hernández, V. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. P. 73–84. URL : <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.
- Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, 2001. 596 p.
- Jabeen M., Qinjian Y., Imran M., Jabeen M., Rafiq M. Contextual variables explaining the influence of social networking sites for information communication among library users: Cross-cultural study between China and Pakistan using Structure Equation Modeling. *Journal of Librarianship and Information Science*. 52 (2). 2020. P. 562–576.
- Oxford Learner's Dictionaries. Cross-cultural. 2025. URL : [Oxfordlearnersdictionaries.com](https://oxfordlearnersdictionaries.com)
- Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*. 19 (6). 2008. P. 481–491.
- Rissanen I., Kuusisto E., McMullen J. Identifying core beliefs of an intercultural educator: How polyculturalism and group malleability beliefs shape teachers' pedagogical thinking and practice. *Social Psychology of Education*. 26 (5). 2023. P. 1201–1225.
- Rosenthal L., Ramirez L., Levy S. R., Bernardo A. B. I. Polyculturalism: Viewing Cultures as Dynamically Connected and Its Implications for Intercultural Attitudes in Colombia. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 37 (1). 2019. P. 133–151. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7175>
- Schneider S. and Heinecke L. The need to transform Science Communication from being multi-cultural via cross-cultural to intercultural. *Adv. Geosci.* Volume 46. 2019. P. 11–19. <https://doi.org/10.5194/adgeo-46-11-2019>.
- Schriefer P. What's the difference between multicultural, intercultural, and crosscultural communication? *Spring Institute*. URL : <https://springinstitute.org/whatsdifference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>
- Solodka A. Formation the availability of pedagogical process' participants to interact across cultures: model and methodic. *British Journal of Education and Science*. London. 1 (5). 2014. P. 46–52.
- Solodka A. The effect of gaining experience in cross-cultural interaction in the formation of availability of students to interact across cultures. *Science and Education a new Dimention. Pedagogy and Psychology*. II (15), 30. 2014. P. 77–80.
- The Free Dictionary. URL: <https://www.thefreedictionary.com/>
- UNESCO. World Report No. 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Paris: UNESCO, 2009. URL : https://web.archive.org/web/20241217223621/https://www.lacult.unesco.org/docc/2009_Investing_in_cult_div_Completo.pdf
- Welsch W. Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage. 1999. P. 194–213.
- Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у США. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. № 1-2. 2016. С. 169–176.
- Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія. Тернопіль, 2019. 288 с. ISBN 978-617-7793-07-5.
- Глухота В. О. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки : доктор філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава. 289 с.
- Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київський університет імені Бориса Грінченка. – Кривий Ріг, 2019. 253 с.
- Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 270 с.
- Кондратьєва О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу) : дис. канд. пед. наук : 13.00.07. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 265 с.
- Корвей Д. С. Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах підготовки : доктор філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачівський державний університет. Мукачеве, 2022. 326 с.
- Левадна К. Ю. Педагогічні умови формування крос-культурної компетентності майбутніх менеджерів готельного бізнесу : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 280 с.

35. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 313 с.
36. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2014. 24 с. URL : <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Novvny/26.04.14/2.pdf>
37. Скрипнікова В. О. Розвиток міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці : дис. доктор філософії спец. 011 – освітні, педагогічні науки. Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2023. 328 с.
38. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : автор. дис. на здобуття наук. Ступеня к. пед. н. : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Умань, 2014. 24 с.
39. Сніца Т. Є. Формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2017. 251 с.
40. Чжидань Ц. Формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 212 с.
41. Ягупов В., Колодка Ю. Сутність, зміст і структура міжкультурної компетентності офіцерів оперативної ланки управління: методологічне обґрунтування. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2024. № 1 (49). С. 277–286. DOI: 10.33099/2617-1775/2024-01/277-289.

References:

1. Arvizu S. F., Saravia-Shore M. (1990). Cross-cultural literacy: An Anthropological Approach to Dealing with Diversity. *Education and Urban Society*. 22 (4). P. 364–376.
2. Baker W. (2022). From intercultural to transcultural communication. *Language and Intercultural Communication*. 22(3). P. 280–293.
3. Banks J. A. (2008). An Introduction to Multicultural Education. Boston. Pearson Education. 376 p.
4. Chao M. M., H. Kung F. Y. (2015). An essentialism perspective on intercultural processes. *Asian Journal of Social Psychology*. 18. P. 91–100.
5. Deardorff D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10. No. 3. P. 241–266.
6. Dervin F. (2023). The paradoxes of interculturality: A toolbox of out-of-the-box ideas for intercultural communication education. London : Routledge. 26 p.
7. Dervin F., Jacobsson A. (2021). Teacher education for critical and reflexive interculturality. Cham : Palgrave Macmillan. 168 p.
8. Díaz M. A. P. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. 7 (1). P. 82–91.
9. Fantini A. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*. 5 (1). P. 52–61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>.
10. Ghassib H. B. (2022). On Intercultural Interactions. *International Journal for Talent Development and Creativity*. Volume 10 (1-2). P. 87–95.
11. Goldberg D. T. (1995). Multiculturalism: A Critical Reader. Wiley-Blackwell, Cambridge. Mass. 468 p.
12. Hammer M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 35. Issue 4. P. 474–487.
13. Hidalgo Hernández V. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. P. 73–84. URL : <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.
14. Hofstede G. (2001). Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks. 596 p.
15. Jabeen M., Qinjian Y., Imran M., Jabeen M., Rafiq M. (2020). Contextual variables explaining the influence of social networking sites for information communication among library users: Cross-cultural study between China and Pakistan using Structure Equation Modeling. *Journal of Librarianship and Information Science*. 52 (2). P. 562–576.
16. Oxford Learners Dictionaries. Cross cultural (2025). URL : oxfordlearnersdictionaries.com
17. Portera A. (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*. 19(6). P. 481–491.
18. Rissanen I., Kuusisto E., McMullen J. (2023). Identifying core beliefs of an intercultural educator: How polyculturalism and group malleability beliefs shape teachers pedagogical thinking and practice. *Social Psychology of Education*. 26 (5). P. 1201–1225.
19. Rosenthal L., Ramirez L., Levy S. R., Bernardo A. B. I. (2019). Polyculturalism: Viewing Cultures as Dynamically Connected and Its Implications for Intercultural Attitudes in Colombia. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 37 (1). P. 133–151.
20. Schneider S. and Heinecke L. (2019). The need to transform Science Communication from being multi-cultural via cross-cultural to intercultural. *Adv. Geosci.* Volume 46. P. 11–19.
21. Schrieffer P. Whats the difference between multicultural, intercultural, and crosscultural communication? Spring Institute. URL : <https://springinstitute.org/whatsdifference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>
22. Solodka A. (2014). Formation the availability of pedagogical process participants to interact across cultures: model and methodic. *British Journal of Education and Science*. London. 1 (5). P. 46–52.
23. Solodka A. (2014). The effect of gaining experience in cross-cultural interaction in the formation of availability of students to interact across cultures. *Science and Education a new Dimention. Pedagogy and Psychology*. II (15), 30. P. 77–80.
24. The Free Dictionary. URL : <https://www.thefreedictionary.com/>
25. UNESCO. World Report No. 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue (2009). Paris : UNESCO. URL : https://web.archive.unesco.org/web/20241217223621/https://www.lacult.unesco.org/docc/2009_Investing_in_cult_div_Completo.pdf
26. Welsch W. (1999) Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. *Spaces of Culture: City. Nation, World*. London: Sage. P. 194–213.

27. Baibakova O. O. (2016). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u SSHA [Developing intercultural competence among social workers in the USA]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka*. № 1-2. S. 169–176 [in Ukrainian].
28. Bakum Z. P., Palchykova O. O., Kostiuk S. S. (2019). Navchannia inozemnykh mov: kros-kulturnyi pidkhd: monohrafiia [Foreign language teaching: a cross-cultural approach: monograph]. Ternopil. 288 s. ISBN 978-617-7793-07-5 [in Ukrainian].
29. Hlukhota V. O. (2025). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv heohrafiu u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of multicultural competence of future geography teachers in the process of professional training] : Doktor filosofii : spets. 015 – Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) : Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. Poltava. 289 s. [in Ukrainian].
30. Dyrda I. A. (2019). Rozvytok polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy [Developing polycultural competence in foreign students during the main stage of Ukrainian language learning] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kryvyi Rih. 253 s. [in Ukrainian].
31. Ivanets N. V. (2020). Formuvannia multykulturnoi kompetentnosti uchniv v osvitnomu seredovyshchi pochatkovoi shkoly [Developing multicultural competence in students in the educational environment of primary school] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.07. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia. 270 s. [in Ukrainian].
32. Kondratieva O. M. (2017). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoi shkoly (na zasadakh linhvokrainoznavchoho pidkhd) [Developing polycultural competence in future primary school teachers (based on a linguistic and cultural approach)] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.07. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv. 265 s. [in Ukrainian].
33. Korvei D. S. (2022). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u koledzhakh pidhotovky [Formation of intercultural competence of future educators of preschool education institutions in training colleges] : doktor filosofii : spets. 015 – Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy). Mukachivskyi derzhavnyi universytet. Mukachevo. 326 s. [in Ukrainian].
34. Levadna K. Yu. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia kros-kulturnoi kompetentnosti maibutnykh menedzheriv hotelnoho biznesu [Pedagogical conditions for the formation of cross-cultural competence in future hotel business managers] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 280 s. [in Ukrainian].
35. Motsar M. M. (2018). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnykh perekladachiv z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Developing polycultural competence in future translators using distance learning technologies] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 313 s. [in Ukrainian].
36. Radul S. H. (2014). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of intercultural competence of future foreign language teachers in the process of professional training] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman. 24 s. URL : <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Novyuni/26.04.14/2.pdf> [in Ukrainian].
37. Skrypnykova V. O. (2023). Rozvytok mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnykh mahistriv viiskovoho upravlinnia u profesiinii pidhotovtsi [Development of intercultural competence of future masters of military management in professional training] : dys. doktor filosofii spets. 011 – osvitni, pedahohichni nauky. Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho. Kyiv. 328 s. [in Ukrainian].
38. Snihovska O. V. (2014). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn v osvitnomu seredovyshchi klasychnoho universytetu [Formation of intercultural competence of future specialists in international relations in the educational environment of a classical university] : avtor. dys. na zdobuttia nauk. Stupenia k. ped. n. : spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Uman. 24 s. [in Ukrainian].
39. Snitsa T. Ye. (2017). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Developing polycultural competence in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi. 251 s. [in Ukrainian].
40. Chzhydan Ts. (2023). Formuvannia transkulturnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva u systemi neperervnoi osvity [Formation of transcultural competence of future music teachers in the system of continuing education] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Ukrainy derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova. Kyiv. 212 s. [in Ukrainian].
41. Yahupov V., Kolodka Yu. (2024). Sutnist, zmist i struktura mizhkulturnoi kompetentnosti ofitseriv operatyvnoi lanky upravlinnia: metodolohichne obgruntuvannia [The essence, content, and structure of intercultural competence of operational management officers: methodological justification]. *Viiskova osvita : zb. nauk. pr.* № 1 (49). S. 277-286. DOI: 10.33099/2617-1775/2024-01/277-289 [in Ukrainian].

Yu. Kolodka. Terminological diversity in defining the concept of «intercultural competence»

The article is devoted to the analysis of terminological diversity in defining the concept of «intercultural competence», which has gained particular relevance in the 21st century under conditions of globalization and the growing role of international cooperation. The author examines the semantic origins and word-formation features of the main terms used in academic discourse to denote this phenomenon, including «intercultural», «cross-cultural», «multicultural», «polycultural», and «transcultural» competence. Based on a comparative analysis, the study identifies the common and distinctive features of these concepts, determines their functional scope, and outlines the fields of application. Special attention is paid to the significance of intercultural competence in the military sphere, particularly for officers of the Armed Forces of Ukraine in the context of NATO standards integration. It is argued that successful intercultural interaction in multinational military teams requires a high level of communicative readiness, tolerance, and adaptability. The article also addresses the risks of an essentialist approach to culture, which reduces it to static and unchanging characteristics, and demonstrates how the development of intercultural competence helps to avoid them. The analysis of terminological diversity makes a significant contribution to the theoretical understanding of the conceptual and categorical framework necessary for improving educational programs and enhancing the effectiveness of

specialist training in the context of intercultural interaction. Additionally, the importance of terminological precision is emphasized to avoid conflating related concepts and to ensure the unity of academic discourse. This work can serve as a foundation for further research aimed at developing methodological recommendations and adapting foreign experience in military training to the Ukrainian educational context.

Key words: *intercultural competence, cross-cultural competence, multicultural competence, polycultural competence, trans-cultural competence, military education, NATO, Armed Forces of Ukraine, intercultural interaction, multicultural environment.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 09.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 004.738.5:34(477)(031.034.2):004.45

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.09>

Кондратова Л. Г.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ВЕБОРІЄНТОВАНИМИ АВТОМАТИЧНИМИ ІНФОРМАЦІЙНИМИ СИСТЕМАМИ

Стаття присвячена проблемам формування цифрової компетентності наукових працівників, які залучені до роботи з веборієнтованими інформаційними системами та є редакторами «Української електронної енциклопедії освіти». Досліджено шляхи формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих інформаційних систем для здійснення підтримки поняттєво-термінологічного апарату педагогіки та психології та зроблено висновок про необхідність здійснення теоретичної та практичної підготовки редакторів електронної енциклопедії та здійсненню самоосвітньої діяльності та саморозвитку в роботі з авторами статей. Серед видів підготовки виокремлено такі види занять як тренінги та щомісячні семінари. Описано досвід організації навчання редакторів щодо роботи з веборієнтованою інформаційною системою на тренінгах та щомісячних семінарах. Подано опис змісту занять, спрямованих на зміцнення знань з алгоритму розміщення електронних статей та набуття практичних навичок розміщення електронних статей в веборієнтованій інформаційній системі. Здійснено опис важливих здобутків редакторів в навчанні з розміщення електронних статей, обмін досвідом. Зосереджено увагу на отриманих позитивних результатах підготовки редакторів до практичної роботи з внесення статей до електронної енциклопедії. Серед основних складників цифрової компетентності редакторів виділено базові знання вікірозмітки, знання семантичних вікірозміток, практичні вміння щодо використання вікі шаблонів УЕЕО, завантаження статей у сховище та використання мультимедійних об'єктів різних типів для статей, вміння коректно використовувати семантичні властивості для структурування контенту статей.

Ключові слова: цифрова компетентність; редактори; навчання; веборієнтовані автоматизовані інформаційні системи; Українська електронна енциклопедія освіти.

Цифровізація освіти стала важливим складником і характерною рисою суспільного життя в Україні. Активні процеси цифрової трансформації освіти, зростання наукових даних сприяли появі нових змін до тлумачення усталених дефініцій, їх періодичного уточнення та появи нової термінології в галузі педагогіки та психології. Постає потреба у розв'язанні проблеми формування, систематизації, уніфікації й актуалізації поняттєво-термінологічного апарату всіх галузей знань, зокрема й психолого-педагогічних наук та створення сучасних веборієнтованих енциклопедій, використання яких в освітній та науковій діяльності стають все більше актуальнішими [3, 5]. З метою наповнення веборієнтованої електронної енциклопедії статтями як семантично спеціалізованої в галузі освіти, широко використовуються інструменти програмно-апаратної платформи, які здатні підтримати автоматизовані процеси фіксації і зберігання дібраних інформаційних об'єктів, що відображають і характеризують актуальний поняттєво-термінологічний апарат педагогіки, психології і наук про освіту та забезпечують онлайн доступ до цих об'єктів різним категоріям фахових користувачів [6, 11].

Поступово в освіті й науці фіксується зростання попиту до використання автоматизованих інформаційних систем, веборієнтованих енциклопедій в науковій та освітній діяльності. Процеси цифрової трансформації науки й освіти та активне впровадження цифрових технологій в дослідницькій та науковій діяльності вимагає фахових вмінь, належного рівня розвитку цифрової компетентності в наукових та науково-педагогічних працівників, які активно використовують електронні видання, веборієнтовані енциклопедії в роботі.

Наразі, проблеми розвитку цифрової компетентності і користувачів та творців електронних енциклопедій стають дуже актуальними. У цій статті ми тримаємо у фокусі різноманітні форми та методи розвитку цифрової компетентності науковців, які працюють над наповненням електронних енциклопедій статтями, що в цілому дозволяє здійснювати удосконалення функціонування веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем задля підтримки поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології.

Постановка проблеми. Важливим пріоритетним напрямом цифрової трансформації освіти і науки є підвищення фахового професійного рівня здійснення наукових досліджень та розвитку цифрової компетентності наукових працівників, які займаються науковими дослідженнями. Досягнення ґрунтовних результатів досліджень значно сприяють розвитку освіти та науки в Україні в цілому. Важливість продуктивності та результативності досліджень спонукає наукових працівників до пошуку нових цифрових інструментів та нових засобів поширення результатів наукових досліджень [8]. Важливим фактором у розвитку цифрової компетентності наукових працівників в роботі з веборієнтованими інформаційними системами підтримки поняттєво-термінологічного апарату педагогіки та психології стає практична підготовка науковців до роботи з електронними енциклопедіями. В процесі навчання наукові співробітники проходять довгий шлях підготовки, спрямованої на набуття цифрових навичок важливих для здійснення функцій редакторів електронних енциклопедичних видань, а питання побудови індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності стає актуальною вимогою часу.

Аналіз наукових досліджень з питань цифрової компетентності стали предметом наукових розвідок багатьох науковців як В. Биков, О. Гончарук, М. Лещенко, Н. Морзе, О. Овчарук, К. Осадча, Д. Пріма, О. Спірін, О. Трифонова та ін. Проблема формування та розвитку цифрової компетентності, використання цифрових технологій в освіті й науці зазначена в багатьох нормативних документах як от Закони України «Про освіту», «Про Національну програму інформатизації», Наказ МОН «Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності» та ін. [7, 3]. Нормативні засади формування та розвитку цифрової компетентності закладені в Рамці цифрової компетентності для громадян, стандартах вищої освіти, професійних стандартах тощо. Водночас питання розвитку цифрової компетентності наукових працівників були розкриті в дослідженнях таких науковців, українських вчених, зокрема М. Лещенка, Л. Тимчук, І. Іванюк, О. Овчарук, І. Кучерак, О. Медведовської, В. Сухоноса, К. Січкаренко. На думку науковців О. Спіріна, С. Литвінової, О. Ляшенко, вчені, наукові працівники, які володіють цифровою компетентністю на високому рівні, мають більші можливості ніж інші у швидкому опануванні новими методами та засобами досліджень, зокрема для збирання, опрацювання, аналізу даних і відомостей, для ефективної наукової комунікації, а використання цифрових інструментів в науковій діяльності надає їм можливість більш точно виявляти закономірності та залежності, здійснювати прогнозування та формування якісних наукових висновків [9, 32].

В межах нашого дослідження важливим стає питання висвітлення особливостей роботи з веборієнтованими автоматизованими інформаційними системами. Питання створення та використання електронних енциклопедій у різних галузях науки та освіти досліджували F. Crifo, J. Derksen, T. Zecevic; S. Segan; D. Segan, E. Bird, A. Eckerle, S. Wones, , C. G. Cao, Y. X. Lei, C. G. Cao, Y. F. Sui, J. L Branch, E. A. Yakubaitis, C. Laguardia, M. Connors [1, 132].

Вагомі тенденції залучення наукових працівників до роботи з електронними ресурсами, а також електронних енциклопедичних видань доводять існування потреби в навчанні науковців та залучення їх до внесення статей до веборієнтованих енциклопедій в галузі педагогіки та психології. Залучення редакторів до перевірки контенту підвищує довіру до електронних енциклопедій, що робить їх цінним інструментом поширення перевірених наукових знань [4, 252]. У контексті розвитку цифрової компетентності наукових працівників, які залучені до роботи з веборієнтованими інформаційними системами для удосконалення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки та психології важливим стає науково-методичний супровід їх наукової діяльності та організація навчання.

Водночас питання формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих інформаційних систем залишається дослідженим недостатньо.

Мета статті – дослідити питання шляхів формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем.

Відомо, що в період цифровізації освіти та науки багато уваги приділяється проблемам формування цифрової компетентності наукових працівників. Цифрова компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість науковим працівникам бути спроможними до роботи з електронними освітніми ресурсами, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші цифрові тренди у своїй професійній діяльності. Спираючись на основні вимоги до рівня цифрової компетентності, зазначених в європейській рамці цифрових компетентностей, розробленої Європейською комісією виділяємо п'ять ключових областей компетентності до яких відносяться: інформаційна грамотність, комунікація і співпраця, створення цифрового контенту, безпека і розв'язання проблем у вирішенні технічних потреб у цифрових навичках, творчий підхід до використання цифрових засобів [2, 11].

Наукові працівники, які присвячують свою діяльність науковим дослідженням повинні володіти наступними цифровими навичками як обробка інформації, отримання цифрових даних, їх обробка та збереження, організація співпраці та взаємодії за допомогою цифрових технологій, створення та редагування цифрового контенту, вміння застосовувати знання в професійній діяльності, а також знання безпеки тощо [2, 10]. В процесі роботи з електронними енциклопедичними виданнями наукові працівники набувають цифрових навичок щодо роботи з поняттєво-термінологічним апаратом педагогічної науки і психології, вміння працювати із сукупністю спеціальних термінів і понять, які використовуються для точного опису, аналізу та пояснення складних педагогічних і психологічних явищ та процесів. Завдяки наявному в енциклопедичних виданнях термінологічному апарату наукові працівники з галузі педагогіки та психології можуть ефективно обмінюватися інформацією та ідеями тощо.

Відомо, що для подання в електронній формі вже існуючих баз знань, створених початково як паперові створюють електронні енциклопедії. Однією з яких стала відкрита інтернет-платформа «Українська електронна енциклопедія освіти» створена в Інституті цифровізації освіти НАПН України [6, 141].

Веборієнтована інформаційна система, відкрита інтернет-платформа «Українська електронна енциклопедія освіти» використовується науковими працівниками НАПН України для здійснення наукових досліджень. Така веборієнтована інформаційна система містить великі обсяги знань (документів, відомостей, даних) призначених для зберігання, пошуку, розповсюдження, опрацювання та надання відомостей/даних поняттєво-термінологічного апарату з галузі педагогічної науки і психології [5, 80].

Для наповнення електронної енциклопедії освіти важливо мати наукових працівників, які б могли працювати з семантичними технологіями для структурованого представлення енциклопедичного знання. Саме для

такої діяльності було обрано з наукових установ НАПН України науковців, які стали редакторами «Української електронної енциклопедії освіти» (УЕЕО). Окреслюючи шляхи формування цифрової компетентності редакторів УЕЕО виявлено потребу в навчанні науковців, в ході якої буде органічно поєднуватись надання теоретичних знань науковців та вдосконалення їх практичних навичок роботи з веборієнтованими інформаційними системами, а також потребу постійному професійному саморозвитку з використанням цифрових інструментів і ресурсів.

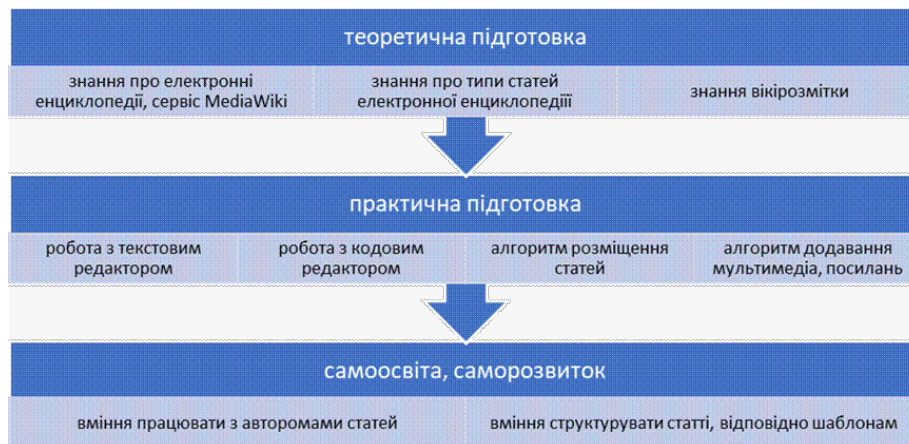


Рис. 1. Шляхи формування цифрової компетентності редакторів УЕЕО

До теоретичної складової підготовки редакторів УЕЕО було віднесено ознайомлення науковців з історією розвитку та видами електронних енциклопедичних видань, типами статей електронних видань, теоретичне знайомство із можливостями сервісу Media Wiki та основні знання з вікірозмітки. До практичної складової було віднесено види практичних робіт з набуття досвіду роботи з текстовим і кодовим редакторами, практичні навички з алгоритму розміщення статті, додавання до них різних видів мультимедіа. До самоосвітньої діяльності редакторів віднесено види комунікації та взаємодії з авторами статей, набуття навичок щодо структурування статей відповідно шаблонів тощо.

Протягом двох років було організовано навчання редакторів щодо роботи з веборієнтованою інформаційною системою УЕЕО та заплановано проведення тренінгів та щомісячних семінарів, які дозволятимуть оновлювати знання редакторів з алгоритму розміщення електронних статей, розв'язувати проблемні питання, надавати консультативну практичну допомогу та обмінюватись досвідом щодо використання веборієнтованих інформаційних систем для здійснення підтримки поняттєво-термінологічного апарату педагогіки та психології.

Навчальний курс «Українська електронна енциклопедія освіти: технології наповнення цифровим контентом» дозволив підготувати наукових працівників до роботи. Учасники курсу ознайомились з історією розвитку електронних енциклопедій, основами типології та рубрикації енциклопедичних статей, набули практичних навичок зі створення вікі статей з використанням візуального та кодового редакторів, поступово опанували технологію наповнення «Української електронної енциклопедії освіти» цифровим контентом.

З метою розвитку цифрової компетентності та готовності редакторів до практичної діяльності з наповнення цифровим контентом веборієнтованої інформаційної системи електронної енциклопедії було проведено серію семінарів для редакторів «Української електронної енциклопедії освіти».



Рис. 2. Семінари для редакторів «Української електронної енциклопедії освіти»

Було виявлено, що формування цифрової компетентності редакторів онлайн-енциклопедій буде відбуватись на основі розвитку таких здатностей як: здатність до здійснення процесів подання, редагування і оновлення текстів статей, а також здатність до здійснення координації виконання завдань авторів та рецензентів. Проведена робота дозволила отримати позитивні результати підготовки редакторів до практичної роботи з внесення статей до УЕЕО. Так, розвитку отримали основні складники цифрової компетентності редакторів як: базові знання вікірозмітки, знання семантичних вікірозміток, набули подальшого розвитку практичні вміння щодо використання вікі шаблонів УЕЕО, значно поліпшились вміння науковців здійснювати перегляд вже існуючі статті, набули розвитку практичні вміння редакторів завантажувати у сховище статті та використовувати мультимедійні об'єкти різних типів на сторінках статті з використанням шаблонів та з використанням розмітки, а також вміння коректно використовувати семантичні властивості для структурування контенту статей.

Висновок. Дослідження проблеми технологій формування цифрової компетентності наукових працівників з веборієнтованими інформаційними системами на прикладі «Української електронної енциклопедії освіти» дозволило виявити та схарактеризувати шляхи підготовки науковців до роботи з веборієнтованими інформаційними системами, до яких віднесено: теоретичну складову, практичну складову та самоосвітню діяльність науковців, спрямовану на набуття практичного досвіду внесення статей до енциклопедичного електронного видання. Проведення тренінгів та щомісячних семінарів дозволили зміцнити знання редакторів з алгоритму розміщення електронних статей, розвинути практичні навички розміщення різних видів статей в веборієнтованій інформаційній системі УЕЕО. Проведена робота дозволила отримати позитивні результати підготовки редакторів до практичної роботи з внесення статей до УЕЕО. Протягом навчання редакторів розвитку отримали основні складники їх цифрової компетентності: базові знання вікірозмітки, знання семантичних вікірозміток, набули подальшого розвитку практичні вміння щодо використання вікі шаблонів УЕЕО, завантаження статей у сховище та використовувати мультимедійні об'єкти різних типів на сторінках статті та вміння коректно використовувати семантичні властивості для структурування контенту статей.

Подальших розвідок потребують питання технологій розвитку цифрової компетентності наукових працівників щодо використання веборієнтованих інформаційних систем та використання систем штучного інтелекту в процесі роботи з розміщенням цифрового контенту.

Використана література:

1. Биков В., Лупаренко Л., Пінчук О. «Українська електронна енциклопедія освіти» як один з проєктів підтримки освітнього процесу. Українська енциклопедистика як складник інформаційного спротиву : колективна монографія. Київ : Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2022. С. 132-145. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/732893>
2. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. URL : <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-researchreports/digcomp-20-digital-competence-frameworkcitizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>
3. Концепція «Української електронної енциклопедії освіти» / укл. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Лупаренко Л. А., Пінчук О. П., Яцишин А. В. К. : ІЦО НАПН України, 2022. 12 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732825>.
4. Лупаренко Л. А. Моделювання структури «Української електронної енциклопедії освіти». *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. Київ, 2021. Вип. 33 (2), 252-282. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1429>.
5. Лазор Я. О. Поняття та види інформаційних систем. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*. 2016. № 837. С. 80-86. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_14
6. Pinchuk O. P., Luparenko L. A.: Web-oriented encyclopedic edition as a tool for dissemination of verified knowledge in the field of education. *Educational Technology Quarterly*. 2023 (2), 141–156 (2023). <https://doi.org/10.55056/etq.58>
7. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності : наказ Міністерства освіти і науки України від 10.12.2021 р. № 1340. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikatsiyi-pedagogichnih-pracivnikov-zrozvitku-cifrovoyi-kompetentnosti>.
8. Спірін О. М., Іванов С. М., Яцишин А. В., Кільченко А. В. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2017. Том 59. № 3. <https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1694>
9. Цифрова компетентність наукових та науково-педагогічних працівників НАПН України : аналітичний звіт / О. М. Спірін, О. І. Ляшенко, С. Г. Литвинова, Ю. І. Мальований. Київ, 2024. 66 с.

References:

1. Bykov V., Luparenko L., Pinchuk O. (2022). «Ukrainska elektronna entsyklopediia osvity» yak odyin z proiektiv pidtrymky osvithnoho protsesu. *Ukrainska entsyklopedystyka yak skladnyk informatsiinoho sprotyvu : kolektyvna monohrafiia* [Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education] as one of the projects supporting the educational process. Ukrainian encyclopedics as a component of information resistance: collective monograph]. Kyiv : Derzhavna naukova ustanova «Entsyklopedychne vydavnytstvo». S. 132-145. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/732893> [in Ukrainian].
2. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model (2016). URL : <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-researchreports/digcomp-20-digital-competence-frameworkcitizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>. 44 s. [in English].
3. Bykov V. Yu., Burov O. Yu., Luparenko L. A., Pinchuk O. P., Yatsyshyn (2022). *Kontseptsiiia «Ukrainskoi elektronnoi entsyklopedii osvity»*. [Concept of the «Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education»]. Kyiv : ITsO NAPN Ukraine. 12 s. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732825> [in Ukrainian].

4. Luparenko L. A. (2021). Modeliuvannia struktury "Ukrainskoi elektronnoi entsyklopedii osvity" [Modeling of the structure "Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education"]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky*. Kyiv. Vyp. 33 (2). S. 252-282. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1429> [in Ukrainian].
5. Lazor Ya. O. (2016). Poniattia ta vydy informatsiinykh system [Understanding these types of information systems]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». Yurydychni nauky*. № 837. S. 80-86. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_14 [in Ukrainian].
6. Pinchuk O. P., Luparenko L. A. (2023). Web-oriented encyclopedic edition as a tool for dissemination of verified knowledge in the field of education [Understanding these types of information systems]. *Educational Technology Quarterly*. (2). Kyiv. S. 141–156. URL : <https://doi.org/10.55056/etq.58> [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv z rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti (2021): nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.12.2021 r. No 1340 [For approval of a standard program for improving the qualifications of pedagogical workers in the development of digital competence]. Kyiv. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishchennya-kvalifikatsiyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zrozvitku-cifrovoy-kompetentnosti> [in Ukrainian].
8. Spirin O. M., Ivanova S. M., Yatsyshyn A. V., Kilchenko A. V. (2017). Model informatsiino-analitychnoi pidtrymky pedahohichnykh doslidzhen na osnovi elektronnykh system vidkrytoho dostupu [Model of information and analytical support for pedagogical research based on electronic open access systems]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Kyiv. Tom 59. № 3. S. 134-154. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1694> [in Ukrainian].
9. O. M. Spirin, O. I. Liashenko, S. H. Lytvynova, Yu. I. Malovanyi (2024). Tsyfrova kompetentnist naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv : analitychnyi zvit [Digital competence of academic and scientific-pedagogical workers : analytical report]. Kyiv : NAPN Ukrainy. 66 s. [in Ukrainian].

L. Kondratova. Formation of digital competence of scientists in the process of working with web-based automatic information systems.

The article is devoted to the problems of forming digital competence of scientists who are involved in working with web-based information systems and are editors of the "Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education". The ways of forming digital competence of scientists in the process of using web-based information systems to support the conceptual and terminological apparatus of pedagogy and psychology are investigated and the conclusion is made about the need for theoretical and practical training of editors of the electronic encyclopedia and the implementation of self-educational activities and self-development in working with authors of articles. Among the types of training, such types of classes as trainings and monthly seminars are distinguished. The experience of organizing training of editors in working with a web-based information system at trainings and monthly seminars is described. The content of classes aimed at strengthening knowledge of the algorithm for posting electronic articles and acquiring practical skills for posting electronic articles in a web-based information system is described. The important achievements of editors in training in posting electronic articles and exchange of experience are described. The focus is on the positive results obtained in training editors for practical work on adding articles to the electronic encyclopedia. The main components of the editors' digital competence include basic knowledge of wiki markup, knowledge of semantic wiki markup, practical skills in using UEEO wiki templates, uploading articles to the repository and using multimedia objects of various types for articles, and the ability to correctly use semantic properties to structure the content of articles.

Key words: digital competence; editors; learning; web-based automated information systems; Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ПРОБЛЕМНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена розкриттю можливостей інтеграції англійської мови й медичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців засобами проблемно орієнтованого навчання.

Методи дослідження: аналіз та синтез наукової літератури з проблеми дослідження; прогностичні методи; узагальнення та систематизація.

У статті акцентовано на теоретико-методологічному обґрунтуванні проблемно-орієнтованого навчання як ефективного інструмента формування професійної компетентності, розвитку критичного мислення та комунікативних навичок у здобувачів освіти. Проведено аналіз наукових праць з проблематики дослідження та встановлено, що проблемно-орієнтоване навчання сприяє розвитку аналітичних здібностей, творчого потенціалу та автономії студентів, зокрема створює умови для міждисциплінарної інтеграції знань. У статті авторами запропоновано програму інтеграції англійської мови та медичних дисциплін, що складається із трьох блоків – теоретичного (зумовлює оволодіння базовою медичною термінологією, вивченням клінічних концепцій англійською мовою); практико-орієнтованого (передбачає роботу з клінічними кейсами, рольові ігри, симуляції, виконання практико-лабораторних завдань англійською мовою) та інтеграційного (участь у міждисциплінарних проєктах, групових дискусіях і дебатах, презентація рішень англійською мовою). Деталізовано приклади реалізації кожного із блоків, що забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Розроблена програма спрямована на підвищення ефективності мовної та фахової підготовки. Очікуваним результатом зумовлено формування здатності аналізувати та вирішувати професійні завдання англійською мовою, розвитку умінь командної взаємодії, міжкультурної комунікації та готовності до міжнародної співпраці. Перспективи подальших розвідок вбачаються в емпіричній перевірці ефективності запропонованої програми інтеграції англійської мови та медичних дисциплін у різних ЗВО.

Ключові слова: проблемно-орієнтоване навчання, англійська мова, медична освіта, підготовка, інтеграція дисциплін, професійна компетентність.

Сучасні вимоги до підготовки медичних фахівців зумовлюють необхідність високого рівня володіння англійською мовою як інструментом міжнародної комунікації та доступу до новітніх наукових джерел. У глобалізованому світі англійська мова виступає мовою науки, професійного спілкування, відтак, інтеграція мовної підготовки з медичними дисциплінами стає ключовою умовою до формування конкурентоспроможного фахівця. Натомість проблемно-орієнтоване навчання зарекомендувала себе як ефективна педагогічна технологія, що здатна поєднати теоретичні знання з практичними навичками через роботу з клінічними ситуаціями, розвиток критичного мислення та здатності приймати професійні рішення. Відповідно, актуальність дослідження зумовлена потребою в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом розробки та впровадження інноваційної програми.

Аналіз останніх публікацій та досліджень показує, що теоретичні підходи до окреслення проблемно-орієнтованого навчання у вищій освіті розглядається низкою авторів. Так, О. Беляєва, Ю. Лисанець, Л. Сліпченко, С. Ефендієва, К. Гаврильєва, І. Роженко, З. Таран (2023) зосереджує увагу на концептуальних засадах проблемно-орієнтованого навчання у медичній школі, наголошуючи на критичному мисленні та вагомі ролі на розвиток професійної компетентності у майбутніх фахівців [1, с. 31–32]. О. Романовський та О. Лапузіна (2022) аналізують особливості застосування проблемно-орієнтованого навчання, де відзначають універсальність цього методу для міждисциплінарної інтеграції [8, с. 3–14]. Г. Луценко (2018) розглядає проєктно-орієнтоване навчання як ефективний засіб формування практичних навичок, що органічно поєднується з проблемно-орієнтованим підходом для розвитку критичного мислення [7]. R. Anazifa та Djukri (2017) підтверджують, що проблемно-орієнтоване навчання підвищує ефективність формування мисленевих навичок студентів у порівнянні з традиційними методами навчання, що робить його придатним для міждисциплінарного навчання, зокрема у медичній освіті [11, с. 346–355]. A. Amin, N. Degeng, P. Setyosari, E. Djatmika (2021) демонструють, що використання мобільних технологій у проблемно-орієнтованому навчанні значно покращує розв'язання математичних та логічних завдань, що підтверджує перспективність цифрових інструментів для інтеграції англійської мови та медичних дисциплін [10, с. 119–141]. M. Simanjuntak, J. Hutahaean, N. Marpaung, D. Ramadhani (2021) зазначають, що комбінація проблемно-орієнтованого навчання з комп'ютерним моделюванням стимулює розвиток креативного мислення та навичок вирішення проблем, що є важливим для медичних студентів у практичній підготовці [15, с. 519–534].

Питання формування професійної компетентності та розвитку креативності шляхом впровадження проблемно-орієнтованого навчання відзначає М. Кучеренко (2025), де наголошується на чіткому стимулюванні інноваційного потенціалу. Авторкою доведено, що активні методи навчання формують здатність студентів до самостійного мислення та прийняття рішень у складних медичних ситуаціях [2, с. 260–262]. Б. Максимчук, В. Овчарук, І. Рошнін, О. Головченко, Д. Кметюк (2024) у дослідженні історії психолого-педагогічних

підходів до самовдосконалення особистості акцентують, що інтеграція теоретичних знань і практичних завдань сприяє гармонійному розвитку когнітивних та творчих здібностей здобувачів освіти [3]. Yu. Sylenko (2023, 2024) досліджує індивідуалізацію незалежної роботи та тьюторинг як інструменти міждисциплінарної інтеграції у підготовці майбутніх фахівців, що включає англійську мову як засіб професійного спілкування [16, с. 68–76; 17, с. 523–529]. J. Houghton (2023) [14, с. 271–294] та L. Wijnia, G. Noordzij, L. Arends, R. Rikers, S. Loyens (2024) [18] у сучасних закордонних дослідженнях демонструють, що проблемно-орієнтоване навчання підвищує мотивацію студентів і сприяє ефективному засвоєнню матеріалу у міждисциплінарних курсах, що підтверджує можливість інтеграції англійської мови у медичні дисципліни.

Щодо визначення перспектив впровадження інновацій у медичній освіті, особливої актуальності набувають праці таких авторів: А. Меленевич, О. Садовенко, О. Бабічева, В. Брек, Ю. Латогуз, В. Прохоренко (2024) (акцентують, що інтеграція штучного інтелекту у проблемно-орієнтоване та симуляційне навчання трансформуватиме медичну освіту, роблячи її більш адаптованою до сучасних вимог професійної діяльності) [4, с. 79–86]; М. Пацера, О. Круть, А. Товма (2020) (підкреслюють актуальність застосування проблемно-орієнтованого навчання для аналізу медичних помилок, що стимулює практичне мислення студентів та розвиток клінічних навичок) [6, с. 125]; F. Hidayat (2023) (у порівняльному дослідженні традиційного та креативного проблемно-орієнтованого навчання показує, що останнє суттєво підвищує рівень саморегуляції та мотивації студентів) [13]; A. Ghani, A. Rahim, M. Yusoff, S. Hadie (2021) (вказують, що ефективна навчальна поведінка у проблемно-орієнтованому навчанні прямо корелює з успішністю студентів та розвитком ключових компетентностей, що підтверджує його значимість для міждисциплінарного навчання) [12].

Мета дослідження – розкрити можливості інтеграції англійської мови й медичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців засобами проблемно-орієнтованого навчання.

Цілями дослідження визначено: 1) проаналізувати науково-теоретичні підходи до проблемно-орієнтованого навчання; 2) з'ясувати специфіку застосування проблемно-орієнтованого навчання у підготовці майбутніх медичних фахівців; 3) визначити роль англійської мови як інструмента професійної комунікації через медичний контекст; 4) окреслити педагогічні умови ефективної інтеграції та розробити програму міждисциплінарної інтеграції на основі проблемно-орієнтованого навчання.

Дослідження базується на кореляційних **методологічних підходах** – системному, що розглядає процес інтеграції як таку цілісну систему взаємодії мовної та фахової підготовки; компетентнісному, що розглядає англійську мову як ключовий інструмент формування професійної та комунікативної компетентності майбутнього медичного фахівця; міждисциплінарному, що забезпечує синтез різних наук; діяльнісного підходу, що спрямований на активізацію логіко-пізнавальної діяльності шляхом розв'язання практико-орієнтованих завдань.

Методи дослідження: аналіз та синтез наукової літератури з проблеми дослідження; прогностичні методи задля визначення можливих сценаріїв застосування проблемно-орієнтованого навчання у мовно-професійній підготовці; узагальнення та систематизація задля написання висновків дослідження.

Орієнтація на вирішення проблеми освіти у реалізації різних підходів до навчання аналізуються у сьогоденній науковому дискурсі як дієвий засіб втілення інформаційної роботи здобувачів освіти, що зумовлює зростання їх фахового рівня професійної компетентності. Це ґрунтується на ідеї складеної основи навчання через розв'язання вагомих непростих задач шляхом моделювання різних професійно-орієнтованих ситуацій.

Із трактувань О. Беляєвої, Ю. Лисанець, Л. Сліпченко, С. Ефендієвої, К. Гаврильєвої, І. Роженько, З. Таран (2023) здійснюється ґрунтовний аналіз літератури з проблематики проблемно-орієнтованого навчання, де окреслюється, що змодельоване розв'язання реальних задач спонукає ріст аналітичного мислення, глибокого розкриття потенціалу та розвитку автономії здобувачів, формуючи умови для поєднання знань з різних освітніх компонентів [1, с. 31–32].

Вивчення наукових праць О. Романовського та О. Лапузіної доводять ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, шляхом моделювання розв'язання реальних професійних задач у змісті освітніх курсів закладів вищої освіти. Такий погляд дає право об'єднувати теорію та професійно-практичні завдання, заохочуючи аналітико-креативне міркування та формування компетентностей необхідних для фахового зростання [8, с. 3–14].

Натомість О. Фурик (2015) [с. 200–205] провів науковий огляд реалізації проблемно-орієнтованого навчання в медичній освіті. Він акцентував, що доцільність цього способу залежить від правильно впорядкованого педагогічного супроводу та структури освітніх завдань, що дозволяє здобувачам самостійно знаходити шляхи рішення проблем. Так, О.Фурик зазначає, що «проблемно-орієнтоване навчання це особлива методологія викладання, що дозволяє засвоювати матеріал через усвідомлення та розуміння реальних життєвих ситуацій і сприяє цілісній підготовці лікаря, що спирається на міцну мотиваційну установку, глибоку спеціалізацію, актуалізацію інтелектуальних і особистісних можливостей студентів» [9, с. 204].

На противагу, Г. Паласюк (2011) у процесі вивчення фахової підготовки медичних сестер в Австралії зауважує, що проблемно-орієнтовне навчання сприяє формуванню компетентностей здобувачів у практичній діяльності та покращує підготовку до незалежного прийняття рішень у фахових випадках. Авторка доводить, що цей метод охоплює активні форми діяльності, а також обговорення та аналіз клінічних кейсів, що, як наслідок, покращує успішність опанування знань в цілому [5, с. 41–46].

М. Кучеренко (2025) наголошує на важливості оригінальних рішень у процесі проблемно-орієнтовного навчання у медичній освіті. Приходить розуміння, що для підготовки сучасних медичних фахівців потрібні, ініціативні педагогічні впровадження, які дозволять здобувачам отримувати знання і підвищують рівень інноваційного потенціалу [2, с. 260–262].

Отже, сучасний огляд наукової літератури свідчить, що проблемно-орієнтовне навчання у закладах вищої освіти, сприяє ініціативно-пізнавальній діяльності здобувачів, розвиває раціональний підхід до оброблення інформації, стимулює міжпредметну інтеграцію й утворює умови для формування фахових компетентностей і творчого хисту.

Розглянемо специфіку застосування проблемно-орієнтованого навчання у підготовці майбутніх медичних фахівців. По-перше, вагомим аспектом є інтеграція теоретико-практичних знань із різних дисциплін, від анатомії, фізіології, клінічних наук до фармакології. Це зумовлює встановлення кореляційних взаємозв'язків між теоретичними науковими положеннями і практичними заняттями. По-друге, проблемно-орієнтоване навчання стимулює розвиток креативного мислення, що уможливорює ефективно реагувати на нестандартні ситуації та пропонувати інноваційні рішення.

Так, на підтвердження є праця вчених (М. Пацера, О. Круть, А. Товма) [6, с. 125]), які встановлюють ефективність такого підходу для професійної підготовки шляхом активного аналізу медичних помилок та розгляду клінічних кейсів із реальних випадків.

Безумовно, наголошуємо, що ефективність проблемно-орієнтованого навчання у більшій мірі залежить від ефективної інтеграції освітніх компонентів. Відтак, актуальності набуває обґрунтування ролі англійської мови як інструменту у професійній комунікації через медичний контекст, що забезпечує синергію фахової та мовної підготовки здобувачів. Англійська мова дозволяє ділитися досвідом на відкритих міжнародних дослідницьких ресурсах, брати участь в інтернаціональних проєктах. Відтак, вивчення англійської мови дає право здобувачам не лише опановувати медичні терміни, а й формувати уміння кваліфікованої комунікації, належні для медичної практики та науково-дидактичної діяльності. В реалізації освітніх компонентів надзвичайно важливе інтегрування англійської мови. Значну вагу має самотність освітньої праці та наставництво, що дозволяє здобувачам пристосувати мовні задачі до ступеню готовності і їхніх наукових захоплень. Отже, підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що англійська мова є не тільки як засіб спілкування, а й застосоване знаряддя, що спонукає формування фахової спроможності вирішення багаторівневих міжінтеграційних матеріалів.

Відповідно, задля ефективної інтеграції англійської мови та медичних дисциплін активно упроваджуються проблемно-орієнтоване навчання, реалізація якого неможливо без урахування педагогічних умов.

Так, першою педагогічною умовою виділяємо застосування змодельованих клінічних кейсів. До прикладу, це може бути аналіз клінічних випадків пацієнтів з різними симптомами, написання діагностичних звітів англійською мовою. Забезпечення цієї педагогічної умови дозволяє формування практичних навичок, розвиток критичного мислення у студентів.

Другою педагогічною умовою виділяємо уможливлення індивідуалізації та диференціації освітнього матеріалу під потреби та їх професійні мотиви здобувача освіти. Наприклад, викладач-ментор оцінює рівень англійської та обирає завдання: складання плану лікування для конкретного кейсу або підготовка презентації англійською. Забезпечення цієї педагогічної умови дозволяє підвищити ефективність засвоєння знань й підвищити мотивацію.

Третьою педагогічною умовою виділяємо застосування інтерактивних та інноваційних технологій навчання, що включає цифрові симуляції, мультимедійні матеріали, які забезпечують наочність та активну участь студентів у процесі навчання. До прикладу, це може бути робота в групах над складними клінічними випадками, рольові ігри (лікар, медсестра, пацієнт) англійською мовою, різні віртуальні симуляції операцій та клінічних процедур, інтерактивні модулі для відпрацювання комунікації з пацієнтом англійською тощо. Забезпечення цієї педагогічної умови дозволяє здійснити розвиток комунікативних та командних навичок, уможливорює активізацію навчального процесу, підвищення зацікавленості в цілому.

Отже, наведені педагогічні умови є ключовими для ефективної інтеграції англійської мови та медичних дисциплін у проблемно-орієнтованому навчанні.

Відтак, проаналізоване теоретичне обґрунтування проблематики застосування проблемно-орієнтованого навчання як засобу міждисциплінарної інтеграції англійської мови та медичних дисциплін дозволяє розробити програму її упровадження.

Так, метою програми є забезпечення ефективної інтеграції англійської мови та медичних дисциплін у навчальний процес через проблемно-орієнтоване навчання, що сприяє формуванню професійної компетентності, критичного мислення та комунікативних навичок студентів.

Програма уможливорює поєднання теоретичних знань та практичних завдань із використанням англійської мови як інструмента професійної комунікації.

Програма складається із трьох блоків: 1 блок – теоретичний (зумовлює вивчення основних медичних дисциплін та фахової англійської мови, ознайомлення з ключовими клінічними концепціями та термінологією); 2 блок – практико-орієнтований (зумовлює активну роботу з клінічними кейсами, рольові ігри, симуляції та лабораторні заняття англійською мовою); 3 блок – інтеграційний (зумовлює участь в міждисциплінарних

проектах, групових дискусіях, презентації рішень та обговорення результатів із використанням англійської мови).

Розглянемо кожен блок окремо у практичному вимірі.

Так, 1 блок – теоретичний зумовлює такі практичні варіанти реалізації. Це може бути проведення лекції англійською мовою «The Structure and Functions of the Human Heart», під час практико-лабораторних занять застосування вправи на засвоєння термінів: «blood pressure», «pulse rate», «cardiac arrest». Окрім цього здобувачам освіти може бути запропоновано читання, переклад фрагментів підручників чи наукових статей англійською й на основі прочитаного заповнення глосарію «Medical English Terminology» із тестами для самоконтролю. Відповідно цей блок здебільшого застосовується при лекційних та семінарських заняттях, а також при індивідуальній роботі.

2 блок – практико-орієнтований зумовлює такі практичні варіанти реалізації. До прикладу, клінічний кейс, де студентам пропонується історія хвороби англійською мовою «Patient with chest pain and shortness of breath». Завдання полягає у тому, щоб встановити діагноз, обговорити можливі причини та скласти план лікування англійською. Зокрема можуть застосовуватись симуляції, де робота в лабораторії з інструкціями англійською мовою «Prepare an intravenous injection». Або ж практичні завдання, приклад складання рецепта або виписки з історії хвороби англійською. Відповідно цей блок здебільшого застосовується при практичних та лабораторних заняттях, а також при індивідуальній роботі.

3 блок – інтеграційний зумовлює такі практичні варіанти реалізації. До прикладу, участь студентів у міждисциплінарному проєкті, де здобувачі створюють англійськомовну презентацію «Prevention of cardiovascular diseases among young people», поєднуючи медичні знання та англійську термінологію. Іншим цікавим варіантом є організація групової дискусії, до прикладу обговорення нових методів діагностики COVID-19; або дебати «Should vaccination be mandatory?», що зумовлює розвиток критичного мислення й уміння аргументувати англійською мовою. Відповідно цей блок здебільшого застосовується при проєктній роботі, а також при груповій та колективній роботі.

Очікуваними результатами програми є формування міждисциплінарної та професійної компетентності у здобувачів освіти, розвиток критичного мислення, навичок аналізу та прийняття рішень, підвищує рівень англійськомовної комунікації та збільшує мотивацію.

Отже, розроблена програма є комплексною, що надає фундамент з теоретичних знань студентам, у практичному вимірі формує професійні навички шляхом інтеграції в єдине поле комунікації.

Висновки. Отже, інтеграція англійської мови та медичних дисциплін в освітній процес на основі проблемно-орієнтованого навчання є ефективним засобом формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Розроблена програма забезпечує поєднання теоретичних знань із практичними навичками та здійснює розвиток критичного мислення у студентів. Відповідно, реалізація програми створює передумови для розвитку комунікативних навичок, командної взаємодії та готовності студентів до міждисциплінарної співпраці.

Перспективи подальших розвідок вбачаються в емпіричній перевірці ефективності запропонованої програми інтеграції англійської мови та медичних дисциплін у різних закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Беляєва О. М., Лисанець Ю. В., Сліпченко Л. Б., Ефендієва С. М., Гаврильєва К. Г., Роженко І. В., Таран З. М. Проблемно-орієнтоване навчання у вищій медичній школі: аналітичний огляд літератури. Сучасні досягнення і перспективи розвитку вищої медичної освіти. *Вісник проблем біології і медицини*. 2023. Вип. 2 (169). С. 31–32. DOI: <https://doi.org/10.29254/2523-4110-2023-2-169/addition-31-32>
2. Кучеренко М. П. Креативність у вищій медичній освіті: шлях до формування інноваційного потенціалу та професійного зростання майбутніх медиків. *Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю (07 квітня 2025 р.). 2025. С. 260–262. URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22634>.
3. Максимчук Б. А., Овчарук В. В., Рошнін І. Г., Головченко О. І., Кметюк Д. І. Генеза наукових підходів до фізичного самовдосконалення особистості в історії психолого-педагогічної думки та поза нею. *Zenodo*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12760575>.
4. Меленевич А. Я., Садовенко О. Л., Бабічева О. О., Брек В. В., Латогуз Ю. І., Прохоренко В. Л. Трансформація медичної освіти під впливом інтеграції штучного інтелекту у проблемно-орієнтоване та симуляційне навчання. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. Вип. 4. С. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-13>
5. Паласюк Г. Б. проблемно орієнтоване навчання – засіб формування професійної компетентності у неперервній підготовці медичних сестер Австрії. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2011. № 28. Рр. 41–46. URL : <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3812>.
6. Пацера М. В., Круть О. С., Товма А. В. Сучасний студент і проблемно-орієнтоване навчання на медичних помилках. *Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2020* : матеріали Всеукр. наук.-метод. відеоконф. з міжнар. участю, м. Запоріжжя, 19-20 листоп. 2020 р. С. 125. URL : <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/13653>.
7. Проектно орієнтоване навчання: теоретичні та організаційні аспекти : навчально-методичний посібник / Г. Луценко, Гр. Луценко, Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. 140 с. URL : <https://eprints.cdu.edu.ua/id/eprint/6947>.
8. Романовський О., Лапузіна О. Проблемно-орієнтоване навчання та його роль у процесі підготовки майбутніх лідерів-професіоналів у технічних університетах України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2022. Вип. 4. С. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2022.4.01>

9. Фурик О. О. проблемно-орієнтоване навчання: перші кроки впровадження інноваційних технологій в медичну освіту. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2015. Том 16. С. 200–205. URL : <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/495/502>.
10. Amin A. K., Degeng N. S., Setyosari P., Djatmika E. T. The Effectiveness of Mobile Blended Problem Based Learning on Mathematical Problem Solving. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2021. № 15 (1). Pp. 119–141. DOI: <https://doi.org/10.3991/IJIM.V15I01.17437>
11. Anazifa R. D., Djukri. Project-based learning and problem-based learning: Are they effective to improve student's thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. 2017. № 6 (2). Pp. 346–355. DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v6i2.11100>
12. Ghani A. S. A., Rahim A. F. A., Yusoff M. S. B., Hadie S. N. H. Effective Learning Behavior in Problem-Based Learning: a Scoping Review. *Medical Science Educator: Springer*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01292-0>
13. Hidajat F. A. A comparison between problem-based conventional learning and creative problem-based learning on self-regulation skills: Experimental study. *Heliyon*. 2023. № 9 (9). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19512>
14. Houghton J. Learning modules: problem-based learning, blended learning and flipping the classroom. *Law Teacher*. 2023. № 57 (3). Pp. 271–294. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2208017>
15. Simanjuntak M. P., Hutahaean J., Marpaung N., Ramadhani D. Effectiveness of problem-based learning combined with computer simulation on students' problem-solving and creative thinking skills. *International Journal of Instruction*. 2021. № 14 (3). Pp. 519–534. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14330a>
16. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. № 10 (1). Pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>
17. Sylenko Yu. Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. *Grail of Science*. No 24. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.100>
18. Wijnia L., Noordzij G., Arends L. R., Rikers R. M. J. P., Loyens S. M. M. The Effects of Problem-Based, Project-Based, and Case-Based Learning on Students' Motivation: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 2024. № 36 (1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3>

References:

1. Bieliaieva, O. M., Lysanets, Yu. V., Slipchenko, L. B., Efendiieva, S. M., Havrylieva, K. H., Rozhenko, I. V., & Taran, Z. M. (2023). Problemno-orientovane navchannia u vyshchii medychnii shkoli: analitychnyi ohliad literatury [Problem-based learning in higher medical school: Analytical literature review]. *Suchasni dosiahennia i perspektyvy rozvytku vyshchoi medychnoi osvity. Visnyk problem biolohii i medytsyny*, (2(169)), 31–32. <https://doi.org/10.29254/2523-4110-2023-2-169/addition-31-32> [in Ukrainian].
2. Kucherenko, M. P. (2025). Kreatyvnist u vyshchii medychnii osviti: shliakh do formuvannia innovatsiinoho potentsialu ta profesiinoho zrostantia maibutnikh medykyv [Creativity in higher medical education: The path to forming innovative potential and professional growth of future doctors]. *Rozvytok kreatyvnosti yak resursu innovatsiinoho potentsialu osobystosti: psykhologopedahohichni aspekty*, 260–262. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22634> (accessed: September 25, 2025) [in Ukrainian].
3. Maksymchuk, B. A., Ovcharuk, V. V., Roshchin, I. H., Holovchenko, O. I., & Kmetiuk, D. I. (2024). Geneza naukovykh pidkhodiv do fizychnoho samovdoskonalennia osobystosti v istorii psykhologopedahohichnoi dumky ta poza neiu [Genesis of scientific approaches to physical self-improvement of personality in the history of psychological and pedagogical thought and beyond]. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12760575> [in Ukrainian].
4. Melenevych, A. Ya., Sadovenko, O. L., Babicheva, O. O., Brek, V. V., Latohuz, Yu. I., & Prokhorenko, V. L. (2024). Transformatsiia medychnoi osvity pid vplyvom intehratsii shtuchnoho intelektu u problemno-orientovane ta symulatsiine navchannia [Transformation of medical education under the influence of artificial intelligence integration into problem-based and simulation learning]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti diskursy*, (4), 79–86. <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-13> [in Ukrainian].
5. Palasiuk, H. B. (2011). Problemno-orientovane navchannia – zasib formuvannia profesinnoi kompetentnosti u neperervnii pidhotovtsi medychnykh sester Avstrii [Problem-based learning as a means of forming professional competence in the continuing education of nurses in Austria]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (28), 41–46. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3812> [in Ukrainian].
6. Patsera, M. V., Krut, O. S., & Tovma, A. V. (2020). Suchasnyi student i problemno-orientovane navchannia na medychnykh pomylykakh [Modern student and problem-based learning on medical errors]. *Aktualni pytannia dystantsiinoi osvity ta totemedytsyny 2020: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Methodical Videoconference with International Participation (Zaporizhzhia, November 19–20, 2020)*, 125. <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/13653> [in Ukrainian].
7. Lutsenko, H., & Lutsenko, Hr. (2018). Proektno orientovane navchannia: teoretychni ta orhanizatsiini aspekty [Project-based learning: Theoretical and organizational aspects]. *Cherkasy : Chabanenko Yu. A.* <https://eprints.edu.edu.ua/id/eprint/6947> [in Ukrainian].
8. Romanovskiy, O., & Lapuzina, O. (2022). Problemno-orientovane navchannia ta yoho rol u protsesi pidhotovky maibutnikh lideriv-profesionaliv u tekhnichnykh universytetakh Ukrainy [Problem-based learning and its role in the process of preparing future leaders-professionals in technical universities of Ukraine]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, (4), 3–14. <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2022.4.01> [in Ukrainian].
9. Furiy, O. O. (2015). Problemno-orientovane navchannia: pershi kroky vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii v medychnu osvitu [Problem-based learning: First steps of implementing innovative technologies in medical education]. *Mizhnarodni Chelpanivski psykhologopedahohichni chytannia*, 16, 200–205. <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/495/502> [in Ukrainian].
10. Amin, A. K., Degeng, N. S., Setyosari, P., & Djatmika, E. T. (2021). The effectiveness of mobile blended problem-based learning on mathematical problem solving. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15 (1), 119–141. <https://doi.org/10.3991/IJIM.V15I01.17437>
11. Anazifa, R. D., & Djukri. (2017). Project-based learning and problem-based learning: Are they effective to improve student's thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6 (2), 346–355. <https://doi.org/10.15294/jpii.v6i2.11100>

12. Ghani, A. S. A., Rahim, A. F. A., Yusoff, M. S. B., & Hadie, S. N. H. (2021). Effective learning behavior in problem-based learning: A scoping review. *Medical Science Educator*. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01292-0>
13. Hidayat, F. A. (2023). A comparison between problem-based conventional learning and creative problem-based learning on self-regulation skills: Experimental study. *Heliyon*, 9 (9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19512>
14. Houghton, J. (2023). Learning modules: Problem-based learning, blended learning and flipping the classroom. *Law Teacher*, 57 (3), 271–294. <https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2208017>
15. Simanjuntak, M. P., Hutahaean, J., Marpaung, N., & Ramadhani, D. (2021). Effectiveness of problem-based learning combined with computer simulation on students' problem-solving and creative thinking skills. *International Journal of Instruction*, 14 (3), 519–534. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14330a>
16. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10 (1), 68–76. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>
17. Sylenko, Yu. (2023). Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. *Grail of Science*, 24. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.100>
18. Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L. R., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36 (1). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3>

O. Kravchenko. Problem-Based Learning as a Means of Interdisciplinary Integration of English Language and Medical Disciplines.

The purpose of the study is to reveal the potential of integrating the English language and medical disciplines in the training of future professionals through problem-based learning (PBL). Research methods: analysis and synthesis; prognostic methods; generalization and systematization. Research results. The article emphasizes the theoretical and methodological justification of problem-based learning as an effective tool for developing professional competence, critical thinking, and communication skills among students. An analysis of scholarly works on the issue demonstrated that problem-based learning fosters analytical abilities, creative potential, and learner autonomy, and, in particular, creates favorable conditions for the interdisciplinary integration of knowledge. The article proposes a program for integrating English language instruction and medical disciplines, which consists of three modules: a theoretical module (mastery of basic medical terminology, study of clinical concepts in English); a practice-oriented module (work with clinical case studies, role-playing, simulations, and laboratory-based tasks in English); and an integrative module (participation in interdisciplinary projects, group discussions and debates, presentation of solutions in English). Specific examples of implementing each module are provided, ensuring the integration of theoretical knowledge with practical activity. The developed program is aimed at enhancing the effectiveness of both language training and professional preparation. The expected outcome is the development of the ability to analyze and solve professional tasks in English, improved teamwork skills, intercultural communication, and readiness for international collaboration. Prospects for further research involve the empirical verification of the effectiveness of the proposed program for integrating English language and medical disciplines across various higher education institutions.

Key words: *problem-based learning, English language, medical education, training, integration of disciplines, professional competence.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ГРАФОАНАЛІТИЧНИЙ МЕТОД В ФІЗИЦІ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ ІНДУКТИВНОСТІ ТОРОЇДАЛЬНОЇ КОТУШКИ З ФЕРОМАГНІТНИМ ОСЕРДЯМ

В роботі розглянуто застосування графоаналітичного методу при розв'язуванні задач з фізики, зокрема з розділу «Магнетизм», в закладі вищої освіти. Продемонстровано, що даний метод є ефективним дидактичним і дослідницьким підходом, особливо у випадках коли аналітичне отримання розв'язку задачі є неможливим або суттєво ускладненим.

Розглянуто приклад задачі про розрахунок індуктивності котушки з тороїдальним осердям із феромагнітного матеріалу. Величина індукції магнітного поля B і величина відносної магнітної проникності μ для феромагнетиків характеризуються нелінійними залежностями від напруженості поля H , аналітичного виразу для яких не існує. Застосування графоаналітичного методу у нашому прикладі включає наступні етапи: побудову графіка кривої намагнічування феромагнетик $B(H)$ за довідниковими даними $\rightarrow$ визначення залежності диференціальної відносної магнітної проникності феромагнетик μ від напруженості поля H через тангенс кута нахилу дотичної до графіка $B(H)$ при різних значеннях $H \rightarrow$ побудову графіка залежності $\mu(H)/H \rightarrow$ визначення інтегралу від $\mu(H)/H$ у заданих межах через графічне обчислення площі криволінійної трапеції на графіку $\rightarrow$ використання отриманого числового значення у кінцевих розрахунках.

На відміну від спрощеної фізичної моделі котушки, де авторами пропонується використовувати усереднене значення відносної магнітної проникності, результат розрахунку визначається через функцію $\mu(H)/H$, є більш коректним ніж за середнім значенням $\langle \mu \rangle$ і дозволяє навчити студентів прийомам розрахунку магнітних параметрів з урахуванням нелінійної залежності $\mu(H)$. Розбіжності в отриманих результатах по розрахунку індуктивності за пропонованою методикою та за класичним методом з використанням $\langle \mu \rangle$ суттєво залежать від меж між максимальним та мінімальним значеннями напруженості магнітного поля, що свідчить про те що графоаналітичний метод підвищує точність отриманих результатів.

Ключові слова: графоаналітичний метод, графічний метод, фізика, магнетизм, індуктивність, феромагнетик, крива намагнічування, відносна магнітна проникність, тороїдальне осердя.

Графоаналітичний метод у фізиці є однією із форм графічного методу, що поєднує візуалізацію фізичних залежностей із кількісним аналізом графіків для точного визначення величин. Він є ефективним засобом підвищення рівня розуміння навчального матеріалу, формування логічного мислення та розвитку навичок візуалізації фізичних процесів [1–3]. Даний метод в фізиці підсилює міжпредметні зв'язки з математикою, дозволяє підвищити графічну грамотність студентів, полегшує сприйняття фізичних закономірностей, розвиває інтуїцію, підвищує репрезентативність експериментальних даних, одержаних на основі лабораторних досліджень.

В нашому випадку графоаналітичний метод передбачає:

- побудову графіка залежності між фізичними величинами;
- визначення похідної (графічне знаходження як тангенса кута нахилу дотичної до графіка);
- обчислення площі під кривою для інтегрування;
- оцінювання похибок вимірювань на підставі вигляду кривої.

Мета статті – продемонструвати ефективність графоаналітичного методу під час розв'язування задач з фізики у випадках, коли аналітичне отримання розв'язку є неможливим або суттєво ускладненим. А саме, розглянемо приклад розрахунку індуктивності котушки з тороїдальним осердям із феромагнетиком. Особливість даної задачі полягає в тому, що на практиці в трансформаторах, дроселях, котушках індуктивності, тощо, використовуються саме феромагнітні матеріали, але їх відносна магнітна проникність є складною функцією напруженості магнітного поля, аналітичний вираз якої невідомий та не може бути апроксимованим стандартними засобами. В таких випадках саме графоаналітичний метод дозволяє одержати результат та сприяє оволодінню студентами прийомами вирішення прикладних задач.

Зазвичай розрахунок індуктивності котушки з тороїдальним осердям роблять шляхом визначення магнітного потоку через поперечний переріз, або через енергію магнітного поля в осерді котушки [4]. Проблемам розрахунку магнітних параметрів у нелінійних магнітних середовищах присвячений ряд навчально-методичних праць Мілиха В.І. [5], де такі задачі вирішуються шляхом комп'ютерного моделювання (метод послідовних наближень, метод скінчених різниць).

Згадаємо, що існують програми, наприклад Coil64 [6], для розрахунку індуктивності он-лайн. Але при вивченні предмету загальна фізика у технічному університеті студентам необхідно розібратися з фізичною моделлю, зрозуміти, що в тороїдальному осерді виникає неоднорідне магнітне поле з напруженістю H за рахунок конструктивних особливостей котушки, а також наявність нелінійної залежності відносної магнітної проникності феромагнетик μ від напруженості поля H . В результаті автори методичних посібників при розв'язанні задач з визначення індуктивності котушок з тороїдальним осердям зазвичай вказують на відсутність феромагнетиком, або пропонують використати наявність осердя з усередненим значенням відносної магнітної проникності [4].

Наша методика заснована на навчанні студентів використовувати набуті навички для визначення індуктивності котушки з феромагнітним осердям при умовах наявності сталого струму підмагнічування з урахуванням нелінійної залежності відносної магнітної проникності від напруженості магнітного поля $\mu(H)$ [7]. Таке завдання виникає, наприклад, при проектуванні дроселів, котушок індуктивності для різних радіоелектронних пристроїв. Отже, дана робота є **актуальною**.

Відмітимо, що нелінійну залежність відносної магнітної проникності від напруженості магнітного поля $\mu(H)$ студенти, наприклад, можуть самостійно отримати при виконанні лабораторної роботи «Вивчення гістерезису феромагнітних матеріалів» [8], або скористатися відомими довідниковими залежностями індукції магнітного поля від його напруженості [9].

Дослідженню підлягає котушка індуктивності, зображена на рис.1.

Знаходимо індуктивність L за стандартною методикою, через повний магнітний потік Ψ_B , який створює струм I через поперечний переріз S осердя:

$$\Psi_B = LI, \quad (1)$$

де $\Psi_B = N \int_S \vec{B} d\vec{S}$. Оскільки струм I – це струм провідності, то спочатку треба знайти напруженість магнітного поля H . Для цього скористаємося теоремою про циркуляцію вектора $\vec{H}$ [4]:

$$\oint_{L_1} \vec{H} d\vec{l} = \Sigma I. \quad (2)$$

Замкнений контур L_1 вибираємо у вигляді кола радіуса r , рис.1. Тоді рівняння (2) набуває вигляду: $H 2\pi r = NI$, де N – кількість витків. Відповідно, напруженість магнітного поля:

$$H = NI/2\pi r. \quad (3)$$

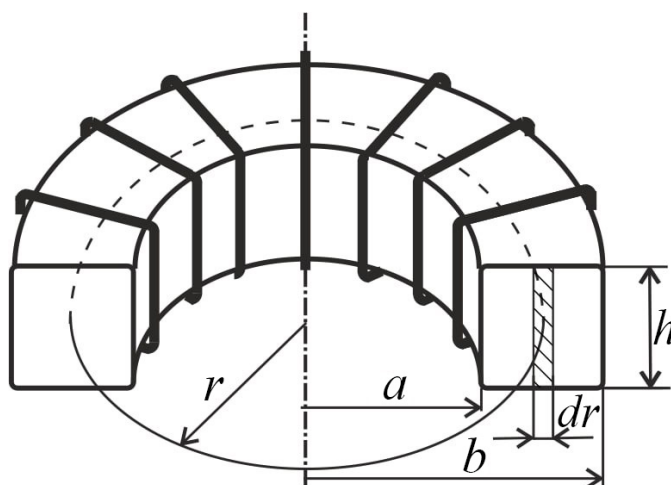


Рис. 1. Конструкція котушки індуктивності з тороїдальним осердям: a, b – внутрішній та зовнішній радіуси осердя, h – його висота, r – радіус замкненого кола L_1 , $h*dr = dS$ – елементарна площа поперечного перерізу

З врахуванням, що радіус осердя знаходиться в межах $a \leq r \leq b$, це означає, що напруженість магнітного поля буде різною в межах поперечного перерізу S і залежить від радіусу $H(a) \geq H(r) \geq H(b)$, де

$$H(a) = NI/2\pi a; \quad H(b) = NI/2\pi b. \quad (4)$$

Використаємо зв'язок між індукцією B та напруженістю магнітного поля: $\vec{B} = \mu \mu_0 \vec{H}$, $\mu_0 = 4\pi 10^{-7}$ Гн/м, μ – відносна магнітна проникність. Тут ми стикаємося з труднощами в визначенні магнітної індукції. Для феромагнетиків індукція та відносна магнітна проникність залежать від напруженості магнітного поля H . В зв'язку з цим більшість авторів методичних видань обмежуються колом задач, де пропонують вважати осердя виконаним з діа – або парамагнетиком. Тобто μ має сталі значення. Для феромагнетиків першоосовою для визначення μ є крива намагнічування $B(H)$, приклад якої наведено на рис 2. для заліза ARMCO [7]. Залізо ARMCO (American Rolling Mill Company) використовується при виготовленні магнітопроводів сучасного електротехнічного обладнання – електромагнітів, трансформаторів, генераторів, електродвигунів, дроселів, реле, стабілізаторів тощо [7].

Виходячи з кривої намагнічування можна визначити статичну відносну магнітну проникність. Вона пропорційна тангенсу кута нахилу січної, проведеної з початку координат через відповідну точку на основній

кривій намагнічування $\mu(H) = \frac{B}{\mu_0 H}$. Граничне значення магнітної проникності при напруженості магнітного поля, що прямує до нуля, називають початковою магнітною проникністю $\mu_{\text{П}}$. Експериментально її визначають у слабких магнітних полях з напруженістю порядку 0,1 А/м.

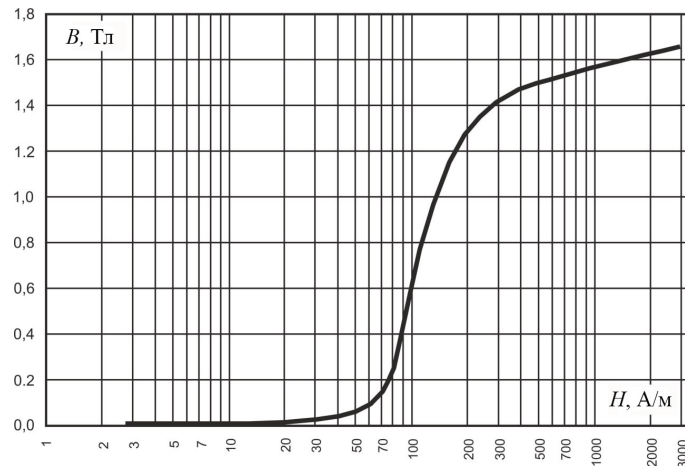


Рис. 2. Основна крива намагнічування технічно чистого заліза ARMCO [7]

Крутизну окремих ділянок кривої намагнічування характеризують диференціальною відносною магнітною проникністю, для визначення якої користуються формулою:

$$\mu(H) = \frac{1}{\mu_0} \frac{\partial B}{\partial H} \quad (5)$$

Відмітимо, що за наявності сталого магнітного поля підмагнічування ми використовуємо диференціальну відносну магнітну проникність. Результат знаходження залежності диференціальної магнітної проникності $\mu(H)$ у відповідності до графіку $B(H)$ за допомогою графоаналітичного методу наведено на рис.3.

Для знаходження повного магнітного потоку, врахуємо, що відповідно (3) $dr = \frac{-NI}{2\pi H^2} dH$. Знак мінус пояснюється тим, що зі зростанням радіусу r напруженість поля спадає, тоді потік:

$$\Psi_B = N \int_s \mu(H) \mu_0 H h dr = \frac{\mu_0 h N^2 I}{2\pi} \int_{H(b)}^{H(a)} \frac{\mu(H)}{H} dH \quad (6)$$

З врахуванням формули (1) індуктивність може бути визначена як:

$$L = \frac{\mu_0 h N^2}{2\pi} \int_{H(b)}^{H(a)} \frac{\mu(H)}{H} dH \quad (7)$$

Оскільки в нашому розпорядженні відсутній аналітичний вираз $\mu(H)$, то скористаємося графоаналітичним методом визначення інтегралу у виразі (6). Для цього спочатку побудуємо графік, де по осі ординат відкладаємо $\frac{\mu(H)}{H}$, а по осі абсцис напруженість поля H . Не забуваємо, що межі змін $H(r)$ знаходяться в інтервалі $H(a) \geq H(r) \geq H(b)$. Подібний графік, побудований відповідно до графіку $\mu(H)$, зображено на рис.3. Для підвищення точності графік бажано виконати на міліметровому папері.

Розрахунковий приклад. За умовою завдання котушка намотана на тороїдальному осерді, рис.1, з заліза ARMCO. Основна крива намагнічування задана на рис.2. Розміри осердя: внутрішній та зовнішній радіуси $a = 2$ см, $b = 5$ см, висота $h = 4$ см. Кількість витків $N = 30$. Сила струму підмагнічування $I = 0.3$ А. Визначимо індуктивність котушки.

Розв'язання задачі.

За формулою (4) визначаємо межі зміни напруженості поля підмагнічування, що в наведеному прикладі складає $H(a) = 72$ А/м; $H(b) = 28,6$ А/м. Знайдені крайні значення напруженості поля відкладаємо на рис.3 і будуємо криволінійну трапецію на графіку $\frac{\mu(H)}{H}$, яка показана штриховою лінією. Далі за клітинками визначаємо площу цієї трапеції, яка відповідає значенню інтегралу $\int_{H(b)}^{H(a)} \frac{\mu(H)}{H} dH = 1,09 \cdot 10^3$. За виразом (6) отримаємо $\Psi_B = 2,59$ мВб. Відповідно формулі (7) індуктивність $L = 8,63$ мГн.

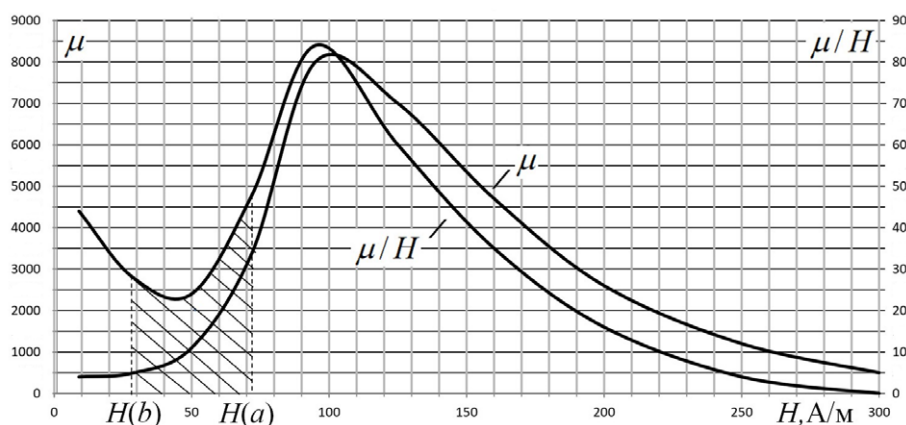


Рис. 3. Залежність відносної диференціальної магнітної проникності $\mu(H)$ та функції $\mu(H)/H$ від напруженості поля для заліза ARMCO

Для прикладу, зміна струму підмагнічування до $I=0.5\text{ А}$ призводить до зміни потоку $\Psi_B = 95.4\text{ мВб}$ та значення індуктивності $L=31\text{ мГн}$. За класичним підходом знаходження індуктивності котушки з тороїдальним осердям, де використовується середнє значення відносної магнітної проникності $\langle\mu\rangle$, індуктивність обчислюємо за формулою:

$$L = \frac{\langle\mu\rangle\mu_0 h N^2}{2\pi} \ln \frac{b}{a}, \quad (8)$$

де $\langle\mu\rangle = \frac{\int_{H(b)}^{H(a)} \mu dH}{H(a) - H(b)}$. Підрахунки індуктивності за формулою (8) дають результати 9.4 мГн при струмі 0.3 А ,

та 37.9 мГн при струмі 0.5 А .

Висновки. В роботі використано графоаналітичний метод при розв'язуванні задач з фізики, зокрема з розділу «Магнетизм», в закладі вищої освіти. Продемонстровано, що даний метод є ефективним дидактичним і дослідницьким підходом, особливо у випадках коли аналітичне отримання розв'язку задачі є неможливим або суттєво ускладненим. Розглянуто приклад задачі про розрахунок індуктивності котушки з тороїдальним осердям із феромагнітного матеріалу, яка піднімає проблеми визначення магнітних параметрів у нелінійних магнітних середовищах. Застосування графоаналітичного методу у нашому прикладі включає наступні етапи: побудову графіка кривої намагнічування феромагнетика $B(H)$ за довідниковими даними $\rightarrow$ визначення залежності диференціальної відносної магнітної проникності феромагнетика μ від поля підмагнічування H через тангенс кута нахилу дотичної до побудованого графіка при різних значеннях $H \rightarrow$ побудову графіка залежності $\mu(H)/H \rightarrow$ визначення інтегралу від $\mu(H)/H$ у заданих межах через графічне обчислення площі криволінійної трапеції на графіку $\rightarrow$ використання отриманого числового значення у кінцевих розрахунках.

Методичні підходи з використанням графоаналітичного методу у визначенні індуктивності котушок з феромагнітним тороїдальним осердям дозволили врахувати залежність відносної магнітної проникності від напруженості сталого поля підмагнічування. На відміну від спрощеної фізичної моделі котушки, де авторами пропонується використовувати усереднене значення відносної магнітної проникності, результат розрахунку визначається через функцію $\frac{\mu(H)}{H}$, є більш коректним ніж за середнім значенням $\langle\mu\rangle$ і дозволяє навчити студентів прийомам розрахунку магнітних параметрів з урахуванням нелінійної залежності $\mu(H)$. Розбіжності в отриманих результатах по розрахунку індуктивності за нашою методикою та за класичним методом з використанням $\langle\mu\rangle$ суттєво залежать від меж між максимальним та мінімальним значеннями напруженості магнітного поля.

Розглянутий приклад демонструє, що графоаналітичний метод на заняттях з фізики – це не лише ілюстрація, а форма навчальної діяльності, яка формує ключові компетентності (природничу та математичну) та сприяє більш глибокому розумінню предмета і одержанню навиків розв'язання прикладних задач.

Використана література:

1. Величко С.П., Сальник І.В. Графічний метод дослідження природних явищ у навчанні фізики : навчальний посібник для студентів педагогічних вищих навчальних закладів освіти. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. 167 с.
2. Susac A., Bubic A., Martinjak P., Planinic M., Palmovic M. Graphical representations of data improve student understanding of measurement and uncertainty: An eye-tracking study. *Physical Review Physics Education Research*. 2017. Vol. 13 (2), P. 020125. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020125>
3. Stefanel A. Graph in Physics Education: From Representation to Conceptual Understanding. *Mathematics in Physics Education* / G. Pospiech, M. Michelini, B.S. Eylon (eds). Cham : Springer, 2019. pp 195–231. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-04627-9_9
4. Serway R. A., Jewett J. W., Jr. Physics for Scientists and Engineers with Modern Physics (8th ed.). Belmont, CA : Brooks/Cole, Cengage Learning Inc., 2010. 1558 p.

5. Міліх В. І. Розрахунки магнітних полів в електротехнічних пристроях : навчальний посібник. Харків, 2021. 136 с.
6. Coil64 програма KCOMAT, Лтд. URL : <https://calc.komcat.net.ua/inductance.html>.
7. ARMCO® Pure Iron High Purity Iron Product Data Bulletin. AK Steel International, 2022. Pp. 1–20. URL : https://www.aksteel.nl/files/downloads/clf_productdata_armco_pure_iron_pdb_euro_final_072022_92.pdf
8. Скіцько І. Ф., Бруква Н. М. Фізика. Електромагнетизм. Оптика : лабораторний практикум : навчальний посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2024. 428 с.
9. Лінчевський І. В., Хіст В. В. Фізика : навчальний посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023. 141 с.

References:

1. Velychko S. P., Salnyk I. V. (2002). Hrafičnyy metod doslidzhennya pryrodnykh yavlyshch u navchanni fizyky : navchal'nyy posibnyk dlya studentiv pedahohichnykh vyshchykh navchal'nykh zakladiv osvity [Graphical method of studying natural phenomena in teaching physics: textbook for students of pedagogical higher educational institutions]. Kirovograd : V. Vynnychenko RVTS KDPU. 167 p. [in Ukrainian].
2. Susac A., Bubic A., Martinjak P., Planinic M., Palmovic M. (2017). Graphical representations of data improve student understanding of measurement and uncertainty: An eye-tracking study. *Physical Review Physics Education Research*. Vol. 13 (2). P. 020125. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020125>
3. Stefanel A. (2019). Graph in Physics Education: From Representation to Conceptual Understanding. In: *Mathematics in Physics Education* / G. Pospiech, M. Michelini, BS. Eylon (eds). Springer, Cham. pp. 195–231. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-04627-9_9
4. Serway R. A., Jewett J. W., Jr. (2010). *Physics for Scientists and Engineers with Modern Physics* (8th ed.). Belmont, CA : Brooks/Cole, Cengage Learning Inc. 1558 p.
5. Milykh V. I. (2021). Rozrakhunky mahnitnykh poliv v elektrotekhnichnykh prystroyakh : navchal'nyy posibnyk [Calculations of magnetic fields in electrical devices: textbook]. Kharkiv. 136 p. [in Ukrainian]
6. Coil64 program KSOMAT, Ltd. URL : <https://calc.komcat.net.ua/inductance.html> [in Ukrainian]
7. ARMCO® Pure Iron High Purity Iron Product Data Bulletin. AK Steel International. (2022). Pp. 1–20. URL : https://www.aksteel.nl/files/downloads/clf_productdata_armco_pure_iron_pdb_euro_final_072022_92.pdf
8. Skitsko I. F., Brukva N. M. (2024). *Fizyka. Elektromagnetyzm. Optyka : laboratornyy praktykum : navchal'nyy posibnyk* Physics. Electromagnetism. Optics : laboratory practice : textbook]. Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. 428 p. [in Ukrainian].
9. Linchevskiy I. V., Khist V. V. (2023). *Fizyka : navchal'nyy posibnyk* [Physics: textbook]. Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. 141 p. [in Ukrainian].

I. Linchevskiy, V. Peklun, M. Chursanova. Graph-analytical method in physics for calculating the inductance of a toroidal coil with a ferromagnetic core.

The article discusses the use of the graph-analytical method for solving problems in physics, in section “Magnetism”, at a higher education institution. It demonstrates that this method is an effective didactic and research approach, especially when obtaining an analytical solution to the problem is impossible.

An example of calculating the inductance of a coil with a toroidal core made of ferromagnetic material is considered. The magnetic flux density B and the relative magnetic permeability μ for ferromagnets are characterized by nonlinear dependencies on the field strength H , for which no analytical expression is known. The application of the graph-analytical method in our example includes the following steps: plotting the magnetization curve of the ferromagnet $B(H)$ according to reference data $\rightarrow$ determining the dependence of the differential relative magnetic permeability of the ferromagnet μ on the field strength H through the slope of the tangent to the graph $B(H)$ at different values of $H \rightarrow$ plotting the dependence $\mu(H)/H \rightarrow$ determining the integral of $\mu(H)/H$ within the specified limits through graphical calculation of the area of the curvilinear trapezoid on the graph $\rightarrow$ using the obtained numerical value in the final calculations.

Unlike the simplified physical model of the coil, where the average value of μ is used, our calculation result is determined through the function $\mu(H)/H$, is more correct than that with the average value $\langle \mu \rangle$ and allows students to learn the methods of calculating magnetic parameters taking into account the nonlinear dependence $\mu(H)$. The differences in the obtained results for calculating inductance using the proposed method and the classical method with $\langle \mu \rangle$ significantly depend on the boundaries between the maximum and minimum values of the magnetic field strength, which indicates that the graph-analytical method increases the accuracy of the obtained results.

Key words: graph-analytical method, graphical method, physics, magnetism, inductance, ferromagnet, magnetization curve, relative magnetic permeability, toroidal core.

Дата першого надходження рукопису до видання: 03.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

UDC 004:378.147:61:811.111

DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.12

Lichman L., Uvarkina O., Kononets O.

FROM CYBER HYGIENE TO GLOBAL COMMUNICATION: FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN ADVANCED MEDICAL TRAINING

The article explores the integration of cyber hygiene skills into the process of foreign language learning in master's and doctoral programs at medical universities. In the context of digital transformation, future physicians, researchers, and educators should both master English for Specific Purposes (ESP) and demonstrate sustainable practices of safe digital behavior. This dual competence ensures academic integrity, safeguards data confidentiality, supports the effectiveness of distance learning, and strengthens the international community's trust in the outcomes of their work.

The paper traces the evolution from traditional printed textbooks to digital ecosystems, highlighting both their advantages and limitations. Printed resources have long provided a reliable foundation for building grammatical and terminological competence; however, they lack interactivity, fail to reflect rapid changes in medical practice, and do not prepare students for the risks associated with online communication. By contrast, modern digital tools – learning management systems (LMS), interactive assignments, clinical simulations, and mobile applications – create opportunities to combine language practice with the development of cyber hygiene skills, thereby enhancing the flexibility and accessibility of learning.

The main challenges identified include the lack of specialized methodological materials, insufficient teacher training, unequal access to technological resources, and the absence of comprehensive assessment tools. Addressing these challenges requires interdisciplinary collaboration, innovative methodologies, digital training programs, and the creation of adaptive platforms that simultaneously foster foreign language acquisition and digital literacy.

The article argues that an integrated approach enhances student motivation, develops professional communicative competence, and fosters a responsible digital culture. The integration of foreign language learning and cyber hygiene should be regarded as a strategic priority of modern medical education, ensuring that future specialists are fully prepared to meet the global challenges of the twenty-first century.

Key words: cyber hygiene; foreign language learning; medical education; postgraduate training; global communication; English for Specific Purposes; digital literacy; learning management system; simulation.

(статтю подано мовою оригіналу)

The rapid digitalization of modern medicine, from electronic health records, telemedicine, and mobile health applications to complex clinical decision support systems and artificial intelligence, has fundamentally changed the way the medical field operates. A physician's professional activities are increasingly linked to the use of digital tools, which require new competencies, primarily in professional communication. As Ferreira et al. observe, the growing digitalization of healthcare has created a pressing need for health professionals to develop robust digital skills, making this competence an integral part of medical practice [1, p. 329]. In a globalized world, clinicians frequently collaborate in multidisciplinary and multicultural teams, consult with patients from various countries and cultural backgrounds, analyze clinical protocols, scientific articles, and international guidelines written in English, and actively participate in transnational research projects and educational networks. These processes increase the demand for foreign language proficiency, especially in English, which acts as the global lingua franca in healthcare.

The rise of digital communications and electronic systems has introduced new risks, including leaks of personal and medical data, phishing attacks, and complex forms of social engineering that manipulate clinical information. Cyberattacks on medical institutions, unauthorized access to patients' electronic health records, and the use of unreliable communication channels during telemedicine consultations pose significant threats, adding pressure to the healthcare system. Since patient data is among the most sensitive information, maintaining cyber hygiene is not just a technical task; it is also a vital aspect of the professional ethics upheld by doctors, nurses, pharmacists, and all other healthcare workers.

The modern system of advanced medical training must fulfill two key objectives. First, it should enhance learners' foreign language skills, enabling them to effectively integrate into the global professional environment, engage in interdisciplinary and intercultural communication, and participate in international scientific discussions. Second, it should focus on developing skills in digital responsibility and cyber hygiene, which are essential components of professional competence.

Despite the obvious integrative nature of these dimensions, modern educational trajectories most often offer them in a fragmented manner. The course "Foreign Language for Specific Purposes" is usually focused on developing linguistic skills and genre-oriented abilities (reading articles, writing abstracts, conducting oral discussions) but hardly considers aspects of digital security and ethics. Conversely, disciplines in information technology or cybersecurity rarely include simulations of real communicative situations in English that arise during telemedicine consultations or international consultations. As a result, students, even demonstrating sufficient knowledge in each area, turn out to be unprepared to apply it comprehensively in real clinical conditions. As noted by Weidener and Fischer, most of the available literature on teaching AI ethics in medical education remains recent and largely theoretical, which highlights the broader problem of insufficient integration between technical, ethical, and communicative training [2, p. 399].

Thus, the problem lies in the insufficient integration of foreign language training, digital literacy, and cyber hygiene within the system of advanced medical education. This gives rise to multiple challenges: fragmented skills, lack of sustainable transfer into practice, reduced effectiveness of professional interaction, and increased risks to patient safety. In this context, an urgent task is to rethink the model of foreign language teaching in medical universities, integrating it with the requirements of cyber hygiene and global communication, which will allow educators to form a holistic, functionally oriented, and practically significant competence in future medical professionals.

Literature Review. Research in the field of English for Specific Purposes (ESP) and particularly English for Medical Purposes (EMP) over recent decades has laid the foundation for the systematic study of the genre features of medical discourse and identified the need for targeted teaching methodologies. As contemporary researchers note, ESP represents a practice-oriented movement dedicated to identifying, through rigorous research, the specific needs and relevant discourse characteristics of target student groups [3, p. 4]. In the context of medical education, this approach means that the language training of future medical professionals must consider not only general language skills but also the specifics of the professional context: the use of specialized terminology, the ability to work with clinical documents, and precision and clarity in communication with patients and colleagues. Researchers pay particular attention to the importance of genre analysis (medical history, lab report, informed consent), which allows teachers to build purposeful learning tasks that are as close as possible to real communicative situations.

Works on academic writing and scientific style reveal the importance of strategies for evidentiality, hedging, and argumentation for medical research and clinical publications. Pearson et al. analyzed features of metadiscourse and stance-taking across disciplines, showing that in medical writing, scientific texts demand particular precision, balance, and strict adherence to disciplinary conventions. Shomoossi drew attention to the role of hedges as a means of adjusting the degrees of certainty expressed and avoiding absolutism, which is essential for maintaining scientific objectivity and correctly presenting results. Such works prove that without mastering these subtleties of foreign-language communication, medical professionals cannot fully integrate into the international scientific space [4, p. 211].

The CLIL (Content and Language Integrated Learning) and EMI (English Medium Instruction) approaches [5] have demonstrated the effectiveness of integrating content and language in the study of professional disciplines. Under these conditions, students not only learn terminology but also immediately apply it while studying specialized topics, which significantly increases the practical value of foreign language training. Zhou et al. demonstrated that an integrated PBL curriculum enhances clinical thinking skills, including critical, systematic, and evidence-based reasoning. This approach promotes the development of critical thinking, the ability to analyze medical sources, and the improvement of communicative competence in the clinical environment [6].

Within global language policy, the CEFR Companion Volume (2020) [7] has become an important benchmark, expanding the description of skills in the areas of mediation, online interaction, and collaboration. This is particularly relevant for medical education, as telemedicine, remote consultations, and international research collaborations are becoming the norm in modern practice. The CEFR offers descriptors that allow educators to assess professionals' ability to interact in a digital environment, interpret complex texts for patients, and adapt scientific information for a broader audience.

Issues of digital competence have been systematically reflected in the European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2) [8]. The document details skills in information literacy, cybersecurity, communication, and responsible online behavior. For medical professionals, this means not only technical awareness but also ethical responsibility in using digital resources, especially when it comes to protecting patients' sensitive data. In this context, materials on cyber hygiene, including manuals on information security standards and training programs for staff, emphasize the human factor as the main risk factor. At the same time, research in the field of cybermedicine highlights the need to integrate security aspects into the educational process at the university training stage.

Equally significant are the recommendations of the World Health Organization (WHO) on digital health. They focus on ethical issues related to the use of telemedicine and digital platforms and propose standards for ensuring confidentiality and protection of personal data. These documents also emphasize the need to develop intercultural and interlingual competence in medical professionals, as digital services are increasingly used in cross-border contexts.

Standardized protocols, particularly SBAR (Situation, Background, Assessment, Recommendation) and its variation ISBAR, play an important role in ensuring effective communication. Their application in clinical teams significantly improves the quality of information transfer, reduces the risk of misunderstandings, and contributes to increased patient safety. Research confirms that training future medical professionals to work with such protocols within foreign language instruction allows educators to form skills for structured and clear communication in English, which has a direct impact on clinical practice outcomes.

In summary, several key trends can be identified from scientific literature:

- language courses for medical professionals should be genre-oriented, covering a wide range of professional texts (medical histories, discharge summaries, informed consents, clinical protocols, conference posters);
- scenario-based modeling of learning situations (OSCE-like stations, role-playing games, telemedicine consultation simulations) significantly increases assessment validity and promotes better transfer of knowledge into practice;

– digital and information literacy is a necessary condition for safe and effective professional communication in healthcare, especially in the context of globalized and intercultural interactions.

Thus, modern scientific discourse confirms the integrative nature of the problem: learning a foreign language within the system of advanced medical training is inextricably linked to issues of digital security, ethics, and global communication.

Outstanding issues regarding the problem.

The critical need for digital competence in modern healthcare is undeniable. Recent research highlights that despite the clear importance of digital health for improving care, its widespread adoption is hindered by a significant literacy gap among professionals. Therefore, as Saigí-Rubió et al. argue, it is crucial not only for medical staff to acquire these digital skills but also to implement a robust model for assessing and accrediting such competencies to drive progress in the field [9]. Despite numerous studies and methodological developments in the field of teaching foreign languages for medical specialties, as well as in the sphere of digital literacy and cyber hygiene, there are a number of significant problems that remain open for scientific discussion and practical resolution in this very context.

1. Assessment of online interaction.

Given the active implementation of telemedicine, electronic medical records (EMR), and digital platforms for information exchange among professionals, the question arises: how to reliably and validly measure the level of students' foreign language competence in such conditions? Traditional tests and exams do not reflect the complexity of online interaction, which includes synchronous communication (video consultation), asynchronous channels (secure email, internal messages in medical systems), as well as collaboration in electronic consilia. It is important to develop assessment tools that simultaneously measure both language skills and adherence to cyber hygiene rules.

2. Integration of cyber hygiene into the language course. Teachers face a dilemma of combining language tasks with digital security content without overloading the course or diverting students from linguistic objectives. Integrating activities such as analyzing phishing emails or compiling reports on cyber incidents in English requires a carefully balanced approach to prevent the course from turning exclusively into cybersecurity training. Further research is needed to develop didactic models that enable the organic integration of linguistic and digital components.

3. Ethics and confidentiality in learning tasks. The use of authentic clinical cases in teaching is always associated with the risk of data de-anonymization. Students must learn to work with realistic examples in English, but at the same time adhere to international confidentiality standards (HIPAA, GDPR). The question lies in creating learning materials that imitate real clinical documents but do not contain personal data. It is also relevant to explore how to model incident reporting in a foreign language so that it is both authentic and ethically safe.

4. Interculturalism in "English as a lingua franca" mode. The English language in medicine functions as a global communication tool, but this creates a number of challenges: different accents, differences in communication styles, cultural barriers in expressing empathy, delivering bad news, or conducting informed consent. There is a need to prepare students for realistic conditions where English is used as a "lingua franca" with various variations. The question of how to assess a student's readiness to communicate effectively in such heterogeneous conditions remains unresolved.

5. Skill transfer. Training programs often yield strong results in the classroom, yet that does not guarantee that the acquired skills will transfer sustainably to clinical practice. A graduate who performs well in role-play during class may not be able to maintain the same level of foreign language communication and cyber-ethical behavior under real, stressful hospital conditions. Addressing this uncertainty requires long-term studies of training model effectiveness and validation of their ecological validity in authentic clinical settings.

6. Teacher training. A modern foreign language teacher for medical professionals must possess not only pedagogical and linguistic skills but also digital competencies and basic knowledge in the field of cybersecurity. This corresponds to the TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) concept, which involves the integration of technological, pedagogical, and content awareness. The need for systematic teacher training to work with integrated courses remains an unresolved problem in most educational institutions.

7. Standardization of outcomes. Different medical specializations – medicine, dentistry, pharmacy, and public health – have their own emphases in communication and digital practice. The problem arises of aligning learning outcomes with international frameworks (e.g., CEFR) and simultaneously with national accreditation standards in healthcare. It is necessary to develop universal but flexible criteria that will facilitate the assessment of foreign language and digital competence in different professional contexts.

8. Accessibility and inclusivity. The digitalization of learning creates additional challenges for students with special educational needs. The question lies in adapting telemedicine simulations, role-playing games, and online platforms so that they are inclusive and accessible. This concerns not only technical aspects (subtitles, adaptive interfaces) but also methodological approaches that consider different cognitive styles and learner needs.

9. Motivation and psychological readiness. Another open question is ensuring student motivation for the comprehensive acquisition of foreign language communication and cyber hygiene. Often, learners perceive these areas as separate and secondary compared to "core" medical disciplines. Innovative approaches are needed that emphasize the practical significance of integrated skills and demonstrate their direct benefit for professional activity.

10. Adaptation to rapid technological changes. The pace of development of digital medicine and cyber threats is extremely high. What is relevant today may become obsolete tomorrow. How to ensure the dynamism of training courses, their ability to update according to new challenges, while maintaining structure and academic quality, is another open question that requires resolution.

The **main aim** of the article is to formulate a conceptual model of an integrated foreign language course within the system of advanced medical training, in which two key components—global communication and cyber hygiene—are considered not as parallel or separate directions, but as interconnected and interdependent cores of the future medical professional's competence.

To achieve this aim, the following **tasks** are set:

1. Theoretical justification of the integrated approach.

It is necessary to prove that the foreign language training of medical professionals cannot exist in isolation from modern challenges of digitalization and data security. Theoretical analysis must confirm that communication in healthcare is inseparable from digital platforms, telemedicine consultations, electronic records, and transnational research networks, and therefore requires the synchronous development of linguistic and cyber-ethical skills.

2. Development of a structured learning design.

The aim involves creating a modular program that combines traditional language practices (reading, writing, speaking, listening) with elements of digital security and communication protocols (SBAR/ISBAR, incident reporting, informed consent). The focus is on scenario-based modeling of real professional situations, which will ensure the proximity of training to clinical practice.

Definition of learning outcomes.

One of the tasks is formulating clear outcomes in terms of competencies, aligned with international frameworks (CEFR, DigComp 2.2) and standards in healthcare. The outcomes should cover:

- foreign language competence for professional communication;
- digital literacy and skills for safe interaction in the online environment;
- intercultural sensitivity and readiness to work in global teams;
- the ability to combine scientific evidence with accessible presentation of information for the patient.

Development of assessment approaches.

The goal is to propose valid assessment tools that go beyond traditional tests and cover:

- simulations of telemedicine consultations;
- analysis and creation of medical documentation in English;
- detection and response to cyber threats within learning tasks;
- self-assessment and peer assessment as tools for formative control.

Creation of an implementation roadmap.

One aspect of the aim is to describe practical steps for integrating the course into curricula: teacher training (TPACK model), development of teaching materials, ensuring inclusivity and accessibility for different categories of students, adaptation to different specializations (medicine, dentistry, pharmacy, public health).

Outlining a program for further research.

The article aims not only to present a model but also to define directions for its further scientific validation:

- empirical studies of the effectiveness of the integrated course;
- study of the dynamics of skill transfer into clinical practice;
- analysis of the long-term stability of the formed competencies;
- comparison of results in different educational and cultural contexts.

Thus, the extended aim of the article is to combine theoretical, methodological, and practical dimensions: from the conceptualization of an integrated model of foreign language teaching in medicine, to specific proposals for educational design, assessment tools, and a strategy for further development.

Main Research Material.

1. Conceptual framework of "6 dimensions".

The proposed framework for the integrated course is based on six interconnected dimensions that ensure the comprehensive formation of professional competencies. Recent studies (Hansol Lee et al.) highlight that “one of the first comprehensive multi-level meta-analyses investigating the effects of English Medium Instruction in higher education” confirms the effectiveness of content-language integration in developing learners’ academic and professional skills [10].

The first dimension is linguistic competence, which includes mastery of high-frequency terminology for clinical specialties, acquisition of grammatical structures with high functional value, such as conditional constructions for risk communication or modal verbs for formulating recommendations. The focus is on the ability to work with language resources as a tool for professional activity.

The second dimension is communicative competence, covering genre models and protocols accepted in international clinical practice (SBAR/ISBAR for information transfer, SPIKES for delivering bad news, informed consent as a formalized genre). Here, it is important not only to master terminology but also to adhere to structures and communicative strategies that ensure accuracy, conciseness, and safety of interaction.

The third dimension is digital literacy and cyber hygiene, which involves mastering tools for secure authentication, recognizing cyber threats, participating in phishing simulations, applying principles of clinical case pseudonymization, and adhering to electronic documentation standards.

The fourth dimension is intercultural sensitivity, meaning an understanding of cultural scenarios, politeness styles, expectations of patients from different cultures, as well as the ability to work through an interpreter or mediator without losing communication quality.

The fifth dimension is evidence-based medicine and scientific communication, in which students learn to critically read RCTs and meta-analyses, evaluate the strength of evidence, and adapt information for patients in an accessible form ("plain language summaries").

The sixth dimension is reflective professionalism, encompassing the development of self-observation skills, using debriefings after simulations, working with ethical dilemmas, and awareness of one's own role and responsibility in the global professional environment.

2. Course structure and modules. The integrated course is built on a modular principle: Ostrovsky et al. report that learners "self-assessed their confidence, knowledge gained, and likelihood of utilizing the telehealth skills taught in the module(s)," which aligns with the idea that each block targets specific skills within the overall conceptual framework [11].

Module 1. Cyber Hygiene in Healthcare. Outcomes: the student recognizes phishing attacks, adheres to rules for secure collaborative file work, and forms English-language incident reports. Tasks: analysis of suspicious emails, compiling a short Incident Report using a unified template, developing a team checklist "Do & Don't" for online consultations. Assessment: situational test + oral micro-exam (2-minute SBAR report on a cyber incident).

Module 2. Evidence-Based Reading. Outcomes: the student can find international guidelines, identify key clinical conclusions, and transform complex scientific text into an accessible format for the patient. Tasks: creating a "Rapid Evidence Brief" (250-300 words), rewriting a scientific abstract into a patient memo format, and analyzing bias in articles. Assessment: rubric for genre compliance and citation accuracy.

Module 3. Intercultural Clinical Interaction. Outcomes: the student demonstrates skills for conducting appointments considering cultural norms, communicates effectively in difficult situations. Tasks: role-playing games "difficult patient", teach-back technique, interaction with an interpreter. Assessment: video portfolio + reflective self-assessment.

Module 4. Written Genres of EMR. Outcomes: the student compiles structured SOAP notes, discharge summaries, and referrals using sanitized data. Tasks: editing imperfect examples of records, mutual peer review of work in pairs. Assessment: double-blind peer review.

Module 5. Telemedicine and Team Communication. Outcomes: the student conducts a video consultation in English, adhering to security standards and the ISBAR protocol. Tasks: simulation of a consilium with role distribution, analysis of non-technical skills (intonation, speech sequence, time management). Assessment: observation using a checklist with subsequent feedback.

Module 6. AI Literacy in Medical Communication. Outcomes: the student formulates relevant queries for decision support systems, verifies the reliability of output data, and documents the use of AI tools. Tasks: creating a "human-in-the-loop" summary of an article with source verification, preparing an academic integrity policy. Assessment: reflective essay report with references.

3. Task design and typical examples. To ensure the practical orientation of the course, scenario-based tasks are used.

SBAR-handover: The student receives a "noisy" medical history and must convey the information in English, maintaining the SBAR structure and not disclosing identifiers.

Informed Consent Rewrite: A task to adapt a complex legal text to a B2 level with mandatory preservation of legally significant elements and an explanation in comments of the choice of linguistic means.

Phishing Drill: Creating an English-language trap email for a hospital, which other students must expose, identify "red flags," and prepare a "safe-response template". Recent findings (McCarrick et al.) indicate that communication simulation significantly enhances students' consent-related communication skills compared to traditional observation-based learning [12]. Such tasks develop both linguistic and critical digital skills.

4. Assessment and Validation of Outcomes. Outcome mapping is based on the CEFR: for speaking – level B2/C1 (coherence, terminology accuracy, ability to collaborate), for writing – genre descriptors (SOAP notes, discharge summaries, patient information leaflets), for online interaction – descriptors for mediation and collaboration. The toolkit includes analytical rubrics, OSCE stations with a language focus, scenario-based tests on cyber hygiene, checklists for safe behavior, as well as self-assessment and peer-assessment methods. To prove effectiveness, a pre-post design with control groups is implemented, alongside analysis of error frequency and delayed post-testing (after 6–12 weeks), which enables the evaluation of the sustainability of the results.

5. Implementation and Quality Assurance. The effectiveness of the model depends on instructor training, who must master TPACK competence (a combination of pedagogical, content, and technological knowledge). To achieve this, training sessions and collaborative development with clinicians and IT specialists are organized. Course policies emphasize ethical aspects: all cases are anonymized, the use of real patient identifiers is prohibited, and learning tasks are based on simulations rather than real records. Inclusivity is ensured through multi-channel

material formats (text, audio, video, subtitles) and alternative completion paths for students with special educational needs. A system of micro-credentials (digital badges) is introduced to certify the mastery of specific competencies (e.g., Telemedicine B2, Secure Writing, SBAR Pro). Resources include corpus-based phraseology collections for SOAP/ISBAR, ready-made templates and checklists, and ethical dilemma scenarios. All this ensures the consistent quality of the course and its adaptability to the needs of diverse student groups.

Conclusions. Foreign language training for future medical professionals in the 21st century should be regarded as an integrated process where global communication, evidence-based medicine, intercultural interaction, and cyber hygiene form a unified ecosystem of professional competence. Language no longer serves merely as an instrument for academic communication but becomes a tool for safe and effective clinical practice.

The proposed "6-dimension" framework and modular course design demonstrate how the integration of linguistic, communicative, digital, and ethical skills fosters the development of transferable skills – those that can be effectively transferred from the educational setting to clinical practice. The use of genre-oriented tasks (such as SBAR-handover, rewriting informed consent forms, and identifying phishing emails) makes the learning process closely aligned with real professional activities.

A crucial prerequisite for successful implementation is instructors' readiness to work in an interdisciplinary format and possess Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competency, which integrates pedagogical, content, and technological knowledge. Without this foundation, the integrated course cannot function effectively.

Future research should focus on three key areas:

1. Validating online interaction assessment tools, particularly in telemedicine contexts.
2. Investigating long-term skill retention (whether acquired skills are maintained in actual clinical practice).
3. Training instructors for integrated teaching of languages, digital literacy, and cyber ethics.

Therefore, foreign language training in medicine should evolve as a multidimensional strategy that integrates communication, security, and professional ethics. This approach will help develop a new type of specialist – one capable of working effectively in global teams, protecting patient data, and actively contributing to the advancement of global medical science.

Bibliography:

1. Ferreira, J. C., Elvas, L. B., Correia, R., & Mascarenhas, M. Empowering Health Professionals with Digital Skills to Improve Patient Care and Daily Workflows Healthcare. 2025. Vol. 13, No. 3. P. 329. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare13030329>.
2. Weidener L., Fischer M. Teaching AI ethics in medical education: A scoping review of current literature and practices. *Perspectives on Medical Education*. 2023. Vol. 12, No. 1. P. 399–410. URL : <https://doi.org/10.5334/pme.954>.
3. Dou A. Q., Chan S. H., Win M. T. Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1140659. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140659>.
4. Shomoossi F., Shokrpour N. Expressing degrees of uncertainty in medical discourse: Hedging revisited. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 2024. Vol. 12, No. 3. P. 211–213. doi: 10.30476/JAMP.2024.101282.1919.
5. Hu H. Emerging from content and language integrated learning and English-medium instruction, is CLIL-ised EMI the next trend of education? *Higher Learning Research Communications*. 2023. Vol. 13, No. 2. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v13i2.1422>.
6. Zhou, F., Liu, H., Wu, L., Dong, H., Chen, J., Wang, H., & Zhang, H. The impact of an integrated PBL curriculum on clinical thinking in undergraduate medical students prior to clinical practice. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, Article 460. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04450-7>.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 235 p. URL : <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
8. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. 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. EUR 31006 EN. DOI: 10.2760/115376.
9. Saigí-Rubió F., Romeu T., Hernández Encuentra E., Guitert M., Andrés E., Reixach E. Design, implementation, and analysis of an assessment and accreditation model to evaluate a digital competence framework for health professionals: Mixed methods study. *JMIR Medical Education*. 2024. Vol. 10, No. 1. Article e53462. DOI: 10.2196/53462.
10. Lee, H., Rose, H., Macaro, E., & Lee, J. H. Effectiveness of EMI in higher education: A multi-level meta-analysis [Electronic resource]. *System*. 2025. Vol. 215. P. 103755. Access mode : <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103755>.
11. Ostrovsky, A., Chaudhary, R., Dastagirzada, Y., Hagood, R., Wallace, A., Freeland, C., & Derk, J. Development, implementation, and assessment of an online modular telehealth curriculum for medical students. *Advances in Medical Education and Practice*. 2024. Vol. 15. P. 341–349. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S446046>.
12. McCarrick, C. A., Murphy, M., Byrne, D., Fleming, H., & O'Connor, E. Impact of simulation training on communication skills and informed consent practices in medical students. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25, No. 1. P. 671. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07671-0>.

References:

1. Ferreira, J. C., Elvas, L. B., Correia, R., & Mascarenhas, M. (2025). Empowering Health Professionals with Digital Skills to Improve Patient Care and Daily Workflows. *Healthcare*, 13 (3), 329. <https://doi.org/10.3390/healthcare13030329>.
2. Weidener, L., & Fischer, M. (2023). Teaching AI ethics in medical education: A scoping review of current literature and practices. *Perspectives on Medical Education*, 12 (1), 399–410. <https://doi.org/10.5334/pme.954>.
3. Dou, A. Q., Chan, S. H., & Win, M. T. (2023). Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1140659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140659>.

4. Shomoossi, F., & Shokrpour, N. (2024). Expressing degrees of uncertainty in medical discourse: Hedging revisited. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 12 (3), 211–213. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2024.101282.1919>.
5. Hu, H. (2023). Emerging from content and language integrated learning and English-medium instruction, is CLIL-ised EMI the next trend of education? *Higher Learning Research Communications*, 13(2), 1–8. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v13i2.1422>.
6. Zhou, F., Liu, H., Wu, L., Dong, H., Chen, J., Wang, H., & Zhang, H. (2023). The impact of an integrated PBL curriculum on clinical thinking in undergraduate medical students prior to clinical practice. *BMC Medical Education*, 23, 460. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04450-7>.
7. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
8. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (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>.
9. Saigí-Rubió, F., Romeu, T., Hernández Encuentra, E., Guitert, M., Andrés, E., & Reixach, E. (2024). Design, implementation, and analysis of an assessment and accreditation model to evaluate a digital competence framework for health professionals: Mixed methods study. *JMIR Medical Education*, 10 (1), e53462. <https://doi.org/10.2196/53462>.
10. Lee, H., Rose, H., Macaro, E., & Lee, J. H. (2025). Effectiveness of EMI in higher education: A multi-level meta-analysis. *System*, 215, 103755. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103755>.
11. Ostrovsky, A., Chaudhary, R., Dastagirzada, Y., Hagood, R., Wallace, A., Freeland, C., & Derk, J. (2024). Development, implementation, and assessment of an online modular telehealth curriculum for medical students. *Advances in Medical Education and Practice*, 15, 341 – 349. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S446046>.
12. McCarrick, C. A., Murphy, M., Byrne, D., Fleming, H., & O'Connor, E. (2025). Impact of simulation training on communication skills and informed consent practices in medical students. *BMC Medical Education*, 25 (1), 671. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07671-0>.

Л.Ю. Лічман, О.В. Уваркіна, О.М. Кононець Від кібергігієни до глобальної комунікації: вивчення іноземних мов у системі поглибленої медичної підготовки

У статті досліджується інтеграція навичок кібергігієни у процес вивчення іноземних мов у програмах магістратури та аспірантури медичних університетів. В умовах цифрової трансформації майбутні лікарі, дослідники та викладачі мають не лише оволодівати англійською мовою за професійним спрямуванням (АПС), а й демонструвати сталі практики безпечної цифрової поведінки. Така подвійна компетентність забезпечує академічну доброчесність, збереження конфіденційності даних, ефективність дистанційного навчання й підвищує довіру міжнародної спільноти до результатів їхньої роботи.

У статті окреслено еволюцію від традиційних друкованих посібників до цифрових екосистем, показано їхні переваги й обмеження. Друковані ресурси тривалий час були надійними для формування граматичних і термінологічних основ, однак вони позбавлені інтерактивності, не враховують швидких змін у медичній практиці й не готують студентів до ризиків, пов'язаних з онлайн-комунікацією. Натомість сучасні цифрові інструменти – системи управління навчанням (СУН), інтерактивні завдання, клінічні симуляції та мобільні застосунки – створюють умови для поєднання іншомовної практики з формуванням навичок кібергігієни, підвищуючи гнучкість і доступність навчання.

Виявлено основні проблеми: брак спеціалізованих методичних матеріалів, недостатня підготовка викладачів, нерівний доступ до технологічних ресурсів і відсутність комплексних інструментів оцінювання результатів. Їх подолання потребує міждисциплінарної співпраці, інноваційних методик, цифрових тренінгів і створення адаптивних платформ, що одночасно сприяють іншомовній підготовці та підвищенню цифрової грамотності.

У статті обґрунтовано, що інтегрований підхід підвищує мотивацію студентів, розвиває професійну комунікативну компетентність і формує відповідальну цифрову культуру. Поєднання навчання іноземних мов і кібергігієни має розглядатися як стратегічний пріоритет сучасної медичної освіти, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до глобальних викликів XXI століття.

Ключові слова: кібергігієна; вивчення іноземних мов; медична освіта; післядипломна підготовка; глобальна комунікація; англійська для спеціальних цілей; цифрова грамотність; система управління навчанням; симуляція.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЇ DEVOPS У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ОСВІТНІ ПІДХОДИ

Розглянуто концептуальні засади і освітні підходи інтеграції методології DevOps у професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій. Використання DevOps як методології актуалізується у контексті зростаючого попиту на висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати у гнучких цифрових середовищах. Проаналізовано методологічні основи DevOps, визначено його місце у системі сучасних освітніх підходів, зокрема компетентнісного, системного, діяльнісного, середовищного та адаптивного. Особлива увага приділена розкриттю сутності DevOps як освітньо-технологічної рамки, що забезпечує не лише опанування технічних інструментів, але й формування міждисциплінарних компетентностей.

Запропоновано концептуальну модель впровадження DevOps у навчальний процес. Обґрунтовано, що ефективність інтеграції DevOps в освітній процес значною мірою залежить від створення DevOps-орієнтованих освітніх середовищ, що поєднують інноваційні технології, інфраструктуру для автоматизації та педагогічні інновації.

Розкрито педагогічний потенціал DevOps як засобу формування у студентів професійних та міждисциплінарних компетентностей, зокрема умінь командної взаємодії, критичного та системного мислення, здатності до рефлексії, гнучкої адаптації та відповідальності за результати колективної діяльності. Акцентовано увагу на доцільності впровадження мікрокваліфікацій і сертифікаційних програм, що сприяють персоналізації навчання та забезпечують швидку адаптацію студентів до актуальних вимог ринку праці.

Практична значущість дослідження полягає у визначенні конкретних освітніх стратегій і дидактичних засобів, які дозволяють інтегрувати DevOps у навчальні програми вищої освіти, підвищити рівень практичної готовності студентів, скоротити розрив між академічною підготовкою та реальними практиками IT-галузі, а також забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців для цифрової економіки.

Ключові слова: DevOps, професійна підготовка, інформаційні технології, компетентнісний підхід, освітні моделі, цифрова трансформація, мікрокваліфікація.

Сучасна цифрова економіка характеризується динамічними процесами трансформації, що безпосередньо впливають на вимоги до професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій [1]. Зростаюча складність інформаційних систем, інтенсивний розвиток хмарних технологій, сервісних моделей (IaaS, PaaS, SaaS) та глобалізація ринку IT-послуг зумовлюють необхідність оновлення освітніх парадигм. Традиційні підходи, засновані на жорсткому розділенні процесів розробки та експлуатації програмного забезпечення, дедалі менше відповідають сучасним викликам. Вони не забезпечують достатнього рівня гнучкості, швидкості реакції на зміни та адаптивності до потреб користувачів.

В умовах цифрової трансформації відбувається поступове переосмислення професійної підготовки, що передбачає інтеграцію технологічних та організаційно-культурних інновацій у структуру освітнього процесу [2]. Одним із ключових рішень, яке знаходить широке застосування у світовій практиці, є методологія DevOps [3]. Вона розглядається не лише як сукупність технологічних інструментів (CI/CD, автоматизація тестування, контейнеризація, інфраструктура як код), але й як цілісна методологія, що формує нову культуру командної взаємодії, відповідальності та безперервного вдосконалення продуктів і процесів.

DevOps виступає своєрідним «мостом» між технічною та організаційною складовою підготовки майбутніх фахівців, сприяючи гармонійному поєднанню теоретичних знань і практичних навичок. Він створює умови для формування професійних компетентностей нового покоління, серед яких особливого значення набувають: уміння працювати в кросфункціональних командах, застосовувати інструменти автоматизації, розвивати аналітичне та критичне мислення, орієнтуватися у швидкоплинних умовах цифрового ринку.

Інтеграція DevOps у професійну освіту постає не лише як інноваційний освітній тренд, а й як стратегічна необхідність для забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців [4]. Це потребує розроблення нових концептуальних підходів до організації освітнього процесу, створення DevOps-орієнтованих навчальних середовищ, адаптації змісту навчальних програм та впровадження практико-орієнтованих методів навчання.

У цьому контексті наукове дослідження зосереджується на аналізі можливостей і механізмів інтеграції DevOps у систему професійної освіти, з урахуванням компетентнісного, системного, діяльнісного, середовищного та адаптивного підходів. Важливо також дослідити педагогічний потенціал DevOps як чинника формування міждисциплінарних компетентностей, розвитку критичного мислення та забезпечення готовності майбутніх IT-фахівців до активної участі у процесах цифрової трансформації суспільства.

Метою дослідження є наукове обґрунтування концептуальних засад та розроблення освітніх підходів до інтеграції методології DevOps у професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій. Це передбачає визначення педагогічного потенціалу DevOps як інноваційної методології, аналіз її відповідності сучасним компетентнісним вимогам ринку праці та розробку моделі впровадження DevOps-практик у навчальний

процес закладів вищої освіти з метою формування у студентів професійних і міждисциплінарних компетентностей, необхідних для успішної діяльності в умовах цифрової економіки.

Теоретико-методологічні засади. Методологія DevOps формується на основі принципів безперервності (continuous integration, continuous delivery, continuous deployment), автоматизації ключових процесів, прозорості та відстежуваності результатів, а також тісної взаємодії між усіма учасниками життєвого циклу програмного забезпечення [5]. Її сутність полягає в інтеграції інженерних практик і культурних цінностей, що забезпечують синергію між розробниками, адміністраторами, тестувальниками та іншими зацікавленими сторонами. З позиції освітньої науки DevOps може бути інтерпретований як методологічна рамка, що дозволяє переосмислити цілі, зміст та форми підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

У педагогічному вимірі інтеграція DevOps знаходить відображення через низку підходів (рис. 1), які забезпечують його концептуальне підґрунтя.

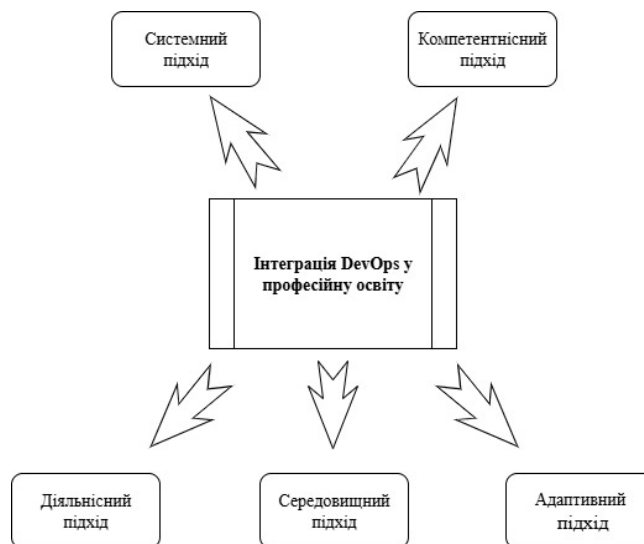


Рис. 1. Педагогічні підходи до інтеграції DevOps у професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій

Рисунок 1 відображає багатовимірність впровадження DevOps, що поєднує технологічні, освітні та соціокультурні аспекти, забезпечуючи цілісність професійної освіти та її відповідність динаміці цифрової економіки

Системний підхід передбачає розгляд DevOps як цілісної інтегративної системи інструментів, процесів і практик, що взаємодіють у межах єдиного освітнього та виробничого середовища [6]. Це забезпечує єдність технологічних і педагогічних компонентів, дозволяє уникнути фрагментарності у навчанні та формує цілісне уявлення про життєвий цикл програмного забезпечення.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні у здобувачів освіти не лише професійних компетентностей, пов'язаних із роботою з CI/CD, IaC, контейнеризацією та моніторингом, але й міждисциплінарних – комунікаційних, управлінських, аналітичних, критичного мислення. У цьому контексті DevOps виступає дієвим механізмом реалізації компетентнісної парадигми сучасної освіти.

Діяльнісний підхід зосереджує увагу на активному залученні студентів до практико-орієнтованої діяльності. Виконання командних DevOps-проектів моделює реальні умови професійної діяльності, сприяє розвитку умінь самостійного прийняття рішень, розподілу ролей і відповідальності за результат. Таким чином забезпечується безпосередній зв'язок між навчальними завданнями і майбутньою професійною практикою.

Середовищний підхід передбачає створення DevOps-орієнтованих освітніх середовищ, які поєднують фізичні та віртуальні компоненти: навчальні лабораторії, платформи для CI/CD, хмарні сервіси, системи управління контейнерами та сервіси моніторингу. Такі середовища формують у студентів досвід взаємодії з інфраструктурою, максимально наближеною до індустріальних стандартів.

Адаптивний підхід відображає динамічний характер розвитку ІТ-галузі та цифрової економіки. Він орієнтує освітній процес на постійне оновлення змісту навчання, використання актуальних інструментів і швидке реагування на зміни ринку праці. Інтеграція DevOps у професійну освіту вимагає розроблення гнучких навчальних програм, що дозволяють адаптуватися до нових технологічних трендів без втрати якості підготовки.

Отже, методологія DevOps у теоретико-методологічному аспекті може розглядатися як інноваційна освітньо-технологічна парадигма, що поєднує інженерні практики з педагогічними підходами. Вона формує основу для побудови ефективних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, здатних діяти у складних, швидкоплинних та інноваційно насичених умовах цифрового суспільства.

Освітні підходи до інтеграції DevOps. Інтеграція DevOps у професійну підготовку майбутніх фахівців з інформаційних технологій вимагає цілісної стратегії, яка враховує як технологічні, так і педагогічні аспекти. Запропоновано кілька ключових підходів та стратегій (рис. 2).



Рис. 2. Стратегії інтеграції DevOps у професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій

Впровадження DevOps-курсів і дисциплін у навчальні плани IT-спеціальностей дозволяє формувати у студентів системне розуміння методології. Окремі курси, присвячені DevOps-практикам, містять як теоретичні основи, так і практичні завдання, що моделюють реальні кейси індустрії. Прикладами таких дисциплін є «Основи DevOps», «CI/CD та автоматизоване тестування», «Інфраструктура як код», «Хмарні обчислення і DevOps».

Використання проектного навчання створює умови для проходження студентами всіх етапів життєвого циклу розробки програмного забезпечення: планування, написання коду, тестування, автоматизованого розгортання, моніторингу та вдосконалення. Командні DevOps-проекти формують навички взаємодії, комунікації, управління версіями, а також відповідальності за кінцевий продукт.

Формування мікрокваліфікацій і сертифікацій забезпечує гнучке набуття актуальних компетентностей. Такі короткострокові освітні модулі, як «CI/CD у хмарному середовищі», «Інфраструктура як код (IaC)», «Docker та Kubernetes у DevOps», сприяють швидкій адаптації студентів до вимог ринку праці та можуть бути інтегровані як у формальну, так і в неформальну освіту.

Організація DevOps-лабораторій на основі сучасних інструментів (Jenkins, GitLab CI/CD, Docker, Kubernetes, Ansible, Terraform) дає студентам змогу здобути практичний досвід роботи з індустріальними технологіями. Такі лабораторії можуть функціонувати як віртуальні середовища у хмарних платформах (AWS, Azure, GCP), що дозволяє масштабувати навчальні процеси та створювати умови, максимально наближені до реальних.

Інтеграція DevOps у міждисциплінарні курси відкриває можливості для поєднання його практик із дисциплінами «Управління IT-проектами», «Програмна інженерія», «Тестування програмного забезпечення», «Інформаційна безпека». Це забезпечує міждисциплінарність навчання та формує готовність майбутніх фахівців до комплексного вирішення завдань сучасної індустрії.

Використання змішаного та дистанційного навчання дозволяє органічно інтегрувати DevOps-інструменти у формат blended learning. Теоретичні знання подаються у вигляді онлайн-лекцій, а практичні завдання виконуються у віртуальних лабораторіях, що забезпечує гнучкість індивідуальної траєкторії навчання.

Залучення індустріальних партнерів підсилює практичну орієнтованість освітнього процесу. Співпраця з IT-компаніями дає студентам доступ до реальних проєктів, хмарної інфраструктури та менторської підтримки, що підвищує якість підготовки і створює умови для розвитку кар'єри.

Використання педагогічних інновацій розширює освітній інструментарій інтеграції DevOps. Серед них – ігрові методики (DevOps-gamification), симуляції процесів CI/CD, застосування штучного інтелекту для автоматизованого аналізу якості коду. Такі інновації сприяють підвищенню мотивації студентів і створюють сучасне освітнє середовище.

Таким чином, освітні підходи до інтеграції DevOps виходять за межі простого додавання нових дисциплін. Вони передбачають системну трансформацію навчального середовища, оновлення методів і форм навчання, а також активну співпрацю між університетами та IT-індустрією.

Концептуальна модель. Розроблена концептуальна модель інтеграції DevOps у професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій відображає багаторівневий характер взаємодії технологічних, педагогічних та соціокультурних чинників. Вона базується на положенні про необхідність узгодження освітніх стратегій з актуальними вимогами ІТ-індустрії та водночас враховує особливості формування особистісних і професійних компетентностей у студентів.

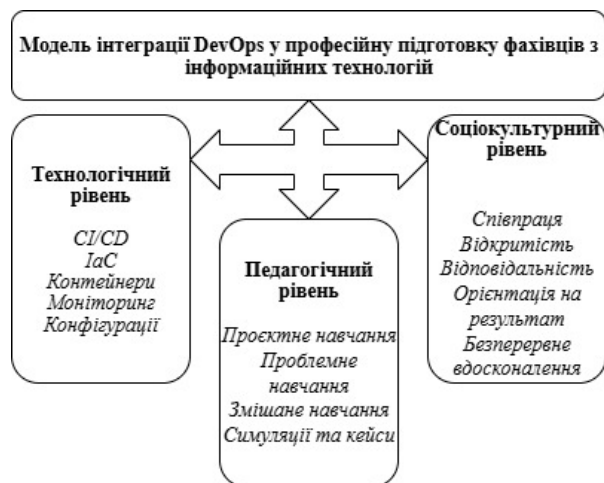


Рис. 3. Концептуальна модель інтеграції DevOps у професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій

Модель інтеграції DevOps у професійну підготовку передбачає три взаємопов'язані рівні, які взаємодоповнюють один одного та забезпечують цілісність освітнього процесу.

Технологічний рівень орієнтований на застосування сучасних інструментів і сервісів, що забезпечують автоматизацію та ефективність розробки програмного забезпечення. До нього належать практики CI/CD, управління конфігураціями, інфраструктура як код (IaC), контейнеризація та оркестрація (Docker, Kubernetes), а також системи моніторингу й логування. Цей рівень формує у студентів уміння працювати з інструментами, які є стандартом у сучасних компаніях, та забезпечує готовність до професійної діяльності у високотехнологічному середовищі.

Педагогічний рівень відображає використання освітніх технологій та методів навчання, які сприяють інтеграції DevOps у навчальний процес. Йдеться про проектне навчання, у межах якого студенти реалізують повні DevOps-цикли у командах; проблемне навчання, що стимулює пошук рішень у складних професійних ситуаціях; змішане навчання (blended learning), яке поєднує онлайн- та офлайн-компоненти; симуляції та кейс-методи, що дозволяють відтворювати реальні виробничі сценарії. Цей рівень забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток критичного мислення, креативності та навичок самоорганізації.

Соціокультурний рівень спрямований на формування в студентському середовищі цінностей, які становлять основу DevOps-культури. Серед них – співпраця, відкритість, відповідальність, орієнтація на результат і готовність до безперервного вдосконалення. У такому контексті освітній процес постає не лише як передача знань, але і як соціальна практика, що формує професійну ідентичність та відповідальне ставлення до командної роботи.

Особливістю запропонованої моделі є її синергійний характер: технологічний рівень забезпечує інструментальну базу, педагогічний – методологію організації навчання, а соціокультурний – формує ціннісні орієнтири та професійну культуру. Тільки у взаємодії цих складових можливе досягнення високої ефективності інтеграції DevOps у професійну підготовку.

Запропонована модель може бути розширена додатковими компонентами, що підсилюють її практичну і науково-методичну цінність.

Організаційний рівень охоплює механізми управління освітнім процесом, налагодження взаємодії з індустріальними партнерами, а також створення міжуніверситетських DevOps-центрів, які сприятимуть інтеграції академічної та професійної сфер.

Інноваційний рівень передбачає використання новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту, машинного навчання та хмарних обчислень, як інструментів оптимізації освітнього процесу й підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, концептуальна модель DevOps-інтеграції забезпечує цілісність і узгодженість між технологічними вимогами ІТ-індустрії та завданнями вищої освіти, створюючи умови для підготовки конкурентоспроможних і соціально відповідальних фахівців.

Результати та обговорення. Інтеграція DevOps у навчальні програми вищої школи забезпечує низку результатів, які мають як практичне, так і теоретичне значення для системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

По-перше, відбувається скорочення розриву між академічною підготовкою та реальними практиками ІТ-галузі. Використання інструментів DevOps (CI/CD, IaC, Docker, Kubernetes тощо) дозволяє студентам працювати з технологіями, які є стандартом у провідних компаніях, що значно підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

По-друге, спостерігається підвищення рівня практичної готовності студентів до роботи у командних проєктах. Виконання DevOps-орієнтованих завдань потребує колективної взаємодії, розподілу ролей, управління версіями коду, вирішення конфліктів та відповідальності за кінцевий продукт. Це наближає навчальний процес до реальних виробничих умов і сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців.

По-третє, інтеграція DevOps стимулює розвиток критичного мислення та здатності до безперервного вдосконалення. Постійний моніторинг, тестування, виявлення помилок та їхнє усунення у рамках навчальних проєктів формують у студентів рефлексивні навички, необхідні для роботи в умовах цифрової економіки.

По-четверте, у студентів формується готовність до гнучкої адаптації у швидкозмінних професійних умовах. DevOps-методологія, що передбачає ітеративність, швидку реакцію на зміни та постійне оновлення процесів, сприяє виробленню у майбутніх фахівців здатності працювати в умовах невизначеності та складності.

Крім зазначених аспектів, до важливих результатів належить зростання цифрових компетентностей студентів завдяки роботі з хмарними середовищами, автоматизованими системами управління та засобами моніторингу. Важливим є також формування навичок інформаційної безпеки, оскільки DevOps-процеси передбачають інтеграцію практик DevSecOps, що актуалізує знання з кіберзахисту. Значного значення набуває розвиток міждисциплінарних умінь, зокрема здатності поєднувати технічні рішення з управлінськими та комунікаційними завданнями. Окремо слід відзначити підвищення мотивації до навчання, адже робота з сучасними інструментами та участь у командних проєктах формує у студентів відчуття практичної значущості здобутих знань.

Обговорення результатів інтеграції DevOps у професійну підготовку свідчить про те, що ця методологія може бути інтерпретована як інноваційна педагогічна рамка, здатна забезпечити перехід від традиційних моделей підготовки до більш гнучких, практико-орієнтованих і компетентнісних. Разом з тим, впровадження DevOps у навчальні програми вимагає подолання певних викликів: необхідність технічного забезпечення (хмарна інфраструктура, сервери CI/CD), підготовка викладачів, інтеграція у чинні навчальні плани, а також забезпечення балансу між фундаментальною підготовкою і практичною орієнтацією.

Таким чином, результати впровадження DevOps в освіті підтверджують його значний потенціал у формуванні сучасних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційних технологій, проте потребують системної підтримки з боку закладів вищої освіти та тісної співпраці з ІТ-індустрією.

Висновки. Методологія DevOps постає як ефективний інструмент модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Її інтеграція в освітній процес дозволяє здійснити перехід від традиційних моделей підготовки до інноваційних, зорієнтованих на компетентнісний підхід, практико-орієнтоване навчання та міждисциплінарну взаємодію. DevOps сприяє формуванню у студентів не лише технічних умінь роботи з індустріальними інструментами (CI/CD, IaC, контейнеризація, моніторинг), але й розвитку ключових компетентностей, які відповідають вимогам цифрової економіки: критичного мислення, гнучкості, командної взаємодії, відповідальності та готовності до безперервного вдосконалення.

Результати дослідження підтверджують, що інтеграція DevOps у професійну освіту сприяє скороченню розриву між академічною підготовкою та реальними практиками ІТ-індустрії. Вона забезпечує підвищення рівня практичної готовності студентів до роботи в командних проєктах, формує у майбутніх фахівців здатність швидко адаптуватися в умовах цифрової трансформації та створює передумови для розвитку міждисциплінарних умінь і цифрових компетентностей, необхідних для сучасного ринку праці.

Водночас дослідження виявило низку викликів, пов'язаних із впровадженням DevOps в освітній процес: потреба у належному технічному забезпеченні навчальних закладів, підготовці викладачів до роботи з новими інструментами, інтеграції DevOps-дисциплін у чинні навчальні плани, а також у забезпеченні балансу між фундаментальною теоретичною підготовкою та прикладними аспектами.

Подальші наукові пошуки мають бути зосереджені на розробці практичних моделей DevOps-лабораторій для закладів вищої освіти, а також на проведенні емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення впливу DevOps-орієнтованих освітніх середовищ на академічні результати та формування професійних компетентностей студентів. Важливим напрямом є створення методичних рекомендацій для викладачів щодо інтеграції DevOps у навчальний процес та пошук ефективних шляхів співпраці закладів освіти з ІТ-індустрією з метою забезпечення практико-орієнтованого навчання. До перспективних завдань також належить розширення досліджень у напрямі інтеграції DevOps з інноваційними технологіями, зокрема зі штучним інтелектом, машинним навчанням та хмарними сервісами.

Таким чином, DevOps можна розглядати як інноваційну педагогічну рамку, що поєднує технологічні практики з освітніми підходами і забезпечує підготовку конкурентоспроможних, мобільних та соціально відповідальних фахівців, здатних діяти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Використана література:

1. Сікора Я. Б. Ретроспектива змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. Т. 3. С. 416–426.
2. Северина Л., Здоровець О., Беляєва О. Цифрова трансформація освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2023. Вип. XLIV–XLV. С. 76–83.
3. Fernandes M. et al. Devops education: An interview study of challenges and recommendations. *Proceedings of the ACM/IEEE 44th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*, 2022, P. 90–101.
4. Pang C., Hindle A., Barbosa D. Understanding devops education with grounded theory. *Proceedings of the ACM/IEEE 42nd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*, 2020, P. 107–118.
5. Moez M. et al. Comprehensive Analysis of DevOps: Integration, Automation, Collaboration, and Continuous Delivery. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 2024, V. 13, № 1.
6. Zarour M., Akour M., Alenezi M. Enhancing DevOps engineering education through system-based learning approach, *Open Education Studies*, 2024, V. 6, № 1, P. 20240012.

References:

1. Sikora Ya. B. (2023). Retrospektyva zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Retrospective of the content of professional training of future information technology specialists]. *Nauka i tekhnika sohodni*. 3. P. 416–426 [in Ukrainian].
2. Severyna L., Zdorovets O., Bieliaieva O. (2023). Tsyfrova transformatsiia osvity [Digital transformation of education]. *Pedahohichni nauky ta osvita*. XLIV–XLV. 76–83 [in Ukrainian].
3. Fernandes M., Ferino S., Fernandes A., Kulesza U., Aranha E., Treude C. (2022, May). Devops education: An interview study of challenges and recommendations. In *Proceedings of the ACM/IEEE 44th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*. P. 90–101.
4. Pang C., Hindle A., Barbosa D (2020, June). Understanding devops education with grounded theory. In *Proceedings of the ACM/IEEE 42nd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*. P. 107–118.
5. Moez M., Mahmood R., Asif H., Iqbal M. W., Hamid K., Ali U., Khan N. (2024). Comprehensive Analysis of DevOps: Integration, Automation, Collaboration, and Continuous Delivery. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*. 13 (1).
6. Zarour M., Akour M., Alenezi M. (2024). Enhancing DevOps engineering education through system-based learning approach. *Open Education Studies*. 6 (1). 20240012.

M. Luchkevych. Integration of DevOps methodology into professional training of information technology specialists: conceptual bases and educational approaches.

This paper considers the conceptual foundations and educational approaches to integrating the DevOps methodology into the professional training of IT specialists. The use of DevOps as a methodology is becoming increasingly relevant in light of the growing demand for highly qualified specialists who can work effectively in flexible digital environments. The methodological principles of DevOps are analysed and its position within modern educational approaches, particularly competence-based, systemic, activity-based, environmental and adaptive approaches, is established. Particular attention is paid to revealing the essence of DevOps as an educational and technological framework that not only provides mastery of technical tools, but also fosters interdisciplinary competencies.

A conceptual model for implementing DevOps in the educational process is proposed. The effectiveness of integrating DevOps into the educational process is argued to depend largely on creating DevOps-oriented educational environments that combine innovative technologies, automation infrastructure, and pedagogical innovations.

The pedagogical potential of DevOps in developing professional and interdisciplinary competencies in students has been revealed, particularly with regard to teamwork skills, critical and systematic thinking, reflective abilities, flexibility, and responsibility for the results of collective activity. The study emphasises the importance of introducing micro-qualifications and certification programmes to promote personalised learning and ensure students can quickly adapt to the current demands of the labour market.

The study's practical significance lies in identifying specific educational strategies and teaching methods that enable the integration of DevOps into higher education curricula, enhance students' practical preparedness, bridge the gap between academic training and real-world IT practices, and guarantee the training of competitive professionals for the digital economy.

Key words: DevOps, professional training, information technology, a competency-based approach, educational models, digital transformation, and micro-qualifications.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито теоретико-методичні засади застосування інтерактивних технологій як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Підкреслено, що сучасний освітній простір, трансформований під впливом концепції Нової української школи, висуває до педагога вимоги, пов'язані зі здатністю організовувати діалогічну, партнерську та психологічно безпечну взаємодію з молодшими школярами. Проте традиційні моделі професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей не забезпечують належного рівня сформованості комунікативних умінь, оскільки ґрунтуються переважно на репродуктивних формах навчання та обмеженій кількості ситуацій реальної взаємодії. У межах статті інтерактивні технології розглядаються як середовище, здатне моделювати різноманітні педагогічні ситуації та забезпечувати розвиток мовленнєвих, соціально-комунікативних, інтеракційних, стратегічних та емоційно-комунікативних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя.

Проаналізовано наукові підходи до розуміння комунікативної компетентності педагога та визначено структуру цього феномена відповідно до сучасних психолого-педагогічних концепцій. Обґрунтовано потенціал інтерактивних технологій (кооперативних, ситуативних, тренінгових, ігрових, цифрових і мультимедійних) для розвитку професійних умінь, що забезпечують якісну педагогічну взаємодію. Показано, що інтерактивні методи сприяють становленню суб'єктної позиції студента, активізують його здатність брати участь у діалозі, здійснювати фасилітацію, приймати комунікативні рішення та рефлексувати власні дії.

У статті визначено педагогічні умови, що забезпечують результативність інтерактивного навчання: варіативність і проблемність завдань, психологічна безпека, мотиваційна підтримка, розвиток емоційного інтелекту, можливості для рефлексії й системна інтеграція різних технологій в аудиторну, позааудиторну та практичну підготовку. Окреслено методичні підходи до застосування інтерактивних технологій у професійній освіті майбутніх учителів, зокрема створення ситуацій моделювання, використання рольових ігор, тренінгів, цифрових платформ і симуляційних середовищ. Представлено логіку побудови моделі інтерактивного розвитку комунікативної компетентності, що поєднує цільовий, змістовий, процесуальний, інтеракційно-комунікативний та оцінювально-рефлексивний блоки.

Результати дослідження підкреслюють необхідність системного впровадження інтерактивних технологій у підготовку майбутніх учителів початкової школи з метою формування комунікаційно компетентного педагога, здатного працювати у відкритому, партнерському й емоційно безпечному освітньому середовищі.

Ключові слова: комунікативна компетентність; майбутній учитель початкової школи; інтерактивні технології; педагогічна взаємодія; діалогічне навчання; професійна підготовка; інтерактивне середовище; педагогічна комунікація.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах динамічних змін сучасного освітнього середовища потребує нового бачення процесу формування їхніх професійних компетентностей, серед яких ключове місце посідає комунікативна компетентність. Вона визначає здатність педагога ефективно організовувати взаємодію з молодшими школярами, будувати партнерські стосунки, створювати відкрите, діалогічне та психологічно комфортне освітнє середовище. Проте традиційні моделі професійної підготовки недостатньо враховують зростаючу роль активної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що лежить в основі сучасної початкової освіти. У результаті виникає суперечність між вимогами стандартів НУШ до комунікативної компетентності вчителя та реальним рівнем готовності студентів педагогічних спеціальностей до побудови ефективної педагогічної комунікації.

Одним із перспективних напрямів подолання цієї суперечності є впровадження інтерактивних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів. Інтерактивність забезпечує моделювання реальних або наближених до реальності педагогічних ситуацій, активізує мовленнєву діяльність студентів, формує вміння слухати, аргументувати, співпрацювати, здійснювати рефлексію та взаємонавчання [1]. У процесі інтерактивної взаємодії майбутні вчителі оволодівають не лише техніками комунікації, а й здатністю адаптуватися до різних типів учнів, врегульовувати конфлікти, підтримувати позитивний емоційний клімат і створювати умови для розвитку комунікативних умінь молодших школярів. Тобто інтерактивні технології виступають не допоміжним інструментом, а середовищем формування професійної комунікативності педагога.

Водночас у практиці закладів вищої освіти інтерактивні методи використовуються фрагментарно, нерідко зводяться до окремих форм групової роботи без глибокого методичного опрацювання та системності. Професійна підготовка студентів часто орієнтована на репродуктивні форми навчання, що не сприяє розвитку гнучких комунікативних умінь, необхідних для роботи в умовах НУШ. Це створює потребу у визначенні ефективних підходів до інтеграції інтерактивних технологій у змістову та процесуальну складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розробленні педагогічних умов і методичних стратегій, які б забезпечували цілеспрямований розвиток їхньої комунікативної компетентності.

Отже, проблема полягає у необхідності обґрунтування ролі інтерактивних технологій як важливого засобу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та визначення

методичних засад їхнього ефективного застосування у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена потребами сучасної початкової освіти, орієнтованої на діалогічність, співпрацю та партнерські взаємини, а також вимогами до підготовки педагога нового покоління, здатного забезпечувати якісну комунікацію в різноманітних навчальних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи перебуває у фокусі сучасної педагогічної науки, однак аспекти її цілеспрямованого розвитку засобами інтерактивних технологій розкриті фрагментарно й потребують подальшого теоретико-методичного уточнення. У вітчизняному науковому дискурсі можна виокремити кілька магістральних напрямів: дослідження сутності та структури комунікативної компетентності майбутнього педагога; розроблення загальних підходів до інтерактивного, особистісно орієнтованого та діяльнісного навчання; вивчення можливостей цифрових, мультимедійних та ігрових технологій у професійній підготовці вчителя; аналіз стану сформованості комунікативної компетентності на різних етапах педагогічної освіти.

Класичні для української дидактики праці, присвячені інтерактивним технологіям, заклали підвалини сучасного розуміння інтерактивності як організації навчання на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу, співпраці і партнерства. У цьому контексті важливим теоретико-методичним орієнтиром став науково-методичний посібник О. Пометун та Л. Пироженко, у якому систематизовано підходи до конструювання «сучасного уроку» на основі інтерактивних форм і методів, окреслено класифікацію інтерактивних технологій, описано їх потенціал щодо активізації пізнавальної й комунікативної діяльності учнів [2]. Попри те, що ці напрацювання стосуються переважно шкільної ланки, вони широко використовуються і як методологічна основа для проєктування навчальних курсів у закладах вищої освіти, зокрема у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Одним із перших комплексних досліджень, безпосередньо присвячених підготовці майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій, є монографія О. Комар [3]. У ній обґрунтовано педагогічний потенціал інтерактивних технологій для розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя, запропоновано методичні підходи до організації навчального процесу, проаналізовано готовність студентів до використання інтерактивних методів у роботі з молодшими школярами. Водночас дослідження орієнтоване передусім на загальну професійну підготовку та застосування інтерактивних форм у навчанні різних дисциплін початкової школи, а проблема цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутнього педагога виокремлюється радше як складова загальної професійної готовності, ніж як самостійний об'єкт теоретико-методичного моделювання.

Сутнісні характеристики та методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи ґрунтовно розкриті у працях сучасних дослідників. Так, Т. Костолович акцентує увагу на методичних основах організації роботи зі студентами, спрямованої на розвиток їхніх комунікативних умінь у процесі фахової підготовки, наголошуючи на доцільності використання діалогічних, дискусійних, рольових, тренінгових форм діяльності [4]. Дослідження Г. Білавич та співавторів присвячене аналізу стану розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; автори фіксують наявність суперечності між декларованою значущістю комунікативної складової професійної підготовки та недостатньо високими реальними показниками сформованості відповідних умінь, що засвідчує потребу у спеціально організованій, цілеспрямованій роботі в цьому напрямі [5]. Подібний вектор простежується у публікаціях О. Попової та А. Лесик [6], З. Крамської, Д. Рижак та М. Федорової [7], які підкреслюють важливість комунікативної компетентності як інтегральної характеристики професійного становлення майбутнього вчителя, однак фіксують фрагментарність і нерівномірність її розвитку на різних етапах навчання, зокрема в магістратурі.

Окремий сегмент наукових пошуків становлять дослідження, у яких комунікативна компетентність майбутніх учителів розглядається крізь призму цифровізації вищої педагогічної освіти та використання інноваційних технологій. У працях О. Tovkanets та співавторів аналізуються інноваційні технології як чинник розвитку професійної компетентності вчителя, доводиться доцільність поєднання різних типів інтерактивних, цифрових та мультимедійних інструментів для посилення практико-орієнтованої складової підготовки [8]. Y. Kulimova акцентує, що удосконалення мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається в новому контексті цифровізації, який висуває додаткові вимоги до здатності педагога ефективно комунікувати як у традиційному, так і в онлайн- та змішаному форматах [9]. Дослідження зарубіжних авторів, зокрема А. Baimakhan та колег, демонструють потенціал цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності в умовах мультикультурного, білінгвального та реального/віртуального урбаністичного простору, що дозволяє екстраполювати отримані результати на контексти підготовки вчителів, які працюватимуть з різноманітними за культурним і мовним досвідом учнівськими колективами [10].

Значний обсяг сучасних напрацювань стосується окремих груп інтерактивних технологій – ігрових, ситуативних, позааудиторних, мультимедійних. У роботі I. Vilous та співавторів обґрунтовується потенціал ігрових технологій для розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в контексті студентоцентричного навчання; доводиться, що гейміфіковані форми взаємодії стимулюють мовленнєву

активність, сприяють розвитку діалогічного мовлення, умінь співпрацювати та домовлятися [11]. Дослідження Н. Христич, А. Сембрат демонструє можливості ситуативного навчання як різновиду інтерактивної технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови, акцентуючи на моделюванні професійно й життєво релевантних комунікативних ситуацій [12]. А. Воїко розкриває потенціал інтерактивної позааудиторної діяльності для підвищення іншомовної комунікативної компетентності учнів, підкреслюючи важливість виходу за межі формалізованого уроку та організації комунікативних практик у різних соціокультурних контекстах [13]. Окреслені результати важливі для нашого дослідження тим, що демонструють високу чутливість комунікативної компетентності до формату організації взаємодії й підтверджують ефективність інтерактивних підходів.

Окремо слід згадати напрацювання щодо використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкової школи, які представлені, зокрема, у роботі О. Кучая [14]. Автор наголошує, що мультимедійні засоби навчання, будучи за своєю природою інтерактивними, створюють додаткові можливості для поєднання вербальних, візуальних і практичних компонентів комунікації, сприяють індивідуалізації та диференціації навчання, активізують суб'єктну позицію студента. Водночас акцент робиться радше на загально-дидактичних перевагах мультимедіа, ніж на спеціально організованому впливі цих технологій на розвиток структурних компонентів комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Узагальнення проаналізованих досліджень дозволяє констатувати: по-перше, у науковій літературі достатньо ґрунтовно представлено теоретичні засади інтерактивного навчання, окреслено його потенціал для активізації комунікативної діяльності суб'єктів освітнього процесу; по-друге, накопичено вагомий емпіричний матеріал щодо стану та особливостей розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; по-третє, активно розробляються окремі напрями застосування інтерактивних, цифрових, мультимедійних, ігрових і ситуативних технологій у професійній підготовці педагогів. Водночас залишається недостатньо з'ясованим питання цілісного, системного використання інтерактивних технологій саме як провідного засобу розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, не в повній мірі окреслено структуру та зміст відповідної методичної системи, не сформульовано в достатній мірі критерії, показники та діагностичні процедури для оцінювання результативності такого впливу. Саме ці аспекти потребують подальших теоретичних узагальнень і практичного моделювання, що й обумовлює напрямок даного дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й розкрити педагогічний потенціал інтерактивних технологій як засобу розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначити специфіку їх застосування у професійній підготовці студентів педагогічних спеціальностей та окреслити методичні підходи, що забезпечують цілеспрямоване формування комунікативних умінь у процесі інтерактивної взаємодії.

Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи розглядається як інтегральна професійно-особистісна характеристика, що визначає здатність педагога ефективно організовувати освітню взаємодію, встановлювати продуктивні стосунки з учнями, батьками та колегами, забезпечувати розвиток мовленнєвих, соціальних і пізнавальних умінь молодших школярів. У сучасних підходах комунікативна компетентність трактується не лише як сукупність мовленнєвих умінь, а як здатність здійснювати цілісну педагогічну комунікацію, що включає володіння вербальними й невербальними засобами впливу, уміння підтримувати діалог і взаємодію, керувати комунікативними процесами в освітньому середовищі, адаптувати комунікативні стратегії до вікових особливостей учнів. Зміст комунікативної компетентності охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, серед яких мовленнєвий (здатність точно, логічно, доступно й виразно формулювати думки), соціально-комунікативний (уміння взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу, враховуючи соціальні ролі та норми), інтеракційний (здатність організовувати взаємодію, співпрацю, партнерські форми навчання), стратегічний (уміння обирати ефективні комунікативні стратегії залежно від ситуації навчання) та емоційно-комунікативний (здатність розуміти емоційний стан учнів, проявляти емпатію, підтримувати позитивний емоційний клімат). Сукупність цих компонентів утворює підґрунтя професійної комунікативної діяльності вчителя, яка в початковій школі має особливу значущість через вікову чутливість молодших школярів до емоційного забарвлення висловлювань, невербальних сигналів та стилю взаємодії педагога.

Вимоги Нової української школи суттєво актуалізують значення комунікативної компетентності, визначаючи її як одну з ключових у діяльності педагога ХХІ століття. Вчитель має володіти здатністю створювати комунікаційне середовище, у якому кожна дитина відчуває себе почутою, прийнятою та здатною висловлювати власні думки; він повинен уміти організовувати діалог, фасилітувати взаємодію, підтримувати ініціативу учнів, сприяти формуванню навичок ефективної комунікації в учнівського колективу. У практиці початкової школи специфіка комунікативної діяльності педагогічного працівника полягає у необхідності поєднання навчальної, виховної та емоційно-підтримувальної функцій: учитель має виступати одночасно носієм знань, партнером у взаємодії, організатором групової діяльності, мотиватором і наставником. Це вимагає високої чутливості до особистісних і вікових особливостей дітей, здатності адаптувати мовлення до рівня їхнього сприймання, створювати ситуації успіху та довіри, використовувати комунікацію як засіб розвитку самостійності, креативності та соціальності. Саме тому формування комунікативної компетентності

майбутнього вчителя не може обмежуватися теоретичними курсами; воно потребує практико-орієнтованих форм роботи, які відтворюють реальний характер педагогічної комунікації.

У контексті таких завдань особливого значення набувають інтерактивні технології, які розглядаються як сучасний педагогічний феномен і механізм організації навчання на засадах взаємодії, діалогічності та партнерства. Інтерактивність у професійній підготовці педагогів означає не лише активне включення студентів у навчальний процес, а й створення умов для співтворчості, обміну думками, вироблення спільних рішень, моделювання ситуацій реальної педагогічної практики. До ключових характеристик інтерактивності належать суб'єктність, полікомпонентність взаємодії, високий рівень комунікативної насиченості, відкритість, гнучкість і динамічність освітнього процесу. Інтерактивні технології дозволяють занурити студента в ситуацію педагогічної комунікації, де він має можливість не лише відтворювати зразки поведінки, а й конструювати власні комунікативні стратегії, аналізувати їхню ефективність, здійснювати рефлексію та корекцію.

Розмаїття інтерактивних технологій, застосовуваних у підготовці майбутніх учителів, утворює широкую класифікаційну палітру. До них належать групові й кооперативні форми роботи, що забезпечують розвиток умінь співпраці та групової взаємодії; ситуативні технології, які моделюють реальні педагогічні ситуації та формують навички прийняття комунікативних рішень; ігрові та рольові методи, що розкривають комунікативний потенціал через емоційне занурення та варіативність поведінкових моделей; тренінгові технології, спрямовані на розвиток конкретних комунікативних умінь; мультимедійні й цифрові інструменти, які розширюють можливості візуалізації, взаємодії та зворотного зв'язку; симуляційні середовища, що дозволяють студентам відтворювати складні комунікативні сценарії без ризику для учасників освітнього процесу. Кожна з цих технологій сприяє розвитку певних складових комунікативної компетентності, підсилюючи її інтегративний характер.

Особливої уваги заслуговує потенціал інтерактивних технологій у формуванні професійно-комунікативних умінь, оскільки вони створюють ситуації, максимально наближені до майбутньої діяльності педагога. У таких умовах студенти вчаться керувати освітньою взаємодією, підтримувати ініціативу дітей, здійснювати педагогічну фасилітацію, застосовувати різні моделі комунікації залежно від цілей уроку та індивідуальних особливостей учнів. Інтерактивна взаємодія сприяє становленню суб'єктної позиції майбутнього вчителя: студент перестає бути пасивним споживачем інформації й переходить у позицію активного учасника педагогічного процесу, здатного прогнозувати, оцінювати й конструювати власні комунікативні дії. Саме в інтерактивному середовищі поступово формується професійна автономія, відповідальність за результати комунікації та здатність організовувати навчання як діалогічний простір розвитку.

Узагальнення зазначених положень дозволяє розглядати поєднання потреб сучасної початкової освіти, вимог НУШ і можливостей інтерактивних технологій як методологічно значущий контекст, у межах якого відбувається осмислення комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та визначення шляхів її ефективного розвитку в умовах професійної підготовки.

У логіці подальшого аналізу особливої важливості набуває окреслення педагогічних умов, що забезпечують результативність застосування інтерактивних технологій. Адже навіть найсучасніші інструменти не забезпечують очікуваного ефекту без належного дидактичного підґрунтя, продуманої методичної логіки, психологічно безпечного середовища та системної інтеграції в різні формати навчальної діяльності студентів. Тому сучасна педагогічна практика потребує чіткого розуміння того, які саме умови є ключовими для розвитку комунікативної компетентності засобами інтерактивних технологій і яким чином вони можуть бути ефективно реалізовані у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Однією з ключових передумов успішного застосування інтерактивних технологій виступає наявність чітко визначених дидактичних орієнтирів. Ефективна інтерактивна підготовка будується на послідовному переході від репродуктивних до продуктивних форм діяльності, у яких студенти не лише відтворюють навчальний матеріал, а й активно конструюють власні комунікативні дії, виконують практичні завдання, аналізують результати взаємодії. До важливих дидактичних передумов належать варіативність завдань, проблемність навчальних ситуацій, поєднання індивідуальної, групової та колективної роботи, а також забезпечення умов для рефлексивного осмислення власного комунікативного досвіду. Успішність інтерактивної підготовки значною мірою залежить і від принципів організації навчального процесу: студентоцентризму, діалогічності, відкритості, співпраці, діяльнісної спрямованості та практичної релевантності.

Разом із дидактичними умовами важливу роль відіграють психолого-педагогічні чинники, що визначають глибину та якість засвоєння комунікативних умінь. Мотивація студентів до інтерактивної взаємодії, їхня готовність брати участь у діалогічних процесах, здатність долати комунікативні бар'єри та проявляти ініціативу є основою для ефективного розвитку професійної комунікації. Особливе місце посідає емоційний інтелект, який впливає на здатність майбутнього педагога розпізнавати емоційні стани інших, регулювати власні емоції, будувати взаємини на основі емпатії та підтримки. Не менш значущим є розвиток рефлексії – уміння аналізувати перебіг взаємодії, усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, оцінювати наслідки комунікативних рішень. Важливою умовою стає створення безпечного освітнього середовища, у якому студенти не бояться помилитися, отримати зворотний зв'язок і пробувати нові моделі поведінки. Без атмосфери довіри та взаємоповаги інтерактивна взаємодія втрачає свою навчальну ефективність.

Розвиток комунікативної компетентності неможливий у межах лише аудиторних занять. Інтерактивні технології повинні інтегруватися в різні види навчальної діяльності – від лекційних і практичних занять

до позааудиторних активностей, тренінгів, педагогічної практики та самостійної роботи студентів. Важливо, щоб застосування інтерактивних форм не було епізодичним, а мало системний характер, підтримувало логіку навчального курсу і забезпечувало поступове ускладнення комунікативних завдань. Педагогічна практика, зокрема, відкриває можливість перевіряти ефективність інтерактивних технологій у реальних умовах роботи з дітьми та забезпечує студентам досвід справжньої педагогічної взаємодії, який неможливо замінити моделюванням.

На основі окреслених педагогічних умов формується методична площина використання інтерактивних технологій, що передбачає опанування студентами різних методичних підходів і технологічних інструментів. Серед найбільш ефективних технологій у підготовці майбутніх учителів вирізняються технології кооперативного навчання, які забезпечують розвиток умінь працювати в команді, домовлятися, планувати спільну діяльність і підтримувати групову відповідальність. Кооперативні форми сприяють розвитку інтеракційного та соціально-комунікативного компонентів компетентності, адже створюють умови, у яких студенти змушені взаємодіяти, слухати одне одного та координувати свої дії.

Ситуативне моделювання, натомість, дозволяє студентам відчувати себе в позиції вчителя й опрацьовувати моделі професійних комунікативних ситуацій: проведення фрагментів уроку, розв'язання конфліктів, організацію групової роботи, встановлення контакту з дитиною. Цей метод забезпечує активний розвиток стратегічного та емоційно-комунікативного компонентів, оскільки вимагає від студента швидкого прийняття рішень та адекватної емоційної реакції. Тренінгові та фасилітаційні методики акцентують на тренуванні конкретних умінь – ведення діалогу, аргументації, активного слухання, невербальної комунікації, подолання бар'єрів – і сприяють формуванню професійної впевненості та рефлексивності.

Ігрові й гейміфіковані практики, зокрема рольові ігри, симуляції, дидактичні ігри та кейсові імітації, допомагають студентам знижувати тривожність, розкривати творчий потенціал і формувати комунікативну гнучкість. Вони стимулюють емоційну залученість, підвищують мотивацію та створюють позитивне середовище для професійного зростання. Мультимедійні та цифрові інтерактивні засоби, у свою чергу, розширюють можливості для візуального й аудіального супроводу комунікації, організації віртуальних дискусій, колаборативної роботи в онлайн-просторах, використання інтерактивних платформ для опрацьовування педагогічних ситуацій.

Кожна група технологій впливає на певні компоненти комунікативної компетентності: кооперативне навчання – на соціально-комунікативний; ситуативне моделювання – на стратегічний та інтеракційний; тренінги – на мовленнєвий і невербальний; ігрові практики – на емоційно-комунікативний; цифрові технології – на мультимодальне спілкування. Поєднання цих технологій створює комплексний ефект, що забезпечує всебічний розвиток професійної комунікації студента.

Організація інтерактивної взаємодії потребує дотримання певних алгоритмів, що включають постановку комунікативної мети, створення відповідного середовища, добір технологій відповідно до змісту заняття, формування групи чи команди, моделювання ситуації взаємодії, рефлексивний аналіз отриманого досвіду та оцінювання ефективності комунікативних дій. Такі алгоритми дозволяють структурувати інтерактивне навчання, забезпечити його системність і цілеспрямованість, уникнути хаотичності й підвищити педагогічну результативність.

Педагогічні умови та методичні підходи до використання інтерактивних технологій формують концептуальне підґрунтя для розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Їх узгоджене застосування сприяє послідовному розвитку професійно-комунікативних умінь і створює навчальне середовище, у якому студенти поступово опановують різні форми педагогічної взаємодії.

Подальший виклад логічно спрямований на розроблення моделі інтерактивного розвитку комунікативної компетентності. Окремі інтерактивні технології, методики чи психолого-педагогічні чинники забезпечують лише часткове вирішення завдань підготовки педагога, тоді як модель дозволяє поєднати їх у цілісну систему професійного становлення. У цьому контексті вона постає як практичний інструмент організації освітнього процесу, що відповідає сучасним вимогам підготовки вчителя до роботи у школі, орієнтований на діалог, партнерську взаємодію та високий рівень комунікаційної культури.

Модель інтерактивного розвитку комунікативної компетентності ґрунтується на кількох концептуальних положеннях. Насамперед вона виходить із визнання комунікативної компетентності динамічним, багатовимірним утворенням, що розвивається у взаємодії та вимагає багаторазового досвіду участі в реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях. Другим концептуальним положенням є опора на інтерактивність як методологічний принцип професійної підготовки педагога: ефективне опанування комунікації можливе лише в умовах постійного діалогу, співпраці, соціальної дії. Третє положення пов'язане з необхідністю інтеграції різних типів інтерактивних технологій, оскільки кожна з них формує окремі компоненти комунікативної компетентності, а їх поєднання забезпечує цілісний ефект. Четверте – акцент на рефлексивності, яка виступає умовою усвідомленого формування власного комунікативного стилю, уміння прогнозувати наслідки комунікативних рішень та коригувати поведінку.

Структура моделі охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків. Цільовий блок визначає стратегічну мету – розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів шляхом поступового, змістовно- та діяльнісно насиченого залучення до інтерактивної взаємодії. Змістовий блок розкриває навчальний матеріал,

необхідний для формування мовленнєвих, соціально-комунікативних, інтеракційних, стратегічних та емоційно-комунікативних умінь. Він охоплює знання про моделі педагогічної комунікації, техніки діалогічної взаємодії, методи розв'язання конфліктів, принципи фасилітації, а також приклади професійних ситуацій.

Процесуальний блок моделі зосереджений на технологіях організації інтерактивної діяльності. Саме тут визначаються методи, форми й інструменти, через які студенти опановують комунікативний досвід: кооперативні завдання, тренінгові вправи, рольові ігри, моделювання уроків, симуляції та інші технології, що створюють можливість для активної взаємодії. Інтеракційно-комунікативний блок забезпечує реальне розгортання взаємодії між студентами, викладачем і навчальними групами. Його центральною функцією є створення ситуацій взаємодії, які наближені до майбутньої професійної діяльності: педагогічні діалоги, навчальні дискусії, робота в групах, міні-виступи, фасилітовані обговорення, аналіз педагогічних сценаріїв.

Оцінювально-рефлексивний блок завершує модель, але водночас забезпечує зворотний зв'язок для корекції всіх попередніх. Він передбачає різні форми оцінювання комунікативних дій: самооцінку, експертну оцінку, груповий аналіз, обговорення типових помилок, ведення рефлексивних щоденників. Саме в цьому блоці формується здатність майбутнього педагога усвідомлювати власні комунікативні стратегії та приймати рішення щодо їх удосконалення.

Логіка впровадження моделі в освітній процес ЗВО передбачає її поетапність і циклічність. На першому етапі студенти знайомляться з теоретичними засадами комунікації й оволодівають базовими інтерактивними техніками. На другому – занурюються в діяльнісно орієнтоване середовище, де виконують практичні завдання, беруть участь у тренінгах і моделюванні ситуацій. Третій етап – практика застосування інтерактивних технологій у реальному педагогічному середовищі, що здійснюється під час педагогічної практики. Четвертий етап пов'язаний із рефлексією, самооцінкою та корекцією комунікативних умінь. Ці етапи утворюють циклічний процес, що дозволяє постійно вдосконалювати комунікаційні навички студентів.

Практична реалізація інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів набуває конкретного змісту в межах навчальних занять, тренінгових сесій, інтерактивних модулів і методичних кейсів. Одним із поширених форматів є методи кооперативного навчання, такі як «карусель», де студенти по чергову взаємодіють із різними партнерами, навчаючись швидко формулювати думки й адаптувати мовлення; або «мозаїка», що вимагає синтезу інформації й забезпечує розвиток умінь домовлятися. Формат «мікрофону» сприяє розвитку лаконічності та виразності мовлення, тоді як технологія «акваріум» дозволяє студентам аналізувати модельовану комунікативну ситуацію з позиції спостерігачів і учасників одночасно.

Ситуативні педагогічні задачі та рольові кейси створюють можливість моделювати різні сценарії взаємодії: від організації роботи з невпевненими учнями до розв'язання конфліктів між дітьми. Дизайн-комунікаційні проекти дозволяють студентам працювати над складними завданнями в команді, презентувати результати, аргументувати позиції, створювати навчальні продукти та відпрацьовувати навички професійної комунікації. Симуляційні вправи моделюють фрагменти уроків, батьківських зборів, інклюзивної взаємодії, де студент має оперативно реагувати на педагогічні ситуації.

Значний потенціал мають цифрові інтерактивні інструменти. Платформи Jamboard, Padlet і Mentimeter використовуються для колективного створення контенту, роботи з візуальними матеріалами, швидкого зворотного зв'язку, організації дискусій і мозкових штурмів. Симулятори дозволяють відтворювати педагогічні ситуації у віртуальному середовищі без ризику для учасників.

Кожна із зазначених технологій сприяє формуванню окремих аспектів комунікативної компетентності: кооперативні методи розвивають соціально-комунікативні вміння, рольові та ситуативні – стратегічні й інтеракційні; тренінги – мовленнєві та невербальні навички; гейміфіковані форми – емоційно-комунікативну стабільність і мотивацію; цифрові інструменти – мультимодальну та медіакомунікацію. У своїй сукупності вони створюють цілісне середовище професійного розвитку, у якому студент поступово набуває здатності здійснювати ефективну педагогічну комунікацію в умовах сучасної початкової школи.

Завершуючи окреслення методичних можливостей інтерактивних технологій та способів їх реалізації у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, необхідно підкреслити, що будь-яка педагогічна модель досягає повноти лише тоді, коли супроводжується продуманою системою діагностики. Без регулярного оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності, аналізу динаміки розвитку та виявлення труднощів інтерактивне навчання ризикує стати формальним, втрачаючи свою розвивальну функцію. Саме діагностика забезпечує зворотний зв'язок, дозволяє адаптувати методи, коригувати зміст і добирати такі інтерактивні технології, які найбільш ефективно сприяють становленню професійно значущих умінь майбутнього педагога.

Оцінювання комунікативної компетентності у процесі інтерактивного навчання ґрунтується на комплексному підході, який передбачає одночасне врахування кількох аспектів комунікації: мовленнєвого, когнітивного, соціального, емоційного та поведінкового. Важливо оцінювати не лише результат комунікативної дії, а й процес взаємодії, здатність студента ініціювати контакт, підтримувати діалог, слухати співрозмовника, реагувати на його висловлювання, гнучко добирати комунікативні стратегії залежно від ситуації. Такий підхід дозволяє розглядати комунікативну компетентність як динамічну систему, що формується поступово і вимагає багатовимірної діагностики.

Для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності можуть використовуватися різноманітні індикатори та критерії. До мовленнєвих належать правильність, логічність, виразність та доступність мовлення, уміння формулювати запитання й пояснення. Соціально-перцептивні критерії охоплюють здатність розпізнавати емоційні стани інших, установлювати контакт, демонструвати емпатію та доброзичливість. Інтеракційні критерії пов'язані з умінням організовувати групову взаємодію, брати участь у дискусії, узгоджувати позиції, розподіляти ролі в команді. Поведінкові індикатори фіксують активність, ініціативність, відповідальність за спільну справу, уміння долати комунікативні бар'єри. Важливим є також рефлексивний вимір, який виявляється через здатність студента аналізувати власні комунікативні дії, визначати помилки, бачити шляхи їх корекції та усвідомлено змінювати стиль взаємодії.

Інструментарій діагностики комунікативної компетентності має бути різноманітним і багаторівневим. Спостереження дозволяють оцінювати поведінку студента у природних чи змодельованих ситуаціях взаємодії. Експертне оцінювання забезпечує професійне бачення якості комунікації з боку викладачів чи наставників. Самооцінка сприяє формуванню внутрішньої рефлексії та усвідомленню власної комунікативної динаміки. Аналіз взаємодії в групах допомагає визначити, як студент поводить себе у спільній діяльності, чи здатний він співпрацювати, взаємодіяти й підтримувати інших. Не менш важливим інструментом є портфоліо комунікативних продуктів – зібрання презентацій, відеозаписів фрагментів уроків, участі в дискусіях, створених навчальних матеріалів, які дозволяють відстежити індивідуальний прогрес студента.

Значення діагностики у процесі інтерактивного навчання важко переоцінити. Вона дозволяє не лише фіксувати рівень готовності майбутнього вчителя до професійної комунікації, а й виступає механізмом удосконалення навчального процесу, інструментом корекції, розвитку та мотивації. Через діагностику викладач може визначити, які інтерактивні технології найбільш ефективні, які потребують перегляду, які компоненти комунікативної компетентності розвинені недостатньо й потребують додаткової уваги. Для студента ж діагностика стає способом усвідомлення власного професійного зростання, мотивує до вдосконалення та стимулює формування суб'єктної позиції в освітньому процесі.

Таким чином, у межах інтерактивного підходу діагностика завершує цикл формування комунікативної компетентності, забезпечуючи зворотний зв'язок і створюючи умови для подальшого поглиблення професійних умінь. Вона є логічним завершенням викладу основного матеріалу, оскільки поєднує в собі результати попередніх етапів – педагогічні умови, методичні підходи, інтерактивні технології – і спрямовує їх до практичного вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. Розгляд проблематики розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій дає змогу стверджувати, що ефективна педагогічна комунікація є ключовою професійною характеристикою сучасного вчителя, а її формування потребує системного, цілеспрямованого й науково обґрунтованого підходу. Аналіз теоретичних джерел, нормативних документів та сучасних освітніх тенденцій засвідчує, що традиційні моделі підготовки не забезпечують належного рівня сформованості комунікативних умінь, оскільки не передбачають достатнього обсягу взаємодій, наближених до реальних педагогічних ситуацій. Інтерактивні технології, натомість, створюють можливість для занурення майбутнього педагога в динамічні, варіативні та комунікаційно насичені умови навчання, які відтворюють специфіку професійної діяльності у початковій школі.

Доведено, що інтерактивні форми та методи навчання сприяють розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності: мовленнєвого, соціально-комунікативного, інтеракційного, стратегічного й емоційно-комунікативного. Вони активізують суб'єктність студента, формують уміння слухати, аргументувати, співпрацювати, застосовувати різні моделі педагогічної комунікації, приймати рішення, здійснювати фасилітацію й організовувати взаємодію в групі. Важливою умовою результативності інтерактивного навчання є педагогічно вибрана організація освітнього процесу, що передбачає дотримання дидактичних принципів, створення психологічно безпечного середовища, стимулювання мотивації, розвиток емоційного інтелекту та рефлексивності студентів.

У процесі дослідження уточнено педагогічні умови, що забезпечують розвиток комунікативної компетентності засобами інтерактивних технологій: варіативність і проблемність навчальних завдань, поєднання індивідуальних і групових форм роботи, системне застосування технологій у різних видах діяльності (аудиторній, позааудиторній, практичній), інтеграція цифрових інструментів та симуляційних середовищ, а також організація рефлексивних процедур оцінювання комунікативного досвіду студентів. Застосування цих умов створює стійкі можливості для формування компетентного, комунікаційно активного й професійно мобільного вчителя.

Розроблена модель інтерактивного розвитку комунікативної компетентності демонструє потенціал комплексного підходу, що охоплює цільові, змістові, процесуальні, інтеракційно-комунікативні та оцінювально-рефлексивні блоки. Її впровадження забезпечує логіку поетапного формування професійних умінь: від засвоєння теоретичних засад до участі у складних моделях педагогічної взаємодії та реальній комунікації в умовах практики.

У межах теоретико-методичного аналізу обґрунтовано, що діагностика комунікативної компетентності є невід'ємним компонентом інтерактивного навчання. Вона виконує функцію професійного зворотного зв'язку, сприяє виявленню сильних і слабких сторін комунікативної діяльності студентів, забезпечує можливість корекції освітнього процесу й індивідуального вдосконалення майбутніх учителів.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших досліджень, зокрема розроблення технологічних карт інтерактивної підготовки, вдосконалення цифрових симуляцій для формування професійної комунікації, емпіричної перевірки ефективності моделі та визначення оптимальних діагностичних інструментів. Системне застосування інтерактивних технологій здатне суттєво підвищити якість професійної підготовки вчителів початкової школи й забезпечити формування педагога нового покоління, компетентного у побудові відкритої, діалогічної та емоційно безпечної взаємодії з учнями.

Використана література:

1. Дубасенюк О., Вознюк О. Формування комунікативної компетентності учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*. 2022. С. 211–222. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-211-222>
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А. С. К., 2004. 192 с.
3. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти. Монографія. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 332 с.
4. Костолович Т. Методичні основи роботи з формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2021. № 4. С. 90–98. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.14>
5. Стан розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи / Г. Білавич та ін. *Молодь і ринок*. 2021. № 3/189. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.233975>
6. Popova O., Lesyk A. Formation of communicative competence of future primary school teachers in the conditions of the master's degree. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical sciences*. 2022. Т. 1, № 2. С. 356–364. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-356-364>
7. Крамська З. М., Рижак Д., Федорова М. І. Формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. № 25-05. С. 58–63. URL: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-25-05-094>
8. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence / O. Tovkanets et al. *Eduweb*. 2024. Vol. 18, no. 4. P. 49–67. URL: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4>
9. Kulimova Y. Improving the speech-communicative competence of future elementary school teachers in the context of digitalisation the higher pedagogical education in Ukraine. *Pedagogical Sciences*. 2025. No. 84. P. 24–33. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.2.24>
10. Digital technologies in the formation of communicative competence in the situation of multicultural bilingualism and modern real/virtual urbanism / A. S. Baimakhan et al. *Revista amazonia investiga*. 2024. Vol. 13, no. 77. P. 233–245. URL: <https://doi.org/10.34069/ai/2024.77.05.17>
11. Game-Based Technologies as a Tool for Developing Communicative Competence in Primary School Students within a Student-Centered Educational Context / I. Bilous et al. *Journal of Education Culture and Society*. 2025. Vol. 16, no. 2. P. 585–603. URL: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606>
12. Христич Н., Сембрат А. Ситуативне навчання як інтерактивна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Освітні обрії*. 2025. Т. 60, № 1. С. 88–94. URL: <https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.88-94>
13. Boiko A. Interactive extracurricular activities for improving foreign language communicative competence of students of secondary and out-of-school education. Theoretical and methodical problems of children and youth education. 2024. № 28. С. 43–52. URL: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-1-43-52>
14. Кучай О. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкових класів : навчальний посібник. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2015. 52.

References:

1. Dubaseniuk, O., & Vozniuk, O. (2022). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of primary school teachers by means of interactive technologies]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 60, 211–222. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-211-222> [in Ukrainian].
2. Pomietun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [The modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A. S. K. [in Ukrainian].
3. Komar, O. A. (2008). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii: Teoretyko-metodychni aspekty* [Training future primary school teachers to use interactive technologies: Theoretical and methodological aspects]. Uman: RVC "Sofia" [in Ukrainian].
4. Kostolovych, T. (2021). Metodychni osnovy roboty z formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Methodical foundations of work on forming communicative competence of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, (4), 90–98. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.14> [in Ukrainian].
5. Bilavych, H., et al. (2021). Stan rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [State of development of communicative competence of future primary school teachers]. *Molod i rynek*, 3(189). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.233975> [in Ukrainian].
6. Popova, O., & Lesyk, A. (2022). Formation of communicative competence of future primary school teachers in the conditions of the master's degree. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(2), 356–364. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-356-364> [in Ukrainian].
7. Kramska, Z. M., Ryzhak, D., & Fedorova, M. I. (2020). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly [Formation of communicative competence of future primary school teachers]. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 25–05, 58–63. <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-25-05-094> [in Ukrainian].
8. Tovkanets, O., et al. (2024). Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Eduweb*, 18(4), 49–67. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4>

9. Kulimova, Y. (2025). Improving the speech-communicative competence of future elementary school teachers in the context of digitalisation of higher pedagogical education in Ukraine. *Pedagogical Sciences*, (84), 24–33. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.2.24>
10. Baimakhan, A. S., et al. (2024). Digital technologies in the formation of communicative competence in the situation of multicultural bilingualism and modern real/virtual urbanism. *Revista Amazonia Investiga*, 13(77), 233–245. <https://doi.org/10.34069/ai/2024.77.05.17>
11. Bilous, I., et al. (2025). Game-based technologies as a tool for developing communicative competence in primary school students within a student-centered educational context. *Journal of Education Culture and Society*, 16(2), 585–603. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606>
12. Khrystych, N., & Sembat, A. (2025). Sytuatyvne navchannia yak interaktyvna tekhnolohiia formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy [Situational learning as an interactive technology for developing communicative competence of future English teachers]. *Osvitni obrii*, 60(1), 88–94. <https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.88-94> [in Ukrainian].
13. Boiko, A. (2024). Interactive extracurricular activities for improving foreign language communicative competence of students of secondary and out-of-school education. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, (28), 43–52. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-1-43-52>
14. Kuchai, O. (2015). *Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv* [Use of multimedia technologies in the training of primary school teachers]. Cherkasy: Chabanenko Yu. A. [in Ukrainian].

L. Makarenko. Interactive technologies as a means of developing the communicative competence of future primary school teachers

The article examines the theoretical and methodological foundations of using interactive technologies as an effective tool for developing communicative competence in future primary school teachers. The study emphasizes that the contemporary educational environment, shaped by the principles of the New Ukrainian School, requires teachers to demonstrate the ability to organize dialogical, partnership-based and psychologically safe communication with young learners. However, traditional models of teacher education, which rely largely on reproductive learning and provide limited opportunities for real interaction, fail to ensure the necessary level of communicative readiness among student teachers. Within this context, interactive technologies are conceptualized as a learning environment that models authentic or near-authentic pedagogical situations and promotes the development of linguistic, social-communicative, interactional, strategic and emotional components of teachers' professional competence.

The article analyzes recent scholarly approaches to defining the essence and structure of communicative competence and outlines its multidimensional nature in accordance with current psychological and pedagogical concepts. It substantiates the potential of interactive technologies—including cooperative learning, situational modelling, training and facilitation methods, game-based practices, digital and multimedia tools—for enhancing the professional skills necessary for effective pedagogical communication. Interactive methods are shown to facilitate the formation of student teachers' subjectivity, activate dialogical engagement, support facilitation skills, decision-making, and reflective analysis of communicative behavior.

The study identifies key pedagogical conditions for effective integration of interactive technologies: variability and problem-based nature of tasks, psychological safety, motivational support, development of emotional intelligence, opportunities for reflection, and systematic integration of interactive tools into classroom learning, extracurricular activities and teaching practice. Methodological approaches to applying interactive technologies are outlined, including role-play, situational tasks, cooperative assignments, simulations and the use of digital collaborative platforms. The article presents a model of interactive development of communicative competence, consisting of target, content, procedural, interactional-communicative, and assessment-reflective components.

The findings highlight the importance of a systemic and purposeful implementation of interactive technologies in teacher education as a means of forming a communicatively competent primary school teacher capable of working within an open, collaborative and emotionally supportive learning environment.

Key words: communicative competence; future primary school teacher; interactive technologies; pedagogical interaction; dialogic learning; teacher education; interactive environment; educational communication.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації:

УДК 378.011.3-057.175:331.45

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.15>

Новіков О. А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності у галузі охорони праці. Ми розглядаємо педагогічні умови як сукупність обставин, які створюють сприятливу ситуацію для ефективного протікання освітнього процесу та якісної професійної підготовки майбутніх педагогів під час навчання у ЗВО.

Сучасну професійну підготовку майбутніх фахівців з охорони праці ми трактуємо як складну педагогічну систему, для якої характерні конкретний зміст, ієрархія структурних компонентів, форми взаємовідносин, які є відображенням причинно-наслідкових зв'язків та об'єднують форми й методи організації освітнього процесу і способи розв'язку актуальних суперечностей, що постають під час професійної підготовки фахівця.

Сьогодні актуальним є пошук ефективних шляхів у напрямі модернізації освітньої діяльності для забезпечення підготовки нової генерації фахівців, спроможних конкурувати на сучасному ринку праці, здатних діяти в нестандартних ситуаціях й адаптуватись до умов сьогодення. Інноваційні процеси, що поширюються в освіті створюють протиріччя між вимогами до рівня професійної підготовки фахівців та наявним рівнем його професійної підготовки. Вирішення цих протиріч потребує: стійкої установки на виконання певного виду діяльності; здатність успішно виконувати професійні завдання та функції; сформованість особистісних рис, переконань, інтересів, морального потенціалу та психологічних особливостей, які забезпечують успішне виконання професійних завдань. Мова йде про розвиток міждисциплінарних компетенцій, здатність поєднувати кілька компетенцій, від технічних навичок до управлінських; створення й реалізації педагогічних умов, які виступають у ролі динамічного регулятора особистісних, психологічних, інформаційних і педагогічних факторів навчання.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна підготовка, педагогічні умови, готовність до професійної діяльності, системний підхід, засоби цифровізації, культура безпеки, працезахоронний світогляд.

Ринок праці у сучасному світі відзначається динамічністю, мобільністю. Зумовлено це як глобалізаційними та інтеграційними процесами на рівні регіонів (євроінтеграція слугує яскравим зразком таких процесів), так і індустріальною трансформацією. Система освіти має бути готовою до реалізації нових вимог сучасного ринку праці, який переживає докорінну трансформацію під впливом технологій, глобалізації та демографічних змін.

Бокшиц О. М. однією з основних цілей модернізації освіти визначає «посилення професійної підготовки фахівців, які були б здатні вирішувати виробничі, наукові завдання у тісному зв'язку із завданнями збереження та збагачення людських цінностей» [4].

В умовах реформування сучасної системи освіти України та її спрямованості у проєвропейський простір (де життя і здоров'я учасника виробничого процесу є найбільшою цінністю) виникає необхідність у формуванні компетентностей та творчих якостей особистості фахівця з охорони праці, підвищення рівня якості їх підготовки для системи професійної діяльності та пошуку нових підходів щодо її вдосконалення.

Саме тому, набуває актуальності готовність фахівців до виконання складних завдань сьогодення. Термін «готовність» ми розуміємо як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності й забезпечує її високий рівень. Фактично, готовність є бажанням зробити що-небудь, що й відображає Великий тлумачний словник сучасної української мови [6].

Аналіз існуючих в науковому просторі понять дозволив виокремити такі визначення готовності до професійної діяльності: 1) стан, що обумовлений наявністю стійкої установки на виконання певного виду діяльності; 2) рівень сформованості психологічних властивостей, що обумовлюють успішне виконання діяльності; 3) активно-дієвий стан, що характеризується мобілізацією всіх сил організму для виконання певного завдання; 4) стан, за якого організм демонструє високі показники адаптивності до умов дійсності, що змінюються; 5) стан готовності до дії, що поєднує в собі різні сторони та компоненти готовності до діяльності [8].

Формулювання цілей статті. Аналіз наукових праць вчених, дозволяє узагальнити зміст поняття «готовність до професійної діяльності» як комплексну, інтегровану характеристику особистості, що визначає її здатність успішно виконувати професійні завдання та функції [11; 12]. Вчені зауважують, що це не вроджена якість, а динамічний стан, який формується та розвивається в процесі навчання, виховання та практичного досвіду. Вони визначають поняття «готовності до професійної діяльності» як «цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та волюву вибірково прогножуючу мобілізаційність у момент включення у діяльність певної спрямованості [5; 8; 11; 13].

Це комплексний показник професійної здібності, що включає професійні знання та уміння, а також особистісні риси, переконання, інтереси, моральний потенціал та психологічні особливості, які забезпечують успішне виконання професійних завдань [7].

З огляду на виклики, які стоять перед системою професійної освіти вчені повинні зосереджуватися не лише на розвитку конкретних знань, пов'язаних з роботою, але й на розвитку міждисциплінарних компетенцій, таких як вирішення проблем, критичне мислення, комунікація та співпраця – навичок, які стають дедалі важливішими у сучасному світі, що швидко змінюється [2].

Звіт WESO Trends 2025 дає аналіз розвитку світового ринку праці, відповідно до якого світова економіка продовжує зростати помірними темпами. Зокрема, економічне зростання у 2024 році становило 3,2%, порівняно з 3,3 та 3,6% у 2023 та 2022 роках. Очікується також зростання у 2025 році, а потім поступове уповільнення в середньостроковій перспективі [17].

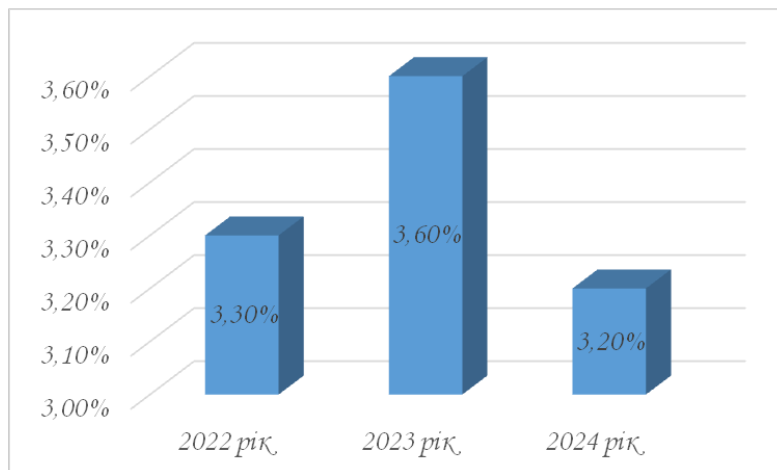


Рис. 1.2. Економічне зростання протягом 2022-2024 рр.

Дослідження показують, що взаємодія між вищою освітою і ринком праці стає дедалі тіснішою. Це пов'язано з такими чинниками: посиленням попиту на високоосвічену робочу силу; глобалізацією економіки; швидким зростанням технологій та ін.

Зокрема, роботодавці дедалі більше звертають уваги на мультифункціональність співробітників. Якщо раніше цінувалася вузька спеціалізація, то сьогодні ключовою є здатність поєднувати кілька компетенцій, від технічних навичок до управлінських.

Успішне формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності в галузі охорони праці (ОП) не може бути досягнуто лише через вивчення теоретичних дисциплін. Це вимагає створення спеціальних педагогічних умов – сукупності обставин, методів та засобів, що забезпечують ефективність освітнього процесу та сприяють розвитку всіх компонентів готовності: когнітивного, практичного, мотиваційно-ціннісного та особистісного.

Педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне розв'язання поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті педагогічні умови виступають у ролі динамічного регулятора особистісних, психологічних, інформаційних і педагогічних факторів навчання. Варто зазначити, що педагогічні умови – це результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення цілей.

Однією з педагогічних умов успішного формування готовності до професійної діяльності в галузі охорони праці педагогів професійного навчання є створення інноваційного освітнього середовища. За основу ми визначили системний підхід як методологічну основу, який дозволяє повно і глибоко отримати картину процесу, забезпечує більш ефективне досягнення поставлених цілей завдяки комплексному підходу; допомагає виявити слабкі місця та недоліки в системі професійної підготовки; створює основу для прогнозування розвитку професійної готовності та адаптації до змін у професійному середовищі [16].

Системний підхід також дає можливість розробляти ефективні заходи для поліпшення взаємовідносин між вищою освітою та ринком праці. Саме системний підхід сприяє постійному аналізу та вдосконаленню взаємовідносин між вищою освітою та ринком праці, адаптації до нових умов і потреб суспільства.

На думку Білик Р. основними характеристиками цієї системи є: «структурність, ієрархічність, цілісність, ідеологічна цілісність, взаємозв'язок з оточуючим середовищем, спроможність адаптуватися в умовах змінних зовнішніх факторів» [3].

Інноваційне освітнє середовище передбачає використання інноваційних педагогічних технологій, створення контексту для ефективного навчання, а також розробку та застосування освітніх інновацій, що формують інноваційну особистість. Створюються безпечні, комфортні, інклюзивні та мотивувальні

умови для спільного навчання, виховання та розвитку всіх учасників освітнього процесу, сприяючи підвищенню ефективності педагогічної діяльності (рис. 1).

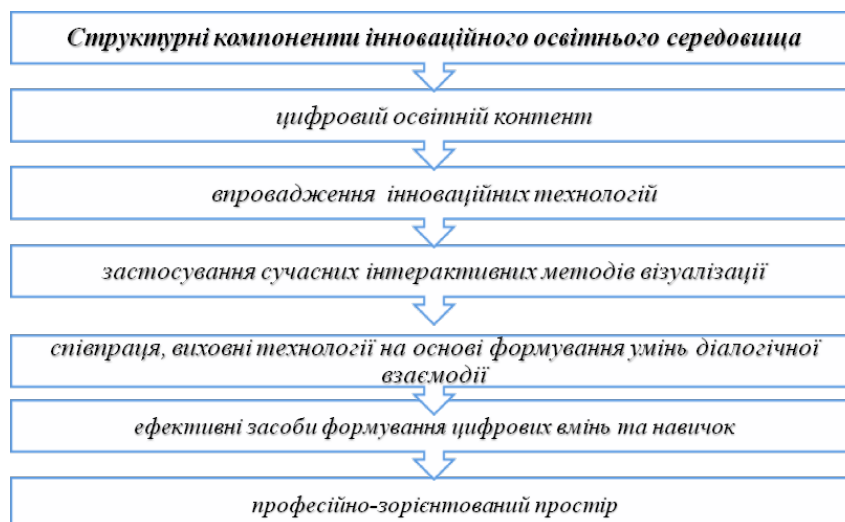


Рис. 1. Компоненти інноваційного освітнього середовища

Зауважимо, що формування працезахисного світогляду передбачає це не просто суму знань про охорону праці, а цілісну систему поглядів, переконань, цінностей і установок особистості щодо безпеки, збереження життя та здоров'я в процесі трудової діяльності. Це внутрішня готовність і потреба діяти безпечно, не лише для себе, а й для оточуючих. Формування такого світогляду є ключовим завданням професійної освіти. Ця умова передбачає надання повної та об'єктивної інформації про ризики, норми, правила та законодавство в галузі охорони праці; формує вміння працювати з нормативно-правовою документацією, що й забезпечує створення інноваційного освітнього середовища.

Важливим завданням є формування усвідомленого ставлення до безпеки як до найвищої цінності, перетворення зовнішніх вимог на внутрішні переконання. Інтерактивні методи візуалізації допоможуть усвідомити, що безпека – не формальність, а важлива умова для професійної самореалізації. Мова йде про практичні тренінги, симуляції (VR/AR), рольові ігри, які передбачають конкретні практичні дії й дозволяють перетворити знання й закріплюють навички безпечної поведінки до рівня автоматизму.

Наприклад: практичні тренінги як організовані заходи, що імітують робочі процеси в контрольованих умовах (навчання першій допомозі; використання засобів індивідуального захисту та ін.); симуляції (VR/AR) як інноваційний інструмент, що дозволяє зануритися в небезпечне середовище без реального ризику; рольові ігри – тренування комунікації (розігрування сценаріїв, де педагог має провести інструктаж, поспілкуватися з працівником, що порушив правила безпеки, або вирішити конфлікт).

Це вчить майбутніх фахівців чітко доносити інформацію, переконувати та знаходити спільну мову з різними людьми; розвиток лідерських якостей (учасникам пропонується взяти на себе ролі керівників груп у надзвичайних ситуаціях, що вимагає швидкого прийняття рішень, координації дій та відповідальності); формування емпатії (розігрування ситуацій, де потрібно надати психологічну допомогу постраждалим або свідкам нещасного випадку. Це допомагає розвинути емпатію та готовність до емоційно складних ситуацій).

Другою педагогічною умовою є формування культури безпеки завдяки сучасним інноваційним засобам навчання охорони праці. Мова йде про засоби цифровізації, оволодіння цифровими видами професійної діяльності; формуванню готовності до використання цифрових технологій та творче використання цифрових інструментів. Саме цифровізація дозволяє створювати проактивне, розумне та інтегроване середовище [15].

Абільтарова Е. Н. застосування інтерактивних педагогічних технологій (ігрових, технологій співробітництва, проектних, кейсових, інформаційно-комунікаційних) у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін з охорони під час професійної підготовки інженерів з охорони праці [1].

До ефективних інтерактивних педагогічних технологій формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці належать такі: ігрові (дають можливість виконувати квазіпрофесійну діяльність, сприяють спільній діяльності та колективному прийняттю рішень), технології співпраці (формують навички ділового спілкування, розвиває комунікативні якості, прилучають студентів до етичних норм комунікативної взаємодії), проектні (надають можливість студентам самостійного набуття знань при вирішенні практичних завдань, формують навички аналізу, пошуку, творчого мислення, закладають потреби в самовдосконаленні, самонавчанні, розвивають креативні здібності), кейсові (сприяють виробленню знань

через аналіз конкретних ситуацій, забезпечують високу емоційність навчального процесу та активну участь студентів, занурюють студентів у професійну діяльність), інформаційно-комунікаційні (сприяють інтенсифікації самостійної роботи студентів, підвищують пізнавальну активність та інтерес до навчання за рахунок візуалізації, доступності, відкритості та оперативності навчальної інформації).

Однією з педагогічних умов ми визначили використання сучасних цифрових інструментів та симуляцій. Ситуації з екстремальних умов в охороні праці – це непередбачувані, нетипові події, що виникають внаслідок збою в роботі системи, стихійних лих, аварій чи людського фактору. Використання сучасних цифрових інструментів та симуляцій є ключовим фактором, що трансформує вивчення охорони праці (ОП) з пасивного запам'ятовування правил на активний, практико-орієнтований досвід (рис. 2).

Саме завдяки цифровим інструментам та VR-технологіям можливо досягнути ефекту занурення у змодельоване середовище, що дає можливість відпрацювати дії у екстремальних умовах та ситуаціях ризику.

Вони створюють безпосередню загрозу для життя та здоров'я працівників і вимагають негайного, рішучого та чітко скоординованого реагування. Визначено інноваційне освітнє середовище як провідний чинник цифрового становлення, а також виокремлено типи інновацій, які безпосередньо впливають на розвиток цифрової компетентності.

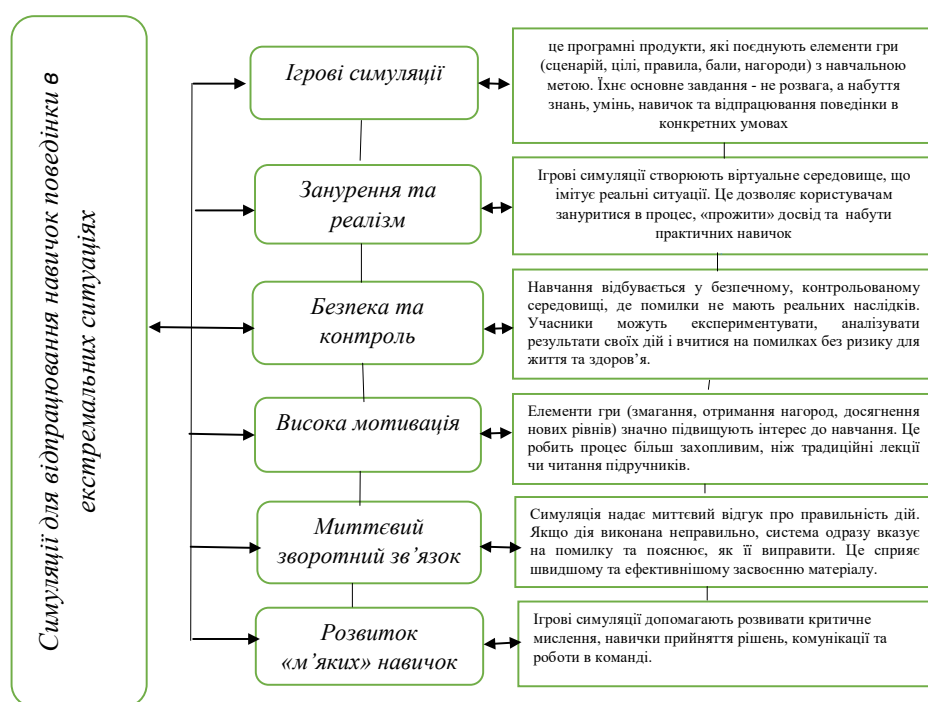


Рис. 2. Симуляції для відпрацювання навичок поведінки в екстремальних ситуаціях

Особливості екстремальних ситуацій з погляду охорони праці: раптовість (вони виникають раптово і не залишають часу на тривале обмірковування); стрес (вимагають від працівників прийняття рішень у стані високого психологічного навантаження).

Використання реальних ситуацій та прикладів з виробничого життя дозволяє студентам аналізувати проблеми, пов'язані з ОП, і знаходити шляхи їх вирішення. Це розвиває критичне мислення та навички прийняття рішень; сприяє глибокому зануренню в ситуацію, аргументацію думок та формування власного бачення.

Важливою характеристикою навчального процесу стає використання ситуаційних вправ з їхньою практичною спрямованістю та наявністю прототипу реальної ситуації; сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок прийняття рішень. Здатність планувати освітній процес у нестандартних умовах; вміння побачити і проаналізувати небезпечну ситуацію; використання ефективних прийомів і способів запобігання різним небезпекам.

Одним із ефективних засобів формування цифрових умінь й навичок є кейс-метод. Кейс-метод – це детальний і глибокий опис реальної ситуації, який передбачає пошук відповіді на проблемні питання і базується на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань ситуацій (вирішення кейсів). Використання кейс-методу у навчанні сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок прийняття рішень. Кейс-метод дозволяє моделювати реальні явища в галузі охорони праці та ситуації, аналізувати дійсні дані, знайти вірний ефективний спосіб вирішення існуючих проблем [9; 10].

Кейс-метод у підготовці педагогів професійного навчання з охорони праці – це техніка навчання, що використовує реальні ситуації (кейси) для аналізу, пошуку рішень та розробки стратегій запобігання травматизму та професійним захворюванням. Педагоги, аналізуючи ці кейси, розвивають аналітичні навички, вміння застосовувати теоретичні знання до практичних проблем, а також вчаться ефективно навчати інших працівників у сфері охорони праці (рис. 3).

Симуляції є одним із найефективніших інструментів для навчання поведінці в екстремальних умовах. Вони дозволяють відтворити небезпечні ситуації у безпечному, контрольованому середовищі, що дає змогу учасникам відпрацювати навички, оцінити свої дії та підготуватися до реальних викликів.

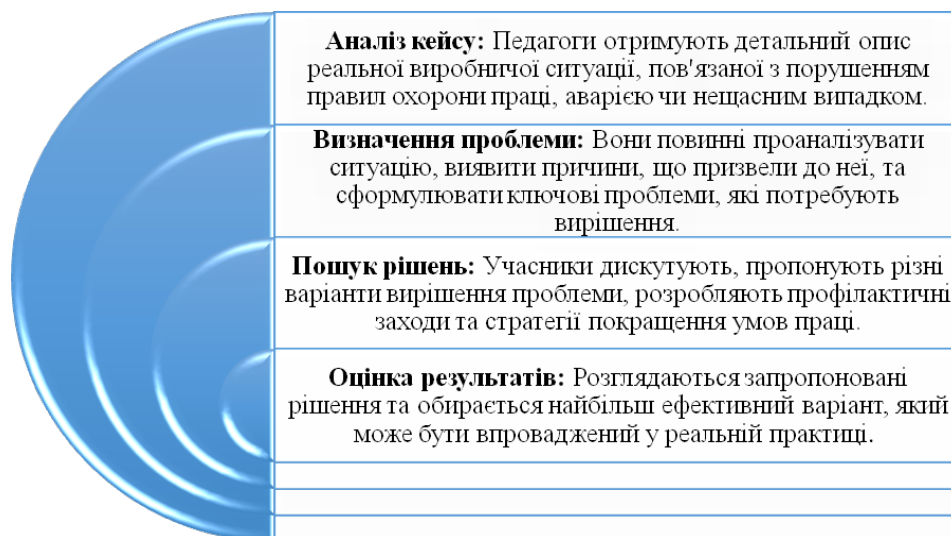


Рис. 3. Складові методу кейсу

Завдяки ігровим симуляціям, навчання перестає бути пасивним процесом, перетворюючись на активне, інтерактивне та максимально ефективне; сприяє системності знань і практичних навичок.

Наступною педагогічною умовою ми визначили здатність спілкування з представниками інших професійних груп й використання комунікативних технологій. В професійному стандарті «Педагог професійного навчання» визначені загальні компетентності, серед яких здатність адаптуватися до умов освітнього середовища; здатність комунікувати у межах професійної діяльності; здатність дотримуватись правил охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту; здатність працювати в команді; здатність управляти конфліктами; здатність застосовувати цифрові технології [14].

Мова йде про формування умінь діалогічної взаємодії, системи цінностей на основі здатності до діалогу. Освітня взаємодія в галузі охорони праці (ОП) в умовах цифровізації суттєво трансформується. Замість традиційних лекцій та інструктажів, вона стає інтерактивною, індивідуалізованою та постійною. Це відкриває нові можливості, але й створює певні виклики, які необхідно враховувати. Цифрові інструменти роблять освітню взаємодію безперервною та двосторонньою; саме відпрацювання навичок цифрової комунікації дозволяють відпрацювати навички в безпечному середовищі. Для нас важливою є думка, що цифровізація дозволяє нам переходити від простого дотримання правил до створення проактивної, розумної системи безпеки.

Наприклад, у віртуальній реальності можна змодельовати ситуацію, де потрібно надати допомогу постраждалому, який перебуває у шоковому стані.

Симулятор може відтворювати реакцію «постраждалого» на слова та дії студента. Це вчить майбутнього педагога не тільки надавати першу допомогу, а й правильно спілкуватися з людьми в кризових ситуаціях. Це допомагає розвинути емпатію та вміння швидко знаходити контакт з іншою людиною. Ці приклади показують, що імерсивні технології перетворюють навчання з пасивного процесу на активний досвід. Це допомагає сформувати не лише знання та вміння, а й особистісні якості, що є основою для ефективної роботи в галузі охорони праці.

Інтерактивні симулятори – це навчальні технології, які занурюють користувача у віртуальне середовище, що реагує на його дії. Замість пасивного перегляду відео, симулятор перетворює користувача на активного учасника, який може відпрацювати навички, ухвалювати рішення та отримувати миттєвий зворотний зв'язок (рис. 4).

Наприклад, імерсивні технології є потужним інструментом для розвитку «м'яких» навичок, що є критично важливим для професійної діяльності в галузі охорони праці. Ці навички, такі як командна робота, лідерство, прийняття рішень та комунікація, неможливо ефективно відпрацювати під час звичайних лекцій чи тестів.

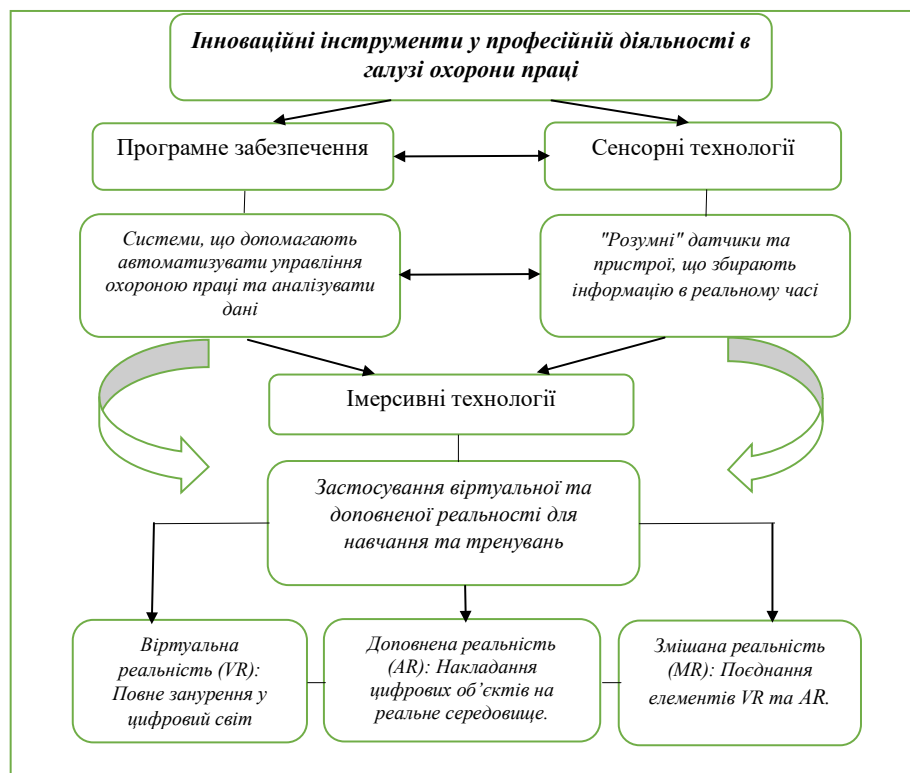


Рис. 4. Інноваційні інструменти у професійній діяльності в галузі охорони праці

Аналіз проблеми дозволив сформулювати систему педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності у галузі охорони праці. Результатом реалізації цих умов є сформованість працезахоронного світогляду професійної діяльності, здатність використовувати інноваційні технології навчання на основі сучасних інтерактивних методів візуалізації; сформованість культури безпеки.

Використана література:

1. Абільтарова Е. Н. Технології формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 86. 2022. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 5–10.
2. Арістова Н. Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Том 10, № 8. С. 54–60. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i8-008
3. Білик Р. Розробка та теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 110–120.
4. Бокшиц О. М. Шляхи формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів з охорони праці в сучасних умовах. *Інноваційні рішення в сучасній науці*. 2018. 7 (26). С. 71–87. DOI: 10.26886/2414-634X.7(26)2018.5
5. Вайнтрауб М. Професійна підготовка з охорони праці у галузі освіти: особливості та підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 25. С. 187–191.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
7. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
8. Книш А. Поняття готовності до професійної діяльності в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. 2. С. 37–45.
9. Крайнюк О. В., Буц Ю. В., Барбашин В. В., Діденко Н. В. Перспективи діджиталізації у сфері охорони праці. *Комуніальне господарство міст*. 2020. Том 6. Вип. 159. С. 130–138. DOI 10.33042/2522-1809-2020-6-159-130-138
10. Лазоренко Н., Гуревич Р., Опушко Н., Гордійчук Г., Кобиця В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифровізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2022. 30 (3). С. 291–315. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1211>
11. Левченко І. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти (охорона праці) у процесі навчання. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2019. (6/2). С. 118–133. DOI: 10.31470/2518-7600-2019-6/2-118-133
12. Малинівська І., Васильєва Р., Семенець Л. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності до професійної діяльності фахівців з охорони праці та цивільного захисту. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 4. Том 2. С. 36–38.
13. Сапожников С. В. Педагогічні технології професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. 10 (8). С. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-005>
14. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання». URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/521-pedagog_profesijnogo_navcanna.pdf

15. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія / д. п. н., проф. В. Т. Лозовецька. К. : ІПТО НАПН України, 2015. 279 с. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32310612.pdf>
16. Цюняк О. П. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14 (1). С. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-36>
17. WESO Trends 2025. URL : https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-01/WESO25_Trends_ExecSum_EN.pdf

References:

1. Abiltarova E. N. (2022). Tekhnolohii formuvannia kultury bezpeky profesiinoi diialnosti u maibutnikh inzheneriv z okhorony pratsi [Technologies for forming a culture of safety in professional activities among future occupational safety engineers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektivy*. Vypusk 86. S. 5–10. [in Ukrainian].
2. Aristova N. (2022). Tsyfrova kompetentnist u systemi kluchovykh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia [Digital competence in the system of key competences for lifelong learning]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. Tom 10, № 8. S. 54–60. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i8-008 [in Ukrainian].
3. Bilyk R. (2020). Rozrobka ta teoretychne obhruntuvannia systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z okhorony pratsi [development and theoretical justification of the system of professional training of future occupational health and safety specialists]. *Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 9 (103). S. 110–120. [in Ukrainian].
4. Bokshyts O. M. (2018). Shliakhy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh spetsialistiv z okhorony pratsi v suchasnykh umovakh [Ways of forming professional competence of future occupational safety specialists in modern conditions]. *Innovatsiini rishennia v suchasni nautsi*. 7 (26). S. 71–87. DOI: 10.26886/2414-634X.7(26)2018.5 [in Ukrainian].
5. Vaintraub M. (2019). Profesiina pidhotovka z okhorony pratsi u haluzi osvity: osoblyvosti ta pidkhody [Professional training in occupational safety in education: features and approaches]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 25. S. 187–191. [in Ukrainian].
6. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin : Perun, 1440 s. [in Ukrainian].
7. Havrilova L. H., Topolnyk Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeni [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 61. № 5. S. 1–14. [in Ukrainian].
8. Knysh A. (2015). Poniattia hotovnosti do profesiinoi diialnosti v robotakh vitchyznianskykh ta zarubizhnykh vchenykh [The concept of readiness for professional activity in the works of domestic and foreign scientists]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. 2. S. 37–45. [in Ukrainian].
9. Krainiuk O. V., Buts Yu. V., Barbashyn V. V., Didenko N. V. (2020). Perspektyvy dydzhytalizatsii u sferi okhorony pratsi [Prospects for digitalization in the field of occupational safety]. *Komunalne hospodarstvo mist*. Tom 6. Vyp. 159. S. 130–138. DOI: 10.33042/2522-1809-2020-6-159-130-138 [in Ukrainian].
10. Lazorenko N., Hurevych R., Opushko N., Hordiichuk H., Kobysia V. (2022). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy tsyfrovizatsii [Preparing future teachers for professional activity through digitalization] [in Ukrainian]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedagogichni nauky*. 30 (3). S. 291–315. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1211> [in Ukrainian].
11. Levchenko I. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoi osvity (okhorona pratsi) u protsesi navchannia [Formation of professional competence of future teachers of vocational education (occupational safety) in the training process]. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia*. (6/2). S. 118–133. DOI: 10.31470/2518-7600-2019-6/2-118-133 [in Ukrainian].
12. Malynivska I., Vasylieva R., Semenets L. (2018). Psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti fakhivtsiv z okhorony pratsi ta tsyvilnoho zachystu [Psychological and pedagogical aspects of forming readiness for professional activity of occupational health and civil protection specialists]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 4. Tom 2. S. 36–38 [in Ukrainian].
13. Sapozhnykov S. V. (2023). Pedagogichni tekhnolohii profesiinoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv z okhorony pratsi [Pedagogical technologies for professional training of future occupational safety engineers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 10 (8). S. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-005> [in Ukrainian].
14. Profesiinyi standart «Pedahoh profesiinoho navchannia» [Professional standard "Vocational training teacher"]. URL : https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/521-pedagog_profesijnogo_navcanna.pdf [in Ukrainian].
15. Profesiina kariera osobystosti v suchasnykh umovakh : monohrafiia (2015) [Professional career of an individual in modern conditions : monograph] / d. p. n., prof. V. T. Lozovetska. K. : IPTO NAPN Ukrainy, 279 s. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32310612.pdf> [in Ukrainian].
16. Tsiuniak O. P. (2019). Innovatsiine osvitnie seredovyshe yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnikh mahistriv pochatkovoї osvity [Innovative educational environment as a factor in the professional development of future masters of primary education] / *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 14 (1). S. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-36> [in Ukrainian].
17. WESO Trends 2025. URL : https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-01/WESO25_Trends_ExecSum_EN.pdf

O. Novikov. Pedagogical conditions for forming the readiness of future vocational teachers to work in the field of occupational safety.

The article theoretically substantiates the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future vocational education teachers to work in the field of labor protection. We consider pedagogical conditions as a set of circumstances that create a favorable situation for the effective conduct of the educational process and high-quality professional training of future teachers during their studies in higher education institutions.

We interpret modern professional training of future occupational safety specialists as a complex pedagogical system characterized by specific content, a hierarchy of structural components, and forms of relationships that reflect cause-and-effect rela-

tionships and combine forms and methods of organizing the educational process and ways of resolving current contradictions that arise during the professional training of a specialist.

Today, it is relevant to find effective ways to modernize educational activities to ensure the training of a new generation of specialists who are able to compete in the modern labor market, able to act in non-standard situations and adapt to today's conditions. Innovative processes spreading in education create a contradiction between the requirements for the level of professional training of specialists and the existing level of their professional training. Resolving these contradictions requires: a stable attitude towards performing a certain type of activity; the ability to successfully perform professional tasks and functions; the formation of personal traits, beliefs, interests, moral potential and psychological characteristics that ensure the successful performance of professional tasks. We are talking about the development of interdisciplinary competencies, the ability to combine several competencies, from technical skills to managerial ones; the creation and implementation of pedagogical conditions that act as a dynamic regulator of personal, psychological, informational and pedagogical factors of learning.

Key words: professional activity, professional training, pedagogical conditions, readiness for professional activity, systemic approach, means of digitalization, safety culture, occupational safety worldview.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 364.2:005.8:174

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.16>

Росоха Н. М.

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ В МЕНЕДЖМЕНТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ МЕТОДІВ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ КЛІЄНТАМИ

У сучасних умовах цифровізація соціальної сфери стає невід'ємною частиною менеджменту соціальної роботи, змінюючи традиційні підходи до надання соціальних послуг та взаємодії з клієнтами. Використання цифрових технологій – від онлайн-сервісів і електронних реєстрів до штучного інтелекту, big data, віртуальної та доповненої реальності – забезпечує підвищення ефективності, швидкості та масштабованості соціальної допомоги. Разом із тим виникають нові морально-етичні проблеми, пов'язані з конфіденційністю даних, доступом до послуг, ризиком алгоритмічної упередженості та необхідністю збереження гуманістичних цінностей. Дослідження підкреслює важливість поєднання технологій із принципами емпатії, довіри та людиноцентризму. Акцент зроблено на формуванні компетентностей фахівців щодо критичного використання ШІ, аналізу великих даних, оцінки цифрових ризиків та забезпечення інклюзивності для вразливих груп населення, зокрема людей похилого віку та осіб з інвалідністю. Розглянуто український і міжнародний досвід, включно з вимогами вебдоступності (WCAG), європейськими стандартами та специфікою електронних платформ, таких як «Дія» та ЄІССС. Висвітлено ключові морально-етичні проблеми цифрового менеджменту соціальної роботи: баланс між ефективністю рішень та дотриманням гуманістичних цінностей, відповідальність за безпечне використання алгоритмів, запобігання цифровій нерівності та підтримка якості взаємодії з клієнтами. Підкреслено, що цифрові інструменти не замінюють міжособистісний контакт, а доповнюють його, сприяючи підвищенню доступності, прозорості та справедливості соціальної допомоги. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням етичних стандартів цифровізації та аналізом практик формування безпечного інклюзивного середовища.

Ключові слова: інклюзивність, соціальна робота, цифрові методи, етика, менеджмент, моральні проблеми.

Сучасні глобальні трансформації зумовлюють необхідність інтеграції цифрових технологій у соціальну роботу. З одного боку, цифровізація відкриває нові можливості для розширення доступу до послуг, оперативності комунікації та персоналізації підтримки. З іншого боку, вона формує низку проблем, серед яких – загроза поглиблення цифрової нерівності, етичні дилеми використання штучного інтелекту, потреба у захисті персональних даних та гарантуванні прав людини. Новизна дослідження полягає у міждисциплінарному аналізі поєднання технологічних інновацій та гуманістичних цінностей соціальної роботи.

У сучасній науковій суперечці питання цифровізації в соціальній сфері дедалі більше розглядається крізь призму морально-етичних проблем. Дослідники підкреслюють, що нові технології, з одного боку, сприяють розширенню доступу до соціальних послуг, підвищенню їхньої ефективності та прозорості, а з іншого – породжують складні дискусії, пов'язані з питаннями дотримання конфіденційності, алгоритмічною упередженістю та ризиком «знеособлення» соціальної взаємодії. Увага українських вчених в основному прикута до практичних аспектів цифровізації в соціальній сфері. Передбачаючи небезпеку посилення цифрової нерівності та втрати індивідуального підходу Мігчук О. та ін. [6] запропонували алгоритм удосконалення та інноваційну методику ефективності соціальної роботи. Провівши аналіз цифровізації соціальних послуг у воєнний час Ігнатенко К. і Садзаглішвілі Ш. [4] наголошують на потребі адаптації етичних кодексів та формуванні нових рамок професійної поведінки. Наукове дослідження Складар Т. [10] визначає основоположні етичні стандарти роботи з цифровими інструментами – конфіденційність, інформовану згоду, професійну відповідальність.

Численні праці Семігіної Т. [5, 7, 8, 9], в цьому напрямку доводять необхідність балансу між інноваціями та соціальною справедливістю, зокрема у сфері електронних сервісів таких як «Дія» та доступності цифрових ресурсів для людей похилого віку [5]. Питання вебдоступності до онлайн-платформ як умови інклюзивності в особливості, що стосується людей з інвалідністю, розкрито у публікації Семігіної Т., Шкуро В. та Новака А. [9]. Аналіз специфіки комунікації у віртуальній реальності з етичної точки зору досліджується в науковому доробку Вашкевича В. [3]. Питання значимості цифрової грамотності серед фахівців і клієнтів розкрито в дослідженнях Білецького О. [2].

Зарубіжні дослідники також приділяють значну увагу глобальним проблемам цифровізації морально-етичних проблем. У науковій праці The Age of Surveillance Capitalism науковець Zuboff, S. описує феномен «капіталізму спостереження». Автор робить акценти на випадки, коли особисті дані споживачів соціальних послуг стають об'єктом комерціалізації. Це в свою чергу створює нові небезпеки для приватності. Дослідники Rodriguez-Martinez A. et al. [26] провели систематичний огляд наукових публікацій, що дало змогу їм виділити основні загрози. Це захист даних, конфіденційність, вплив цифрових технологій на людські стосунки та розрив у цифровій грамотності фахівців. Науковець Reamer F. [18] приділяє значну увагу проблемам, що пов'язані з використанням штучного інтелекту у соціальній роботі, зокрема алгоритмічну несправедливість, помилки діагностики, небезпеку втрати професійної незалежності. Подібні питання

також аналізують Frackiewicz M, [13], Plante T. [17], Rubeis G. [20], Tambe M. і Rice E. [22], Terra M. At al [23], розглядаючи використання штучного інтелекту як небезпеку в процесі прийняття рішень і захисту вразливих груп. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу морально-етичних проблем, які виникають у процесі менеджменту соціальної роботи під впливом цифровізації.

Метою статті є виявлення ключових морально-етичних проблем, що супроводжують застосування цифрових методів взаємодії з клієнтами у сфері соціальної роботи з акцентом на проблему доступності та безпеки. **Завдання дослідження** передбачають уточнення сутності і специфіки цифрових методів у менеджменті соціальної роботи; розкриття морально-етичні проблеми, пов'язаних з їх використанням; провести аналіз міжнародного та українського досвіду цифровізації соціальних послуг; дослідження перспектив формування етичних стандартів у цифровому менеджменті соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрові методи соціальної роботи дедалі частіше використовуються для підвищення ефективності управління процесом надання соціальних послуг, взаємодії з клієнтами та аналізу соціальних процесів через цифрові платформи та інноваційні технології. До них належать технології *штучного інтелекту (AI)*, *big data*, *віртуальну та доповнену реальність (VR/AR)*, *онлайн-сервіси та чат-боти* [8, 10, 18].

Штучний інтелект – система, яка аналізує зовнішні дані, навчається на їх основі і використовує ці знання для досягнення певних цілей, маючи певний ступінь автономності [18]. У соціальній роботі технологія штучного інтелекту застосовується для аналізу даних клієнтів, прогнозування його потреб, автоматизації рутинних процесів і підтримки прийняття рішень менеджерами. AI дозволяє соціальним працівникам швидко реагувати на зміни у ситуації клієнта та підвищувати точність планування соціальних послуг. Наприклад, алгоритми машинного навчання можуть оцінювати ризики для вразливих груп населення або підбирати індивідуальні програми підтримки [18].

Big data – надзвичайно великі, різноманітні, високошвидкісні набори даних, які зазвичай перевищують можливості традиційних засобів обробки, характеризуються «5V» (volume, velocity, variety, veracity, value) [1]. У соціальній роботі це інструмент, який дозволяє збирати, зберігати та аналізувати інформацію про соціальні процеси, тенденції та потреби громадян. Використання big data допомагає створювати прогностичні моделі, оцінювати ефективність програм та виявляти соціальні ризики. Наприклад, аналіз даних з державних реєстрів і соціальних платформ дозволяє прогнозувати потребу в соціальних послугах у певному регіоні [19].

Віртуальна реальність (VR) – цифрове середовище (частково або повністю споглядове чи імерсивне) для моделювання ситуацій. У практиці соціальної роботи така технологія використовується для навчання через симуляцію важких чи небезпечних сценаріїв, які важко відтворити в реальному житті [24]. VR та AR застосовуються для навчання соціальних працівників, моделювання кризових ситуацій та роботи з клієнтами, наприклад, для тренінгів соціальних навичок або психологічної реабілітації [4]. Віртуальні середовища дозволяють клієнтам відпрацьовувати поведінкові сценарії у безпечному форматі та підвищують включення у процес реабілітації.

Онлайн-сервіси – цифрові платформи або додатки, через які соціальні послуги надаються або координуються віддалено, з використанням інтернет-технологій (вебсайти, портали державних послуг, електронні кейс-менеджмент системи, месенджери тощо) [18]. Приклади включають платформи для подачі заявок на соціальні послуги (ЄІССС, <https://soc.gov.ua/welcome>), консультації та електронні реєстри (портал «Дія» в Україні, <https://diia.gov.ua/>) [2]. Онлайн-сервіси забезпечують оперативний доступ до послуг, підвищують прозорість, спрощують комунікацію між клієнтами та соціальними службами. Ці електронні ресурси продемонстрували, як цифрові інструменти можуть спростити доступ до послуг (zareestruватися на допомогу, подати заяву, отримати інформацію про статус виплат). Запровадження електронного кейс-менеджменту також дозволяє координувати міжвідомчу взаємодію й швидше обробляти запити громадян, що особливо важливо в умовах криз (пандемія, воєнний час).

Чат-боти (chatbots) – автоматизовані системи взаємодії з користувачем, часто з використанням обробки природної мови (NLP), для надання інформаційної чи емоційної підтримки, відповіді на стандартні питання або спрямування до безпечних ресурсів [6]. Вони знижують навантаження на працівників соціальної сфери та забезпечують цілодобову доступність базових послуг (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Приклади застосування цифрових методів

Метод	Приклад застосування	Переваги	Етичні виклики
AI / Машинне навчання	Використання для оцінки ризиків, прогнозування результатів, виявлення системної упередженості (Reamer [18])	Швидка обробка великих даних, адаптивні інтервенції	Алгоритмічна упередженість, недостатня прозорість, порушення автономії
Big data	Аналіз великих наборів даних для виявлення тенденцій та прогнозування ризиків (Abulkhassan [1])	Прогнозування потреб населення, підтримка планування	Неповні/спотворені дані, порушення приватності, культурна невідповідність

Продовження таблиці 1

VR / Аватари	Симуляції інтерв'ю та практичних навичок для студентів (Widman & Thamm [24])	Безпечне середовище, розвиток навичок передбачення	Технічні обмеження, недостатня реалістичність, знеособлення взаємодії
Онлайн-сервіси	Підтримка клієнтів, консультації, управління випадками (Segal et al. [21])	Доступність, гнучкість, економія часу	Приватність, цифровий розрив, втрата невербальної інформації
Чат-боти	Підтримка користувачів, адаптація до настрою (Segal et al. [21])	Швидкий доступ, робота 24/7, зниження навантаження	Замінює людську взаємодію, обмеженість відповідей, безпека даних, нереалістичні очікування

[Сформовано автором]

Так, ці цифрові методи дають змогу менеджменту соціальних служб: краще планувати та адресувати ресурси, базуючись на даних і прогнозах (big data, ai); вдосконалювати навчання персоналу та підвищувати їхню готовність до різних ситуацій через симуляції (VR); зменшувати бар'єри доступу для віддалених чи обмежених клієнтів через онлайн-сервіси і чат-боти. Водночас, суб'єктам менеджменту у соціальній сфері необхідно враховувати етичні аспекти застосування цифрових технологій, серед яких – захист конфіденційності даних, прозорість алгоритмів, забезпечення цифрової інклюзії, підтримка якості взаємодії та збереження емпатії як фундаментальної цінності соціальної роботи.

Використання штучного інтелекту в соціальній роботі залишається відкритим і водночас перспективним напрямом. Для його раціонального та етичного впровадження необхідним є формування у майбутніх фахівців відповідних компетентностей, що мають бути інтегровані в освітні програми. Дослідження Т. Семигіної акцентує на потребі розвитку в соціальних працівників умінь працювати з цифровими платформами, розуміти принципи функціонування ШІ та сфери його застосування; аналізувати й інтерпретувати дані для ухвалення обґрунтованих рішень; комунікувати з клієнтами й колегами щодо можливостей і ризиків технологій; критично оцінювати результати, виявляючи упередження алгоритмів; адаптувати інноваційні інструменти до конкретних соціальних ситуацій, орієнтуючись на потреби клієнтів і цінності професії [7].

Питання *інклюзивності* та *доступності* в соціальній роботі постає в новому ракурсі. Літні люди, особи з інвалідністю, малозабезпечені та мешканці віддалених регіонів часто залишаються поза цифровими сервісами [4], що посилює ризик цифрового розриву. За даними Kerios [11], у січні 2025 року населення України становило 38,3 млн осіб, з них 70,4% проживали у містах, 29,6% – у сільській місцевості. Просторові відмінності зумовлюють різний рівень доступу до цифрових послуг: у містах він вищий, тоді як у селах зберігається нерівність. На початку 2025 року в Україні налічувалося 31,5 млн користувачів Інтернету (82,4% населення), однак 6,74 млн осіб (17,6%) залишалися «офлайн» [11]. Це підтверджує, що вразливі групи все ще обмежені у доступі до цифрових ресурсів, що знижує якість соціальної підтримки. Так, підтверджується необхідність підвищення цифрової грамотності як серед фахівців, так і серед клієнтів. Білецький стверджує, що для успішної інтеграції технологій необхідно не лише технічне вдосконалення, а й дотримання етичних стандартів, щоб створити безпечне середовище та якість надання соціальних послуг. Таким чином, ефективність цифрової соціальної роботи залежить від гармонійного поєднання інновацій з етичними засадами.

Особливої уваги потребує дотримання етичного принципу *«основної важливості людських відносин»*, який є центральним у соціальній роботі. Як зазначають Ігнатенко К. та Садзаглішвілі Ш., навіть за умов активного впровадження цифрових технологій, соціальна взаємодія не може бути зведена лише до технічної чи формальної комунікації [4]. Вони підкреслюють, що цифрові сервіси та платформи мають розглядатися не як заміники міжособистісного контакту, а як додаткові інструменти, що посилюють можливості фахівців. Лише завдяки збереженню емпатії, довіри та людиноцентричності можна гарантувати ефективність соціальної підтримки та забезпечити сталий розвиток професійних практик.

Упровадження цифрових технологій сприяє оптимізації процесів управління та зниженню адміністративного навантаження. Водночас надмірна орієнтація на ефективність може призвести до знеособлення клієнта та ігнорування його індивідуальних потреб. Для збереження гуманістичної спрямованості соціальної роботи менеджери повинні забезпечувати поєднання технологічної результативності з особистісно орієнтованим підходом [18].

Алгоритми здатні швидко аналізувати великі обсяги даних і прогнозувати ризики, проте вони можуть містити *упередження, що впливають на справедливість і рівність* у наданні послуг. Так, у Великій Британії запровадження систем прогнозування ризиків для дітей дозволило прискорити реагування соціальних служб, однак дослідження засвідчили наявність упередженості щодо сімей із низьким соціально-економічним статусом, що суперечить принципу недискримінації [14]. Подібні випадки створюють конфлікт між рекомендаціями алгоритмів та етичними принципами професії, такими як пріоритет добробуту клієнта, справедливість і рівність [4].

Менеджери соціальних установ несуть відповідальність не лише за впровадження цифрових інструментів, а й за *гарантування їхнього етичного використання*. Це включає захист персональних даних, прозорість алгоритмів і запобігання цифровій нерівності. Прикладом є Норвегія, де у 2021 році технічна помилка в державній базі даних призвела до неправильного нарахування соціальних виплат. Хоча проблема мала технічний характер, саме керівники несли відповідальність за ухвалення рішень на основі некоректних даних, що підкреслює потребу в подвійній перевірці інформації та контролі за цифровими системами [15].

Сучасні кодекси професійної етики лише частково враховують керівні позиції процесу цифровізації. До прикладу в Україні цифровізація соціальних послуг через портал «Дія» суттєво спростила доступ до державних сервісів, проте для вразливих груп – літніх людей чи мешканців сільських територій – вона створила нові бар'єри. Це ставить перед управлінською ланкою завдання розробляти альтернативні форми доступу до послуг і не допустити посилення цифрового розриву [7]. Така ситуація підкреслює потребу у створенні спеціалізованих етичних норм і стандартів, що регулюватимуть використання AI, big data чи інших технологій у соціальній сфері. Важливо, щоб такі документи формувалися на міжнародному рівні, із залученням як наукової спільноти, так і практиків соціальної роботи.

У статті Т. Семигіної, В. Шкуро та А. Новака виокремлено три ключові документи, що регулюють вимоги у сфері доступності: *WCAG (Web Content Accessibility Guidelines)*, засновані на чотирьох принципах і трьох рівнях успішності; *DCTV EN 301 549:2022*, гармонізований з європейськими стандартами WCAG 2.1; та *Європейський акт щодо доступності (ЕАА)*, який встановлює обов'язкові вимоги для надавачів послуг, зокрема освітніх. На цій основі автори визначають п'ять компонентів доступності: зміст (субтитри), альтернативні формати, керованість інтерфейсу, адаптивність до пристроїв та інструкції для користувачів. Рекомендації включають підготовку IT-фахівців, співпрацю з кінцевими користувачами, регулярне тестування та розгляд доступності як безперервного процесу [9].

Висновки та перспективи досліджень. Цифровізація соціальної роботи є незворотним процесом, який поєднує значні можливості з етичними викликами. Вона відкриває шлях до адресності, оперативності й персоналізації послуг, але водночас вимагає уваги до проблем цифрової нерівності, захисту даних та професійної відповідальності фахівців. Український досвід, зокрема впровадження «Дії» та ЄІССС у воєнних умовах, показує, що цифрові сервіси можуть стати потужним механізмом соціальної підтримки. Водночас ризики алгоритмічної упередженості та втрата емпатійного виміру роботи нагадують про потребу збереження гуманістичних цінностей. Перспективними є розробка методик підготовки соціальних працівників до роботи з цифровими інструментами, створення етичних кодексів цифрової практики та міждисциплінарні дослідження на стику IT і соціальної роботи. Це дозволить підвищити ефективність соціальних послуг і забезпечити їх відповідність принципам справедливості, інклюзивності та соціальної відповідальності.

Використана література:

1. Абулхассан Н. М. Соціальна робота, великі дані та штучний інтелект: виклики та майбутній напрямок. *Управління освітою: теорія та практика*. 2025. Т. 31, № 1. С. 163–166. DOI: <https://doi.org/10.53555/kuey.v31i1.9204>.
2. Білецький О. П. Інтеграція цифрових технологій у соціальну роботу: виклики та перспективи. *Публічне управління та соціальна робота*. 2024. № 1. С. 39–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1319/2024-1>.
3. Вашкевич В. М. Етичні аспекти комунікації у віртуальному середовищі: проблеми та підходи до регулювання. *Комунікаційний простір постінформаційного суспільства: проблеми та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 30 трав. 2023 р.). Вінниця : ТВОРИ, 2023. С. 12–14. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45416>
4. Ігнатенко К., Садзаглішвілі С. Цифровізація соціальних послуг у відповідь на війну в Україні. *Соціальна робота та освіта*. 2023. Т. 10, № 3. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.2>
5. Каркач А., Семигіна Т. Зменшення цифрових розривів як складова соціальної роботи з літніми людьми. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 3. С. 26–32. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.3.4>
6. Мітчук, О., Пенчук, І., Подлужна, Н., Маловичко, О., Широбокова, О., Трегуб, А. Зміни в соціальній комунікації як інструменті соціальної роботи під впливом цифровізації. *Дослідження прикладної економіки*. 2021. Т. 39, № 3. DOI: <https://doi.org/10.25115/eea.v39i3.4717>
7. Семигіна Т. Інтеграція штучного інтелекту в соціальну роботу: практичні та освітні перспективи. *Наука та освіта в умовах воєнного часу* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 18 жовт. 2024 р.). Дніпро, 2024. С. 122. URL : <https://www.researchgate.net/publication/385342925> (дата звернення: 22.09.2025).
8. Семигіна, Т. Advancing digital social services in Ukraine: A race between innovation and readiness. *Стратегічні напрями розвитку науки: фактори впливу та взаємодії* : зб. наук. пр. з матеріалами VI Міжнар. конф. Вінниця : UKRLOGOS Group, 2025. С. 95–102.
9. Семигіна Т. В., Шкуро В. П., Новак А. С. Врахування стандартів вебдоступності при розробленні навчальних онлайн-платформ. *Інтелектуальний ресурс сьогодення: наукові задачі, розвиток та запитання* : матеріали I Міжнар. наук. конф. Вінниця : ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2023. С. 69–73. DOI: <https://doi.org/10.36074/mcnd-06.10.2023>
10. Скляр, Т. Ethical standards for digital technology use in social work practice. *Social Work and Education*. 2021. Т. 8, № 1. С. 42–50. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.3>
11. DataReportal Report. Digital 2025: Ukraine [Електронний ресурс]. 2025. URL : <https://datareportal.com/reports/digital-2025-ukraine>.
12. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services. *Official Journal of the European Union*. 2019. № 151. P. 70–115.
13. Frackiewicz, M. The ethics of artificial intelligence in autonomous social work and counseling. *TS2*. 2023. 5 May. URL : <https://ts2.space/en/the-ethics-of-artificial-intelligence-in-autonomous-social-work-and-counseling/>.

14. Gillingham, P. Can Predictive Algorithms Assist Decision-Making in Social Work with Children and Families? *Child Abuse Review*. 2019. Vol. 28, № 3. DOI: 10.1002/car.2547. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/car.2547>
15. Ik Dahl, I., Eriksen, K. K. The administrative architecture of scandal in Norwegian social security. *European Journal of Social Security*. 2025. Vol. 27, No. 2. P. 139–155. DOI: <https://doi.org/10.1177/13882627251337435>
16. OECD. Recommendation of the Council on Children in the Digital Environment: OECD/LEGAL/0389. *OECD Legal Instruments*. 2025. URL : <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0389>
17. Plante, T. The ethics of AI applications for mental health care. *Markkula Center for Applied Ethics*. 2023. 6 February. URL : <https://www.scu.edu/ethics-spotlight/generative-ai-ethics/the-ethics-of-ai-applications-for-mental-health-care/>.
18. Reamer, F. Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*. 2023. Vol. 20, No. 2. P. 52–71. DOI: <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
19. Rodriguez-Martinez, A., Amezcua Aguilar, M. T., Cortés Moreno, J., Jimenez-Delgado, J. J. Ethical issues related to the use of technology in social work practice: A systematic review. *SAGE Open*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241228227>
20. Rubeis, G. iHealth: The ethics of artificial intelligence and big data in mental healthcare. *Internet Interventions*. 2022. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100518>
21. Segal, M., Linz, O., Gur, A. Perspectives on social work in the digital age. *Ethics and Social Welfare*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/17496535.2025.2517104>
22. Tambe, M., Rice, E. (Eds.). *Artificial intelligence and social work*. Cambridge : Cambridge University Press, 2018. 300 p.
23. Terra, M., Baklola, M., Ali, S., El-Bastawisy, K. Opportunities, applications, challenges and ethical implications of artificial intelligence in psychiatry: A narrative review. *Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry, and Neurosurgery*. 2023. Vol. 59. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41983-023-00681-z>
24. Widman, Å., Thamm, P. Dialogue with avatars in simulation-based social work education: a scope review. *Social Sciences*. 2024. Vol. 13, No. 11. P. 628. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci13110628>
25. World Wide Web Consortium (W3C). Web Accessibility Initiative (WAI): Strategies, standards, and resources to make the Web accessible to people with disabilities [online]. URL : <https://www.w3.org/WAI/planning/>
26. Zuboff, S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York : PublicAffairs, 2019. 704 p.

References:

1. Abulkhassan, N. M. (2025). Sotsialna robota, velyki dani ta shtuchnyi intelekt: vyklyky ta maibutnii napriamok [Social work, big data, and artificial intelligence: Challenges and future direction]. Kyiv. S. 163–166 [in Ukrainian].
2. Biletskyi, O. P. (2024). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii u sotsialnu robotu: vyklyky ta perspektyvy [Integration of digital technologies into social work: Challenges and prospects]. Kyiv. S. 39–42 [in Ukrainian].
3. Vashkevych, V. M. (2023). Etichni aspekty komunikatsii u virtualnomu seredovyschi: problemy ta pidkhody do rehuliuвання [Ethical aspects of communication in the virtual environment: Problems and approaches to regulation]. Kyiv–Vinnytsia. S. 12–14 [in Ukrainian].
4. Ihnatenko, K., & Sadzhalishvili, S. (2023). Tsyfrovizatsiia sotsialnykh posluh u vidpovid na viinu v Ukraini [Digitalization of social services in response to the war in Ukraine]. Kyiv. S. 10–13 [in Ukrainian].
5. Karkach, A., & Semyhina, T. (2022). Zmenshennia tsyfrovyykh rozryviv yak skladova sotsialnoi roboty z litnymi liudmy [Reducing digital divides as a component of social work with the elderly]. Kyiv. S. 26–32 [in Ukrainian].
6. Mitchuk, O., Penchuk, I., Podluzhna, N., Malovychko, O., Shyrobokova, O., & Trehub, A. (2021). Zminy v sotsialnii komunikatsii yak instrumenti sotsialnoi roboty pid vplyvom tsyfrovizatsii [Changes in social communication as an instrument of social work under the influence of digitalization]. Kyiv. S. 39–43 [in Ukrainian].
7. Semyhina, T. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sotsialnu robotu: praktychni ta osvichni perspektyvy [Integration of artificial intelligence into social work: Practical and educational perspectives]. Dnipro. S. 122 [in Ukrainian].
8. Semyhina, T. (2025). Rozvytok tsyfrovyykh sotsialnykh posluh v Ukraini: parovy bez innovatsii ta hotovnosti [Advancing digital social services in Ukraine: A race between innovation and readiness]. Vinnytsia. S. 95–102 [in Ukrainian].
9. Semyhina, T. V., Shkuro, V. P., & Novak, A. S. (2023). Vrakhuвання standartiv vebdostupnosti pry rozroblenni navchalnykh onlain-platform [Considering web accessibility standards in the development of online learning platforms]. Vinnytsia. S. 69–73 [in Ukrainian].
10. Skliar, T. (2021). Ethical standards for digital technology use in social work practice. Kyiv. S. 42–50 [in English].
11. DataReportal Report. Digital 2025: Ukraine [Електронний ресурс] (2025). URL : <https://datareportal.com/reports/digital-2025-ukraine>.
12. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services. (2019). *Official Journal of the European Union*. № 151. P. 70–115.
13. Frackiewicz, M. (2023). The ethics of artificial intelligence in autonomous social work and counseling. TS2. 5 May. URL : <https://ts2.space/en/the-ethics-of-artificial-intelligence-in-autonomous-social-work-and-counseling/>.
14. Gillingham, P. (2019). Can Predictive Algorithms Assist Decision-Making in Social Work with Children and Families? *Child Abuse Review*. Vol. 28, № 3. DOI: 10.1002/car.2547. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/car.2547>
15. Ik Dahl, I., Eriksen, K. K. (2025). The administrative architecture of scandal in Norwegian social security. *European Journal of Social Security*. Vol. 27, No. 2. P. 139–155. DOI: <https://doi.org/10.1177/13882627251337435>
16. OECD. (2025). Recommendation of the Council on Children in the Digital Environment: OECD/LEGAL/0389. *OECD Legal Instruments*. URL : <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0389>
17. Plante, T. (2023). The ethics of AI applications for mental health care. *Markkula Center for Applied Ethics*. 6 February. URL : <https://www.scu.edu/ethics-spotlight/generative-ai-ethics/the-ethics-of-ai-applications-for-mental-health-care/>.
18. Reamer, F. (2023). Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*. Vol. 20, No. 2. P. 52–71. DOI: <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
19. Rodriguez-Martinez, A., Amezcua Aguilar, M. T., Cortés Moreno, J., Jimenez-Delgado, J. J. (2024). Ethical issues related to the use of technology in social work practice: A systematic review. *SAGE Open*. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241228227>
20. Rubeis, G. (2022). iHealth: The ethics of artificial intelligence and big data in mental healthcare. *Internet Interventions*. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100518>

21. Segal, M., Linz, O., Gur, A. (2025). Perspectives on social work in the digital age. *Ethics and Social Welfare*. DOI: <https://doi.org/10.1080/17496535.2025.2517104>
22. Tambe, M., Rice, E. (Eds.). (2018). *Artificial intelligence and social work*. Cambridge : Cambridge University Press. 300 p.
23. Terra, M., Baklola, M., Ali, S., El-Bastawisy, K. (2023). Opportunities, applications, challenges and ethical implications of artificial intelligence in psychiatry: A narrative review. *Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry, and Neurosurgery*. Vol. 59. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41983-023-00681-z>
24. Widman, Å., Thamm, P. (2024). Dialogue with avatars in simulation-based social work education: a scope review. *Social Sciences*. Vol. 13, No. 11. P. 628. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci13110628>
25. World Wide Web Consortium (W3C). Web Accessibility Initiative (WAI): Strategies, standards, and resources to make the Web accessible to people with disabilities [online]. URL : <https://www.w3.org/WAI/planning/>
26. Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York : PublicAffairs. 704 p.

N. Rosokha. Moral and ethical challenges of inclusivity and safety in social work management using digital methods of client interaction.

The digitalization of the social sphere is becoming a key component of social work management, transforming traditional service delivery and client interaction. This study examines the integration of technologies such as Artificial Intelligence (AI), Big Data, and virtual/augmented reality (AR/VR) into social practice. These tools enhance the efficiency, speed, and reach of social assistance, enabling personalized interventions and broader access for underserved communities. At the same time, digitalization introduces moral and ethical challenges, including the protection of client confidentiality, equitable access to services, algorithmic bias, and the need to maintain humanistic values in social work. The study highlights the importance of coupling technological tools with core principles of empathy, trust, and person-centered care. Competencies for social workers include critical use of AI, analysis of large datasets, assessment of digital risks, and promoting inclusion for vulnerable groups, particularly the elderly and persons with disabilities. The research examines Ukrainian experiences, including the platforms "Diia" and the Unified Information System of Social Sphere (EISSCS), within an international framework emphasizing web accessibility (WCAG) and European digital standards. The discussion focuses on balancing efficiency with humanistic values, ensuring accountability for automated systems, reducing digital inequality, and preserving meaningful interpersonal interaction. Digital tools should support, not replace, human contact, enhancing accessibility, transparency, and justice in social services. Future directions include developing ethical standards and regulatory frameworks for digital social work and analyzing international best practices to ensure safe and inclusive digital environments for all clients.

Key words: inclusivity, social work, digital methods, ethics, management, moral issues

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 378.147:615.825

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.17>

Селюкова Н. Ю., Таможанська Г. В., Перець О. В., Андрюхін Д. А.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПЕРВІЗІЇ ПІД ЧАС КЛІНІЧНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (СПЕЦІАЛЬНІСТЬ І7 ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ)

Сучасна парадигма підготовки медичних фахівців у галузі терапії та реабілітації висуває підвищені вимоги до формування клініцистів, здатних до автономної діяльності, самостійного прийняття рішень та критичного аналізу інформації. У контексті динамічного розвитку медичної науки та ускладнення клінічних випадків, виникає нагальна потреба у впровадженні ефективних педагогічних стратегій. Супервізія визнається ключовим дидактичним інструментом у клінічному навчанні, що забезпечує не лише наставництво, а й всебічний розвиток професійних компетенцій, психологічну підтримку здобувачів та, найголовніше, гарантує безпеку пацієнтів шляхом забезпечення високої якості медичної допомоги.

Метою роботи є аналіз педагогічних аспектів супервізії у клінічному навчанні здобувачів спеціальності І7 Терапія та реабілітація для визначення функцій супервізора, ефективних стратегій, оцінки впливу на формування професійних компетенцій, а також для виявлення та подолання бар'єрів з метою вдосконалення цього освітнього процесу.

Супервізор виступає фасилітатором навчання, рольовою моделлю та джерелом емоційної підтримки, створюючи безпечне середовище для навчання. Ефективні педагогічні стратегії включають активне навчання та конструктивний, своєчасний зворотний зв'язок, що стимулює саморефлексію здобувачів. Важливою є постановка SMART-цілей, яка забезпечує сфокусованість та вимірюваність прогресу, а також спільне їх визначення підвищує відповідальність.

Супервізія є фундаментальним елементом клінічного навчання, що формує професійні компетенції та критичне мислення майбутніх фахівців з терапії та реабілітації. Для її вдосконалення необхідно системно готувати супервізорів з педагогічних аспектів, розробляти чіткі стандарти та рекомендації, а також забезпечувати адекватне співвідношення здобувачів і супервізорів. Системний підхід до цих педагогічних аспектів є запорукою підготовки висококваліфікованих та компетентних спеціалістів у галузі реабілітації.

Ключові слова: супервізія, клінічне навчання, терапія та реабілітація, педагогічні аспекти, професійні компетенції, критичне мислення, доказова практика, зворотний зв'язок, SMART-цілі, моделювання, прогресивна автономія.

Сучасна система вищої освіти в галузі охорони здоров'я, зокрема за спеціальністю І7 Терапія та реабілітація, стоїть перед завданням підготовки не просто кваліфікованих, а й самодостатніх, критично мислячих фахівців, здатних адаптуватися до постійно змінюваних умов клінічної практики. Клінічне навчання є наріжним каменем цього процесу, оскільки саме тут здобувачі вищої освіти перетворюють теоретичні знання на практичні навички, розвивають клінічне мислення та опановують мистецтво взаємодії з пацієнтами. У цьому контексті супервізія виступає як ключовий педагогічний інструмент, що забезпечує ефективність та безпеку навчання в реальному клінічному середовищі [1].

Супервізія – це систематичний процес професійної підтримки, розвитку та вдосконалення клінічної практики здобувачів вищої освіти у сфері терапії та реабілітації. Вона передбачає регулярну взаємодію студента з досвідченим фахівцем (супервізором) для обговорення реальних або умовних клінічних випадків, аналізу прийнятих рішень, розвитку клінічного мислення, етичної рефлексії та формування професійної ідентичності [1].

У контексті підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії супервізія відіграє важливу роль у формуванні практичних компетентностей, що включають ефективну взаємодію з пацієнтами, застосування доказових методів втручання, ведення документації, а також критичну оцінку власної діяльності. Завдяки супервізії забезпечується поступове перенесення теоретичних знань у практичну площину, з урахуванням стандартів медичної етики, професійної відповідальності та безпеки пацієнта [2].

Супервізійний процес може реалізовуватися в індивідуальному або груповому форматі, включаючи як очні, так і дистанційні зустрічі. Він передбачає створення безпечного освітнього простору, де здобувачі можуть відкрито обговорювати труднощі, отримувати конструктивний зворотний зв'язок, формувати професійні запити та цілі для самовдосконалення.

Таким чином, супервізія є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців з терапії та реабілітації, який сприяє інтеграції знань, розвитку клінічної культури та підвищенню якості надання реабілітаційної допомоги.

Необхідність дослідження педагогічних аспектів супервізії під час клінічного навчання здобувачів вищої освіти спеціальності І7 Терапія та реабілітація зумовлена кількома чинниками. По-перше, попри загальне визнання важливості супервізії, її методологічні основи та педагогічні стратегії часто залишаються недостатньо уніфікованими та обґрунтованими. Це може призводити до значних розбіжностей у якості та ефективності клінічного навчання в різних закладах та клінічних базах.

По-друге, специфіка спеціальності, що передбачає тісну взаємодію з пацієнтами, високу відповідальність та необхідність постійного прийняття рішень в умовах невизначеності, вимагає від супервайзерів не лише клінічної експертизи, а й глибоких педагогічних компетенцій. Вони повинні вміти ефективно передавати

знання, формувати навички, розвивати критичне мислення та підтримувати емоційну стійкість майбутніх фахівців.

По-третє, сучасні вимоги до підготовки фахівців, що ґрунтуються на принципах доказової практики, вимагають від супервізорів інтеграції наукових доказів у процес навчання, що також потребує спеціальних педагогічних підходів. Існуючі дослідження часто зосереджуються на клінічному аспекті супервізії або на загальних педагогічних принципах, тоді як комплексний аналіз саме педагогічних аспектів супервізії в контексті терапії та реабілітації залишається недостатньо вивченим. Розуміння цих аспектів дозволить оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність та якість підготовки фахівців, що є критично важливим для системи охорони здоров'я [3].

Метою дослідження є аналіз педагогічних аспектів супервізії у клінічному навчанні здобувачів спеціальності І7 Терапія та реабілітація для визначення функцій супервізора, ефективних стратегій, оцінки впливу на формування професійних компетенцій, а також для виявлення та подолання бар'єрів з метою вдосконалення цього освітнього процесу.

Об'єкт і методи дослідження. Педагогічні аспекти супервізії у клінічному навчанні здобувачів вищої освіти спеціальності І7 Терапія та реабілітація.

Для досягнення поставленої мети та розкриття педагогічних аспектів супервізії у клінічному навчанні здобувачів вищої освіти спеціальності І7 Терапія та реабілітація було застосовано комплекс теоретичних методів наукового дослідження, що відповідають характеру оглядової статті.

Теоретичний аналіз, синтез та узагальнення. Використовувались для всебічного опрацювання та систематизації науково-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, монографій та статей з питань супервізії в освіті, клінічного навчання, формування професійних компетенцій. Це дозволило сформулювати цілісне уявлення про об'єкт дослідження, визначити ключові поняття, функції супервізора, ефективні стратегії та існуючі бар'єри.

Порівняльний та зіставний аналіз, застосовувався для вивчення різних концепцій та моделей супервізії, аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду її організації та впровадження у медичній освіті, а також для виявлення спільних тенденцій та специфічних особливостей.

Систематизація та класифікація, дозволили структурувати виявлені підходи до супервізії, її форми, методи, а також типологізувати професійні компетенції, що формуються в процесі клінічного навчання під супервізією.

Метод індукції та дедукції, використовувались для формування узагальнених висновків на основі аналізу окремих фактів та для обґрунтування рекомендацій щодо вдосконалення освітнього процесу супервізії.

Застосування цих методів дозволило забезпечити повноту, глибину та об'єктивність висвітлення досліджуваної проблематики в рамках оглядового наукового матеріалу.

Аналіз наукової літератури та практичного досвіду вказує на багатогранність педагогічних аспектів супервізії. Супервізор виступає не лише як наставник і контролер, а й як фасилітатор навчання, рольова модель, оцінювач та емоційна підтримка. Важливою є його здатність створювати безпечне та підтримуюче навчальне середовище, де здобувач вищої освіти не боїться робити помилки, а сприймає їх як можливість для навчання та зростання [1].

Серед найефективніших педагогічних стратегій супервізії, що є ключовими для підготовки висококваліфікованих фахівців з терапії та реабілітації, особливе місце посідають активне навчання та зворотний зв'язок. Ці підходи виходять за рамки традиційного, часто пасивного спостереження, перетворюючи супервізію на взаємодію на динамічний освітній процес.

Супервізор у цій моделі активно залучає здобувача вищої освіти до глибокого обговорення клінічних випадків. Це означає не просто переказ ситуації, а спільний аналіз – від збору анамнезу та об'єктивного обстеження до формулювання діагнозу, розробки плану втручання та оцінки його ефективності. Через такий діалог супервізор стимулює саморефлексію здобувача, спонукаючи його не лише описувати свої дії, а й аналізувати мотиви, приймати рішення, оцінювати їхні наслідки та виявляти альтернативні підходи. Це сприяє розвитку критичного мислення та здатності до самоаналізу, що є життєво важливим для постійного професійного зростання.

Водночас, не менш важливим є надання конструктивного, своєчасного та конкретного зворотного зв'язку. Конструктивність означає, що зворотний зв'язок має бути орієнтований на розвиток, вказуючи не лише на помилки, а й на шляхи їх виправлення та можливості для вдосконалення. Своєчасність зворотного зв'язку гарантує, що здобувач може негайно скоригувати свої дії та закріпити правильні підходи, адже інформація подається тоді, коли вона є найбільш релевантною та корисною. Конкретність зворотного зв'язку вимагає від супервізора уникати загальних фраз, надаючи чіткі приклади того, що було зроблено добре, а що потребує покращення, та пояснюючи, чому саме.

Такий підхід до активного навчання та зворотного зв'язку має потужний педагогічний ефект. Він допомагає здобувачу краще зрозуміти свої сильні та слабкі сторони в умовах реальної клінічної практики. Визначивши ці аспекти, майбутній фахівець може свідомо визначити напрямки для вдосконалення, розробити індивідуальні стратегії навчання та розвитку, а супервізор – сфокусувати свої подальші зусилля на тих областях, де здобувач потребує найбільшої підтримки. Це створює цикл безперервного навчання та професійного зростання, який є основою компетентності фізичного терапевта [2].

Ключовою стратегією ефективної супервізії, що значно підвищує якість клінічного навчання, є постановка SMART-цілей. Це не просто модний термін, а чіткий, прагматичний підхід до формування навчальних завдань, який забезпечує сфокусованість та вимірюваність прогресу здобувача вищої освіти.

SMART – це абревіатура, що позначає п'ять основних характеристик добре сформульованої мети:

- Специфічні (Specific). Мета повинна бути чітко визначена і зрозуміла, без двозначностей. Замість «навчитися добре працювати», формулюється «опанувати техніку перкусії легень для виявлення ознак консолідації». Це дає здобувачу конкретне розуміння того, що саме він має навчитися або зробити.

- Вимірювані (Measurable). Має існувати спосіб кількісно або якісно оцінити досягнення мети. Наприклад, «виконати не менше десяти самостійних оцінок рухового статусу пацієнтів під наглядом» або «змодельовувати п'ять випадків корекції осанки, використовуючи доказові методики». Це дозволяє як здобувачу, так і супервізору об'єктивно відстежувати прогрес.

- Досяжні (Achievable). Мета має бути реалістичною та можливою для досягнення з урахуванням наявних ресурсів, часу та рівня підготовки здобувача. Занадто амбітні або недосяжні цілі можуть демотивувати, тоді як адекватні – стимулюють до зусиль.

- Релевантні (Relevant). Мета повинна бути значущою для професійного розвитку здобувача та відповідати його поточним навчальним потребам та клінічному контексту. Вона має безпосередньо стосуватися компетенцій, які є необхідними для майбутньої діяльності фізичного терапевта.

- Обмежені у часі (Time-bound). Для кожної мети має бути встановлений чіткий термін її досягнення. Наприклад, «до кінця місяця», «протягом наступних двох клінічних змін» або «до завершення доби». Це створює відчуття терміновості та допомагає планувати навчальний процес [4].

Спільне визначення таких цілей між супервізором та здобувачем вищої освіти є критично важливим. Це забезпечує активну участь здобувача у власному навчальному процесі, підвищує його відповідальність та внутрішню мотивацію. Коли здобувач сам бере участь у формулюванні цілей для кожного клінічного досвіду, він краще розуміє їхню цінність і прагне до їх досягнення.

Таким чином, використання SMART-цілей у супервізії не тільки допомагає здобувачу зосередитись на конкретних компетенціях, які потрібно розвинути, але й робить процес навчання більш структурованим, прозорим та ефективним. Це дозволяє супервізору більш цілеспрямовано надавати підтримку та зворотний зв'язок, а здобувачу – бачити свій прогрес і впевнено рухатися до опанування професійних навичок [5].

Серед ефективних педагогічних стратегій супервізії, що відіграють ключову роль у формуванні практичних навичок майбутніх фахівців, особливе значення має моделювання та демонстрація. Цей підхід є своєрідним «майстер-класом» у реальних клінічних умовах, де супервізор перетворюється на живий приклад для наслідування.

Коли супервізор демонструє власні клінічні навички, він не лише показує, як потрібно виконувати певну процедуру чи втручання, а й розкриває тонкощі підходів до вирішення проблем. Це може бути демонстрація ефективних технік мануальної терапії, оптимальних комунікативних стратегій з пацієнтами різного віку та стану, а також методів критичного мислення при аналізі складного клінічного випадку. Важливо, щоб ця демонстрація супроводжувалася поясненнями: супервізор озвучує свої думки, обґрунтовує вибір того чи іншого методу, пояснює можливі альтернативи та ризики. Це дозволяє здобувачу не просто спостерігати, а й розуміти логіку та причинно-наслідкові зв'язки дій супервізора.

Така стратегія створює потужний навчальний ефект, оскільки здобувач вищої освіти отримує унікальну можливість спостерігати за застосуванням теоретичних знань на практиці в контрольованому та підтримуючому середовищі. Він бачить, як абстрактні концепції з підручників оживають у реальному клінічному сценарії, як експерт адаптує загальні принципи до індивідуальних потреб пацієнта. Це допомагає подолати розрив між теорією та практикою, робить навчання більш наочним, зрозумілим та запам'ятовуваним.

Окрім прямої демонстрації, моделювання також включає обговорення сценаріїв, де супервізор може представити різні варіанти розвитку подій та продемонструвати можливі реакції або коригуючі дії. Це розвиває здатність здобувача до передбачення та гнучкості у прийнятті рішень. Зрештою, моделювання та демонстрація не лише передають конкретні навички, а й формують професійну ідентичність, ціннісні орієнтири та етичні підходи до роботи, що є невід'ємною частиною становлення компетентного фізичного терапевта. Ця стратегія є ефективним інструментом для розвитку не лише «що» робити, а й «як» мислити та діяти в клінічній практиці.

Однією з найважливіших педагогічних стратегій у супервізії, що визначає якість підготовки сучасного фізичного терапевта, є розвиток критичного мислення та доказової практики. Це не просто модні терміни, а фундаментальні навички, які дозволяють фахівцю не просто діяти за шаблоном, а усвідомлено приймати рішення, ґрунтуючись на найнадійнішій інформації.

Супервізор у цьому контексті відіграє роль не лише передавача знань, а й інтелектуального наставника. Його завдання – активно спонукати здобувача до самостійного пошуку та критичного аналізу наукових доказів для обґрунтування кожного клінічного рішення. Це означає, що замість простого надання готових відповідей, супервізор має ставити запитання, які стимулюють здобувача шукати інформацію в рецензованих джерелах, таких як PubMed, PEDro, Кокранівська бібліотека, а також у клінічних настановах [6].

Процес розвитку критичного мислення включає глибинне обговорення переваг та обмежень різних досліджень. Супервізор навчає здобувача розрізняти різні рівні доказів – від високоякісних систематичних оглядів та рандомізованих контрольованих досліджень до описів окремих випадків чи думок експертів. Обговорюються такі аспекти, як дизайн дослідження (наприклад, чому рандомізація важлива, або які ризики мають когортні дослідження), розмір вибірки, статистична значущість проти клінічної важливості, наявність конфлікту інтересів та зовнішня валідність результатів. Цей аналіз дозволяє здобувачу не просто сприймати інформацію, а критично її фільтрувати, розуміючи її надійність та застосовність.

Ключовим етапом є застосування доказової бази до конкретного клінічного випадку. Після пошуку та критичної оцінки доказів, супервізор допомагає здобувачу інтегрувати ці знання в індивідуалізований план лікування. Це передбачає вміння адаптувати загальні рекомендації, отримані з досліджень, до унікальних потреб, уподобань та супутніх захворювань конкретного пацієнта. Наприклад, якщо дослідження показали ефективність певної вправи для пацієнтів з болем у спині, супервізор обговорює, чи підходить ця вправа саме цьому пацієнту, враховуючи його фізичний стан, психологічні особливості та соціальні фактори. Такий підхід не тільки формує здатність доказово обґрунтовувати свої дії, а й виховує постійне прагнення до навчання та вдосконалення, що є визначальним для сучасного фізичного терапевта. Розвиток критичного мислення та доказової практики дозволяє майбутнім фахівцям бути гнучкими, адаптивними та ефективними в умовах швидких змін у галузі охорони здоров'я [3].

Однією з фундаментальних стратегій супервізії, що є критично важливою для формування самостійного та компетентного фахівця, є прогресивна автономія. Цей підхід передбачає поступове збільшення рівня самостійності здобувача вищої освіти в клінічній практиці під постійним, але адаптивним контролем супервізора. Це не означає миттєвого делегування всіх повноважень, а є ретельно спланованим процесом, що відповідає рівню знань, навичок та впевненості здобувача.

На початкових етапах клінічного навчання супервізор може демонструвати більшість процедур, активно керувати кожним кроком здобувача, надавати детальні інструкції та бути постійно присутнім. Однак, у міру того, як здобувач набуває досвіду, демонструє розуміння та опановує базові навички, супервізор поступово зменшує свій прямий контроль. Це може проявлятися у наданні здобувачу можливості самостійно проводити частину обстеження, розробляти початковий план втручання, а потім обговорювати його з супервізором. Згодом, здобувач може самостійно виконувати певні терапевтичні процедури під віддаленим наглядом або з можливістю швидкої консультації.

Ключовим аспектом прогресивної автономії є те, що вона дозволяє майбутньому фахівцю поступово брати на себе більше відповідальності. Це не лише про виконання завдань, а й про прийняття рішень, оцінку ризиків та самостійне вирішення проблем. Кожен успішно виконаний етап, кожне вірно прийняте рішення під наглядом супервізора зміцнює внутрішні ресурси здобувача.

Такий підхід має подвійний позитивний ефект: він не тільки сприяє розвитку клінічної компетентності, а й активно розвиває впевненість у своїх силах. Коли здобувач бачить, що йому довіряють, що його знання та навички є достатніми для виконання певних завдань, його самооцінка зростає. Ця впевненість є надзвичайно важливою для майбутнього фізичного терапевта, адже його робота часто пов'язана з високим рівнем відповідальності та необхідністю швидко реагувати на зміни в стані пацієнта. Прогресивна автономія готує здобувача до самостійної професійної діяльності, де він зможе ефективно та безпечно надавати допомогу, спираючись на власні знання, досвід та критичне мислення.

Дослідження також виявило, що якісна супервізія має прямий вплив на формування професійних компетенцій здобувачів вищої освіти, таких як клінічне мислення, навички оцінки та втручання, комунікативні здібності, етична поведінка та здатність до міжпрофесійної взаємодії [7]. Вона сприяє не лише набуттю технічних навичок, але й розвитку професіоналізму як такого – відповідальності, емпатії, самосвідомості та здатності до безперервного навчання [1, 8].

Попри беззаперечну цінність супервізії у клінічному навчанні, важливо визнати, що її ефективне здійснення стикається зі значними бар'єрами та викликами. Розуміння цих перешкод є першим кроком до їх подолання та створення оптимальних умов для підготовки майбутніх фахівців.

Однією з найпоширеніших проблем є брак часу у супервізорів, який виникає через їхнє високе клінічне навантаження. Фахівці з терапії та реабілітації часто працюють у напруженому графіку, надаючи допомогу великій кількості пацієнтів. У таких умовах виділити достатньо часу для систематичної та якісної супервізії – індивідуальних консультацій, спостереження за роботою здобувачів, надання детального зворотного зв'язку та планування подальшого навчання – стає вкрай складно. Це може призводити до фрагментованої або недостатньої супервізії, що негативно впливає на якість навчання.

Інший значний виклик – недостатня підготовка самих супервізорів у педагогічних аспектах. Клінічна експертиза не завжди означає наявність навичок ефективного викладання, менторства та супервізії. Багато досвідчених фахівців, які є чудовими клініцистами, можуть не володіти знаннями з дидактики, психології навчання дорослих, методиками надання конструктивного зворотного зв'язку чи вирішення конфліктів у навчальному процесі. Відсутність спеціалізованої підготовки може обмежувати їхню здатність максимально ефективно використовувати свій клінічний досвід для навчання здобувачів.

Також серйозним бар'єром є велике співвідношення кількості здобувачів до кількості супервізорів. Якщо один супервізор відповідає за значну кількість студентів, це фізично унеможлиблює індивідуалізований підхід та достатньо глибоку взаємодію з кожним. Замість якісної, сфокусованої супервізії, такий сценарій може призвести до поверхового нагляду, що не сприяє повноцінному розвитку клінічних компетенцій.

Нарешті, відсутність чітких стандартів та політик супервізії у закладах вищої освіти та клінічних базах є системним викликом. Без єдиних вимог до обсягу, частоти, змісту та формату супервізії, її якість може сильно відрізнятись, залежачи від індивідуальних підходів супервізорів. Це створює нерівномірні умови навчання для здобувачів та ускладнює контроль за якістю освітнього процесу. Чітко визначені протоколи супервізії, критерії її оцінки та механізми підтримки супервізорів є критично важливими для подолання цих системних проблем [9, 10].

Висновки. Дане дослідження підкреслює, що супервізія є фундаментальним педагогічним елементом клінічного навчання здобувачів вищої освіти спеціальності І7 Терапія та реабілітація. Вона виходить за межі простого нагляду, будучи комплексним процесом, що активно формує професійні компетенції, розвиває критичне мислення та сприяє адаптації майбутніх фахівців до вимог реальної клінічної практики.

Ефективна супервізія базується на активному навчанні, конструктивному зворотному зв'язку, моделюванні, цілеспрямованому розвитку доказової практики та поступовому збільшенні автономії здобувача. Для забезпечення високої якості супервізії необхідно зосередитись на системній підготовці супервізорів з педагогічних аспектів, розробці чітких стандартів та рекомендацій, а також забезпеченні належного співвідношення кількості супервізорів та здобувачів вищої освіти.

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку та впровадження стандартизованих програм підготовки супервізорів, а також на оцінку довгострокового впливу якості супервізії на професійний розвиток фізичних терапевтів та результати лікування пацієнтів. Лише системний підхід до вдосконалення педагогічних аспектів супервізії дозволить підготувати висококваліфікованих, компетентних та впевнених у собі фахівців, які зможуть успішно реалізовувати принципи доказової медицини у своїй діяльності.

Використана література:

1. Rotor E. R., Capio C. M. Clinical reasoning of Filipino physical therapists: Experiences in a developing nation. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2018. Vol. 34. № 3. P. 181–193. DOI : 10.1080/09593985.2017.1390802.
2. Петяк О., Алексеев О. Супервізія як одна з умов формування професійної ідентичності майбутніх психологів-консультантів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 1. С. 126–135. DOI : <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-12>
3. Jensen C. B., Norbye B., Dahlgren M. A., Iversen A. Getting real in interprofessional clinical placements: patient-centeredness in student teams' collaborative learning. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*. 2023. Vol. 28. № 3. P. 687–703. DOI : 10.1007/s10459-022-10182-y.
4. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. Супервізія як складова сучасної професійної та практичної підготовки лікаря-психолога. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей 9-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 12–14 лютого 2025 р. Полтава, 2025. С. 44–45.
5. LeBlanc L. A., Luiselli J. K. Refining Supervisory Practices in the Field of Behavior Analysis: Introduction to the Special Section on Supervision. *Behavior Analysis in Practice*. 2016. Vol. 9. № 4. P. 271–273. DOI : 10.1007/s40617-016-0156-6.
6. Sibiyi Z. N., Ross A. J. Community service rehabilitation therapists' perspectives of cross-disciplinary supervision. *South African Family Practice*. 2025. Vol. 67. № 1. P. e1–e9. DOI : 10.4102/safp.v67i1.6077.
7. McCallum C., Applebaum D., Engelhard C. The Physical Therapist Professional Journey: Powered by Communities of Practice. *Journal of Physical Therapy Education*. 2025. Vol. 39. № 2. P. 198–199. DOI : 10.1097/JTE.0000000000000415.
8. Fu W., Baldwin T. F., Brechter J. H., Erickson M. R., Kobal K., LaFay V., Miller T. M., Morales J. Effects of Educational Interventions Designed to Develop Physical Therapist Learners' Clinical Reasoning: A Systematic Review. *Physical Therapy*. 2025. Vol. 105. № 3. P. pzae182. DOI : 10.1093/ptj/pzae182.
9. Leahy E., Chipchase L., Calo M., Blackstock F. C. Which Learning Activities Enhance Physical Therapist Practice? Part 1: Systematic Review and Meta-analysis of Quantitative Studies. *Physical Therapy*. 2020. Vol. 100, № 9. P. 1469–1483. DOI : 10.1093/ptj/pzaa107.
10. Leahy E., Chipchase L., Calo M., Blackstock F. C. Which Learning Activities Enhance Physical Therapist Practice? Part 2: Systematic Review of Qualitative Studies and Thematic Synthesis. *Physical Therapy*. 2020. Vol. 100. № 9. P. 1484–1501. DOI : 10.1093/ptj/pzaa108.

References:

1. Rotor E. R., & Capio C. M. (2018). Clinical reasoning of Filipino physical therapists: Experiences in a developing nation. *Physiotherapy Theory and Practice*. Vol. 34. № 3. P. 181–193. DOI : <https://doi.org/10.1080/09593985.2017.1390802>
2. Petiak O., Aliksieiev O. (2024). Superviziia yak odna z umov formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnix psykhologiv-konsultantiv. [Supervision as one of the conditions for the formation of the professional identity of future counseling psychologists]. *Psychology Travelogs*. № 1. S. 126–135. DOI : <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-12> [in Ukrainian].
3. Jensen C. B., Norbye B., Dahlgren M. A., & Iversen A. (2023). Getting real in interprofessional clinical placements: Patient-centeredness in student teams' collaborative learning. *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 28. № 3. P. 687–703. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10182-y>
4. Herasymenko L. O., Skrypnikov A. M., Isakov R. I. (2025). Superviziia yak skladova suchasnoi profesiinoi ta praktychnoi pidhotovky likaria-psykhologa. [Supervision as a component of modern professional and practical training of a psychologist]. *Aktualni pytannia lnhvistyky, profesiinoi lnhvodydaktyky, psykhologii i pedahohiky vyshchoi shkoly* : zb. statei 9-yi Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Poltava, 12-14 liutoho 2025 r. Poltava, 2025. S. 44–45 [in Ukrainian].

5. LeBlanc L. A., Luiselli J. K. (2016). Refining supervisory practices in the field of behavior analysis: Introduction to the special section on supervision. *Behavior Analysis in Practice*. Vol. 9. № 4. P. 271–273. DOI : <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0156-6>
6. Sibiya Z. N., Ross A. J. (2025). Community service rehabilitation therapists' perspectives of cross-disciplinary supervision. *South African Family Practice*. Vol. 67. № 1. P. e1–e9. DOI : <https://doi.org/10.4102/safp.v67i1.6077>
7. McCallum C., Applebaum D., Engelhard C. (2025). The physical therapist professional journey: Powered by communities of practice. *Journal of Physical Therapy Education*. Vol. 39. № 2. P. 198–199. DOI : <https://doi.org/10.1097/JTE.0000000000000415>
8. Fu, W., Baldwin, T. F., Brechter, J. H., Erickson, M. R., Kobal, K., LaFay, V., Miller, T. M., Morales, J. (2025). Effects of educational interventions designed to develop physical therapist learners' clinical reasoning: A systematic review. *Physical Therapy*. Vol. 105. № 3. P. pzae182. DOI : <https://doi.org/10.1093/ptj/pzae182>
9. Leahy E., Chipchase L., Calo M., Blackstock F. C. (2020). Which learning activities enhance physical therapist practice? Part 1: Systematic review and meta-analysis of quantitative studies. *Physical Therapy*. Vol. 100. № 9. P. 1469–1483. DOI : <https://doi.org/10.1093/ptj/pzaa107>
10. Leahy E., Chipchase L., Calo M., & Blackstock F. C. (2020). Which learning activities enhance physical therapist practice? Part 2: Systematic review of qualitative studies and thematic synthesis. *Physical Therapy*. Vol. 100. № 9. P. 1484–1501. DOI : <https://doi.org/10.1093/ptj/pzaa108>

N. Seliukova, A. Tamozhanska, O. Perets, D. Andriukhin. Pedagogical aspects of supervision during clinical training of higher education students in the specialty I7 therapy and rehabilitation

The modern paradigm of training medical specialists in the field of therapy and rehabilitation puts forward increased requirements for the formation of clinicians capable of autonomous activity, independent decision-making and critical analysis of information. In the context of the dynamic development of medical science and the complication of clinical cases, there is an urgent need to implement effective pedagogical strategies. Supervision is recognized as a key didactic tool in clinical training, which provides not only mentoring, but also comprehensive development of professional competencies, psychological support for applicants and, most importantly, guarantees patient safety by ensuring high quality medical care.

The purpose of the work is to analyze the pedagogical aspects of supervision in the clinical training of applicants in the specialty I7 Therapy and Rehabilitation to determine the functions of the supervisor, effective strategies, assess the impact on the formation of professional competencies, as well as to identify and overcome barriers in order to improve this educational process.

The supervisor acts as a facilitator of learning, a role model, and a source of emotional support, creating a safe learning environment. It is important to set SMART goals that ensure focus and measurability of progress, and their joint definition increases responsibility.

Supervision is a fundamental element of clinical training that forms professional competencies and critical thinking of future specialists in therapy and rehabilitation. To improve it, it is necessary to systematically train supervisors in pedagogical aspects, develop clear standards and recommendations, and ensure an adequate ratio of students and supervisors. A systematic approach to these pedagogical aspects is the key to training highly qualified and competent specialists in the field of rehabilitation.

Ke ywords: supervision, clinical training, therapy and rehabilitation, pedagogical aspects, professional competencies, critical thinking, evidence-based practice, feedback.

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 378.091.3:373.011.3-051:78]:[37.015.311:005.336.:316.7]:7/9
DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.18>

Слабко В. М.

РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена комплексному аналізу ролі гуманітарних дисциплін у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасних трансформацій освітнього та культурного середовищ. У роботі доведено, що гуманітарна складова професійної підготовки є не другорядним компонентом, а інтегративною та системотворчою основою розвитку педагогічної особистості, здатної діяти в полікультурному соціумі, здійснювати міжкультурний діалог і інтерпретувати мистецтво як соціокультурний текст. Обґрунтовано, що соціокультурна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується на перетині гуманітарного, мистецького та педагогічного знання і включає ціннісно-світоглядний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний та культурно-інтерпретаційний компоненти, кожен із яких є критично важливим для професійної діяльності музичного педагога.

У статті встановлено, що гуманітарні дисципліни – культурологія, філософія, історія мистецтв, соціологія культури, література, естетика – забезпечують формування навичок культурної інтерпретації, розвитку художньо-естетичного мислення, усвідомлення багатовимірності музичних явищ та здатності працювати з культурними кодами й ціннісними смислами. Показано їхній прямий вплив на якість музично-педагогічної діяльності, зокрема на добір репертуару, організацію художньо-творчої взаємодії, розвиток у школярів критичного й емоційно-ціннісного ставлення до музики.

Зроблено акцент на значенні музично-освітнього простору як середовища реалізації гуманітарної підготовки, у якому виконавська, хорова-ансамблева, інтерпретаційна та проєктна діяльність студентів стають механізмами набуття автентичного соціокультурного досвіду. Розкрито педагогічні умови, що забезпечують ефективне використання гуманітарних дисциплін: міждисциплінарність змісту, культурно насичене освітнє середовище, інтерактивні форми роботи, застосування цифрових гуманітарних технологій та високий рівень підготовки викладача. Підкреслено провідну роль соціокультурного досвіду студента, який формується через участь у мистецьких подіях, волонтерських і культурних проєктах, міжкультурних програмах, а також через рефлексію та самоусвідомлення власної культурної позиції.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що гуманітарні дисципліни є ключовим ресурсом становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як культурного медіатора, творця інклюзивного та культурно чутливого освітнього середовища, здатного формувати у школярів культурну грамотність, ідентичність і готовність до міжкультурного діалогу.

Ключові слова: соціокультурна компетентність; гуманітарні дисципліни; музичне мистецтво; підготовка вчителя; культурна інтерпретація; міжкультурна комунікація; музично-освітній простір; культурна чутливість.

У сучасному освітньому просторі, що характеризується динамічними соціокультурними трансформаціями, глобальною міграцією, розширенням міжкультурних контактів та переосмисленням ролі мистецької освіти, особливої актуальності набуває проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Музичний педагог постає не лише як фахівець, що володіє художньо-виконавськими компетенціями, а як посередник між культурними традиціями, носій гуманітарних цінностей і модератор діалогу між індивідом та соціокультурним середовищем. Гуманітарні дисципліни – культурологія, філософія, історія мистецтв, соціологія культури, літературознавство, естетика – виконують не допоміжну, а системотворчу функцію у становленні музичного педагога, оскільки саме вони забезпечують формування здатності до культурної інтерпретації явищ, розуміння різноманіття культурного досвіду, осягнення ціннісних смислів мистецької діяльності та готовності до конструктивної міжкультурної взаємодії.

Дослідження українських і зарубіжних учених переконливо доводять, що соціокультурна компетентність є інтегративною якістю, яка поєднує знання про культуру, здатність до міжкультурної комунікації, толерантність, емпатію, соціальну відповідальність і вміння оперувати культурними смислами у професійній діяльності. У музично-педагогічній сфері вона виявляється через уміння педагога інтерпретувати музичні твори в культурному контексті, добирати репертуар із урахуванням різноманіття учнів, формувати ставлення до музики як соціокультурного феномена. Водночас сучасні стандарти мистецької освіти вимагають від майбутнього вчителя не лише технічної або методичної підготовки, а й здатності діяти як культурний медіатор, що сприяє становленню ідентичності учнів, їх культурної грамотності та соціальної включеності.

Однак аналіз наукових праць засвідчує наявність суперечності між зростанням значущості соціокультурної компетентності та недостатнім ступенем інтеграції гуманітарної підготовки у професійний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, гуманітарні дисципліни часто розглядаються у вишах як фонові або другорядні, тоді як їхній потенціал для формування ціннісно-світоглядних орієнтирів, розвитку культурної чутливості, розширення соціального досвіду та розуміння музики як соціального феномену використовується неповною мірою. Додаткові труднощі створює і фрагментарність взаємозв'язку між практичною музично-педагогічною діяльністю та гуманітарними знаннями, що призводить до формального засвоєння останніх без їхнього перенесення у професійну практику.

Проблема посилюється й тим, що соціокультурний компонент музичної освіти сьогодні повинен відповідати викликам полікультурного середовища, вимогам інклюзивності, переорієнтації педагогіки на партнерську взаємодію та побудову навчання на засадах культурної чутливості. У цьому контексті роль гуманітарних дисциплін є визначальною, адже вони створюють інтелектуальну базу для розвитку ціннісних орієнтирів, інтеркультурної грамотності та здатності до рефлексивного аналізу культурних процесів, що є необхідними для професійної діяльності вчителя музичного мистецтва у XXI столітті. Тому виникає потреба у науковому обґрунтуванні змісту, форм та механізмів використання гуманітарних дисциплін як ключового ресурсу формування соціокультурної компетентності майбутніх музичних педагогів, що і визначає проблему даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва поступово переходить із периферії наукової уваги до кола ключових питань сучасної мистецько-педагогічної освіти. У вітчизняному науковому дискурсі фундаментальне місце посідають праці О. Слободиської, яка на матеріалі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обґрунтовує структуру, змістові компоненти й педагогічні умови формування соціокультурної компетентності, розглядаючи її як інтегративне утворення, що поєднує ціннісно-світоглядний, когнітивний, комунікативний і діяльнісний виміри [1; 2; 3]. Дослідниця акцентує на важливості практикоорієнтованої підготовки, участі студентів у художньо-творчих проєктах, хоровій та концертній діяльності, міжкультурній комунікації в музично-освітньому середовищі, проте спеціально не виокремлює гуманітарні дисципліни як самостійний і цілеспрямований ресурс розвитку соціокультурної компетентності, радше інтегрує їх у загальний контекст професійної освіти.

Суттєвий внесок у розроблення проблематики соціокультурної діяльності майбутнього вчителя-музиканта робить праця колективу авторів на чолі з Г. Білозерською, де професійно орієнтована підготовка до здійснення соціокультурної діяльності розглядається крізь призму хорового мистецтва [4]. Автори переконливо демонструють можливості хорового співу як засобу формування громадянських, національно-культурних, комунікативних і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, підкреслюючи значення колективних форм музикування для розвитку соціального капіталу й залучення студентів до соціокультурних практик. Водночас гуманітарні дисципліни в цьому контексті радше виступають фоном, ніж предметом спеціальної дидактичної рефлексії.

У більш широкому педагогічному контексті питання соціокультурної компетентності активно розробляють О. Усик і Л. Вольнова. О. Усик досліджує формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, демонструючи потенціал таких курсів, як історія культури, література, філософія, соціологія, у розвитку здатності до міжкультурної комунікації, толерантності, розуміння культурної багатоманітності [5]. Л. Вольнова, у свою чергу, обґрунтовує соціокультурну компетентність як невід'ємну складову підготовки фахівців системи діяльності «людина – людина», наголошуючи на її значущості для професійної взаємодії, соціальної відповідальності й цивілізаційної самоідентифікації майбутнього педагога [6]. Ці дослідження важливі тим, що демонструють концептуальну й методичну доцільність використання гуманітарних дисциплін саме як інструменту формування соціокультурної компетентності, проте вони зосереджені переважно на нефахових щодо музичного мистецтва спеціальностях (філологія, ширше – гуманітарна освіта), що актуалізує потребу в адаптації їхніх висновків до специфіки музично-педагогічної підготовки.

Певний теоретико-методичний фундамент для осмислення гуманітарного виміру професійної освіти педагога становлять напрацювання Н. Кочубей, яка аналізує сутність і форми соціокультурної діяльності, описує механізми включення особистості у культурне середовище, моделі організації культурно-дозвілєвої, просвітницької, мистецької активності [7]. Ці положення є релевантними для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки дозволяють розглядати гуманітарні дисципліни не лише як джерело інформації про культуру, а як простір проєктування і реалізації соціокультурних практик, що сприяють формуванню компетентного суб'єкта культурної взаємодії. Однак і тут специфіка музично-педагогічної освіти представлена опосередковано, а роль окремих гуманітарних курсів у структурі навчальних планів майбутніх учителів музики лишається недостатньо деталізованою.

Міжнародний дискурс засвідчує сталу тенденцію до розгляду музичної освіти як важливого чинника формування культурної ідентичності, соціальної справедливості, міжкультурного порозуміння та громадянської участі. У цьому контексті показовим є дослідження Т. Koval та співавторів, де простежується роль музичної освіти у формуванні культурної ідентичності в умовах сучасного світу [8]. Автори підкреслюють, що музика, будучи складовою гуманітарного знання, сприяє усвідомленню приналежності до певної культурної спільноти й відкритості до інших культур, а отже, опосередковано впливає на розвиток соціокультурної компетентності. Роботи С. Abril демонструють підходи до побудови «культурно чутливого» музичного класу, де вчитель, спираючись на знання про культурні контексти музики, досвід ідентичностей учнів та гуманітарний дискурс, створює інклюзивне середовище, в якому музична діяльність стає каналом соціальної взаємодії і взаємоповаги [9]. Р. Jones розглядає музичну освіту й спільнотне музикування як засіб розвитку соціального капіталу, громадянської активності та міжкультурного порозуміння, показуючи, що музичні практики в поєднанні з гуманітарним осмисленням соціальних процесів можуть виступати потужним ресурсом соціокультурного розвитку як учителя, так і спільноти [10].

Концептуально значущим є також внесок колективної монографії «The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education», де музична освіта аналізується у площині соціальної справедливості, прав людини, критичної педагогіки, інклюзії, культурної репрезентації та боротьби з дискримінаційними практиками [11]. У цьому збірнику гуманітарний вимір музично-освітнього процесу постає як необхідна умова формування учителя, здатного критично осмислювати соціальні контексти своєї діяльності, працювати з вразливими групами, підтримувати культурне розмаїття та протидіяти маргіналізації. Водночас, попри значну увагу до соціокультурних аспектів музичної освіти, значна частина зарубіжних досліджень зосереджується на шкільному рівні, на діяльності практикуючого вчителя, тоді як етап фахової підготовки у вищій школі, зокрема у вимірі організації гуманітарного блоку дисциплін, не завжди стає предметом спеціального аналізу.

Отже, узагальнення наукових праць дає підстави стверджувати, що сформувався потужний теоретичний і емпіричний фундамент для розуміння соціокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, окреслено її структуру, функції та загальні педагогічні умови формування. Водночас усе ще недостатньо розкритою залишається проблема цілеспрямованого використання гуманітарних дисциплін як системного засобу формування соціокультурної компетентності саме у студентів спеціальності «Музичне мистецтво». Потребують уточнення принципи добору змісту гуманітарних курсів, методичні підходи до поєднання гуманітарного й музично-педагогічного компонентів, механізми інтеграції аудиторних занять з гуманітарних дисциплін із практикою музичного виконавства, творчих проєктів і соціокультурної діяльності студентів. Саме ця наукова лакуна окреслює поле подальших досліджень і визначає необхідність розроблення моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті гуманітарної підготовки.

Метою статті є всебічне наукове обґрунтування ролі гуманітарних дисциплін у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, з'ясування їхнього змістового потенціалу, педагогічних функцій та механізмів впливу на професійно-особистісний розвиток студентів, а також визначення умов, за яких гуманітарна підготовка стає дієвим інструментом становлення культурно чутливого, соціально відповідального та педагогічно компетентного фахівця у сфері музичної освіти.

Соціокультурна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва у сучасній педагогічній думці трактується як інтегративна якість особистості, що формується на межі гуманітарного, мистецького та педагогічного знання і забезпечує здатність фахівця до ефективної міжкультурної комунікації, розуміння культурних смислів музичного мистецтва та здійснення педагогічної взаємодії на засадах культурної чутливості й соціальної відповідальності. В українській науковій традиції соціокультурна компетентність розглядається як складний феномен, що охоплює здатність педагога діяти в контексті культурного розмаїття, усвідомлювати роль культури у професійному розвитку та орієнтуватися у соціальних процесах, які впливають на виховання й освіту учнів (Слободиська, Усик, Вольнова). Зарубіжні дослідники акцентують на культурі як основі музичної практики та вважають соціокультурні виміри музичної освіти ключовими для формування вчителя, здатного працювати в умовах глобальної багатокультурності (Abril, Jones, Benedict et al.). Таким чином, соціокультурна компетентність постає не як додатковий елемент професійної підготовки, а як системоутворювальна передумова педагогічної діяльності у сфері музичного мистецтва.

Структура соціокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів. Ціннісно-світоглядний компонент відображає систему гуманістичних орієнтирів, ставлення до культурної спадщини, готовність визнавати різноманітність культурних традицій і бачити у них ресурс розвитку особистості. Когнітивний компонент включає знання про культурні процеси, феномени, художні стилі, соціальні функції музичного мистецтва та їх значення в освітньому контексті. Комунікативний компонент забезпечує здатність до ефективного спілкування у полікультурному середовищі, уміння взаємодіяти з учнями різного культурного досвіду, застосовувати музику як інструмент міжкультурного діалогу. Діяльнісний компонент проявляється у готовності організовувати культурно насичені педагогічні ситуації, інтегрувати культурні смисли у навчальний процес, здійснювати соціокультурну діяльність із дітьми та молоддю. Особливе значення має культурно-інтерпретаційний компонент, що визначає здатність учителя аналізувати музичні твори в їх соціокультурному контексті, інтерпретувати змісти, приховані у художній формі, та передавати ці смисли учням. Саме цей компонент дозволяє майбутньому вчителю музики не лише виконувати або навчати музикуванню, а й створювати умови для глибокого переживання, розуміння й осмислення музики як культурного явища.

Прояв соціокультурної компетентності у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва має багатовимірний характер. Учитель, який володіє цією компетентністю, здатний здійснювати педагогічну діяльність у культурологічному вимірі, обирати навчальний репертуар із урахуванням культурного розмаїття учнів, створювати середовище, що сприяє розвитку їхньої культурної ідентичності, та організовувати музичну діяльність як простір діалогу культур. Його педагогічні рішення ґрунтуються на розумінні соціальних функцій музики, її здатності інтегрувати спільноту, знімати соціальні бар'єри, підтримувати цінності толерантності, співпраці й взаємоповаги. Такий фахівець здатний не лише навчати музики, а й формувати у школярів готовність сприймати іншу культуру, інтерпретувати художні явища та розвивати власну культурну самобутність.

У цьому контексті особливої ваги набуває гуманітарна підготовка, адже саме гуманітарні дисципліни створюють інтелектуальну та світоглядну основу для формування соціокультурної компетентності майбутнього

вчителя музичного мистецтва. Філософія та естетика дають можливість досягнути смисли мистецтва, його антропологічну природу та аксіологічне значення; історія культури й культурологія забезпечують розуміння контексту виникнення музичних явищ, культурних традицій та художніх стилів; соціологія культури допомагає усвідомити соціальні функції музики та її вплив на формування спільнот; література розкриває механізми художнього мислення, наративної структури й символічної репрезентації дійсності. Завдяки цьому гуманітарні дисципліни формують у студентів здатність бачити музику як складову культурного процесу, інтерпретувати її крізь призму соціальних, історичних і світоглядних контекстів.

Важливим є й те, що гуманітарні дисципліни органічно пов'язані з ключовими музично-педагогічними компетентностями. Вони розвивають художньо-естетичне мислення, що дозволяє майбутньому вчителю поглиблено аналізувати музичні твори й опрацьовувати їхню культурну символіку; сприяють інтерпретаційній діяльності, необхідній для пояснення учням змісту й емоційно-ціннісної природи музики; формують уміння розуміти культурну різноманітність, що є передумовою створення інклюзивного, толерантного та відкритого освітнього середовища. Гуманітарний зміст забезпечує розвиток емпатії та культурної чутливості – здатності бачити у музиці репрезентацію людського досвіду, культурних травм, радостей, історій і традицій.

Тож гуманітарні курси виконують функцію інструментів розвитку міжкультурного діалогу: вони створюють можливості для глибоких дискусій, аналізу культурних артефактів, рефлексивних практик, що допомагає студентам осмислити культурний світ інших людей та знайти місце власної ідентичності в культурній мозаїці. Вивчення гуманітарних дисциплін поступово формує у майбутніх учителів здатність працювати з різними культурними групами, враховувати соціальні контексти освітнього процесу й будувати навчання на принципах поваги, взаєморозуміння й відкритості. Таким чином, гуманітарна підготовка стає не лише складовою навчального плану, а фундаментальним чинником професійного становлення вчителя музичного мистецтва, що забезпечує йому здатність діяти як носію культурних смислів, модератору діалогу та провіднику учнів у світ культури.

Поступове розширення гуманітарного змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва закономірно приводить до усвідомлення того, що гуманітарні знання не можуть залишатися лише теоретичним надбанням або світоглядним компонентом освітнього процесу. Їхнє значення повною мірою розкривається лише тоді, коли студент має можливість застосувати ці знання у живому музично-освітньому просторі, який виступає природним середовищем становлення його соціокультурної компетентності. Саме музично-освітній простір – аудиторний, концертно-виконавський, позааудиторний, цифровий – створює унікальні умови для інтеграції гуманітарної підготовки з практичною діяльністю, перетворюючи теоретичні уявлення про культуру на реальний досвід взаємодії, інтерпретації та творчого переосмислення.

Музика, у міждисциплінарному розумінні, постає не лише як художній феномен, а як соціокультурний текст, у якому закодовано історичні події, колективні переживання, символи, цінності та культурні смисли. З позицій культурології музичний твір може розглядатися як продукт культурної пам'яті; з погляду соціальної психології – як спосіб конструювання групової ідентичності; з філософського ракурсу – як форма духовного досвіду; з перспективи мистецтвознавства – як система художньої виразності; а в контексті педагогіки – як інструмент виховного впливу та засіб формування світогляду учня. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє студентів побачити багатошаровість музичного мистецтва, досягнути його зв'язок із соціальними процесами та культурними практиками, що, у свою чергу, формує здатність педагогічно осмислювати музику як феномен комунікації між культурами та поколіннями.

Взаємодія гуманітарних знань із практичною музично-педагогічною діяльністю проявляється у тому, що кожен вид музичної активності студента – виконання, слухання, аналіз, імпровізація – перетворюється на акт культурної інтерпретації. Студент, який має гуманітарну підготовку, здатний осмислювати твори у зв'язку з історичними подіями, особливостями культурних традицій, світоглядом композитора, ціннісними моделями суспільства, з якого походить музика. Така глибина інтерпретації не лише збагачує його виконавську або педагогічну діяльність, але й формує у нього здатність до культурного перекладу – перенесення змістів із художнього контексту у виховний, освітній та соціальний. Це дає змогу майбутньому вчителю музичного мистецтва пояснювати учням значення твору, його місце у світовій культурі, а також стимулювати учнів до власного осмислення музичних явищ.

Особливу роль у розвитку соціокультурної компетентності студентів відіграють форми колективного музикування, зокрема хорове мистецтво, ансамблеве виконавство та різні інтерпретаційні практики. Хоровий колектив виступає мікромоделлю соціуму, де кожен учасник має свою функцію, відповідальність і простір для самореалізації, водночас будучи частиною цілісного ансамблю. У хоровому співі втілюється спадкоємність культурної традиції, а виконання творів різних епох і стилів дає можливість долучитися до багатства національних і світових культур. Ансамблеве музикування розвиває навички взаємодії, слухання іншого, координації та спільного творення художнього результату – уміння, які безпосередньо пов'язані з соціальною компетентністю. Інтерпретаційні практики допомагають студентам усвідомити, що музика не є статичним явищем, а набуває сенсу в конкретному культурному контексті, у діалозі між виконавцем і твором, між твором і публікою, між культурою минулого і сучасністю.

Перенесення гуманітарних знань у реальні педагогічні та мистецькі ситуації є важливою умовою формування соціокультурної зрілості майбутнього вчителя. Коли студент, готуючи урок музичного мистецтва,

спирається на історико-культурні відомості, аналізує символіку твору або пропонує дітям інтерпретувати музичні образи у зв'язку з культурними явищами, він реалізує гуманітарний потенціал предмета. Подібним чином культурологічні знання стають основою для організації шкільних проєктів, таких як музичні фестивалі, мистецькі тижні, заходи, присвячені національним традиціям чи культурній спадщині. У таких ситуаціях студент навчається працювати з культурними смислами на практиці, формуючи у дітей інтерес до різних культур і здатність до міжкультурного діалогу.

Щоб гуманітарні дисципліни справді виконували таку глибинну функцію, необхідні певні педагогічні умови, що забезпечують їх цілісне та системне використання. Однією з ключових умов є міждисциплінарність навчального змісту, яка передбачає інтеграцію гуманітарних і музично-педагогічних знань у єдине змістове поле. Коли теми з культурології, літератури, філософії або естетики логічно корелюють із музичними дисциплінами, студент отримує можливість бачити органічні зв'язки між художніми явищами, соціальними процесами та педагогічними завданнями. Такий підхід дозволяє уникнути фрагментарності, характерної для традиційних навчальних планів, і створює цілісний образ культури як системи, у якій музика є важливою складовою.

Не менш важливою умовою є створення культурно насиченого освітнього середовища. Йдеться про активне залучення студентів до мистецьких подій – концертів, виставок, театральних постановок, зустрічей із діячами культури, а також до участі у культурних практиках, що виходять за межі університету. Такі форми роботи стимулюють розвиток культурної чутливості, розширюють світогляд, формують естетичний досвід і сприяють розумінню музики в контексті її живого існування. Інтерактивні методи – дискусії, творчі лабораторії, культурологічні студії – дозволяють студентам не лише сприймати, а й активно осмислювати культурні явища, формуючи в них здатність до рефлексії та критичного аналізу.

Використання проєктної діяльності, аналізу культурних артефактів, мистецтвознавчих студій, а також рефлексивних практик сприяє тому, що гуманітарні знання набувають динамічного, діяльнісного характеру. Проєкти, пов'язані з дослідженням культурних традицій, створенням музично-культурних мап, реконструкцією стилів або інтерпретацією музичних творів у нових художніх форматах, дозволяють студентам застосовувати гуманітарні знання творчо й практично. Мистецтвознавчі студії й аналіз культурних артефактів сприяють розвитку інтерпретаційних умінь, що є важливою складовою соціокультурної компетентності. Рефлексивні практики допомагають студентам осмислювати власний культурний досвід, визначати цінності та ставлення до культурних явищ, що формує підґрунтя їхньої професійної позиції.

Окремої уваги потребує підготовка викладача, який здатний працювати з гуманітарними смислами у контексті музично-педагогічної освіти. Такий викладач повинен мати не лише фахові музично-педагогічні компетентності, а й глибоку гуманітарну ерудицію, уміння організовувати міждисциплінарні взаємозв'язки, стимулювати студентів до філософсько-культурних роздумів, створювати умови для відкритого діалогу та творчої інтерпретації мистецьких явищ. Професійна майстерність викладача визначає якість гуманітарної підготовки та її вплив на формування соціокультурної компетентності студентів, адже саме він є носієм культурних смислів і організатором культурного досвіду в освітньому процесі.

Саме музично-освітній простір у поєднанні з ефективними педагогічними умовами створює сприятливе середовище для реалізації потенціалу гуманітарних дисциплін, забезпечуючи гармонійне формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ефективна реалізація гуманітарної складової у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва неможлива без цілеспрямованого добору освітніх технологій і методів, які забезпечують активне, осмислене й діяльнісне опрацювання культурних змістів. Якщо гуманітарні дисципліни формують теоретико-світоглядний фундамент соціокультурної компетентності, а музично-освітній простір забезпечує її практичне наповнення, то саме педагогічні технології стають механізмом, що з'єднує ці два виміри в цілісний освітній досвід студента. Застосування відповідних технологій дозволяє майбутньому вчителю музики перейти від пасивного засвоєння знань до активного культурного аналізу, творчої інтерпретації й розвитку навичок міжкультурної комунікації. Відтак, вибір педагогічних підходів і методів визначає якість соціокультурної підготовки та її відповідність сучасним викликам мистецької освіти.

Культурологічний та компетентнісний підходи становлять методологічну основу формування соціокультурної компетентності. Культурологічний підхід дає змогу розглядати музичне мистецтво в широкому контексті світової культури, у взаємодії з історією, релігією, соціальними практиками, художніми стилями та ціннісними системами. Він орієнтує студента на пошук культурних кодів у музичних творах, аналіз процесів культурної трансляції та осмислення музики як носія колективної пам'яті. Компетентнісний підхід, у свою чергу, спрямовує освітній процес на розвиток здатності студента застосовувати набуті знання у реальних педагогічних ситуаціях: організовувати міжкультурний діалог, інтерпретувати музичні твори у культурному ключі, формувати у школярів здатність до культурної рефлексії.

Особливе значення мають методи критичного й інтеркультурного аналізу музичних творів, які навчають студентів бачити в музиці не лише художній текст, але й соціокультурне повідомлення. Критичний аналіз передбачає дослідження контексту створення твору, авторських інтенцій, соціальних і культурних умов, що вплинули на його появу, а також сучасних інтерпретацій, що розкривають нові смисли. Інтеркультурний аналіз дозволяє виявляти культурні особливості музики різних народів, порівнювати художні системи,

досліджувати, як музика відображає специфіку світогляду, традицій, ритуалів та історичного досвіду певної спільноти. Такі методи сприяють розвитку в студентів здатності розуміти «іншу» культуру через призму музики, що є ключовою умовою їхньої майбутньої професійної діяльності.

У контексті культурної інтерпретації особливу роль відіграють технології контекстного слухання, які передбачають слухання музичного твору з урахуванням історичного, соціального, етнокультурного та особистісного вимірів його створення. Контекстне слухання поглиблює розуміння студентами художнього змісту, стимулює аналітичне мислення та формує здатність трактувати музику в системі її культурних координат. Технології міжкультурної комунікації – мультимедійні презентації, інтеркультурні діалоги, інтерпретаційні форуми – допомагають студентам взаємодіяти з представниками різних культурних середовищ або з їхніми культурними текстами, розвиваючи відкритість, толерантність та повагу до різних культурних традицій.

Інтерактивні форми роботи – кейс-методи, рольові моделі, полікультурні проекти, мистецькі практики – забезпечують діяльнісну спрямованість гуманітарної підготовки. Кейс-методи дають змогу аналізувати культурно складні ситуації, що можуть виникнути в педагогічній практиці, відпрацьовувати варіанти поведінки та діалогу. Рольові моделі (наприклад, «учитель як культурний медіатор», «диригент-культуролог», «педагог-інтерпретатор») стимулюють усвідомлення професійної ідентичності та дозволяють студентам протестувати різні моделі педагогічної поведінки. Полікультурні проекти – створення музичних карт регіону, фестивалі культур, обробка етнічного музичного матеріалу – сприяють розвитку колективної творчості та культурного співпереживання. Мистецькі практики формують у студентів уміння поєднувати аналіз, інтерпретацію та виконавство в культурному контексті.

Сучасна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва неможлива без залучення цифрових гуманітарних технологій (digital humanities). Використання інтерактивних платформ, музично-культурних онлайн-архівів, цифрових карт культурних традицій, мультимедійних інструментів для аналізу музики створює нові можливості для розуміння та репрезентації культурних змістів. Технології digital storytelling, артикуляції культурних наративів через музику, віртуальні культурні тури, інтерактивні музичні симуляції сприяють розвитку навичок міждисциплінарного аналізу, медіаграмотності та цифрової інтеркультурної комунікації. Таким чином, цифрові гуманітарні технології стають не просто допоміжним інструментом, а повноцінним засобом формування соціокультурної компетентності, максимально наближеним до реалій сучасного освітнього простору.

Цілеспрямоване використання педагогічних технологій має сенс лише тоді, коли студент набуває реального соціокультурного досвіду, що стає основою його професійного становлення. Саме тому важливо враховувати соціокультурний досвід студента як одночасно результат і механізм формування компетентності. Участь у мистецьких подіях – концертах, фестивалях, творчих лабораторіях, перформансах – відкриває перед студентом можливість занурення у культурне життя, осмислення музики як способу комунікації та взаємодії між людьми. Робота у творчих колективах, зокрема в хорі, ансамблі чи оркестрі, формує відчуття належності до культурної спільноти, навички кооперації, відповідальності, емпатії – риси, які є основою соціокультурної компетентності.

Студентські ініціативи, участь у волонтерських проєктах, співпраця з культурними інституціями, проведення мистецько-освітніх заходів у громадах створюють умови для практичного застосування гуманітарних знань. Культурні подорожі, міжнародні програми обміну, стажування у мистецьких середовищах розширюють світогляд, формують здатність розуміти інші культурні традиції та адаптуватися до полікультурного середовища. Такий досвід перетворює теоретичні уявлення на живе знання, яке студент здобуває через реальну взаємодію з культурою в її динамічних формах.

Рефлексія відіграє ключову роль у становленні соціокультурної зрілості. Через рефлексивні щоденники, портфоліо, групові обговорення, культурні есе, аналіз мистецьких ситуацій студент навчається усвідомлювати свій культурний досвід, визначати власні цінності, аналізувати культурні феномени і їхній вплив на професійну діяльність. Рефлексія поєднує теоретичні знання, практичний досвід і особистісне ставлення, формуючи внутрішню готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва діяти як культурно зрілий, відповідальний і чутливий педагог.

Освітні технології й методи, спрямовані на формування соціокультурної компетентності, у поєднанні з реальним соціокультурним досвідом студента створюють багатовимірний простір професійного зростання, у якому гуманітарні дисципліни, музично-педагогічна практика та культурна взаємодія формують цілісну, глибоку й змістовну педагогічну особистість.

Розглянуті вище освітні технології та форми організації навчального процесу переконливо засвідчують, що гуманітарна підготовка не є відокремленою або допоміжною частиною професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Навпаки, вона функціонує як внутрішній змістовий стрижень, який визначає якість музично-педагогічної діяльності, збагачуючи її культурними смислами, інтеркультурною чутливістю та широтою світогляду. Логічним продовженням цієї думки стає аналіз взаємозв'язку між гуманітарною та професійно-практичною підготовкою, адже лише в їхній гармонійній єдності формується той тип педагогічної особистості, який відповідає сучасним вимогам мистецької освіти. Перехід від теоретичного осмислення гуманітарного знання до його практичного застосування створює простір для педагогічної творчості, розвитку культурної інтуїції та формування здатності до розбудови соціально відповідального освітнього середовища.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти виокремлюють кілька моделей інтеграції гуманітарного та музично-педагогічного компонентів, кожна з яких передбачає власну логіку поєднання знань і практики. Перша модель – міждисциплінарна – базується на взаємопроникненні змісту гуманітарних і музичних дисциплін. У межах цієї моделі філософія мистецтва, естетика, культурологія або історія культури доповнюють і поглиблюють викладання музично-теоретичних і музично-історичних курсів. Наприклад, вивчення музики бароко супроводжується знайомством із світоглядними засадами епохи, її художніми кодами, соціальною історією та культурними практиками, що дає можливість студенту осмислювати музичний твір у його цілісності. Друга модель – контекстуальна – передбачає організацію музично-педагогічної діяльності в культурному контексті: аналіз уроків, творчих проєктів, концертних програм із позицій культурних смислів, соціальних функцій музики та її впливу на формування особистості. Третя модель – практикоінтегративна – реалізується через залучення студентів до мистецьких і соціокультурних подій, де вони мають можливість застосовувати гуманітарні знання під час організації музичних заходів, культурних фестивалів, освітніх ініціатив, що націлені на розвиток спільнот і підтримку культурної спадщини.

У реальній практиці гуманітарні дисципліни суттєво змінюють спосіб інтерпретації музики студентами та їхній підхід до побудови уроку музичного мистецтва. Студент, який має глибоку культурологічну підготовку, розглядає музичний твір не лише як художній текст, але й як продукт певної епохи, носія світогляду, історичних подій, соціального досвіду та культурних традицій. Це змінює акценти в аналізі твору: замість формального опису музичних засобів він звертає увагу на культурні коди, символічні значення, емоційно-ціннісні інтонації, історичні відсилання, соціальні сенси, які може бути закладено у музиці. Такий підхід формує в майбутнього вчителя здатність структурувати урок як культурний діалог – між минулим і сучасністю, між композитором і слухачем, між різними культурами. Використання елементів культурологічного аналізу стимулює учнів до активного мислення, породжує інтерес до культурної спадщини, формує повагу до різних традицій.

Гуманітарні дисципліни також впливають на методику організації навчання. Студент, який усвідомлює соціальні та культурні функції музики, надає перевагу методам, що враховують індивідуальний досвід учня, його культурний бекграунд, емоційні потреби, особливості ідентичності. Урок перетворюється на простір відкритої комунікації, де учень може інтерпретувати музику відповідно до власного культурного досвіду, висловлювати особисте ставлення, вести діалог і шукати смисли разом із учителем. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, здатності до міжкультурного порозуміння та толерантності – як у педагогів, так і в школярів.

Особливо вагомим є значення гуманітарних знань для створення інклюзивного, культурно чутливого та соціально відповідального освітнього середовища. Вчитель музичного мистецтва, який володіє гуманітарними компетентностями, здатний організувати навчальний процес так, щоб кожна дитина – незалежно від її культурного походження, досвіду, соціального статусу чи особливостей розвитку – відчувала себе залученою й цінною. Гуманітарний зміст формує у педагога здатність помічати культурні відмінності, працювати з ними делікатно та конструктивно, уникати стереотипів і культурних бар'єрів. Крім того, гуманітарна підготовка сприяє розвитку соціальної відповідальності: майбутній учитель усвідомлює, що музика може бути інструментом громадянської освіти, засобом підтримки спільнот, механізмом збереження та популяризації культурної спадщини.

Таким чином, взаємозв'язок між гуманітарною та професійно-практичною підготовкою не лише забезпечує глибину й змістовність музично-педагогічної діяльності, але й формує у майбутнього вчителя здатність діяти як культурний посередник, творець безпечного, інклюзивного та культурно орієнтованого освітнього середовища. Саме в єдності цих двох компонентів – гуманітарного та практичного – формується нова модель педагогічної майстерності, що відповідає сучасним тенденціям мистецької освіти та потребам полікультурного суспільства.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу комплексно обґрунтувати роль гуманітарних дисциплін у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та визначити їхній визначальний вплив на професійно-особистісний розвиток студентів. Аналіз теоретичних джерел, сучасних педагогічних концепцій і практики мистецької освіти засвідчив, що гуманітарна підготовка не є допоміжним або факультативним компонентом фахової освіти, а виступає структуроутворюючою основою формування культурно зрілої педагогічної особистості, здатної діяти в умовах полікультурного суспільства, забезпечувати міжкультурний діалог та інтерпретувати мистецтво як соціокультурний феномен.

Доведено, що соціокультурна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є інтегративним утворенням, що поєднує ціннісно-світоглядні орієнтири, культурологічні знання, уміння інтерпретувати музичні твори в соціокультурному контексті, здатність до міжкультурної комунікації та педагогічної взаємодії на основі емпатії й культурної чутливості. Її розвиток неможливий без системного опанування гуманітарних дисциплін, які формують здатність майбутнього педагога аналізувати культурні явища, усвідомлювати їхній смисл, працювати з культурними кодами і транслювати ці смисли учням у доступній, методично виваженій формі.

З'ясовано, що гуманітарні дисципліни – філософія, культурологія, історія мистецтва, соціологія культури, естетика, літературознавство – забезпечують інтелектуальне підґрунтя для інтерпретаційної,

комунікативної та творчо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони сприяють розвитку художньо-естетичного мислення, критичного аналізу, рефлексивності та здатності до осмислення музики як соціального явища. Саме завдяки гуманітарним дисциплінам студент сприймає музику не лише як професійний об'єкт, але як культурний текст, що потребує глибинного тлумачення і педагогічної адаптації.

Показано, що формування соціокультурної компетентності відбувається найбільш ефективно у музично-освітньому просторі, який створює умови для інтеграції теоретичних гуманітарних знань із практичною діяльністю – виконавською, хоровою, ансамблевою, проектною, творчо-дослідницькою. Колективні форми музикування, участь у мистецьких подіях, інтерпретаційні практики стають важливими механізмами набуття культурного досвіду, який закріплюється у професійній поведінці майбутнього вчителя.

Визначено педагогічні умови, за яких гуманітарні дисципліни трансформуються у дієвий інструмент формування соціокультурної компетентності: міждисциплінарність змісту освіти, створення культурно насиченого освітнього середовища, застосування інтерактивних і проектних методів, використання цифрових гуманітарних технологій, а також високий рівень гуманітарної і професійно-методичної підготовки викладача. Реалізація цих умов дозволяє зробити гуманітарну підготовку не епізодичною, а структурно інтегрованою у професійне становлення педагога.

Окреслено, що ефективність формування соціокультурної компетентності значною мірою залежить від здатності студента поєднувати власний культурний досвід з гуманітарними знаннями та музично-педагогічною практикою. Рефлексія, участь у культурних проєктах, волонтерських ініціативах, міжнародних програмах сприяють розвитку культурної зрілості та соціальної відповідальності – рис, необхідних сучасному вчителю музичного мистецтва.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що гуманітарні дисципліни виконують ключову функцію у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони забезпечують світоглядний фундамент, інтерпретаційні інструменти, ціннісні орієнтири та культурологічний зміст, без яких неможливо формувати культурно чутливого, соціально відповідального й педагогічно компетентного фахівця. Саме на основі гуманітарної підготовки вибудовується той новий формат музично-педагогічної освіти, який відповідає потребам сучасного полікультурного суспільства та забезпечує розвиток учителя як культурного медіатора й творця освітнього середовища діалогу, поваги та взаєморозуміння.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні цілісної моделі інтеграції гуманітарної підготовки в систему фахових музично-педагогічних дисциплін, створенні дидактичних інструментів для розвитку інтерпретаційних та міжкультурних умінь студентів, а також у визначенні критеріїв і показників сформованості соціокультурної компетентності в умовах сучасної мистецької освіти.

Використана література:

1. Слободиська О. А. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра філософії : 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Вінниця : ВДПУ, 2023. 307 с.
2. Слободиська О. Особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів музики. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14(32). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-636-644](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-636-644)
3. Слободиська О. Соціокультурна компетентність майбутніх учителів музики в контексті практичної підготовки. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 12(26). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12\(26\)-414-422](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12(26)-414-422)
4. Professionally-oriented training of the future teacher-musician to carry out socio-cultural activities through choral art / Н. Bilozerska та ін. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2024. № 98. С. 18–22. URL: <https://doi.org/10.31392/udu-nc-series5.2024.98.03>
5. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. Кривий Ріг : Криворізький держ. пед. ун-т, 2010. 190 с.
6. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина – людина». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2009. Вип. 28(52). С. 137–145.
7. Кочубей Н. Б. Соціокультурна діяльність : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2015. 122 с.
8. The Role of Music Education in the Formation of Cultural Identity in the Modern World / T. Koval et al. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2025. Vol. 14, no. 1. P. 349. URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p349>
9. Abril C. R. Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*. 2013. Vol. 27, no. 1. P. 6–11. URL: <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
10. Jones P. M. Developing social capital: a role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural understanding. *International Journal of Community Music*. 2010. Vol. 3, no. 2. P. 291–302. URL: https://doi.org/10.1386/ijcm.3.2.291_1
11. The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education / ed. by C. Benedict et al. Oxford University Press, 2015. URL: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>

References:

1. Slobodyska, O. A. (2023). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of sociocultural competence of future music art teachers in the process of professional training] (Doctoral dissertation). Vinnytsia State Pedagogical University [in Ukrainian].

2. Slobodyska, O. (2023). Osoblyvosti formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv muzyky [Peculiarities of forming sociocultural competence of future music teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 14(32). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-636-644](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-636-644) [in Ukrainian].
3. Slobodyska, O. (2023). Sotsiokulturna kompetentnist maibutnikh uchyteliv muzyky v konteksti praktychnoi pidhotovky [Sociocultural competence of future music teachers in the context of practical training]. *Nauka i tekhnika sohodni*, 12(26). [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12\(26\)-414-422](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12(26)-414-422) [in Ukrainian].
4. Bilozerska, H., et al. (2024). Professionally-oriented training of the future teacher-musician to carry out socio-cultural activities through choral art. *Pedagogical Sciences: Reality and Perspectives*, 98, 18–22. <https://doi.org/10.31392/udu-nc-series5.2024.98.03> [in Ukrainian].
5. Usyk, O. F. (2010). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of sociocultural competence of students of philological specialties in the process of studying humanities] (Candidate dissertation). Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
6. Volnova, L. M. (2009). Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova pidhotovky studentiv – maibutnikh fakhivtsiv systemy diialnosti “liudyna – liudyna” [Sociocultural competence as a component of training students – future specialists of the “human–human” activity system]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 28(52), 137–145 [in Ukrainian].
7. Kochubei, N. B. (2015). Sotsiokulturna diialnist [Sociocultural activity]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
8. Koval, T., et al. (2025). The role of music education in the formation of cultural identity in the modern world. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(1), 349. <https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p349>
9. Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27(1), 6–11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
10. Jones, P. M. (2010). Developing social capital: A role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural understanding. *International Journal of Community Music*, 3(2), 291–302. https://doi.org/10.1386/ijcm.3.2.291_1
11. Benedict, C., et al. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>

V. Slabko. The role of humanities in the formation of socio-cultural competence of future music teachers

The article provides a comprehensive analysis of the role of humanities disciplines in developing the sociocultural competence of future music teachers within the context of contemporary educational and cultural transformations. It is argued that the humanities component of professional training is not an auxiliary element but an integrative and system-forming foundation for shaping a pedagogical personality capable of functioning in a multicultural society, facilitating intercultural dialogue, and interpreting art as a sociocultural text. Sociocultural competence is conceptualized as a multidimensional construct situated at the intersection of humanistic, artistic, and pedagogical knowledge, encompassing value-worldview, cognitive, communicative, activity-based, and cultural-interpretative components, each of which plays a crucial role in music teachers' professional practice.

The study demonstrates that humanities disciplines—cultural studies, philosophy, art history, sociology of culture, literature, and aesthetics—significantly contribute to the development of cultural interpretation skills, artistic and aesthetic thinking, and the ability to comprehend the multidimensional nature of musical phenomena. These disciplines prepare future teachers to work with cultural codes and meanings, enrich their approach to repertoire selection, inform the organization of creative artistic interaction, and foster students' critical and value-based perception of music.

Particular attention is paid to the music-educational environment as a space where the potential of humanities training is actualized. Performance, choral and ensemble music-making, interpretative practices, and project activities act as mechanisms for acquiring authentic sociocultural experience. The article identifies essential pedagogical conditions for the effective implementation of humanities disciplines: interdisciplinarity of content, a culturally rich educational environment, interactive learning formats, the use of digital humanities technologies, and the high professional and humanitarian competence of university instructors.

The article also emphasizes the formative role of students' sociocultural experience gained through participation in artistic events, cultural and volunteer initiatives, international mobility programs, and through ongoing reflection on their own cultural identity.

The findings affirm that humanities disciplines serve as a critical resource in shaping future music teachers as cultural mediators capable of creating inclusive, culturally responsive learning environments and fostering cultural literacy, identity formation, and readiness for intercultural dialogue among schoolchildren.

Key words: sociocultural competence; humanities disciplines; music education; teacher training; cultural interpretation; intercultural communication; music-educational environment; cultural responsiveness.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації:

ВПЛИВ КОУЧИНГУ ЯК МЕТОДУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку управлінських компетенцій у викладачів, які працюють в умовах постійних змін. У сучасному освітньому просторі роль педагога еволюціонує: він стає не просто транслятором знань, а фасилітатором, що керує освітніми процесами та колективами. Це вимагає від нього як предметних, так і управлінських навичок, формування яких є важливим завданням неперервної освіти. У цьому контексті коучинг постає як один із найбільш ефективних методів, що дозволяє досягти цієї мети. Мета дослідження полягала в аналізі теоретичних засад та визначенні впливу коучингу як методу неформальної освіти на формування управлінських навичок у професійній діяльності викладача. У дослідженні авторами було проаналізовано роль коучингу як технології професійного розвитку, що ґрунтується на андрагогічних, акме-синергетичних та праксеологічних принципах. Розглянуто ключові типологічні ознаки освітньо-професійного коучингу, зокрема його інтегрованість з освітніми й професійними цілями, нормативну логіку та технологічність. Наукова новизна полягала в теоретичному обґрунтуванні та систематизації впливу коучингу на розвиток управлінського потенціалу викладача. Зокрема, ідентифіковано ключові аспекти, на які впливає коучинг, а саме розвиток рефлексивного мислення; формування стратегічного бачення та вміння планувати довгострокові освітні проєкти; покращення навичок комунікації і зворотного зв'язку, необхідних для ефективної командної роботи; розвиток емоційного інтелекту для побудови ефективних відносин.

Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану управлінську компетентність педагога не просто набором навичок, а цілісним конструктом, що включає знання, вміння та ціннісні орієнтації, набуті в процесі коучингу. Цей процес виходить за межі традиційного навчання, оскільки базується на принципах селф-коучингу, що сприяє професійній самореалізації і формуванню особистої відповідальності викладача.

Ключові слова: управління, коучинг, освітній процес, заклади освіти, викладач, педагог, компетентність.

Необхідність дослідження впливу коучингу як методу неформальної освіти на формування управлінських навичок у професійній діяльності викладача зумовлена низкою чинників. У контексті сучасних освітніх парадигм, де панує принцип неперервної освіти, викладач перестає бути лише транслятором знань. Він еволюціонує в фасилітатора, наставника, лідера освітніх процесів, що вимагає від нього не тільки предметних, але й управлінських компетенцій. Традиційні методи підвищення кваліфікації часто не враховують індивідуальні потреби фахівця, не сприяють розвитку soft skills і не готують його до вирішення складних, нестандартних завдань.

Коучинг як технологія розвитку особистісного й професійного потенціалу, що ґрунтується на андрагогічних та акме-синергетичних принципах, заповнює цю прогалину [5; 6]. Дослідження дозволить ідентифікувати найбільш ефективні форми та інструменти коучингу, що можуть бути інтегровані в систему неформальної освіти для підготовки викладачів, здатних керувати освітніми командами, адаптуватися до змін та забезпечувати високу якість освітніх послуг. Це сприятиме підвищенню конкурентоспроможності педагогічного колективу та його готовності до викликів, які ставить перед освітою ХХІ століття.

Мета статті. Проаналізувати теоретичні засади та визначити вплив коучингу як методу неформальної освіти на формування управлінських навичок у професійній діяльності викладача.

Методологія ґрунтується на використанні системного та компетентнісного підходів, що дозволило комплексно проаналізувати вплив коучингу та визначити його місце в системі неформальної освіти. Дослідження також базувалося на аналізі наукових джерел українських і міжнародних фахівців у галузі освіти.

Питання розвитку професійної компетенції педагогів через різні форми підвищення кваліфікації вивчали відомі науковці, зокрема Т. Сорочан, Л. Сергєєва, Л. Карташова, В. Кремінь та інші. Їхні роботи зосереджені на практичних аспектах удосконалення навичок педагогів, що створює сприятливе підґрунтя для інтеграції коучингу в систему неперервної освіти. Теоретичні основи педагогічної майстерності у своїх працях розглядали такі дослідники, як Н. Ничкало, Л. Сергєєва, З. Рябова, І. Зязюн, І. Карпенко, Л. Ільїч та інші. Вони заклали концептуальний фундамент для розуміння ключових аспектів професійної діяльності педагога, що є необхідною передумовою для впровадження коучингових методик.

Серед зарубіжних вчених варто відмітити роботу Л. Рохаса та Т. Клійна [9], в якій було представлено коучинг як педагогічну стратегію, яка може розвивати та зміцнювати лідерські навички викладача. У статті також було представлено кілька методів, за допомогою яких можна вдосконалити лідерські навички.

Науковці С. Гюкер і М. Гюкер [8] стверджують, що почуття ефективності та відповідальності педагогів має зростати, оскільки вони є посередниками між електронним інформаційним середовищем та здобувачами, від них залежить не тільки успіх освітнього процесу, а й якість послуг, що надаються майбутніми фахівцями. У своєму дослідженні автори простежили вплив когнітивної програми коучингу на розвиток різних педагогічних навичок і виявили, що програма дала змогу викладачам краще проявляти та використовувати свої лідерські навички.

Попередні дослідження показали, що коучинг є ефективною методологією для розвитку лідерських навичок у педагогів, але система впровадження коучингу в неформальній освіті ще не була достатньо досліджена, що буде зроблено в цьому дослідженні.

Ефективною технологією професійного розвитку викладачів є педагогічний коучинг (від англ. *coaching* – «наставляти, тренувати, надихати»). Цей підхід розглядається як система андрагогічних, акме-синергетичних і праксеологічних принципів, спрямованих на розвиток потенціалу як окремого фахівця, так і групи (команди, організації). Його мета – забезпечити максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу для вирішення професійних завдань. Як окрема професія, коучинг почав формуватися на початку 1990-х років як відповідь на зростаючу потребу в індивідуальному підході до розвитку людського потенціалу. Це був перехід від традиційного наставництва і консалтингу до моделі, орієнтованої на розкриття внутрішніх ресурсів клієнта.

У сучасній науці спостерігаються різні погляди і підходи до визначення ключового поняття «коучинг».

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF) – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного професійного розвитку із метою отримання максимально можливого результату [6].

У США Міжнародна Федерація Коучів (International Coach Federation, ICF) зіграла ключову роль у легітимізації цієї професії. Завдяки зусиллям цієї організації, у 2001 році коучинг був офіційно визнаний окремим видом професійної діяльності. Це стало важливим кроком, що дозволив встановити єдині стандарти етики, навчання і сертифікації для коучів по всьому світу, перетворивши його з неформальної практики на повноцінну індустрію.

Загальне розуміння коучингу полягає ще в тому, що це процес, за допомогою якого більш досвідчені фахівці передають свої навички менш досвідченим. Однак це не обов'язково так – підопічний може мати більше досвіду роботи, ніж його коуч. Незважаючи на це, від коучів очікується, що вони будуть працювати з персоналом, щоб допомогти їм поліпшити свої результати та навички. Коучинг також може бути ініційований обома сторонами, наприклад, викладачем (підопічним), який потребує допомоги, та коучем, який спостерігає за результатами роботи, прогресом у викладанні та пропонує підтримку [6]. Паралельно з цим, коучинг характеризується як спосіб навчання конкретній роботі на основі розмови між двома людьми. Коучем може бути досвідчений колега або зовнішній консультант, який працює або не працює в тій же сфері, що й підопічний, але має досвід коучингу.

Аналіз наукових досліджень [3;6;7;1;2] дозволяє згрупувати за кількома ключовими напрямками основні загальноприйняті значення терміну «коучинг»:

1. Індивідуальне консультування. Це індивідуальна робота з фахівцем, що може мати різну спрямованість (професійна, психолого-педагогічна, технологічна) і служить для досягнення вищих особистих та професійних результатів (акме-рівня).

2. Адаптивний стиль управління. Коучинг як інструмент управління персоналом фокусується на неперервному професійному розвитку співробітників за індивідуальною освітньою траєкторією. Це розвиває їхнє вміння навчатися та самовдосконалюватися протягом усього життя.

3. Форма консультування для керівників. Коучинг застосовується як індивідуальна або групова форма консультування для проєктних менеджерів і керівників різного рівня з метою підвищення їхньої ефективності.

4. Фасилітація. Процес, у якому коуч сприяє командній роботі, допомагаючи групі досягти консенсусу й ефективного вирішення завдань без прямого втручання в зміст дискусії.

5. Менторинг. Це більш довгострокові відносини, де досвідчений фахівець (ментор) передає свій досвід і знання менш досвідченому колезі, допомагаючи йому в кар'єрному зростанні. На відміну від коучингу, менторинг часто має більш директивний характер.

Як зазначають автори дослідження [4]: «У системі післядипломної педагогічної освіти професійний коуч виконує багатогранну роль, що виходить за межі традиційного наставництва. Він є партнером у досягненні професійних та особистісних цілей, фахівцем з відповідною спеціальною підготовкою, який супроводжує науково-методичного працівника в процесі позитивних змін. Коуч виступає як тренер, що розвиває комунікаційні, професійні та життєві навички, а також як «рефлексивне дзеркало» у процесі прийняття рішень. Крім того, він є мотиватором до рішучих дій, помічником у кризових ситуаціях і наставником у професійно-особистісному розвитку. Коуч також є співавтором у створенні індивідуальних проєктів розвитку, виконуючи функцію навігатора в умовах професійної невизначеності».

У результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду, встановлено, що селф-коучинг (від англ. *self-coaching*) є ключовою технологією професійної самореалізації. Цей підхід ґрунтується на принципі персональної відповідальності за власні думки, дії та звички, що є фундаментальним для неперервного професійного розвитку. У контексті неперервної освіти, педагог свідомо вибудовує індивідуальну траєкторію розвитку, яка охоплює не лише засвоєння нової інформації, а й формування нових патернів мислення. Цей процес є безперервним, забезпечуючи інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти. Педагогічний селф-коучинг також враховує потреби викладача на різних етапах його професійного життя, забезпечуючи цілісність освітнього процесу та сприяючи формуванню управлінських навичок через самостійну рефлексію і планування.

Провідну роль у системі професійного розвитку педагогічних працівників у контексті неформальної освіти відіграє освітньо-професійний коучинг [2]. Він є різновидом лідерського коучингу та має багатоцільове спрямування, оскільки фокусується на комплексному розвитку фахівця. З одного боку, освітньо-професійний коучинг спрямований на вдосконалення самоосвітньої компетентності педагогів, розвиток їхньої здатності до самостійного навчання й адаптації. Він допомагає сформувати готовність до управлінської діяльності та набуття лідерських якостей. З іншого боку, цей метод забезпечує формування і поглиблення прикладних професійних якостей, які є важливими для ефективного виконання управлінських завдань. Коучинг допомагає викладачам не лише здобувати нові знання, а й перетворювати їх на практичні навички, необхідні для успішного керівництва освітніми проєктами і командами. Таким чином, коучинг стає ключовим інструментом для розвитку управлінського потенціалу і підвищення конкурентоспроможності педагогічних працівників на сучасному ринку праці.

За типологічними ознаками, згідно з сучасними науковими дослідженнями, освітньо-професійний коучинг є комплексною технологією, що характеризується інтеграцією освітніх і професійних цілей. Він сприяє розвитку soft skills, критичного мислення, навичок кооперації, що дозволяє слухачам формувати професіоналізм та лідерство. Нормативна логіка цього процесу забезпечує досягнення запланованих програмних результатів: від засвоєння базових знань до накопичення практичного досвіду, що відповідає принципам праксеології. Це забезпечує цілеспрямованість і послідовність у навчанні. Технологічність процесу, що ґрунтується на продуманій алгоритмізації та інструменталізації, гарантує досягнення результатів у визначені терміни.

Варто зазначити, що неформальна освіта є організованою освітньою діяльністю, що відбувається за межами традиційної, формальної системи. Вона може функціонувати як самостійно, так і бути інтегрованою частиною ширших ініціатив, спрямованих на конкретну аудиторію та чітко визначені освітні цілі [4]. Цей підхід відзначається гнучкістю та адаптивністю, що робить його ідеальним для сучасного педагогічного середовища, яке постійно змінюється. За результатами досліджень Л. Лук'янової та Л. Ващенко [4], у педагогічному середовищі набули популярності різноманітні форми неформальної освіти. Ці форми, що сприяють інтеграції особистісного та професійного розвитку, включають творчі звіти для обміну досвідом, педагогічні читання для обговорення наукових проблем, фестивалі для презентації інноваційних ідей, марафони для інтенсивного навчання. Крім того, активно використовуються майстер-класи й освітні тренінги, що розвивають практичні навички, а також відеоуроки та медіаконсультації як форми використання цифрових ресурсів.

Із літературних джерел із коучингу [4;8;9] можна виділити кілька значних перешкод, що ускладнюють його впровадження в неформальну освіту дорослих. Першою і найважливішою причиною є брак часу, що безпосередньо пов'язано з високим навантаженням викладачів, а також бюрократичною та ієрархічною структурою закладів вищої освіти. Ця особливість ускладнює організацію регулярних коучингових сесій, які включають спостереження за заняттями, планування, обговорення та інші заходи. Коучинг вимагає від педагогів додаткового часу, енергії та зусиль, що не завжди є можливим. Відсутність довіри є другою важливою причиною, адже педагоги можуть сприймати коучинг як форму оцінювання або контролю з боку керівництва, а не як підтримку та розвиток. Цей брак довіри перешкоджає відкритій комунікації та готовності до змін.

Узагальнюючи вищезазначене, приходимо до висновку, що використання коучингу в неформальній освіті викладача є потужним інструментом для формування та розвитку його управлінських навичок. Цей процес допомагає педагогу усвідомити власні лідерські якості і застосовувати їх у професійній діяльності. Нижче наведемо ключові рекомендації, що сприяють цьому:

1. Розвиток рефлексивного мислення. Коучинг допомагає викладачу аналізувати власні управлінські рішення, їх наслідки, ефективність, що дозволяє ідентифікувати сильні сторони та зони для зростання, сприяючи свідомому формуванню управлінської компетентності.

2. Формування стратегічного бачення. За допомогою коучингових запитань педагог вчиться не лише вирішувати поточні завдання, а й бачити довгострокові перспективи свого професійного розвитку, а також планувати освітні проєкти.

3. Покращення навичок комунікації та зворотного зв'язку. Коучинг вчить надавати конструктивний зворотний зв'язок колегам та здобувачам освіти. Це є ключовою управлінською навичкою, що сприяє підвищенню ефективності командної роботи.

4. Управління часом та делегування. Через коучингові сесії викладач вчиться ефективно розподіляти ресурси, визначати пріоритети та, за потреби, делегувати повноваження, що є основою операційного менеджменту.

5. Розвиток емоційного інтелекту. Коучинг допомагає педагогу краще розуміти власні емоції та емоції інших, що є важливим для управління конфліктами і побудови ефективних відносин у колективі.

6. Підвищення мотивації і відповідальності. Коучинг стимулює викладача брати на себе відповідальність за свої рішення та результати, завдяки чому він стає не просто виконавцем, а лідером змін.

7. Створення власного управлінського стилю. Через індивідуальну роботу з коучем, викладач може визначити та розвинути унікальний управлінський стиль, який найкраще відповідатиме його особистісним якостям і професійним цілям.

Висновки. У результаті проведеного дослідження був вивчений вплив коучингу як методу неформальної освіти на формування управлінських навичок у професійній діяльності викладача. Встановлено, що коучинг дозволяє педагогу не лише поглиблювати знання, а й розвивати управлінські компетенції, що є ключовими в умовах сучасної освітньої системи. Коучинг сприяє формуванню стратегічного мислення, навичок ефективної комунікації та управління проектами. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати теоретичні засади коучингу, але й розробляти практичні інструменти, які будуть адаптовані до потреб українського освітнього середовища, зокрема через створення гнучких навчальних програм та методик, що дозволять інтегрувати коучингові технології у формальну, неформальну та інформальну освіту педагогів.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що коучинг є ефективним інструментом для формування та розвитку управлінських навичок викладача, що сприяє підвищенню його конкурентоспроможності та готовності до викликів сучасної освітньої практики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в поглибленому аналізі ролі селф-коучингу як інструменту неперервного професійного розвитку педагогів та його впливу на управлінську самокомпетентність.

Використана література:

1. Брайковська А., Гриценко Т., Тимофєєва К. Коучинг для лідерів громадських організацій : посіб. Київ : Фонд «Східна Європа», 2022. 81 с.
2. Ільїч Л. Коучингові компетенції в управлінні персоналом: інноваційні підходи до розвитку керівників закладів освіти. *Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій*. 2025. № 3 (17). С. 255–263.
3. Карпенко І. С. Місце і роль освітньо-професійного коучингу у системі практичної лідерської підготовки слухачів ВВНЗ. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах* : збірник матеріалів наук.-пр.конф. 2024. 153 с.
4. Лук'янова Л., Ващенко Л. Неформальна освіта різних категорій дорослого населення: теоретичні аспекти, методичні засади. *Освіта для миру* : матеріали VIII Українсько-польського / польсько-українського наукового форуму. 2019. с. 400–417. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734295/1/volume_2_2019-400-417.pdf
5. Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
6. Сидоренко В. В. Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи. 2020. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720149/>
7. Сидоренко В. В. Положення «Про педагогічний коучинг у системі післядипломної освіти». Донецьк : Витоки, 2014. 63 с.
8. Göker S. D., Göker M. Ü. Cognitive coaching: Developing teachers of English as self-directed learners. *J Asia TEFL*. 2021. № 18 (3). P. 875–890.
9. Rojas L. V., Klijn T. P. Coaching education as a strategy to enhance nursing leadership. *Cien Enferm*. 2012. № 18 (2). P. 111–117.

References:

1. Braikowska A., Hrytsenko T., Timofieieva K. (2022). Kouchynh dla lideriv hromadskykh orhanizatsii: posib [Coaching for leaders of public organisations: a guide]. Kyiv : Fond «Skhidna Yevropa». 81 s. [in Ukrainian].
2. Ilich L. (2025). Kouchynhovi kompetentsii v upravlinni personalom: innovatsiini pidkhody do rozvytku kerivnykiv zakladiv osvity [Coaching Competencies in Human Resource Management: Innovative Approaches to the Development of Educational Institution Managers]. *Yevropeiskiy naukoviy zhurnal Ekonomichnykh ta Finansovykh innovatsii*. № 3 (17). S. 255–263 [in Ukrainian].
3. Karpenko I. S. (2024). Mistse i rol osvitno-profesiinoho kouchynhu u systemi praktychnoi liderskoi pidhotovky slukhachiv VVNZ [the place and role of educational and professional coaching in the system of practical leadership training for students of higher educational institutions]. *Filosofsko-sotsiologichni ta psykholoho-pedahohichni problemy pidhotovky osobystosti do vykonannia zavdan v osoblyvykh umovakh* : zbirnyk materialiv nauk.-pr.konf. 153 s. [in Ukrainian].
4. Lukianova L., Vashchenko L. (2019). Neformalna osvita riznykh katehori dorosloho naselennia: teoretychni aspekty, metodychni zasady [Informal education of different categories of the adult population: theoretical aspects, methodological principles]. *Osvita dlia myru* : materialy VIII Ukrainsko-polskoho / polsko-ukrainskoho naukovo forumu. S. 400–417. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734295/1/volume_2_2019-400-417.pdf
5. Nezhynska O. O., Tymenko V. M. (2017). Osnovy kouchynhu : navch. posib [Fundamentals of coaching: textbook]. Kyiv; Kharkiv : TOV «DISA PLIUS». 220 s. [in Ukrainian].
6. Sydorenko V. V. (2020). Self-kouchynh (samonastavnytstvo) yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly [Self-coaching (self-mentoring) as a technology for the professional development of teachers in the New Ukrainian School]. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720149/> [in Ukrainian].
7. Sydorenko V. V. (2014). Polozhennia «Pro pedahohichniy kouchynh u systemi pisladyplomnoi osvity» [Regulations ‘On pedagogical coaching in the system of postgraduate education’]. Donetsk : Vytoky. 63 s. [in Ukrainian].
8. Göker S. D., Göker M. Ü. (2021). Cognitive coaching : Developing teachers of English as self-directed learners. *J Asia TEFL*. № 18(3). P. 875–890
9. Rojas L. V., Klijn T. P. (2012). Coaching education as a strategy to enhance nursing leadership. *Cien Enferm*. № 18(2). P. 111–117.

O. Smolinska, V. Korniat. The impact of coaching as a method of informal education on the development of management skills in the professional activities of teachers

The relevance of the study is determined by the need to develop managerial competencies in teachers working in conditions of constant change. In the modern educational space, the role of the teacher is evolving: he or she is becoming not just a transmitter of knowledge, but a facilitator who manages educational processes and teams. This requires both subject-specific and managerial skills, the development of which is an important task of continuing education. In this context, coaching emerges as one of the most effective methods for achieving this goal. The aim of the study was to analyse the theoretical foundations and

determine the impact of coaching as a method of informal education on the formation of managerial skills in the professional activity of a teacher. In the study, the authors analysed the role of coaching as a professional development technology based on andragogical, acme-synergetic and praxeological principles. The key typological features of educational and professional coaching were considered, in particular its integration with educational and professional goals, normative logic and technological feasibility. The scientific novelty lay in the theoretical justification and systematisation of the impact of coaching on the development of teachers' managerial potential. In particular, key aspects influenced by coaching were identified, namely the development of reflective thinking; the formation of strategic vision and the ability to plan long-term educational projects; the improvement of communication and feedback skills necessary for effective teamwork; and the development of emotional intelligence for building effective relationships.

The focus is on the advisability of considering the formed managerial competence of a teacher not just as a set of skills, but as a holistic construct that includes knowledge, skills and value orientations acquired in the coaching process. This process goes beyond traditional teaching, as it is based on the principles of self-coaching, which promotes professional self-realisation and the formation of personal responsibility in teachers.

Key words: *management, coaching, educational process, educational institutions, teacher, pedagogue, competence.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 3.37.378

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.20>

Терлецька Л. М.

РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано поняття «технологія» навчання, визначено роль технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи. Технології визначено як сукупність впорядкованих методів та методологічних підходів, що забезпечують ефективність освітнього процесу та його оптимізацію. Технологія є цілісною та комплексною системою, що застосовується для підвищення ефективності формування компетентностей, підвищення мотивації учнів початкової школи, індивідуалізації та диференціації освітнього процесу. Використання технологій на уроках іноземної мови у початковій школі здійснюється для реалізації мети іноземної підготовки, а саме формування іноземної комунікативної компетентності. Педагогічна технологія покликана забезпечити ефективність освітнього процесу з врахування вікових та індивідуальних особливостей учня. Сучасні технології іноземної підготовки учнів початкової школи мають практичну спрямованість. Варто враховувати системний та систематичний характер використання певної технології з метою формування та вдосконалення навичок іноземної мовленнєвої діяльності. Інтерактивні технології передбачають активну взаємодію учнів з освітньою метою на відміну від пасивного засвоєння знань. Їх ефективність залежить від: визначеної мети та завдань, організації освітнього процесу, умов спілкування, форм спілкування, іноземного досвіду учнів, рівня сформованості іноземовленнєвих навичок та умінь, від уміння вчителя застосовувати технології відповідно до теми та мети уроку, методів та навчальних матеріалів. Визначено особливості впровадження технологій в освітній процес початкової школи: узгодженість та цілеспрямованість, інтенсивність застосування, систематизація використання, релевантність оцінки ефективності використання. Використання технологій на уроках іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, підвищує їх мотивацію, сприяє реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: технологія, початкова школа, іноземна мова, навчання, компетентності, модель навчання, іноземна підготовка, освіта.

Технології сучасного соціокультурного простору заповнили повсякденне життя людини. Освіта, попри свою традиційну консервативність, також відчуває вплив технологічної концептуалізації. У науковій спільноті точаться активні дискусії щодо переваг та недоліків тотальної технологізації навчання. Коли ж питання звужується до викладання у початковій школі, то проблема технологій набуває ще більш гострих форм, оскільки не всі технології навчання можуть бути застосовані щодо учнів молодшого шкільного віку в контексті їхніх вікових чи морально-психологічних особливостей.

Сучасні освітні моделі навчання іноземної мови концентруються навколо використання технологій та практик навчання. Зважаючи на тренд цілісності освіти, вказані настанови технологізації актуалізуються з початкового етапу іноземної підготовки. Тобто дитина молодшого шкільного віку, яка починає системно вивчати іноземну мову, асоціює значну частину навчальної активності саме з технологічним виміром. Такий підхід викликає дискусії щодо масштабів та інтенсивності залучення арсеналу технологій при навчанні іноземних мов в початковій школі. З одного боку, технологія в освіті є фактично синонімом системності, адже актуалізація фундаментальних принципів вивчення шкільного предмету (у нашому випадку – іноземної мови) має доведений позитивний вплив на організацію освітнього процесу. Вчитель, використовуючи технологічні принципи, набуває очевидної переваги в організації навчальної активності. З іншого боку, технологія у освітньому процесі є одночасно і синонімом фундаментальності, яка передбачає чітке дотримання стандартів навчальної активності. Такий підхід порушує питання доступності технологій для учня молодших класів у практичному опануванні іноземної мови та його синергії з настановами вчителя.

Концепція технології навчання набула популярності у другій половині XX століття з розвитком програмного навчання. Різноманітність форм і методів навчання поступово витісняли досі безальтернативний авторитет та одноосібність навчальної активності вчителя. Зрозуміло, що роль і статус вчителя в освітній парадигмі не піддавався жодним сумнівам, але організаційні аспекти навчального процесу потребували інтеграції технологічного характеру. Використання технологій в освітньому процесі створювало інноваційні можливості, оскільки значну частину роботи, яку вчителі раніше виконували, тепер можна було впорядкувати за допомогою навчального інструментарію. Такі реалії вимагали значно менших індивідуальних ресурсів від учителя початкової школи, що вивільняло енергію, дозволяючи спрямувати її на інші виміри педагогічної діяльності. Технологія навчання формувала такі умови в навчальному середовищі, у яких учитель позиціонувався як модератор, а не джерело навчального матеріалу. Для можливості аналізу використання технологій навчання при навчанні іноземних мов у початковій школі варто визначити термінологічну суть цього процесу. Згідно з визначенням UNESCO: «педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти» [10].

Українські дослідники ідентифікують поняття технології навчання з огляду на досвід і специфіку вітчизняної системи освіти. Зокрема український вчений І. Підласий виокремлює три елементи технологій

практичної педагогіки: ідея-процес-результат [7]. На думку Паламарчук В. та Барановської О., поняття «технологія освітнього процесу» слід розглядати як моделювання його змісту, форм і методів згідно поставленої мети [6]. Коваль Т. та Кочубей Н. розглядають інтерактивні технології як «цілісну та інтегративну систему процесу навчання, яка передбачає відповідно до цілей і змісту навчання комплексне застосування відібраних за принципами доцільності впровадження та взаємного доповнення інтерактивних методів, засобів і форм навчання іноземних мов з метою досягнення заздалегідь спланованого навчального результату» [3]. Биков В. визначає педагогічну технологію як «структуру організаційно-часової взаємодії учасників навчально-виховного процесу і засобів навчального середовища, яка побудована відповідно до цілей навчання і виховання та обраних методів навчання і виховання» [1]. Гриньова М. визначає основні критерії технологічності будь-якої педагогічної технології:

1) концептуальність (кожній технології притаманна опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, дидактичне та соціальнопедагогічне досягнення цілей);

2) системність (мають прослідковуватись усі ознаки системи – логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);

3) керованість (передбачається можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання);

4) ефективність (технологія повинна вибиратися відповідно до оптимальних затрат для досягнення результатів);

5) гарантування досягнення певного стандарту досягнень;

6) відтворюваність (можливість застосування технологій в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами) [2].

При застосуванні навчальної технології під час навчання іноземної мови в початковій школі, необхідно деталізувати формат і суть цих елементів. Стандарти вищої педагогічної освіти при підготовці фахівців передбачають норми, характерні для початкової, загальноосвітньої чи старшої школи. Тому позиціонування технологій в початковій школі має свої особливості, що призводить до специфічного тлумачення алгоритму застосування навчальних технологій. Першим складником технології навчання визнано ідею, яка є підставою зміни організації навчального процесу. Ідейна частина технології навчання іноземних мов у початковій школі насамперед орієнтована на учня, який сприйматиме новий формат. Варто вказати цю відмінність, оскільки традиційно ідея технологічного змісту має освітньо-орієнтовану цільову характеристику. Тобто ідейний зміст застосування технології навчання передбачає досягнення освітніх цілей (покращення, удосконалення, трансформацію тощо), проте таке ідейне позиціонування не актуальне для початкової школи, оскільки ініціативи вчителя повинні узгоджуватися з можливостями учнів початкових класів. Тому використання вчителем набутих фахових компетентностей в класі технологій навчання регламентується психолого-педагогічними вимірами здобувачів освіти початкової школи. Процес навчання в парадигмі конкретної технології чи в системі технологічного супроводу навчання також має свої особливості в аспекті впровадження на рівні початкової освіти. Використання навчальної технології передбачає чітке дотримання алгоритму, що характеризується двома основними факторами.

По-перше, масштабністю застосування, коли технологія навчання повністю охоплює визначену частку навчальної активності та встановлює взаємодію з іншими елементами навчального процесу. Окремо варто вказати на необхідність узгоджувати технології навчання з традиційними вимірами навчальної активності, тобто зберігати баланс між звичним освітнім простором та сконструйованим шляхом застосування педагогічних технологій, проєктів, інструментів.

По-друге, інтенсивністю застосування, коли технологія навчання вимагає залучення визначеного ресурсу від вчителя та учнів початкової школи. У цьому випадку також можливі труднощі, пов'язані з невідповідністю можливостей учня й стандартами навчально-технологічної активності. Такі ситуації виникають доволі часто внаслідок спроби уніфікувати навчальні технології. Під час підготовки педагогічного фахівця в закладі вищої освіти концепція навчальних технологій запропонована для засвоєння в загальному вигляді (зміст, формат, алгоритм, інструмент тощо). Водночас не враховується специфіка застосування технології навчання на різних рівнях середньої освіти. Тому закладені показники ефективності технологій навчання не відповідають дійсності та умовам їх використання в початковій освіті.

Третій елемент технології навчання іноземних мов передбачає систематизацію використання у вигляді отриманих результатів: за умови врахування специфіки застосування технологій навчання іноземної мови в початковій школі (масштабності та інтенсивності навчальної активності) можна сформулювати норми ефективності.

Варто акцентувати на релевантності оцінки ефективності використання технології навчання іноземної мови в початкових класах, оскільки в традиційному форматі результати є доступними для вимірювання, оцінювання та розуміння, але в ситуації з навчанням учнів молодшої школи (особливо 1-2 класів) результат має відтермінований характер. Оцінка ефективності використання технологій навчання є актуальною в контексті вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта) у Державному стандарті початкової освіти (див. табл. 1) [8]

Таблиця 1

Ефективність упровадження технологій навчання іноземної мови в аспекті організації освітнього процесу

Організаційний етап початкової освіти	Використання технології навчання
Перший цикл початкової освіти (1-2 класи) Діяльнісний підхід на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів	Акцентування на іншомовній характеристиці мовної біографії учня
Другий цикл початкової освіти (3-4 класи) Діяльнісний підхід на інтегровано-предметній основі з поступовим відходом від домінування ігрової моделі	Актуалізація систематизації навчальної іншомовної активності в форматі мовного паспорта

У сучасному науково-педагогічному дискурсі подано розширену характеристику технологій навчання в контексті їх впливу на освітній процес, а саме в нерівномірності застосування технологій у зв'язку з такими факторами як:

- різний рівень соціально-економічного забезпечення системи освіти на національному чи локальному рівні, який не дозволяє накопичити необхідний інструментарій для технологічного різноманіття при вивченні іноземних мов;
- наявність стійких традицій класичного навчання, які гальмують інтенсивне впровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов;
- людиновимірний фактор, який диференціює вчителів початкової школи на прихильників технологічного навчання й противників використання нових форматів навчальної активності.

Редько В. розглядає інтерактивні технології як одну з ефективних форм мотивації учнів до активної іншомовної взаємодії, ефективність якої залежить від таких чинників:

- 1) чітко визначеної мети і доцільно окреслених завдань для кожного учасника іншомовного спілкування;
- 2) раціональної організації навчальної діяльності: дотримання послідовності її виконання, оцінювання/самооцінювання результатів як на кожному етапі, так і в цілому;
- 3) умов спілкування: створення комфортної психологічної атмосфери навчального середовища;
- 4) форм спілкування: вони мають бути відомі учням і опрацьовані на попередніх етапах діяльності у процесі виконання підготовчих вправ і завдань;
- 5) мовного і мовленнєвого досвіду учнів: обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу повною мірою має задовольняти іншомовні комунікативні потреби (наміри) учасників спілкування під час виконання інтерактивних видів діяльності;
- 6) рівня сформованості умінь і навичок усномовленнєвої і письмової комунікації: учні повинні вміти користуватись автентичними зразками спілкування, дотримуватися етичних норм спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається [9].

На думку Коломіної О. до характеристики технологій навчання належить: 1) результативність (високий рівень досягнення кожним учнем поставленої мети); 2) економічність (засвоєння за одиницю часу достатньо великого обсягу навчального матеріалу при найменшій витраті зусиль на оволодіння ним); 3) ергономічність (навчання в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутності перевантаження і перевтоми); 4) висока вмотивованість у вивченні предмета, що має сприяти підвищенню інтересу до занять, вдосконаленню найкращих особистісних якостей учня і розкриттю завдяки цьому його резервних можливостей [4]. На думку Мицик О. технологія ігрового навчання – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учнів в гру [5].

Загалом варто вказати, що технології навчання іноземних мов упроваджено до освітньої системи, сформовано нові навчальні середовища, у яких використовуються інноваційні педагогічні практики. Проте необхідно наголосити на специфічних алгоритмах застосування навчальних технологій для вивчення іноземної мови зокрема в початковій школі. Навчання майбутніх вчителів початкової школи в закладах вищої освіти передбачає ґрунтовну психологічну підготовку. Психологічно-педагогічні компетентності є кластером гнучких навичок майбутнього вчителя іноземної мови початкового рівня освіти. Упровадження навчальних технологій є своєрідним маркером реалізації психологічних настанов у професійній підготовці педагога. Сучасні освітньо-професійні програми підготовки дозволяють застосувати уніфіковані виміри засвоєння технологій навчання, а майбутній учитель іноземної мови в початковій школі, який набув психолого-педагогічних компетентностей, обирає більш прийнятний варіант навчально-технологічної активності, яка відповідатиме його навичкам та можливостям учнів.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України*. Академія педагогічних наук України. 2002. С. 182–189.
2. Гриньова М. В. Особистісно орієнтована технологія навчання та виховання. Інтернет-методрада як інструмент відкритого ефективного співробітництва з проблем методики викладання у ВНЗ I-II рівнів акредитації. URL :<http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/Grinova M.pdf>
3. Коваль Т. І., Кочубей Н. П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 7. С. 160–163.

4. Коломінова О. О., Роман С. В. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 40–47.
5. Мицик О. М. Гра як метод навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи. *Англійська мова та література*. 2013. № 22. С. 40–49.
6. Паламарчук В., Барановська О. Педагогічні технології навчання в умовах Нової української школи: вектор розвитку. URL : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-60-66>
7. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім Слово, 2004. 616 с.
8. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018>
9. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_8
10. Technology in education. A tool on whose terms? UNESCO: global education monitoring report. 2023. URL : <https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/>

References:

1. Bykov V. Iu. (2002). Teoretyko-metodolohichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnykh zasobiv ta e-tekhnohii navchannia [Theoretical and methodological foundations for the creation and development of modern teaching tools and e-technologies]. *Academy of Pedagogical Sciences*. S. 182–189 [in Ukrainian].
2. Hrynova M. V. Osobystisno oriientovana tekhnolohiia navchannia ta vykhovannia. [Personality-oriented teaching and education technology]. Internet-metodrada yak instrument vidkrytoho efektyvnoho spivrobitnytstva z problem metodyky vykladannia u VNZ I-II rivniv akredytatsii – Internet methodological council as a tool for open and effective cooperation on teaching methodology issues in higher education institutions of I-II accreditation levels. URL : <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/GrinovaM.pdf> [in Ukrainian].
3. Koval T. I., Kochubei N. P. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov [Interactive technologies for teaching foreign languages]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of the M. Gogol National University. Psychological and pedagogical sciences*. № 7. S. 160–163 [in Ukrainian].
4. Kolominova O. O., Roman S. V. (2010). Suchasni tekhnolohii navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli [Modern technologies for teaching English in primary school] *Inozemni movy – Foreign languages*. № 2. S. 40–47 [in Ukrainian].
5. Mytsyk O. M. (2013). Hra yak metod navchannia inshomovnoho spilkuvannia uchniv pochatkovoi shkoly [Games as a method of teaching foreign language communication to primary school pupils] *Anhliiska mova ta literatura – English language and literature*. № 22. S. 40–49 [in Ukrainian].
6. Palamarchuk V., Baranovska O. Pedagogichni tekhnolohii navchannia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly: vektor rozvytku. [Teaching technologies in the New Ukrainian School: a vector for development]. URL : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-60-66> [in Ukrainian].
7. Pidlasyi I. (2004). Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity. [Practical pedagogy or three technologies: an interactive textbook for educators in the market education system]. Kyiv : Vydavnychy Dim Slovo. 616 s. [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. [On Approval of the State Standard for Primary Education : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 dated 21 February 2018]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> [in Ukrainian].
9. Redko V. Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnoi movy. [Interactive technologies for teaching foreign languages]. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_8 [in Ukrainian].
10. Technology in education. A tool on whose terms? UNESCO: global education monitoring report. 2023. URL : <https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/>

L. Terletska. The role of technologies in foreign language learning of primary school students.

The article analyses the concept of 'technology' in education and defines the role of technologies in teaching foreign languages to primary school pupils. Technologies are defined as a set of structured methods and methodological approaches that ensure the effectiveness and optimisation of the educational process. Technology is a holistic and comprehensive system used to improve the effectiveness of competence formation, increase the motivation of primary school pupils, and individualise and differentiate the educational process. The use of technology in foreign language lessons in primary school is carried out to achieve the goal of foreign language training, namely the formation of foreign language communicative competence. Pedagogical technology is designed to ensure the effectiveness of the educational process, taking into account the age and individual characteristics of the student. Modern technologies for foreign language training of primary school students are practically oriented. It is important to take into account the systematic and systematic nature of the use of a particular technology in order to develop and improve foreign language communication skills. Interactive technologies involve active interaction between pupils for educational purposes, as opposed to passive acquisition of knowledge. Their effectiveness depends on: defined goals and objectives, the organisation of the educational process, communication conditions, forms of communication, students' foreign language experience, the level of foreign language skills and abilities, and the teacher's ability to apply technologies in accordance with the topic and purpose of the lesson, methods and teaching materials. The features of the implementation of technologies in the educational process of primary school have been identified: consistency and purposefulness, intensity of application, systematisation of use, relevance of assessing the effectiveness of use. The use of technologies in foreign language lessons contributes to the development of students' cognitive interests, increases their motivation, and promotes the implementation of person-oriented learning.

Key words: technology, primary school, foreign language, learning, competencies, learning model, foreign language training, education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 81'367.622:378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.21>

Торчинський М. М., Торчинська Н. М., Шиманська В. О.

ЧИСЛІВНИК ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ВИВЧЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена аналізу суперечливого статусу числівника в українському мовознавстві та особливостям його міждисциплінарного вивчення в системі професійної підготовки філологів. Автори підкреслюють, що числівник, незважаючи на незначну кількість лексем, є важливою периферійною частиною мови для передачі квантитативної інформації.

Визначено диференційні ознаки числівника як повнозначної відмінюваної частини мови, що вказує на означену / неозначену кількість або абстрактне число. У статті простежено історію виокремлення цього класу слів та сучасне бачення числівника провідними граматистами, які заперечують існування порядкових числівників, пропонуючи відносити їх до порядкових прикметників. Дослідники наголошують на необхідності врахування цієї ключової розбіжності між шкільним (зберігає поділ на кількісні та порядкові) та університетським (відносить порядкові до прикметників) курсами україністики.

Основне завдання дослідження – показати, як числівник інтегрується в міждисциплінарний процес навчання бакалаврів-філологів. Встановлено, що інформація про числівник поглиблюється під час вивчення низки лінгвістичних та лінгводидактичних курсів: морфології (семантичні, морфологічні, словотвірні критерії, складні правила відмінювання), синтаксису (синтаксична роль, сполучуваність), практикуму з української мови (орфографічні та орфоепічні норми), історико-лінгвістичних дисциплін (еволюція статусу), стилістики й культури мовлення (стилістична роль, діалектні й суржикові форми), методики навчання української мови (специфіка подання матеріалу в середній школі та усунення протиріч).

Автори стверджують, що міждисциплінарний підхід у ЗВО має забезпечити від дублювання матеріалу, сконцентрувавшись на фундаментальних ознаках, які найкраще проявляються в межах кожного курсу, та забезпечити єдине наукове бачення цієї частини мови.

Ключові слова: числівник, кількісні числівники, міждисциплінарне вивчення, морфемна будова, морфологічні особливості, підготовка філологів, порядкові прикметники, синтаксична роль.

Числівник як частина мови в українському мовознавстві ґрунтовно характеризується переважно в академічних граматиках: «Теоретична морфологія української мови» [3], «Граматика сучасної української мови. Морфологія» [6], підручниках для закладів вищої освіти, таких як «Сучасна українська літературна мова» [10], «Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія» [12]; рідше – в монографіях, на зразок: «Числівник української мови» [5], «Числівники в українській мові» [9], «Числівники в слов'янських мовах: порівняльно-історичний нарис» [11]. Це слова, які характеризуються наявністю низки відмінностей у трактуванні їхньої сутності на рівні шкільного і вишівського курсів україністики; простежується і специфіка творення, відмінювання і сполучення з іншими лексемами не лише групи слів, а й окремих числівників. Водночас ця частина мови (хоча тривалий час не всі мовознавці її виокремлювали) кількісно невелика, проте важлива з погляду передачі квантитативної інформації у змісті повідомлення.

Стандарт вищої освіти України спеціальності 035 Філологія не виокремлює спеціальних компетенцій і програмних результатів навчання, пов'язаних із вивченням числівника, хоча певну причетність до нього мають ті компоненти, які стосуються загалом лінгвістики, як-от: ФК 3 «Здатність використовувати в професійній діяльності знання з теорії та історії мов(и), що вивчаються (ється)» [13, с. 8] чи ПРН 12 «Аналізувати мовні одиниці, визначати їхню взаємодію та характеризувати мовні явища та процеси, що їх зумовлюють» [13, с. 9].

У навчальному процесі бакалаври-філологи (аналогічно – і здобувачі вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Українська мова і література)» інформацію про числівник поглиблюють при вивченні навчальних дисциплін «Вступ до мовознавства», «Практичний курс української мови», «Історичної граматики української мови» і / або «Старослов'янської мови» чи «Історії української літературної мови», «Сучасної української літературної мови», «Стилістики української мови» та «Методики навчання української мови», частково – й низки інших.

Основне завдання нашого дослідження – показати, на які аспекти звертається увага при вивченні числівника на вказаних лінгвістичних і лінгводидактичних курсах, зокрема забезпечитися від повторення одного матеріалу і, навпаки, сконцентруватися на тих фундаментальних ознаках нумеративів, які найкраще проявляються саме в цих курсах.

Основну інформацію про числівник як частину мови добувачі вищої освіти отримують, коли вивчають сучасну українську літературну мову, зокрема розділ «Морфологія».

Орієнтуємося на сучасне бачення сутності числівника, що простежується вже з його дефініції: «Числівник – одна з периферійних частин мови, що називає означену чи неозначену кількість предметів та абстрактне число і виражає це категорійне значення кількості в морфологічних категоріях відмінка за обмеженого функціонування категорій роду і числа» [5, с. 318].

Підкреслюємо основні ознаки числівника:

1) належить до периферійних, а не центральних частин мови, як, наприклад, і прикметник та прислівник;
2) вказує лише на кількість предметів, поєднуючись із субстантивами і виконуючи тоді квантитативну функцію, та абстрактне число, коли числівник вживається самостійно і реалізує нумеративну функцію; наголошуємо, що числівник не вказує на порядок при лічбі (то вже будуть порядкові прикметники, з якими студенти знайомилися раніше);

3) кількість предметів, на яку вказує числівник, може бути означеною чи неозначеною, тому розрізняють означено-кількісні (власне кількісні: *три, двадцять*; збірні: *четверо, десятеро*; дробові: *півтора, дві десятих*) та неозначено-кількісні числівники: *кільканадцять, мало*;

4) акцентуємо, що більшість числівників відмінюється за відмінками («До невідмінюваних належать тільки неозначено-кількісні займенники *мало, немало, чимало* і дробові числівники *пів, півтора, півтори, півтораства*» [5, с. 339]).

«Уживаючись у приіменниковій позиції, числівник «... узгоджується з кількісно означуваними іменниками лише в род., дав., ор. і місц. в., у наз. та знах. в. керує ними (*п'ять книжок, п'ятьох книжок, п'ятьом книжкам, п'ять книжок, п'ятьма книжками, п'ятьох книжок*)» [15, с. 794]. «Хоч у позиції кличного відмінка числівники вживані рідше, проте це не дає підстав заперечувати наявність у них грамеми кличного відмінка» [5, с. 345–346]: *Четверо* учнів, підійдіть до нас; *П'ять* дівчаток, вивчіть цей вірш;

5) характеризуючи обмежене функціонування категорій роду й числа, зазначаємо, що вони по-різному проявляються в окремих числівниках. Зокрема, протиставлення грамем чоловічого, жіночого й середнього роду та числа однини і множини виразно засвідчується у слові *один* (*один день, одна доба, одне село – одні люди*). Власне-кількісний числівник *два*, збірний *обидва* та дробовий *півтора* вказують на чоловічий або середній рід (*два хлопці, обидва поля, півтора гектара*), а *дві, обидві, півтори* – на жіночий (*дві сестри, обидві половини, півтори години*). Класифікаційною категорією роду є у числівниках *нуль, тисяча, мільйон, мільярд* і под., водночас форма множини частіше використовується для творення складених числівників.

Аналогічно, тобто лише як частина мови, що позначає кількість предметів або абстрактне число, без вказівки на порядок при лічбі, трактується числівник і в інших працях, таких як «Частини мови в семантико-граматичному аспекті» [4], «Граматики української мови. Морфологія» [2], «Морфологія української мови» [7] та ін.

Проте окремі автори традиційно розмежовують кількісні й порядкові числівники. Наприклад, в навчальному посібнику «Сучасна українська літературна мова» дефініція числівника має такий вигляд: «Числівником називається частина мови, що означає число або певну кількість однорідних предметів чи порядок предметів при лічбі» [10, с. 225], відповідно розрізняються власне кількісні, неозначено-кількісні, збірні і дробові й окремо – порядкові числівники [10, с. 226]. Аналогічно є характеристика числівника і в підручнику М. Я. Плющ «Граматики української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія» [12].

Шкільні підручники теж дотримуються такого структурування числівників, наприклад: «Числівник – це самостійна частина мови, що означає число, кількість предметів або порядок їх при лічбі й відповідає на питання скільки? котрий? Наприклад: *нуль, три, двадцять, чотири, семеро, п'ятий*. За значенням числівники поділяються на дві групи: кількісні й порядкові [8, с. 164].

Двоваріантність поглядів мовознавців і лінгводидактів в енциклопедії «Українська мова» відзначає і К. Г. Городенська, яка пише, що витлумачення порядкових прикметників як самостійної, семантично замкненої групи слів в українському мовознавстві «... почало утверджуватися з кін. 60-х рр. 20 ст., спочатку в академ. курсі «Сучасна українська літературна мова. Морфологія» (1969), а потім і в підручниках з морфології для вищих навч. закладів. У шкільних підручниках, словниках Ч. і досі подають як слова, що визначають кількість та порядок предметів при час лічби» [15, с. 793].

Загалом частини мови найбільш часто розглядаються «... як лексико-граматичні класи слів, кожний з яких характеризується: спільністю загальнокатегорійного (частиномовного) значення і граматичних властивостей: морфологічних категорій, системи форм словозміни (або її відсутності) та синтаксичних функцій, а також своєрідністю морфемного складу і словотворення» [12, с. 84], і питання їх розмежування насамперед розглядається при вивченні вступу до мовознавства і загального мовознавства.

Підсумуємо бачення числівника як частини мови на основі чотирьох названих М. Я. Плющ критеріїв.

Безперечно, основним для ідентифікації цієї частини мови вважається семантичний принцип, тобто значення кількості предметів або абстрактного числа. Закономірно заперечується віднесення до числівників іменників із кількісним значенням, вжитих у прямому або переносному значенні (*віз* (яблука), *куна* (зошитів), *ліс* (рук), *море* (сліз)), які вказують на кількість, не пов'язану з числом, або не називають точної кількості, пов'язаної з числом, і мають морфологічні ознаки іменника, та відчислівникових іменників (*п'ятірка, трійка, десятка*), що мають категоріальне значення, морфологічні ознаки, синтаксичні функції і суфікси іменника, та порядкових числівників (*третій, шостий, сімнадцятий*), які не набули ознак числівника, а мають усі ознаки прикметника (синтаксичний рід, число, відмінок і т. д.), і з цими положеннями погоджується більшість дослідників. Натомість супротив викликають пропозиції В. О. Горпинича не відносити до цієї частини мови так званих іменникових числівників (*нуль, тисяча, мільйон*), які є іменниками, тому що мають категорію роду, змінюються за числами, мають іменникові закінчення і вживаються з узгодженими

означеннями; неозначених числівників, які кваліфікуються як займенники (*кільканадцять, стонадцять*, а також *багато, чимало*), які вказують на неозначену кількість і виконують, по суті, дійсничну функцію; числівника *один* (*одна, одне, одні*), який, хоч і належить до числового ряду, але має всі ознаки прикметника (синтаксичний рід, число, відмінок); дробових (*дві третіх, одна ціла і сім десятих*) і складених (*двадцять сім, дві тисячі триста сорок чотири*) числівників, оскільки це не морфологічні одиниці, а синтаксичні словосполучення [7, с. 125–126], які хоч і вмотивовані, однак більше ґрунтуються не на семантичних, а на структурно-морфологічних особливостях.

Саме морфологічні ознаки числівників, попри те, що школярі починають їх засвоювати ще з початкових класів, залишаються одними з найскладніших у курсі морфології. На першому курсі здобувачі вищої освіти знову повертаються до правопису, вимови й відмінювання числівників під час вивчення практикуму з української мови, тому третьокурсники, усвідомивши перші три постулати (1) числівники *сорок, дев'яносто, сто* в усіх відмінках, крім називного і знахідного, мають закінчення *-а*; 2) у назвах десятків відмінюється лише останній компонент: *сімдесятьма*; 3) у назвах сотень відмінюються обидва складники: *шістдесятьмастами*), мають звертати увагу на додаткові особливості, як-от: паралельні закінчення числівників *сім, вісім* в орудному відмінку (*сімою й сьома; вісьмою й вісьма*); уніфікація відмінкових закінчень числівників при відмінюванні (*шістдесяти п'яти*, або *шістдесятьох п'тьох*, а не *шістдесяти п'ятьох*) тощо.

Загалом же філологи повинні розрізняти десять типів відмінювання числівників, наприклад: 1) *один* – за зразком займенника *той*; 2) *два, три, чотири*; 6) *нуль, тисяча, мільйон* і под. – за зразком іменників відповідних відмін і груп; 10) компоненти складених числівників відмінюються як відповідні прості чи складні [5, с. 349–357].

Зазначимо, що за дев'ятим зразком відмінюються і так звані займенникові числівники, до яких останнім часом мовознавці відносять кваліфіковані раніше як вказівні займенники *стільки, стільки-то*, питально-відносний *скільки*, заперечний *ніскільки* і неозначені *скільки-небудь, хтозна-скільки* та ін.

Синтаксичний критерій передбачає з'ясування синтаксичної ролі числівників, і це насамперед реалізується при вивченні синтаксису. Студенти усвідомлюють, що кількісні числівники в реченні (самостійно або в поєднанні з іншими словами) можуть бути підметами, обставинами (*Чотири ділиться на два*), присудками, додатками (*До двох додати три – буде п'ять*) та означеннями (*Дівчина володіє трьома мовами*), тобто числівник «... має, як іменник, повну парадигму синтаксичних функцій – суб'єкту, предикативну, атрибутивну, обставинну і об'єкту» [7, с. 123].

У курсі граматики варто звернути увагу і на характер сполучуваності числівника з іменником, за особливостями якого розмежовується теж десять груп, на зразок: власне кількісний числівник *один* (*одна, одно і одне*) узгоджується з опорним словом у роді, числі й відмінку (*одного учня*); дробовий числівник *пів* керує родовим відмінком однини іменників (*пів години*) і под.

Морфемно-словотвірні особливості числівників визначаються при вивченні розділу «Морфеміка і словотвір». Вони ґрунтуються на розмежуванні структурно-морфологічних розрядів: простих, які переважно є nepoдiдними (назви чисел другого десятка: *одинадцять – дев'ятнадцять* та окремі назви десятків: *двадцять, тридцять* теж вважаються простими, оскільки елементи *-надцять, -дцять* набули функції суфіксів), складних, утворених шляхом зрощення (*сімсот*) і складених, які є аналітичними утвореннями (*тридцять сім*).

При вивченні історико-лінгвістичних дисциплін (старослов'янської мови, історичної граматики української мови, історії української літературної мови) на числівник не звертається багато уваги. Зазначається, зокрема, що у грецькій, старослов'янській та церковнослов'янській мовах числівник був складником так званих імен, виділення яких «... ґрунтується на спільності граматичних категорій роду, числа і відмінка й охоплює іменники, прикметники, числівники, займенники» [16, с. 37]. Пізніше, як зазначав С. П. Бевзенко, «слова, що вживалися для позначення чисел, не становили окремого граматичного класу слів: вони своїми граматичними властивостями зближувалися з іменниками (починаючи з *п'яти* і далі) чи з прикметниками (до *чотирьох* включно)» [1, с. 13]. «У давньоруській мові числові назви мали вже абстрактне числове значення, але ще не становили собою окремої частини мови. За граматичними ознаками одні з них, зокрема *одинъ, одьно, одьна, дьва, дьвѣ, триѣ, три, чѣтырѣ*, подібно до прикметників змінювалися за родами, числами і відмінками, залежно від форми означуваного ними іменника, а інші (*пять – дѣсать, съто, тысяча*) мали граматичні ознаки іменників, тобто належали до якогось одного роду і відмінювалися в однині, множині та двоїні» [1, с. 183].

Стилістична роль числівника, який загалом вважається стилістично нейтральною одиницею, полягає головним чином у забезпеченні точності та конкретності інформації, особливо в офіційних та наукових текстах, а в художньому мовленні – у створенні образності та експресії.

Одна з основних функцій числівників – інформативна. Наприклад, у науковому стилі ця частина мови використовується для точного називання кількості (при вимірах, розрахунках, поданні статистичних даних) або порядку (при класифікації, посиланнях на джерела); числівники також незамінні для передачі фактів, формул, дат, пропорцій.

В офіційно-діловому стилі нумеративи необхідні для фіксації дат, сум, номерів, кількості (у наказах, договорах, протоколах, звітах), забезпечуючи таким чином юридичну та ділову точність.

У публіцистичному стилі можливе використання числівників для подання статистики, фактів, результатів опитувань, що надає інформації вагомості та достовірності.

У художньому та розмовному стилях числівники можуть набувати образності, емоційності або використовуватися для посилення виразності. Зокрема, нумеративи можуть входити до складу фразеологізмів (*один в полі не воїн, п'яте колесо до воза, сьоме небо*), що забезпечує образну характеристику довкілля. Збірні числівники (*двоє, семеро*) характерні переважно для розмовного й художнього стилів і не вживаються в науковому чи офіційно-діловому.

Певним чином пов'язаний зі стилістикою й курс «Теорія і практика наукових досліджень», де наявні і певні правила вживання числівників, на зразок: назви на позначень одиниць першого десятка зазвичай пишуться словами; кількісні числівники позначаються арабськими цифрами, а порядкові – римськими, особливо найменування століть і тисячоліть (можливе й додавання закінчення до цифри: *2-ий, 4-ого*).

Із культурною мовлення простежується тісний зв'язок української діалектології, адже в розмовах часто вживаються ненормативні наголошення числівників (*одінадцять*), їхні деформовані форми (*шієсят*), суржикові конструкції, особливо при відмінюванні (*семидесяти*).

Для спеціальності «Середня освіта» вагоме значення має опрацювання особливостей вивчення числівника на уроках рідної мови. Методика навчання практично не відрізняється від роботи з іншими частинами мови, але потрібно пам'ятати, що середня школа зберегла поділ нумеративів на кількісні й порядкові, чого майже немає у вищій.

Загалом у шкільній програмі з української мови вивчення числівника зосереджене на його граматичних (морфологічних і синтаксичних) ознаках, а також на правилах правопису та узгодження з іншими частинами мови.

Аналіз шкільних підручників різних авторів дав змогу зробити висновки, що майже всі дефініції цієї частини мови однотипні (Числівник – це самостійна частина мови, яка позначає число (*три, сто*), кількість предметів (*три столи*) і порядок предметів при лічбі (*третьй день*)), як і розмежування числівників за значенням (кількісні відповідають на питання *скільки?* і поділяються на власне-кількісні (*сім, двадцять*), збірні (*двоє, семеро*), що часто вживаються з назвами осіб або малих істот, дробові (*дві третіх*), неозначено-кількісні (*кілька, багато*), а порядкові – відповідають на *котрий?* (*перший, сороковий*) і будовою (прості (*шість, шостий*), складні (*сімнадцять, триста*) і складені (*сто два, двадцять п'ятий*)).

Особлива увага у школі приділяється відмінюванню числівників, оскільки воно є досить складним і має багато винятків. Характеризуються особливості відмінювання числівників *один* (за родами, числами та відмінками), *два, три, чотири*; відмінювання числівників від *п'яти* до *двадцяти* та *тридцять* (з м'яким знаком наприкінці); відмінювання числівників на *-десят* (*п'ятдесят*) та *-сот* (*п'ятсот*), де змінюються обидві частини; відмінювання складених числівників (змінюються всі слова); відмінювання порядкових числівників як прикметників (за родами, числами та відмінками), причому у складених порядкових числівниках змінюється лише останнє слово (*двісті двадцять третій*); числівники *сто, дев'яносто, сорок* у непрямих відмінках мають лише одну форму – із закінченням *-а*).

Також вивчається, як числівники функціонують у реченні (кількісний числівник у сполученні з іменником найчастіше виступає одним членом речення (найчастіше підметом або додатком), а порядковий виконує роль узгодженого означення) та як вони поєднуються з іменниками (після числівників *два, три, чотири* іменник стоїть у називному відмінку множини: *три зошити*, а після числівників *п'ять* і більше іменник стоїть у родовому відмінку множини: *п'ять зошитів*).

Традиційно шкільна програма містить вивчення складних правил правопису, зокрема вживання м'якого знака, написання порядкових числівників на *-сотий, -тисячний* тощо.

Таким чином, можна вважати доведеним факт наявності відмінностей у трактуванні сутності числівника, яка пропонується учням закладів загальної середньої освіти (розмежування кількісних і порядкових числівників) та закладів вищої освіти (віднесення порядкових числівників до прикметників).

За семантичними ознаками варто розрізняти означено-кількісні, неозначено-кількісні, дробові і збірні числівники. Розгляд у складі числівників неозначено-кількісних лексем мотивуємо тим, що вони все-таки більш реально вказують на кількість (наприклад, *декілька* – це не *кількадесят* і не *кількасот*), ніж займенники числівникового типу (*стільки* може бути кількість в одиницях, сотнях і навіть тисячах). Також до означено-кількісних відносимо слова *нуль, тисяча, мільйон, мільярд*, які чітко вказують на певне число і можуть входити до складу багатокомпонентних числівникових конструкцій, хоча й відмінюються як іменники [14, с. 176].

Поглиблені відомості про числівник як частину мови здобувачі вищої освіти, крім курсу сучасної української літературної мови (морфології, а також морфеміки і словотвору та синтаксису), отримують при вивченні практикуму з української мови, історико-лінгвістичних дисциплін, стилістики української мови. Критерії розмежування частин мови, зокрема і числівника, розглядаються на заняттях із вступу до мовознавства та загального мовознавства, а специфіка організації навчального процесу при вивченні числівника – з методики навчання української мови.

Більш детального розгляду потребує і питання вивчення в закладах вищої освіти займенників, прислівників, дієслівних форм та службових слів, які теж неоднаково трактуються на шкільному та університетському рівнях.

Використана література:

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови: нариси із словозміни та словотвору. Ужгород : Закарпатське обласне книжне газетне видавництво, 1960. 415 с.
2. Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови. Морфологія : підручник. Київ : Либідь, 1993. 336 с.
3. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. 398 с.
4. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ : Наукова думка, 1988. 256 с.
5. Городенська К. Г., Арполенко Г. П., Щербатюк Г. Х. Числівник української мови. Київ : Наукова думка, 1980. 136 с.
6. Городенська К. Г., Загнітко А. П., Соколова С. О. Граматика сучасної української мови. Морфологія. Київ : видавничий дім Дмитра Бурого, 2017. 752 с.
7. Горпинич В. О. Морфологія української мови : підручник. Київ : Академія, 2004. 335 с.
8. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова : підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Генеза, 2014. 256 с.
9. Івченко М. П. Числівники української мови. Київ : Видавництво Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка, 1955. 143 с.
10. Караман С. О., Караман О. С., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
11. Лукінова Т. Б. Числівники в слов'янських мовах: порівняльно-історичний нарис. Київ : Наукова думка, 2000. 370 с.
12. Плющ М. Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія : підручник. Київ : Слово, 2010. 328 с.
13. Стандарт вищої освіти України спеціальності 035 «Філологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом МОН України №869 від 20.06.2019 р. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filohiia-bakalavr.28.07-1.pdf>
14. Торчинський М. М. Числівник у системі частин мови: проблемні питання. *Славистичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика*. Хмельницький, 2023. Вип. 13. С. 159–180.
15. Українська мова. Енциклопедія / Редколегія: Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. 821 с.
16. Царалунга І. Б. Старослов'янська мова : навчальний посібник. Львів : Новий Світ–2000, 2007. 188 с.

References:

1. Bevzenko S. P. (1960). Istorychna morfolohiia ukrainskoi movy : narysy iz slovozmyny ta slovotvoru [Historical Morphology of the Ukrainian Language : Essays on Inflection and Word Formation]. Uzhhorod : Zakarpatske oblasne knyzhno-hazetne vydavnytstvo. 415 p. [in Ukrainian].
2. Bezpoiasko O. K., Horodens'ka, K. H., & Rusaniv's'kyi, V. M. (1993). Hramatyka ukrainskoi movy. Morfolohiia : pidruchnyk [Grammar of the Ukrainian Language. Morphology: Textbook]. Kyiv : Lybid. 336 p. [in Ukrainian].
3. Vykhovanets I. R., Horodenska K. H. (2004). Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy [Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Kyiv : Pulsary. 398 s. [in Ukrainian].
4. Vykhovanets I. R. (1988). Chastyny movy v semantiko-hramatychnomu aspekti [Parts of speech in the semantic-grammatical aspect]. Kyiv : Naukova dumka. 256 s. [in Ukrainian].
5. Horodenska K. H., Arpolenko H. P., Shcherbatiuk H. Kh. (1980). Chyslivnyk ukrainskoi movy [Ukrainian language numeral dictionary]. Kyiv : Naukova dumka.. 136 s. [in Ukrainian].
6. Horodenska K. H., Zahnitko A. P., Sokolova S. O. (2017). Hramatyka suchasnoi ukrainskoi movy. Morfolohiia [Grammar of the modern Ukrainian language. Morphology]. Kyiv : vydavnychiy dim Dmytra Buraho. 752 s. [in Ukrainian].
7. Horpynych V. O. (2004). Morfolohiia ukrainskoi movy [Morphology of the Ukrainian language] : pidruchnyk. Kyiv : Akademiia. 335 c. [in Ukrainian].
8. Zabolotnyi O. V., Zabolotnyi V. V. (2014). Ukrainska mova : pidruchnyk dlia 6 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Ukrainian language: textbook for grade 6 of secondary schools]. Kyiv : Heneza. 256 s. [in Ukrainian].
9. Ivchenko M. P. (1955). Chyslivnyky ukrainskoi movy [Numerals of the Ukrainian language]. Kyiv : Vydavnytstvo Kyivskoho derzhavnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. 143 s. [in Ukrainian].
10. Karaman S. O., Karaman O. S., Pliushch M. Ya. (2011). Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv : Litera LTD. 560 s. [in Ukrainian].
11. Lukinova T. B. (2000). Chyslivnyky v slovianskykh movakh: porivnialno-istorychnyi narys [Numerals in Slavic languages: a comparative and historical essay]. Kyiv : Naukova dumka. 370 s. [in Ukrainian].
12. Pliushch M. Ya. (2010). Hramatyka ukrainskoi movy. Morfemika. Slovtvir. Morfolohiia [Grammar of the Ukrainian language. Morphemics. Word formation. Morphology] : pidruchnyk. Kyiv : Slovo. 328 s. [in Ukrainian].
13. Standart vyshchoi osvity Ukrainy spetsialnosti 035 «Filohiia» persho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity, zatverdzhenyi nakazom MON Ukrainy №869 vid 20.06.2019 r. [Standard of higher education of Ukraine for specialty 035 "Philology" of the first (bachelor's) level of higher education, approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 869 dated June 20. 2019.]. (2019). Kyiv. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filohiia-bakalavr.28.07-1.pdf> [in Ukrainian].
14. Torchynskyi M. M. (2023). Chyslivnyk u systemi chastyn movy: problemni pytannia. [Numerals in the system of parts of speech: problematic issues]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka*. Khmelnytskyi. Vyp. 13. S. 159–180 [in Ukrainian].
15. Ukrainska mova. Entsyklopediia [Ukrainian language. Encyclopedia]. (2004) / Redkolehiia: Rusanivskyi V. M., Taranenko O. O., Ziabliuk M. P. ta in. Kyiv : Vydavnytstvo «Ukrainska entsyklopediia» imeni M. P. Bazhana. 821 s. [in Ukrainian].
16. Tsaralunha I. B. (2007). Staroslovianska mova [Old Church Slavonic] : navchalnyi posibnyk. Lviv : Novyi Svit–2000. 188 s. [in Ukrainian].

M. Torchynskyi, N. Torchynska, V. Shymanska. The numeral as an object of interdisciplinary study in the training of philologists

The article is devoted to the analysis of the controversial status of the numeral in Ukrainian linguistics and the specifics of its interdisciplinary study within the system of professional philology education. The authors emphasize that despite its relatively small number of lexemes, the numeral is a crucial peripheral part of speech for conveying quantitative information.

The differential features of the numeral as a full-meaning inflected part of speech are determined; it denotes a definite/indefinite quantity or an abstract number. The article traces the history of this word class distinction and the modern view of the numeral by leading grammarians, who reject the existence of ordinal numerals, proposing to classify them as ordinal adjectives. The researchers stress the need to consider this key discrepancy between the secondary school curriculum (which retains the division into cardinal and ordinal) and the university curriculum (which assigns ordinals to adjectives).

The main objective of the study is to demonstrate how the numeral integrates into the interdisciplinary learning process for Bachelor-level philology students. It is established that information about the numeral is deepened through the study of a number of linguistic and linguodidactic courses: Morphology (semantic, morphological, word-formation criteria, complex inflection rules), Syntax (syntactic role, combinability), Practical Course (orthographic and orthoepic norms), Historical and Linguistic Disciplines (evolution of status), Stylistics/Speech Culture (stylistic role, dialectal forms), and Methodology of Teaching Ukrainian Language (the specifics of presenting the material in secondary schools and resolving contradictions).

The authors argue that the interdisciplinary approach in higher education must prevent material duplication, focusing on the fundamental characteristics that are best manifested within each course, and ensuring a unified scientific vision of this part of speech.

Key words: *interdisciplinary study, cardinal numerals, morphemic structure, morphological features, numeral, ordinal adjectives, syntactic role, training of philologists.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 37.02:004:502

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.22>

Фекета І. Ю.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ

У статті досліджується проблема формування екологічних компетентностей майбутніх учителів географії в умовах цифровізації освіти. Актуальність теми визначається сучасними глобальними екологічними викликами та необхідністю підготовки педагогічних кадрів, здатних виховувати екологічну свідомість і культуру в молодого покоління. Підкреслюється, що використання інформаційних технологій (ІТ) відкриває нові можливості для інтеграції екологічних знань у навчальний процес, сприяє розвитку дослідницьких умінь студентів, критичного мислення та навичок роботи з просторовими даними.

У процесі дослідження здійснено аналіз наукових джерел, узагальнено педагогічний досвід та розглянуто практику використання цифрових інструментів у підготовці студентів-географів. Особливу увагу приділено потенціалу ГІС-технологій, інтерактивних картографічних сервісів, освітніх платформ (Moodle, Google Classroom), віртуальних лабораторій і мобільних додатків для формування екологічних компетентностей. Показано, що поєднання діяльнісного, проєктного та інтерактивного підходів із використанням ІТ забезпечує практико-орієнтований характер навчання та формує відповідальне ставлення студентів до довкілля.

Результати дослідження засвідчують, що інтеграція інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів географії має низку переваг: підвищення навчальної мотивації, розвиток дослідницьких та аналітичних умінь, посилення екологічної спрямованості навчального процесу. Водночас виявлено низку проблем, серед яких – недостатній рівень цифрової грамотності, обмеженість технічних ресурсів та потреба в удосконаленні методичного забезпечення.

Зроблено висновок, що застосування сучасних ІТ є вагомим чинником підвищення ефективності екологічної освіти у закладах вищої освіти та важливою умовою професійного становлення майбутніх учителів географії.

Ключові слова: екологічна компетентність; студенти географи; інформаційні технології; цифровізація освіти; педагогічна підготовка.

У контексті глобальних екологічних викликів особливої ваги набуває якісна підготовка майбутніх учителів географії, адже саме вони відіграють ключову роль у поширенні знань про раціональне природокористування та принципи сталого розвитку. Суспільство дедалі більше потребує фахівців, здатних формувати екологічну свідомість і культуру молодого покоління, що визначає актуальність даного дослідження.

Важливим інструментом реалізації цього завдання виступають сучасні інформаційні технології, які відкривають нові можливості для інтеграції екологічних знань у процес професійної підготовки педагогів. Використання інтерактивних картографічних сервісів, геоінформаційних систем, віртуальних лабораторій та електронних освітніх платформ сприяє розвитку у студентів практичних умінь аналізувати екологічні процеси, прогнозувати їхні наслідки та ухвалювати обґрунтовані рішення. Це, у свою чергу, підвищує ефективність освітнього процесу та забезпечує формування екологічних компетентностей як невід'ємної складової професійної підготовки вчителя географії.

Метою статті є обґрунтування ролі сучасних інформаційних технологій у процесі формування екологічних компетентностей майбутніх учителів географії та визначення ефективних методичних підходів до їх застосування.

У дослідженні використано аналіз наукових джерел, порівняння педагогічного досвіду та узагальнення практики застосування цифрових інструментів у професійній підготовці студентів-географів.

Для реалізації поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати теоретико-методологічні засади формування екологічних компетентностей у системі підготовки студентів географів
- розкрити потенціал сучасних інформаційних технологій (ГІС, інтерактивні карти, освітні платформи, віртуальні лабораторії, мобільні додатки) для інтеграції екологічної складової у навчальний процес;
- визначити методичні підходи (діяльнісний, проєктний, інтерактивний, практико-орієнтований) до формування екологічних компетентностей студентів із використанням інформаційних технологій.

Екологічна компетентність трактується сучасними науковцями як інтегративна характеристика особистості, що поєднує знання, ціннісні орієнтації, уміння та практичні навички раціональної взаємодії з навколишнім середовищем. У педагогічній літературі (Абсаямова, Лук'янова [1]; Бех [2]) підкреслюється, що формування екологічних компетентностей має здійснюватися системно, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків та використанням інноваційних освітніх технологій.

Важливо відмітити, що екологічна компетентність не зводиться лише до суми знань. Це динамічна інтегративна якість, яка проявляється у здатності майбутнього вчителя приймати відповідальні рішення, прогнозувати екологічні наслідки діяльності людини, формувати у школярів екологічну культуру.

У процесі підготовки майбутніх учителів географії важливо не лише засвоювати теоретичні знання з екології, але й формувати вміння застосовувати їх у практичній діяльності. Значну роль у цьому відіграють сучасні інформаційні технології, які забезпечують інтеграцію екологічної складової у навчальні курси, практичні завдання та дослідницьку діяльність студентів.

Цифровізація освіти істотно змінює зміст та методи професійної підготовки педагогів. Як зазначає Tilbury [7], сучасна система освіти повинна орієнтуватися на формування компетентностей, необхідних для реалізації концепції сталого розвитку, серед яких провідне місце належить екологічній. Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес забезпечує доступ до актуальної інформації про стан довкілля та сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення студентів [8].

Результати досліджень Wals [9] та Yli-Panula et al. [10] свідчать, що використання цифрових інструментів підвищує зацікавленість студентів навчанням, формує навички опрацювання великих масивів даних, розвиває здатність до самостійних досліджень і рефлексії. Таким чином, інформаційні технології виступають ключовим чинником у професійній підготовці майбутніх учителів географії.

Важливе місце у структурі цифрової підготовки посідає застосування геоінформаційних систем (ГІС) та інтерактивних картографічних сервісів. Як наголошує Karpov [6], інтеграція ГІС у навчальний процес дозволяє студентам не лише вивчати географічні явища, але й моделювати екологічні процеси, аналізувати просторові дані та створювати власні цифрові карти. Практика підтверджує, що використання QGIS, ArcGIS Online чи Google Earth надає студентам можливість досліджувати наслідки антропогенного впливу на довкілля (урбанізацію, ерозію ґрунтів, деградацію ландшафтів, вирубку лісів), поєднуючи розвиток професійних навичок із формуванням екологічної свідомості [1].

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів значною мірою залежить від використання електронних освітніх платформ. Дослідження Г. Чайковської [5] засвідчило, що застосування Moodle у процесі навчання географії сприяє систематизації знань, підвищує рівень інтерактивності та забезпечує зворотний зв'язок між викладачем і студентами.

Позитивний вплив має також використання Google Classroom та масових відкритих онлайн-курсів (Coursera, EdX), що дозволяють інтегрувати у навчальний процес сучасні екологічні програми провідних університетів світу. Це сприяє формуванню академічної мобільності студентів та розширенню їхнього світогляду щодо глобальних екологічних проблем [8].

Одним із найінноваційніших інструментів сучасної педагогіки виступають віртуальні лабораторії, які, на думку Н. Лисенко [4], формують дослідницькі уміння студентів, забезпечують безпечне відтворення складних екологічних процесів і дають змогу проводити експерименти, що в реальних умовах потребували б значних ресурсів. Прикладами застосування віртуальних симуляторів у підготовці майбутніх учителів географії є моделювання кліматичних змін, аналіз якості води та повітря, прогнозування наслідків урбанізації. Такі технології підвищують практичну спрямованість підготовки педагогів і сприяють розвитку аналітичних навичок.

Традиційно важливою складовою підготовки географів залишаються польові практики, ефективність яких значно зростає завдяки використанню мобільних додатків. Студенти активно застосовують GPS-трекери, мобільні ГІС-додатки (Collector for ArcGIS, Mapillary), а також інші інструменти для збору та обробки даних безпосередньо у польових умовах. Дослідження Е. Yli-Panula та співавторів [10] підтверджують, що поєднання мобільних цифрових технологій із практичними дослідженнями підвищує якість екологічної освіти та сприяє розвитку навичок роботи з просторовими даними.

Таким чином, сучасні інформаційні технології у підготовці майбутніх учителів географії виконують комплексну функцію: забезпечують доступ до актуальної екологічної інформації, стимулюють розвиток критичного мислення, формують практичні навички дослідження довкілля та мотивують студентів до активної навчально-наукової діяльності. Водночас, як підкреслюють українські та зарубіжні науковці (Журба [3], Бех [2], Wals [9]), ефективність їхнього впровадження залежить від підвищення рівня цифрової грамотності студентів і викладачів, удосконалення технічної бази університетів та адаптації методичних матеріалів до нових умов цифровізації освіти.

Формування екологічних компетентностей майбутніх учителів географії передбачає застосування різноманітних методичних підходів, що забезпечують інтеграцію знань, умінь і цінностей у єдиний освітній процес.

Одним із ключових методологічних орієнтирів є діяльнісний підхід, який передбачає активне залучення студентів до практичної роботи: дослідження стану довкілля, розв'язання проблемних завдань, реалізація власних екологічних проєктів. Як наголошує В. Бех [2], екологічна компетентність формується не лише шляхом засвоєння знань, а й через особистий досвід студентів, що забезпечує інтеграцію теоретичних положень у практичну діяльність. Інформаційні технології істотно розширюють можливості цього підходу: вони надають доступ до глобальних екологічних даних, створюють умови для моделювання сценаріїв розвитку природних процесів та дозволяють студентам брати участь у міжуніверситетських і міжнародних освітніх проєктах.

Важливе значення має і метод проєктів, який поєднує навчальну та дослідницьку діяльність студентів. На думку О. Журби [3], реалізація екологічних проєктів сприяє розвитку критичного мислення, формуванню

навичок колективної роботи та здатності приймати відповідальні рішення. Прикладами студентських проєктів із використанням ІТ є:

- «Моніторинг стану річок і водойм регіону» (збір даних про якість води за допомогою мобільних сенсорів, використання Google Maps та QGIS для створення інтерактивних карт забруднення);
- «Зміни лісового покриву у Карпатах» (аналіз супутникових знімків Sentinel-2, візуалізація результатів у ArcGIS Online, оцінка масштабів вирубки та відновлення лісів);
- «Оцінка рівня шумового забруднення у міському середовищі» (використання мобільних додатків для вимірювання рівня шуму, створення карт шумового навантаження у GIS-середовищі);
- «Стан та використання рекреаційних зон громади» (геокодування об'єктів відпочинку, аналіз відвідуваності через мобільні додатки та соціальні мережі, створення інтерактивної карти доступності).

Значний потенціал мають інтерактивні технології навчання, що сприяють формуванню екологічних компетентностей завдяки колективному розв'язанню завдань та розвитку навичок комунікації. Як підкреслюють Абсаямова та Лук'янова [1], використання інтерактивних методів дозволяє поєднати когнітивний та ціннісний компоненти екологічної освіти.

Серед інструментів та методів інтерактивного навчання найбільш ефективними є:

- онлайн-квести та веб-квести (LearningApps, Classcraft), орієнтовані на аналіз екологічних проблем;
- інтерактивні вікторини (Kahoot, Quizizz), що перевіряють знання у цікавій ігровій формі;
- групові дискусії та обговорення на форумах Moodle або в чатах Google Classroom.

Відтак поєднання діяльнісного, проєктного та інтерактивного підходів із використанням інформаційних технологій створює умови для комплексного формування екологічних компетентностей майбутніх учителів географії.

Важливим напрямом їхнього застосування є навчально-польові практики, які традиційно посідають провідне місце у професійній підготовці географів. Використання цифрових інструментів значно розширює можливості таких практик: мобільні додатки та ГІС-технології дозволяють студентам фіксувати результати спостережень у режимі реального часу, аналізувати отримані дані та формувати власні дослідницькі висновки. Серед прикладів застосування інформаційних технологій у польовій підготовці можна виокремити:

- використання GPS-трекерів для побудови маршрутів досліджень;
- застосування Collector for ArcGIS для збору даних про екологічний стан територій;
- створення студентами власних баз даних із подальшою візуалізацією результатів у QGIS.

У контексті цифровізації освіти дедалі більшого поширення набувають змішане та дистанційне навчання, що поєднують традиційні методи викладання із сучасними інформаційними технологіями.

Використання Moodle у підготовці майбутніх учителів географії створює умови для формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів, а також забезпечує інтерактивність та ефективний зворотний зв'язок між викладачем і здобувачами освіти.

Дистанційні освітні платформи відкривають доступ до міжнародних екологічних програм і навчальних ресурсів, що сприяє розвитку глобального мислення та формуванню екологічної свідомості студентів.

Отже, методичні підходи до формування екологічних компетентностей майбутніх учителів географії із застосуванням інформаційних технологій забезпечують поєднання традиційної педагогічної практики з інноваційними цифровими інструментами, що гарантує комплексний розвиток знань, умінь та ціннісних орієнтацій студентів.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають змогу висловитись, що незважаючи на очевидні переваги, інтеграція інформаційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх учителів географії супроводжується низкою труднощів. Серед них – недостатній рівень цифрової грамотності студентів і викладачів, обмеженість технічних ресурсів закладів освіти, а також наявність методичних прогалин, що потребують оновлення навчально-методичного забезпечення.

Важливим ризиком є формалізація процесу, коли використання ІТ зводиться лише до технічного аспекту без глибокого змістовного наповнення, що, у свою чергу, знижує ефективність формування екологічних компетентностей.

Необхідно враховувати, що екологічна компетентність не може бути сформована одномоментно, а розвивається поступово у процесі безперервної освіти. Саме тому перспективним напрямом є створення цілісних освітніх програм, у яких інформаційні технології застосовуються на всіх етапах підготовки майбутніх педагогів: від лекційних та семінарських занять до навчально-польових практик і самостійної дослідницької діяльності студентів.

Застосування сучасних ІТ у підготовці студентів географів поєднує навчальний і виховний компоненти, адже вони підвищують мотивацію, формують навички критичного мислення, стимулюють розвиток екологічної свідомості та ціннісного ставлення до довкілля.

Використана література:

1. Абсаямова Я., Лук'янова В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців засобами соціально-гуманітарних дисциплін. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2017. № 2. С. 6–7.
2. Бех В. П. Екологічна компетентність як складова професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Вища освіта України*. 2021. № 3 (82). С. 45–51.

3. Журба О. І. Формування екологічної культури студентів у процесі вивчення природничих дисциплін. *Педагогічний альманах*. 2019. № 41. С. 73–79.
4. Лисенко Н. В. Використання віртуальних лабораторій у формуванні дослідницьких умінь студентів природничих спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75. № 1. С. 122–135.
5. Чайковська Г. М. Використання платформи Moodle у підготовці майбутніх учителів географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. № 17. С. 115–121.
6. Karpov A. O. GIS technologies in geography teaching: integration into higher education. *Journal of Geography and Cartography*. 2020. № 12(2). P. 45–52.
7. Tilbury D. Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning. Paris : UNESCO, 2011. 45 p.
8. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals : Learning Objectives. Paris : UNESCO Publishing, 2017. 62 p.
9. Wals A. E. J. Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen : Wageningen University Press, 2015. 120 p.
10. Yli-Panula E., Jeronen E., Lemmetty P. Using digital learning materials to enhance students' environmental and geographical knowledge. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2020. Vol. 22(1). P. 43–58.

References:

1. Absalyamova Ya., & Lukianova V. (2017). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv zasobamy sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of environmental competence of future specialists by means of social and humanitarian disciplines]. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. № 2, P. 6–7 [in Ukrainian].
2. Bekh V. P. (2021). Ekolohichna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Environmental competence as a component of professional training of specialists in the higher education system]. *Vyscha osvita Ukrainy*. № 3(82). P. 45–51 [in Ukrainian].
3. Zhurba O. I. (2019). Formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia pryrodnych dydstyplin [Formation of ecological culture of students in the process of studying natural sciences]. *Pedahohichnyi almanakh*. № 41. P. 73–79 [in Ukrainian].
4. Lysenko N. V. (2020). Vykorystannia virtualnykh laboratorii u formuvanni doslidnytskykh umin studentiv pryrodnych spetsialnostei [Use of virtual laboratories in the formation of research skills of students of natural specialties]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. № 75(1). P. 122–135 [in Ukrainian].
5. Chaikovska H. M. (2018). Vykorystannia platformy Moodle u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv heohrafi [Use of the Moodle platform in the training of future geography teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 17. P. 115–121 [in Ukrainian].
6. Karpov A. O. (2020). GIS technologies in geography teaching: Integration into higher education. *Journal of Geography and Cartography*. № 12(2). P. 45–52.
7. Tilbury D. (2011). Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning. Paris : UNESCO
8. UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris : UNESCO Publishing
9. Wals A. E. J. (2015). Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. *Wageningen : Wageningen University Press*
10. Yli-Panula E., Jeronen E., & Lemmetty P. (2020). Using digital learning materials to enhance students' environmental and geographical knowledge. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. № 22(1). P. 43–58.

I. Feketa. The Role of Information Technologies in Developing Environmental Competences of Geography Students.

The article explores the issue of developing environmental competences of future geography teachers in the context of the digitalization of education. The relevance of the topic is determined by current global environmental challenges and the need to train teaching staff capable of fostering ecological awareness and culture among the younger generation. It is emphasized that the use of information technologies (IT) opens up new opportunities for integrating environmental knowledge into the educational process, promotes the development of students' research skills, critical thinking, and the ability to work with spatial data.

The study involves an analysis of scientific sources, a generalization of pedagogical experience, and a review of practices in using digital tools for training geography students. Particular attention is paid to the potential of GIS technologies, interactive cartographic services, educational platforms (Moodle, Google Classroom), virtual laboratories, and mobile applications in developing environmental competences.

The results demonstrate that the integration of information technologies into the professional training of future geography teachers offers several advantages: increasing students' learning motivation, developing research and analytical skills, and strengthening the ecological focus of the educational process. At the same time, a number of challenges have been identified, including insufficient digital literacy, limited technical resources, and the need to improve methodological support.

The study concludes that the application of modern information technologies is a significant factor in enhancing the effectiveness of environmental education in higher education institutions and an important condition for the professional development of future geography teachers.

Key words: ecological competence; geography students; information technologies; digitalization of education; pedagogical training.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 373.3.015.3:005.32

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.23>

Khadzhynova I., Umarli S.

EMOTIONAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR INCREASING THE COGNITIVE MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article analyses the problem of increasing the cognitive motivation of primary school students through the formation of emotional competence. The research is situated within the context of modern educational paradigms that prioritize the holistic development of the child, moving beyond purely academic outcomes. Its particular relevance is underscored by the implementation of the New Ukrainian School concept, which explicitly emphasizes the formation of key competencies, including emotional and social skills, as a cornerstone of effective learning.

The primary aim of the study is to theoretically substantiate emotional competence as a pedagogical condition for increasing cognitive motivation. The article reveals the essence of the concept of "emotional competence", defining it through its core components: emotional literacy, emotional self-regulation, empathy, and constructive interaction skills. The article investigates the specific characteristics of cognitive motivation in primary school age children, tracing its dynamic evolution from external motivators (such as grades and parental approval) to the development of intrinsic, internal motives driven by a genuine interest in learning and the inherent satisfaction of cognitive activity.

The key mechanisms of the relationship are substantiated: emotional self-regulation helps to overcome learning difficulties; empathy and a positive emotional climate contribute to the formation of interest in learning; and emotional feedback from the teacher acts as a powerful motivator. A set of pedagogical conditions are proposed, including the creation of an emotionally safe environment, the use of game and art therapy technologies, the organization of student cooperation and systematic work with emotional reflection.

It is concluded that emotional competence is a basic factor in the development of intrinsic motivation to learn.

Key words: emotional competence, cognitive motivation, primary grades, emotional intelligence, pedagogical conditions, emotional self-regulation, empathy, educational activity.

(статтю подано мовою оригіналу)

Modern transformations in the education system of Ukraine, driven by its integration into the European educational space and the implementation of the concept of the New Ukrainian School (NUS) [2], put on the agenda the issue of the comprehensive development of the child's personality. This paradigm shift moves beyond the traditional knowledge-based model towards a competency-based approach, where the learner's emotional and social well-being is considered equally important as academic achievement. In conditions where the educational process is fundamentally reoriented towards the principles of child-centeredness and the formation of key competencies for lifelong learning, the development of students' emotional competence is becoming a priority. Effective pedagogical activity today is impossible without taking into account the emotional state of students, the creation of a favourable psychological climate and partnership relations, which are the foundation for the formation of motivation, creativity, and self-realization. The ability of a teacher to structure the educational process on a positive emotional basis, to build authentic, trusting relationships with students, and to skilfully recognize, understand, and manage their own emotions while empathetically perceiving the emotional world of younger schoolchildren is therefore a cornerstone of successful educational outcomes.

At the same time, the leading component of the activation of students' cognitive activity is and ensuring the effectiveness of the educational process is stable cognitive motivation. Motivation acts as a driving force in the learning process, directly influencing the depth of assimilation of new knowledge, the development of critical thinking skills, and the cultivation of a genuine cognitive need. Research indicates that cognitive interest typically begins with elementary curiosity and spontaneous reactions to novelty but, under systematically favourable pedagogical conditions, can progressively transform into a deep interest and a stable habit of independent mental work. The formation of such intrinsic motivation is particularly crucial at the primary school level, as this period lays the fundamental groundwork for a child's entire subsequent attitude towards learning and cognitive exploration.

Analysing the phenomenon of emotional intelligence in science, researchers over the past two decades have identified its numerous specific manifestations (G. Gardner, D. Caruso, R. Sternberg), formulated theoretical approaches to the structure of this phenomenon, and also investigated the importance of emotional competence for the successful realization of the personality (J. Mayer, P. Salovey, D. Goleman).

The RULER study (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating emotions) by M. Brackett and his colleagues at Yale University is one of the most empirically validated approaches. Studies show that students in classrooms where RULER is implemented demonstrate higher levels of social-emotional skills, better classroom climate, and higher academic performance. The mechanism is that children learn to "name their emotions" which reduces their intensity and allows them to focus on the task rather than on anxiety or anger [1; 6].

According to R. Leeper's theory, emotional processes play a fundamental role in the formation of motivation, being a key factor in the high motivation of modern people.

However, despite the extensive study of the phenomena of cognitive motivation and emotional competence separately, there is an insufficient number of scientific works that directly analyse their relationship and substantiate

emotional competence as a pedagogical condition for increasing cognitive motivation, especially in younger school age. This research gap emphasizes the need for a systematic study of the mechanisms by which the development of the emotional sphere can purposefully influence students' cognitive activity.

The purpose of the article is to theoretically substantiate that emotional competence is an important pedagogical condition for increasing the cognitive motivation of primary school students, as well as to describe a set of pedagogical conditions and practical methods for its formation.

Emotional competence is a multifaceted concept that in psychology and pedagogy is defined as a set of individual abilities that allow one to be aware of, understand and manage one's own emotions and the emotions of other people. This includes not only emotional experience, but also knowledge about emotions and the ability to use this information for adaptation and successful interaction [1].

The structure of emotional competence, especially important in the context of educational activities, can be divided into four key components that are closely related to the models of *J. Mayer* and *P. Salovey*:

- Emotional literacy (self-awareness): This is the child's ability to adequately identify, recognize and verbalize their own emotions, as well as understand the reasons that caused them. This component is primary, since awareness of emotions is a prerequisite for further management of them.

- Emotional self-regulation: This is the ability to control one's own emotional states and impulsive reactions. This component includes restraint, self-control, and the ability to rationally influence emotions to ensure an optimal level of activity.

- Empathy (social awareness): It is characterized by the ability to empathize and sympathize with another person, as well as to identify their feelings. The development of empathy in primary school students is the basis for the formation of positive interpersonal relationships in the team.

- Constructive interaction skills (social skills): This is the ability to interact effectively with other people, build trusting, partnership relationships, resolve conflicts, and express one's emotions without aggression [6].

The development of these skills directly affects the formation of cognitive motivation, since academic success is closely related to the child's comfort in the social environment of the classroom and self-confidence. This relationship becomes especially evident when analysing the specifics of the cognitive motivation of primary school students.

The motivation of a younger schoolchild is a complex and changeable psychological system in which external stimuli and internal driving forces are closely intertwined and constantly interact. At the initial stage of education, the vast majority of children are dominated by external motives, which is quite natural for their age and socialization. Such motives include, first of all, the desire to get a good grade, which often becomes a direct indicator of success in the eyes of the child. No less important is the desire to earn verbal approval, praise from a teacher or parents, whose attitude has enormous authority. However, the main goal and key task of modern primary education is not just to support this external interest, but a systematic and consistent transition to the formation of stable internal cognitive motivation. This motivation is not based on obtaining external attributes of success, but on a genuine interest in the process of knowledge itself, on a feeling of joy from discoveries and solving mysteries. It manifests itself in the satisfaction of intellectual tension when solving complex tasks, in an internal sense of competence and in one's own growth, when achieving personal success becomes self-evident and does not require constant external reinforcement. It is this internal driving force that makes learning a personally meaningful activity and lays the foundation for later self-education and a love of knowledge throughout life [4].

Emotional competence is not just a side effect, but a basic pedagogical condition that directly affects the formation and development of cognitive motivation. This connection can be traced through several key mechanisms.

First, emotional self-regulation is a crucial factor in overcoming learning difficulties. Younger students often face fear, anxiety, or dissatisfaction when they do not succeed in something. The ability to manage these negative emotions allows students not to retreat, but to continue to make efforts. This helps them move from extrinsic to intrinsic motivation, as they begin to feel satisfaction from overcoming obstacles, and not only from the final result.

Second, empathy and a positive emotional climate in the classroom play a central role in the formation of cognitive interest. When a teacher creates an atmosphere of trust, support, and cooperation, students feel safe, which reduces the level of anxiety that can inhibit the learning process. In such an environment, students are not afraid to make mistakes and can freely express their curiosity. Material that evokes an emotional response is better absorbed and retained in memory longer, as emotions can act as "facilitators" of thinking [3].

Thirdly, emotional feedback from the teacher is a powerful motivator. When the teacher sincerely admires the successes of students, shows pleasure from joint work, this creates positive reinforcement, which directly stimulates cognitive interest. The teacher, as an authoritative figure, can use his/her emotional influence to achieve educational goals, helping students form an emotional-value attitude towards knowledge.

As a result, emotional competence is a regulator of the individual's consciousness, its motivator and driving force. It allows the student to transform external motives (the desire for approval) into stable internal ones (the desire for knowledge), since a successful cognitive process is accompanied by positive emotions, which, in turn, strengthen the desire to learn (table 1).

Table 1

The relationship between the components of emotional competence and cognitive motivation

Emotional competence component	Impact on cognitive motivation	Interaction mechanism
Emotional self-regulation	Overcoming learning difficulties	The ability to manage emotions helps the student overcome the fear of failure and continue their efforts, which strengthens their confidence and internal motivation to overcome obstacles.
Empathy and constructive interaction	Forming interest and a positive attitude towards learning	A positive emotional climate and a sense of belonging to a team create conditions where learning becomes a source of joy and satisfaction, rather than anxiety.
Emotional literacy	Developing intrinsic motivation	Awareness of positive emotions from success in learning (the joy of "discovery") contributes to the fact that the student begins to strive not just for an assessment, but for the process of learning itself.

To effectively increase cognitive motivation through the development of emotional competence, a systematic approach is needed that covers various aspects of the educational process. Each pedagogical condition and its corresponding methods are aimed at forming a specific component of the emotional sphere, which together create a favourable ground for the growth of intrinsic motivation.

Creating an atmosphere of emotional comfort and security is one of the most important prerequisites for the formation of emotional intelligence and cognitive interest. In such an environment, students are not afraid to make mistakes, freely express their thoughts and feelings, which contributes to open and trusting interaction. To create such an environment, you can use:

Emotional circle. At the beginning of the lesson, children express their mood using pictograms, emotion cards or a scale. This allows the teacher to adapt the educational process to the emotional state of students and helps children realize and verbalize their feelings.

The "quiet place" method. Setting up a special corner in the classroom with soft toys or anti-stress materials, where a child can emotionally recover when feeling stressed.

The "I-statement" method. Developing in children the skills to express their emotions without aggression, using constructions such as "I am angry because..." or "I am sad when..."[5].

Sensory breaks. Activities such as the "Butterfly Exercise" where children slowly pat their shoulders in rhythm with their breathing, help relieve anxiety and stabilize emotional states.

Sensory box: Children are asked to find and describe objects in a box with different textures (cotton wool, buttons, fabric, etc.) by touch, which helps activate sensory perception and emotional release.

Gaming and creative technologies are effective tools for developing emotional literacy and self-regulation in a playful way. These methods allow children to experiment with emotions in a safe space without fear of judgment. For example:

The Magic Bag Game. Children are asked to symbolically "put" all negative emotions into a bag and then "throw" them out. This helps children become aware of and learn to cope with negativity.

The Finger Drawing Emotions Game. An art therapy exercise that allows a child to express their mood through creativity, using colours and tactile sensations.

The Facial Gymnastics Game. An exercise during which children train facial muscles by depicting different emotions (surprise, anger, fear, disgust). This helps them better recognize emotions in themselves and others.

"Coloured Water" Game. Children are asked to paint water in different colours to create "angry," "kind," or "happy" water. This teaches children to associate emotions with colours and explore their shades.

"Anchor" Exercise. Participants are asked to draw things or people that support them and provide a sense of security, which helps them overcome anxiety and become aware of their resources.

Group tasks and communication exercises contribute to the development of empathy and constructive interaction skills, which are key to creating a favourable climate in the team and increasing learning motivation. This can be:

"Friendship Relay". Children hold hands and pass handshakes around in a circle, symbolically exchanging friendship. This contributes to the emotional and psychological rapprochement of students.

Pair and group projects. Tasks where success depends on the ability to negotiate, distribute roles and take into account the feelings of others. This contributes to the development of social skills, which are an integral part of emotional competence.

Developing self-awareness and the ability to self-analyse is fundamental to emotional competence. Systematic work with emotional reflection helps the child to realize how their emotions affect their behaviour and learning. For example, *"Emotion Calendar"* and *"Emotion Barometer"*. Tools with which the child draws an "emotion of the day" or marks their mood on a scale every day. This allows students to track the dynamics of their emotional state, and also shows how certain events influence their mood. Such practice forms the habit of observing their state and being aware of it.

I Can Poster. A poster divided into zones of anger, sadness, and calm, containing small tools (e.g., breathing exercises) to help the child return to the calm zone. This builds self-control skills in students.

Conclusions. The conducted research confirms that emotional competence is not only a “soft skill”, but a basic pedagogical condition that plays a decisive role in increasing the cognitive motivation of primary school students. In the younger school age, when the motivational sphere is in the stage of formation, the teacher’s purposeful work with the emotional development of students is fundamental for the formation of a stable internal motivation for learning.

A favourable emotional environment, characterized by trust, support, and lack of fear, is a catalyst for the disclosure of the cognitive potential of the child. The systematic use of pedagogical methods that include game, art therapy and interactive technologies allows children to develop emotional literacy, self-regulation skills, empathy and constructive interaction. This, in turn, ensures a smooth transition from external motives (the desire for evaluation) to a stable internal cognitive motivation, which is associated with the pleasure of the learning process itself.

Prospects for further research lie in the development and testing of holistic, integrated practical programs for the development of emotional competence in the educational environment. Such programs should be aimed not only at students, but also at teachers, since the emotional competence of a teacher is a key tool for creating a motivational and favourable climate in the classroom.

Bibliography:

1. Марчук С. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 3. С. 20–23. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42499>
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Хвостенко О. Формування емоційного інтелекту молодших школярів як передумова розвитку успішної особистості. *Освітні, педагогічні науки: методологія, теорія, практика* : колект. монографія. Полтава, 2022. С. 452–481. URL: http://www.school5.plsch.in.ua/Files/downloadcenter/Monografiya_2022-453-482.pdf.
4. Чебикін О. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4. С. 76–88. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2016_4_10.
5. How and Why We Should Teach Children How to Use I-Statements for Assertive Problem Solving. *Whole Child Counseling*. URL : <https://www.wholechildcounseling.com/post/how-and-why-we-should-teach-children-how-to-use-i-statements-for-assertive-problem-solving>
6. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. № 3. P. 185–211. URL: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

References:

1. Marchuk S. (2021). Teoretychnyi analiz poniattia emotsiinoho intelektu v psykholohii. [Theoretical analysis of the concept of emotional intelligence in psychology]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Psykholohiia*. Uzhhorod : Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. 3. S. 20–23. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42499> [in Ukrainian].
2. Nova ukrainska shkola. (2016). Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 40 s. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
3. Khvostenko O. (2022). Formuvannya emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv yak peredumova rozvytku uspishnoi osobystosti. [Formation of emotional intelligence of younger schoolchildren as a prerequisite for the development of a successful personality]. *Osvitni, pedahohichni nauky: metodolohiia, teoriia, praktyka* : kolekt. monohrafiia. Poltava, S. 452–481. URL: http://www.school5.plsch.in.ua/Files/downloadcenter/Monografiya_2022-453-482.pdf. [in Ukrainian].
4. Chebykin O. (2016). Struktura, zmist ta osoblyvosti emotsiinoi rehuliatcii piznavalnoi diialnosti shkoliariv [The structure, content and peculiarities of emotional regulation of cognitive activity of pupils]. *Psykhologhiia i suspilstvo..* № 4. С. 76–88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2016_4_10. [in Ukrainian].
5. How and Why We Should Teach Children How to Use I-Statements for Assertive Problem Solving. *Whole Child Counseling*. URL: <https://www.wholechildcounseling.com/post/how-and-why-we-should-teach-children-how-to-use-i-statements-for-assertive-problem-solving>
6. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. № 3. P. 185–211. URL: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

І.В. Хаджинова, С.Е. Умарлі. Емоційна компетентність як педагогічна умова підвищення пізнавальної мотивації учнів початкових класів.

У статті аналізується проблема підвищення когнітивної мотивації учнів початкової школи через розвиток їх емоційної компетентності. Актуальність дослідження зумовлена вимогами сучасної освітньої системи, що орієнтована на всебічний розвиток особистості дитини. В концепції «Нової української школи» чітко наголошено на формуванні ключових компетенцій, включаючи емоційні та соціальні навички, як важливий фактор ефективного навчання.

Основною метою дослідження є теоретичне обґрунтування емоційної компетентності як педагогічної умови підвищення когнітивної мотивації учнів початкових класів. У статті розкривається сутність поняття «емоційна компетентність», яка визначається через її основні компоненти: емоційна грамотність (здатність розпізнавати та вербалізувати власні емоції), емоційна саморегуляція (керування імпульсами та емоційними станами), емпатія (здатність розуміти та поділяти почуття інших) та навички конструктивної взаємодії (побудова стосунків та вирішення конфліктів). У статті досліджуються специфічні характеристики когнітивної мотивації у дітей молодшого шкільного віку, простежується її динамічна еволюція від зовнішніх мотиваторів (таких як оцінки та схвалення батьків) до

розвитку внутрішніх мотивів, зумовлених щирим інтересом до навчання та притаманним задоволенням від пізнавальної діяльності.

Обґрунтовано ключові механізми взаємозв'язку: емоційна саморегуляція допомагає подолати труднощі у навчанні; емпатія та позитивний емоційний клімат сприяють формуванню інтересу до навчання; а емоційний зворотний зв'язок від вчителя виступає потужним мотиватором. Запропоновано комплекс педагогічних умов, що включає створення емоційно безпечного середовища, використання ігрових та арт-терапевтичних технологій, організацію співпраці учнів та систематичну роботу з емоційною рефлексією.

Зроблено висновок, що емоційна компетентність є базовим фактором розвитку внутрішньої мотивації до навчання.

Ключові слова: емоційна компетентність, когнітивна мотивація, початкові класи, емоційний інтелект, педагогічні умови, емоційна саморегуляція, емпатія, навчальна діяльність.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНАЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ НА ЗНАХОДЖЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЕЛЕКТРОСТАТИЧНОГО ТА МАГНІТНОГО ПОЛІВ

У статті подано методичні рекомендації щодо використання методу аналогії під час вивчення розділу загальної фізики «Електромагнетизм» у технічному закладі вищої освіти. Показано, що даний метод ефективний не лише при розгляді теоретичного матеріалу, а і у практичних прийомах розв'язування задач. На детальних прикладах продемонстровано застосування методу аналогії при розв'язуванні задач на знаходження напруженості електростатичного поля та індукції магнітного поля. При цьому типи джерел поля класифіковано за ускладненням їх геометричної форми (від точкового до лінійного). У випадку точкового джерела наголошується на його базовій ролі: на його основі, за принципом суперпозиції, вибудовуються більш складні випадки. У випадку лінійного джерела обґрунтовується доцільність використання методу диференціювання та інтегрування (методу ДІ), для якого встановлено покрокову аналогію обчислень на прикладі прямого тонкого провідника. Методичні рекомендації узагальнені у вигляді порівняльних таблиць між електростатикою та магнетизмом. Аналогії встановлені на основі суттєвих ознак об'єктів, при цьому під час порівняння приділено увагу виділенню як критеріїв схожості, так і відмінності між електростатичним та магнітним полями щоб окреслити межі застосування аналогії.

Досвід авторів засвідчує, що запропонований підхід розвиває навички розв'язування фізичних задач, поглиблює розуміння застосування методів вищої математики у фізиці та спонукає студентів переходити від пасивного засвоєння знань до активної пізнавальної діяльності, що вимагає аналізу, синтезу, зіставлення, оцінювання та класифікації, а також формування внутрішніх зв'язків між темами. Завдяки універсальності методу аналогії зростає рівень аналітичного мислення студентів, активізуються міжпредметні зв'язки та підвищується навчальна мотивація.

Ключові слова: метод аналогії, фізика, електростатичне поле, магнітне поле, порівняння, метод диференціювання та інтегрування, метод ДІ-розв'язування задач.

Вивчення основних положень розділу «Електромагнетизм» з курсу загальної фізики зазвичай викликає ряд труднощів у студентів закладів вищої освіти. Це пов'язано з низкою нових фізичних понять, для розуміння яких необхідно володіти вищою математикою (операції з векторами, диференціювання, інтегрування тощо), застосовувати абстрактність, розуміти теорію поля, мати розвинену просторову уяву тощо.

Застосування методу аналогії під час пояснення матеріальної природи поля, його зовнішніх проявів, кількісних характеристик, граничних умов тощо, є поширеним методичним прийомом при викладанні даного розділу фізики, що формує цілісне уявлення про електромагнітне поле та сприяє розвитку творчого мислення [6; 9; 10]. Аналогія між електростатичним полем і постійним магнітним полем дає змогу студентам зіставляти основні поняття, правила та теореми для двох типів полів. Більш того, в процесі вивчення фізики складність теми «магнітне поле» можна значно зменшити, використовуючи аналогії з раніше засвоєною темою «електростатичне поле» [6; 9]. В цілому, в роботах зарубіжних [6; 8-10] та українських [1-4] дослідників, метод аналогії у викладанні фізики визначається як потужний педагогічний інструмент: перенесення знань та обчислювальних прийомів з відомих областей на невідомі стимулює структуроване сприйняття навчального матеріалу, спрощує опанування нових понять й сприяє активізації системного мислення.

Додаткової уваги потребує застосування методу аналогії не лише під час вивчення теоретичного матеріалу, а й у практичних прийомах розв'язування задач з електрики та магнетизму.

Мета статті – на конкретних прикладах показати використання методу аналогії при розрахунку характеристик електростатичних і магнітних полів із поступовим ускладненням: від точкового до лінійного джерела.

Як відомо, метод аналогії ґрунтується на припущенні, що подібні об'єкти за одними ознаками можуть мати схожість і за іншими. Для підвищення достовірності результатів необхідно:

- враховувати лише суттєві ознаки об'єктів, уникаючи випадкових чи другорядних;
- під час порівняння встановлювати як подібності, так і відмінності, окреслюючи межі застосування аналогії;
- робити висновки обережно, адже цей метод не гарантує повної відповідності.

У даній роботі джерела електричних і магнітних полів класифіковано за ускладненням їх геометричної форми:

- 1) точкове джерело;
- 2) лінійне джерело.

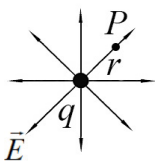
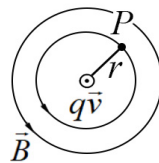
Розглянемо відповідність між системами понять «електростатичне поле» та «магнітне поле».

1. Поле точкового джерела. Взаємозв'язок електричних і магнітних полів проявляється вже на рівні точкового заряду: він є джерелом електростатичного поля, а у випадку руху – і магнітного. Їх математичний опис узагальнює експериментальні спостереження і має формули, які зручно порівнювати методом аналогії (див. таблицю 1).

Хоча розрахунок поля точкового джерела є найпростішим, важливо підкреслити, що саме він є базовим. На його основі, за принципом суперпозиції, формуються складніші випадки.

Таблиця 1

Точкове джерело. Порівняльна таблиця

Умова	Розрахувати напруженість електричного поля в точці P на відстані r від додатнього точкового заряду q	Розрахувати індукцію магнітного поля в точці P на відстані r від додатнього точкового заряду q , що рухається з постійною швидкістю v
Параметр порівняння	Електростатичне поле	Магнітне поле
Загальна формула	Напруженість $\vec{E} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q}{r^2} \cdot \frac{\vec{r}}{r}$	Індукція $\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{q\vec{v} \times \vec{r}}{r^3}$
Модуль вектора	$E = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q}{r^2}$	$B = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{qv \sin \alpha}{r^2}$, де α – кут між векторами $\vec{v}, \vec{r}$.
Спільне	Величина поля прямопропорційна величині електричного заряду q , який є джерелом цього поля, і обернено пропорційна квадрату відстані r від нього до точки спостереження	
Відмінне	Створюється будь-якими електричними зарядами q	Створюється лише зарядами які рухаються, що у формулі відображається через добуток величини заряду на його швидкість $q\vec{v}$ («одночасно q і v »)
Відмінне	Напрямок вектора вздовж радіус-вектора $\vec{r}$, який з'єднує джерело (точковий заряд) з точкою спостереження P	Напрямок вектора перпендикулярно до радіус-вектора $\vec{r}$, який з'єднує джерело (точковий заряд) з точкою спостереження P
Картина силових ліній поля		
Відмінне	Картина силових ліній електростатичного поля має вигляд радіальних ліній, які виходять із заряду	Картина силових ліній магнітного поля має вигляд концентричних кіл, які ніколи не доторкаються до заряду і лежать у площині, перпендикулярній напрямку його руху

2. Поле лінійного джерела. Для розрахунку характеристик поля, створеного лінійним об'єктом, доцільно використати метод диференціювання та інтегрування (метод ДІ), детально описаний у роботах [5; 7], оскільки лінійний об'єкт дуже зручно умовно розбити на диференціально малі точкові елементи зарядом dq , для яких вираз поля вже відомий (попередній пункт 1):

$$d\vec{E} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{dq}{r^2} \cdot \frac{\vec{r}}{r}, \quad (1)$$

$$d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{dq\vec{v} \times \vec{r}}{r^3}. \quad (2)$$

Проінтегрувавши (1) та (2), одержуємо аналітичний вираз для величини поля, створеного цілим об'єктом.

Розглянемо ділянку тонкого прямого провідника та деяку точку P , розташовану на відстані a від нього (див. таблицю 2). Провідник вважається тонким, якщо його поперечні розміри малі в порівнянні з відстанню a до точки спостереження, і в такому випадку його можна розглядати як лінійний об'єкт.

– При наданні провіднику електричного заряду він буде джерелом електричного поля. Для лінійного об'єкту ми розглядаємо заряд, рівномірно розподілений по довжині l з лінійною густиною λ , і визначаємо **лінійний елемент заряду** $dq = \lambda dl$;

– При умові напрямленого руху густини вільних зарядів крізь переріз провідника (тобто, протікання по ньому електричного струму I), він буде джерелом магнітного поля. Для лінійного об'єкту ми переходимо від **об'ємного елемента струму** до **лінійного елемента струму** $dq\vec{v} = \rho dV\vec{v} = \vec{j}dV = \vec{j}Sdl = Id\vec{l}$, де ρ – об'ємна густина заряду, V – об'єм провідника, S – площа його поперечного перерізу, $\vec{j}$ – густина електричного струму, і одержуємо загальновідомий запис закону Біо-Савара-Лапласа для елементарної індукції магнітного поля, створеного елементом постійного струму

$$d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{Id\vec{l} \times \vec{r}}{r^3}. \quad (3)$$

Слід наголосити, що закон (3) справедливий лише для лінійних струмів, які ми і розглядаємо в даному випадку.

У рамках застосування методу аналогії, студентам пропонується пригадати засвоєний раніше алгоритм розв'язування задач на знаходження напруженості електричного поля методом ДІ для тіл лінійної геометричної форми, а далі, за аналогією, визначити індукцію магнітного поля, створену струмами в провідниках такої самої форми.

Оскільки напруженість електричного поля та індукція магнітного поля є векторними фізичними величинами, слід звернути увагу студентів, що при їх розрахунку необхідно:

- 1) визначити модуль вектора за формулами

$$dE = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda dl}{r^2}, \quad (4)$$

$$dB = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{Idl}{r^2} \sin \alpha; \quad (5)$$

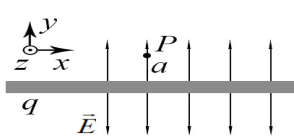
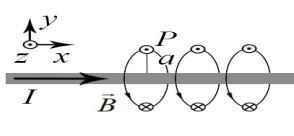
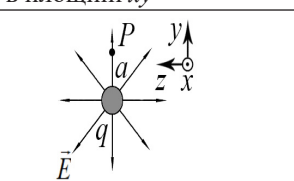
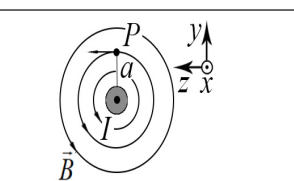
- 2) визначити напрямок вектора, що виражається через його проекції на осі координат.

У таблиці 2 наведено порівняльний аналіз покрокового застосування методу ДІ та математичних перетворень формул (4) і (5). У багатьох навчальних посібниках у прикладах обчислення індукції магнітного поля за законом Біо-Савара-Лапласа вираз (5) інтегрують в залежності від кута α . Але якщо у формулі (5) кут α виразити через доповнюючий його кут φ , $\alpha = \pi/2 - \varphi$, то математичний опис розрахунків магнітного поля стає набагато подібнішим до опису розрахунків для електростатичного поля. Такий підхід допомагає використовувати метод аналогії найбільш зрозумілим способом.

Таблиця 2

Лінійне джерело. Порівняльна таблиця

Умова	Ділянка тонкого прямого провідника, заряджена рівномірно з лінійною густиною λ . Точка P , розташована на відстані a від провідника. Визначити напруженість електричного поля у точці P .	Ділянка тонкого прямого провідника, по якій протікає постійний струм I . Точка P , розташована на відстані a від провідника. Визначити індукцію магнітного поля у точці P .
Параметр порівняння	Електростатичне поле	Магнітне поле
Загальна формула для елементарних величин	Напруженість електричного поля $d\vec{E} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{dq}{r^2} \cdot \frac{\vec{r}}{r}$	Індукція магнітного поля $d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{Id\vec{l} \times \vec{r}}{r^3}$
Рисунок		
Нескінченно малий елемент	Нескінченно малий елемент довжиною dl із зарядом dq : $dq = \lambda dl$	Нескінченно малий елемент довжиною dl зі струмом I : Idl
Модуль вектора для елементарних величин	$dE = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{dq}{r^2} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda dl}{r^2}$	$dB = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{Idl}{r^2} \sin \alpha = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{Idl}{r^2} \cos \varphi$
Вибір змінної інтегрування	Кут φ	
Представлення всіх змінних як функцій від змінної інтегрування	$r = \frac{a}{\cos \varphi}, \quad l = a \cdot \operatorname{tg} \varphi, \quad dl = \frac{a}{\cos^2 \varphi} \cdot d\varphi$	
Перетворення розрахункової формули	$dE = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \lambda \frac{\cos^2 \varphi}{a^2} \cdot \frac{a}{\cos^2 \varphi} \cdot d\varphi = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} d\varphi$	$dB = \frac{\mu_0 I}{4\pi} \frac{\cos^2 \varphi}{a^2} \cdot \frac{a}{\cos^2 \varphi} \cdot d\varphi \cos \varphi = \frac{\mu_0 I}{4\pi a} \cos \varphi d\varphi$

Визначення напрямку вектора	Вектор $d\vec{E}$ лежить у площині xy (у площині малюнка)	Вектор $d\vec{B}$ направлений по осі z (перпендикулярно площині малюнка, на нас)
Проекції вектора елементарних величин на осі координат	$dE_x = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} \sin \varphi d\varphi$; $dE_y = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} \cos \varphi d\varphi$	$dB_z = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{I}{a} \cos \varphi d\varphi$
Визначення меж інтегрування	від $-\varphi_1$ до $+\varphi_2$	
Результат інтегрування	$E_x = \int_{-\varphi_1}^{\varphi_2} \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} \sin \varphi d\varphi =$ $= -\frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} \cos \varphi \Big _{-\varphi_1}^{\varphi_2} =$ $= \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} (\cos \varphi_1 - \cos \varphi_2);$ $E_y = \int_{-\varphi_1}^{\varphi_2} \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} \cos \varphi d\varphi =$ $= \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} \sin \varphi \Big _{-\varphi_1}^{\varphi_2} =$ $= \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{\lambda}{a} (\sin \varphi_2 + \sin \varphi_1)$	$B_z = \int_{-\varphi_1}^{\varphi_2} \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{I}{a} \cos \varphi d\varphi =$ $= \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{I}{a} \sin \varphi \Big _{-\varphi_1}^{\varphi_2} =$ $= \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{I}{a} (\sin \varphi_2 + \sin \varphi_1)$
Величина результуючого поля	$E = \sqrt{E_x^2 + E_y^2}$	$B = B_z$
	Окремий випадок: нескінченно довгий прямий тонкий провідник, $\varphi_1 = \varphi_2 = \pi/2$	
Величина результуючого поля	$E = E_y = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{2\lambda}{a}$	$B = B_z = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{2I}{a}$
Картина силових ліній результуючого поля	 в площині xy	 в площині xy
	 в площині yz	 в площині yz

В таблиці 2 представлений приклад лише найпростішого прямого тонкого провідника, але метод ДІ можна використовувати також і для тонких провідників різної конфігурації: зігнутих, дугових, та їх комбінацій (прямих та дугових ділянок).

Висновки. У роботі подано методичні рекомендації щодо використання методу аналогії при розв'язуванні задач на знаходження напруженості електростатичного поля та індукції магнітного поля із застосуванням диференціювання й інтегрування та поступовим ускладненням геометрії джерел (від точкового до лінійного). Запропонований підхід розвиває навички розв'язування фізичних задач, поглиблює розуміння застосування методів вищої математики у фізиці й стимулює активне навчання.

Досвід авторів засвідчує, що такий підхід спонукає студентів переходити від пасивного засвоєння знань до активної пізнавальної діяльності, що вимагає аналізу, синтезу, зіставлення, оцінювання та класифікації, а також формування внутрішніх зв'язків між темами. Матеріал узагальнюється у вигляді порівняльної

таблиці між електростатикою та магнетизмом. Завдяки універсальності методу аналогії зростає рівень аналітичного мислення студентів, активізуються міжпредметні зв'язки та підвищується навчальна мотивація.

У подальших дослідженнях запропонований підхід може бути поширений на задачі зі складнішими геометричними формами джерел поля.

Використана література:

1. Гарєєва Ф. М., Чурсанова М. В., Матвєєва Т. В. Аналогія обчислення моменту інерції та напруженості електричного поля для точкового та лінійних об'єктів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реальність та перспективи*. 2025. Вип. 103. С. 28–34.
2. Іщенко Р. Роль методу аналогії при вивченні фізичних основ механіки в технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2017. Вип. 15. С. 66–73.
3. Кметь Г. М., Сільвейстр А. М., Толмачов Д. М. Формування наукового світогляду учнів з використанням методу аналогій на уроках фізики. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти* : зб. наук. пр. Вінниця, 2011. Вип. 8. С. 328–332.
4. Рудюк Л., Моклюк М. Використання аналогій в курсі фізики середньої школи. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологій* : зб. наук. пр. / ред. кол. : С. В. Подолянчук (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 17. С. 223–226.
5. Чурсанова М. В., Гарєєва Ф. М., Матвєєва Т. В., Дрозденко О. В. Використання міжпредметних зв'язків під час формування поняття «Напруженість електричного поля». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реальність та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 248–253.
6. Chen B. Research on the Application of Analogy Method in Electromagnetism Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)* : Proceedings of the 2018 4th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2018). Atlantis Press, September 2018. Vol. 181. P. 453–456. DOI : 10.2991/icsshe-18.2018.112
7. Matvieieva T. V., Chursanova M. V., Gareeva F. M. Solving problems in electrostatics : textbook for foreign students of higher educational institutions. Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2022. 153 p.
8. Podolefsky N. S., Finkelstein N. D. Use of analogy in learning physics: The role of representations. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*. 2006. Vol. 2. № 2. P. 020101. DOI : 10.1103/PhysRevSTPER.2.020101
9. Wang L., Zhang J., Jiang B., Zhao H. Application of analogy method in the electromagnetism teaching in college physics. *Advances in Intelligent Systems Research* : Proceedings of the 2016 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI 2016). Atlantis Press, December 2016. Vol. 130. P. 1052–1055. DOI : 10.2991/mcei-16.2016.221
10. Wang X. M. Application of analogy method in teaching electromagnetic field and electromagnetic wave theory. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1437. № 1. P. 012035. DOI : 10.1088/1742-6596/1437/1/012035

References:

1. Gareeva F. M., Chursanova M. V., Matvieieva T. V. (2025). Analohiya obchyslennya momentu inertsii ta napruzhennosti elektrychnoho polya dlya tochkovoho ta liniynykh ob'ektiv [Analogy of calculation of moment of inertia and electric field value for point and linear objects]. *Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Polytechnic University. Series 5. Pedagogical sciences : realities and prospects*. Vyp. 103. P. 28–34 [in Ukrainian].
2. Ishchenko R. (2017). Rol metodu analohiyi pry vyvchenni fizychnykh osnov mekhaniky v tekhnichnykh universytetakh [The role of the analogy method in the study of the physical foundations of mechanics in technical universities]. *Problems of Training a Modern Teacher*. Vyp. 15. P. 66–73 [in Ukrainian].
3. Kmet G. M., Sylveystr A. M., Tolmachov D. M. (2011). Formuvannya naukovooho svitohlyadu uchniv z vykorystannyam metodu analohiy na urokakh fizyky [Formation of the scientific worldview of students using the method of analogies in physics lessons]. *Current problems of mathematics, physics and technological education* : collection of scientific works. Vinnytsia. Vyp. 8. P. 328–332 [in Ukrainian].
4. Rudyuk L., Moklyuk M. (2020). Vykorystannya analohiy v kursy fizyky seredn'oyi shkoly [Using analogies in the course of physics in high school]. *Current problems of mathematics, physics and technologies* : collection of scientific works / eds. S. V. Podolyanchuk et al. ; Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. – Vinnytsia : LLC “Mercury-Podillia”. Vyp. 17. P. 223–226 [in Ukrainian].
5. Chursanova M. V., Gareeva F. M., Matveeva T. V., Drozdenko O. V. (2023). Vykorystannya mizhpredmetnykh zv'yazkiv pid chas formuvannya ponyattya «napruzhennist' elektrychnoho polya» [The use of interdisciplinary relations during the formation of the “Electric field vector” concept]. *Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Polytechnic University. Series 5. Pedagogical sciences : realities and prospects*. Vyp. 91. P. 248–253 [in Ukrainian].
6. Chen B. (2018). Research on the Application of Analogy Method in Electromagnetism Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)* : Proceedings of the 2018 4th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2018). Atlantis Press. Vol. 181. P. 453–456.
7. Matvieieva T. V., Chursanova M. V., Gareeva F. M. (2022). Solving problems in electrostatics : textbook for foreign students of higher educational institutions. Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. 153 p.
8. Podolefsky N. S., Finkelstein N. D. (2006). Use of analogy in learning physics: The role of representations. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*. Vol. 2. № 2. P. 020101.
9. Wang L., Zhang J., Jiang B., Zhao H. (2016). Application of analogy method in the electromagnetism teaching in college physics. *Advances in Intelligent Systems Research* : Proceedings of the 2016 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI 2016). Atlantis Press. Vol. 130. P. 1052–1055.
10. Wang X.M. (2020). Application of analogy method in teaching electromagnetic field and electromagnetic wave theory. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1437. № 1. P. 012035.

M. Chursanova, F. Gareeva, I. Linchevskyi. Application of the analogy method for solving problems in determining the characteristics of electrostatic and magnetic fields.

The article provides methodological recommendations on the application of the analogy method in teaching the Electromagnetism section of general physics at technical universities. It demonstrates that this method is effective not only for presenting theoretical material but also for developing practical problem-solving techniques. Through detailed examples, the use of analogy is illustrated in problems involving the determination of electric and magnetic fields. Field sources are classified according to the complexity of their geometric configuration, ranging from point-like to linear. The point source is emphasized as fundamental, since more complex cases can be constructed from it by applying the principle of superposition. For the linear sources, the advisability of utilizing the differentiation and integration method (the DI method) is justified, and a step-by-step analogy of calculations is demonstrated using the example of a straight thin conductor. The methodological guidelines are summarized in comparative tables linking electrostatics and magnetism. Analogies are drawn on the basis of essential properties of the studied objects, with attention paid both to the criteria of similarity and to the distinctions between electrostatic and magnetic fields, thereby outlining the boundaries of analogy application.

The authors' teaching experience indicates that the proposed approach enhances students' problem-solving skills in physics, strengthens their understanding of advanced mathematical methods applied in physics, and promotes the transition from passive learning to active cognitive engagement involving analysis, synthesis, comparison, evaluation, and classification, as well as the formation of internal connections between topics. Due to the universality of the analogy method, students' analytical thinking is fostered, interdisciplinary relations are reinforced, and learning motivation is increased.

Key words: *analogy method, physics education, electrostatic field, magnetic field, comparison, differentiation and integration method, DI method, problem solving.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

У статті обґрунтовано сутність та зміст ключових понять «креативність», «креативне мислення». Проаналізовано сучасні підходи вчителів початкових класів до розвитку креативного мислення учнів у контексті реформи Нової української школи (НУШ). Здійснено опитування вчителів початкових класів м. Києва з метою вивчення та аналізу сучасних підходів до розвитку креативного мислення учнів у серпні 2025 року за запропонованою анкетною, створеною в Google Form, в межах діяльності професійної спільноти вчителів початкових класів Центру професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва.

В опитуванні взяли участь 41 учитель початкових класів: за статтю: 100% жінок; за віком: до 26 – 4,9%, 27-35 – 17,1%, 36-40 – 7,3%, 41-50 – 14,6%, 51-60 – 56,1%, понад 60 – 0%; за педагогічним стажем: менше 5 років – 7,3%, 5-10 років – 4,9%, 11-20 років – 24,4%, більше 20 років – 63,4%; за рівнем вищої освіти: перший рівень вищої освіти (молодший бакалавр, молодший спеціаліст) – 26,8%, другий рівень вищої освіти (магістр) – 58,5%, третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти – 12,2%, науковий рівень вищої освіти – 2,4%; за кваліфікаційною категорією: спеціаліст вищої категорії – 75,6%, спеціаліст I категорії – 2,4%, спеціаліст II категорії – 12,2%, спеціаліст – 9,8%.

Визначено, що є низка ризиків у розвитку креативного мислення учнів початкових класів, які пов'язані із відсутністю часу та ресурсів для творчих завдань, надмірною кількістю програмного матеріалу, низькою мотивацією учнів та нерозумінням батьків важливості розвитку креативного мислення.

Проведене дослідження дозволило зробити висновки, що вчителі початкових класів м. Києва зацікавлені у розвитку креативного мислення учнів та потребують участі у тренінгу «Креативне мислення: секрети успішного навчання в початковій школі».

Ключові слова: креативність, креативне мислення, розвиток креативного мислення, вчителі початкових класів м. Києва, Нова українська школа.

Реформування сучасної української освіти, втілене у концепції Нової української школи (НУШ), передбачає перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми. Ключовим завданням стає не лише надання інформації, а й розвиток наскрізних умінь, серед яких особливе місце посідає креативність. Підтвердженням цьому є низка розроблених нормативно-правових документів, зокрема Закон України «Про освіту» [7], Державний стандарт початкової освіти [2], Концепція «Нова українська школа» [4], Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [8], навчальні програми для 1-4 класів, зокрема Типові освітні програми, розроблені під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна.

Згідно зі звітом Всесвітнього економічного форуму, найважливішими навичками майбутнього (станом на 2025-2030 роки) є аналітичне та креативне мислення, стійкість, стресостійкість та гнучкість, а також лідерство та соціальний вплив [6].

Грунтовний аналіз науково-педагогічної та психолого-методичної літератури дозволяє стверджувати, що проблема розвитку креативного мислення в учнів початкових класів є особливо актуальною у контексті сучасних умов. Це вже не просто бажана якість особистості, а необхідна умова для успішної адаптації, ефективного розв'язання проблем та самореалізації особистості. Особливо це актуально для Нової української школи (НУШ), яка спрямована на виховання інноваторів та громадян, які вміють критично мислити та генерувати нові ідеї; здатні змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя [4]. Чому розвиток креативного мислення є актуальним саме для початкової школи? По перше, це формування фундаменту навичок ХХІ століття; по-друге, це запит НУШ; по-третє, це подолання стандартизації та рутини; по-четверте, це підвищення мотивації до навчання.

Мета статті: обґрунтувати сутність та зміст ключових понять «креативність», «креативне мислення»; проаналізувати сучасні підходи вчителів початкових класів м. Києва до розвитку креативного мислення учнів у контексті Нової української школи (НУШ).

Для проведеного дослідження було використано комплекс методів, зокрема: теоретичні: проаналізовано, синтезовано, узагальнено наукову, навчально-методичну літературу для зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; емпіричні: проведено опитування (анкетування) та на основі результатів зроблено відповідні висновки.

Уперше термін «креативність» (від англ. «create» – створювати, творити) було використано вченим Д. Сімпсоном (1922 р.) у психології та означало здатність людини відмовлятися від стереотипного мислення [5]. Незважаючи на тривале застосування терміну, креативність як окреме поняття було виділено лише в 50-х рр. ХХ ст. завдяки Дж. Гілфорду. Під креативністю Дж. Гілфорд розумів «здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення» [12]. Загальні основи креативності досліджували Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, В. Моляко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, Е. Торренс та ін.; механізми креативного мислення описані у

працях Г. Альтшуллер, Д. Богоявленської, Е. де Боно, Дж. Гілфорда, В. Моляко, Я. Пономарьова, Е. Торренс та ін.; психологічні основи розвитку креативності в акмеології розглядала О. Дубасенюк; розвиток навичок креативного мислення – О. Дуброва, Т. Кучай, О. Мрихіна та ін.; проблему розвитку креативності молодших школярів досліджували Т. Васютіна, Н. Міщенко, В. Павленко, О. Співаковський та ін.

Аналіз науково-педагогічних джерел досліджуваної проблеми свідчить про актуальність даної проблеми та необхідність пошуку сучасних підходів вчителів початкових класів до розвитку креативного мислення учнів у контексті Нової української школи.

Поняття «креативність» (лат. creatio – створення) означає творчу, новаторську діяльність [1]. В енциклопедії освіти зазначено, що креативність – це творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях, спілкуванні з іншими людьми [3, с. 432].

У словнику С. Гончаренка креативність тлумачиться як особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [9, с. 102].

Креативність лежить в основі креативного мислення – процесів людського мозку, спрямованих на розв'язання завдань новим (креативним), неординарним способом. Згідно з визначенням PISA (2022), тобто за результатами міжнародного дослідження якості освіти, креативне мислення – це здатність особистості продуктивно залучатися до генерування, оцінювання й удосконалювання ідей, результатом чого може стати прийняття оригінальних та ефективних рішень, поступ у знаннях і дієвий прояв фантазії [10].

Дж. Гілфорд виділив такі властивості креативного мислення: здатність до виявлення і постановки проблем; спроможність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – продукування різноманітних ідей; оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [12].

Отже, із вищезазначених думок фахівців вважаємо, що креативність: 1) це більше, ніж просто придумати якісь ідеї, це особливий підхід до життя; 2) це здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на нове та вміння глибоко усвідомлювати свій власний досвід; 3) це здатність до творчості.

Концепція НУШ чітко наголошує на важливості виховання інноваційних особистостей, які вміють мислити поза шаблонами, знаходити вихід із складних ситуацій та проявляти ініціативу [4]. Креативне мислення є наріжним каменем цієї філософії.

На наше переконання, креативне мислення – це цілеспрямований розумовий процес, який включає пошук нових, оригінальних ідей або рішень, виходячи за межі звичних шаблонів на основі власного досвіду.

З метою вивчення та аналізу сучасних підходів вчителів початкових класів м. Києва до розвитку креативного мислення учнів у серпні 2025 року за запропонованою анкетною, створеною в Google Form, було проведено опитування в межах діяльності професійної спільноти вчителів початкових класів Центру професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва.

В опитуванні взяли участь 41 учитель початкових класів: за статтю: 100% жінок; за віком: до 26 – 4,9%, 27-35 – 17,1%, 36-40 – 7,3%, 41-50 – 14,6%, 51-60 – 56,1%, понад 60 – 0%; за педагогічним стажем: менше 5 років – 7,3%, 5-10 років – 4,9%, 11-20 років – 24,4%, більше 20 років – 63,4%; за рівнем вищої освіти: перший рівень вищої освіти (молодший бакалавр, молодший спеціаліст) – 26,8%, другий рівень вищої освіти (магістр) – 58,5%, третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти – 12,2%, науковий рівень вищої освіти – 2,4%; за кваліфікаційною категорією: спеціаліст вищої категорії – 75,6%, спеціаліст I категорії – 2,4%, спеціаліст II категорії – 12,2%, спеціаліст – 9,8%.

На запитання «Наскільки часто ви використовуєте ігрові методи та інтерактивні завдання для стимулювання креативного мислення учнів початкових класів?» 51,2% респондентів обрали варіант «постійно, це є основою моїх уроків»; 48,8% – «час від часу, коли тема дозволяє» (рис. 1).

На запитання «Які найбільші перешкоди, на вашу думку, заважають розвитку креативного мислення учнів початкових класів?» відповіді педагогів розділилися на такі позиції: 39% – «надмірна кількість програмного матеріалу»; 39% – «відсутність часу та ресурсів для творчих завдань»; 9,8% – «нерозуміння батьків важливості розвитку креативного мислення»; 12,2% – «низька мотивація учнів» (рис. 2).

На запитання «Як ви оцінюєте творчі роботи учнів початкових класів?»: 22% педагогів обрали «за оригінальністю та ініціативністю учня»; 73,2% – «за комплексним підходом: враховую як креативність, так і дотримання вимог» (рис. 3).

На запитання «Що, на вашу думку, є найважливішим для створення атмосфери довіри та безпеки в класі?»: 46,3% обрали варіант «постійне заохочення учнів до експериментів без страху помилитися»; 48,8% – «доброзичливі стосунки між вчителем та учнем». (рис. 4).

На запитання «Яку роль відіграє помилка в освітньому процесі для розвитку креативного мислення?»: 100% вчителів відповіли «помилка — це природна частина навчання і важливий крок до відкриття нових ідей» (рис. 5).

На запитання «Який з наступних методів ви найчастіше використовуєте для розвитку креативного мислення учнів початкових класів?» вчителі початкових класів обрали: 7,3% – «мозковий штурм»; 2,4% – «рольові ігри»; 31,7% – «проектна діяльність»; 58,8% – «усі перелічені» (рис. 6).

1. Наскільки часто ви використовуєте ігрові методи та інтерактивні завдання для стимулювання креативного мислення учнів початкових класів?

41 відповідь



Рис. 1. Результати відповідей на запитання «Наскільки часто ви використовуєте ігрові методи та інтерактивні завдання для стимулювання креативного мислення учнів початкових класів?»

2. Які найбільші перешкоди, на вашу думку, заважають розвитку креативного мислення учнів початкових класів?

41 відповідь

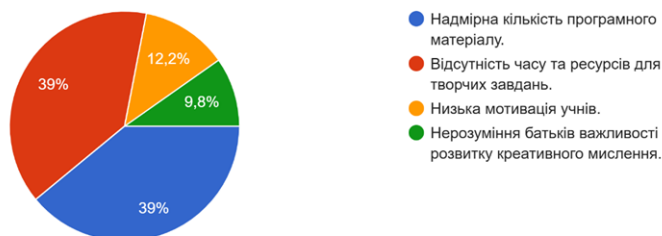


Рис. 2. Результати відповідей на запитання «Які найбільші перешкоди, на вашу думку, заважають розвитку креативного мислення учнів початкових класів?»

3. Як ви оцінюєте творчі роботи учнів початкових класів?

41 відповідь



Рис. 3. Результати відповідей на запитання «Як ви оцінюєте творчі роботи учнів початкових класів?»

4. Що, на вашу думку, є найважливішим для створення атмосфери довіри та безпеки в класі?

41 відповідь



Рис. 4. Результати відповідей на запитання «Що, на вашу думку, є найважливішим для створення атмосфери довіри та безпеки в класі?»

5. Яку роль відіграє помилка в освітньому процесі для розвитку креативного мислення?

41 відповідь

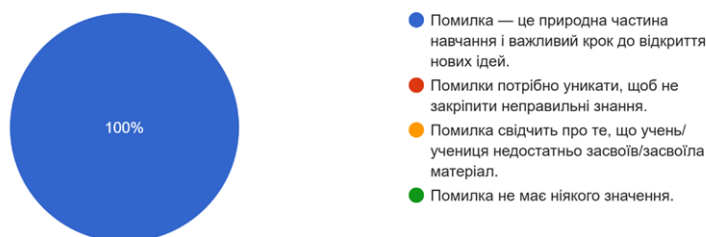


Рис. 5. Результати відповідей на запитання «Яку роль відіграє помилка в освітньому процесі для розвитку креативного мислення?»

6. Який з наступних методів ви найчастіше використовуєте для розвитку креативного мислення учнів початкових класів?

41 відповідь

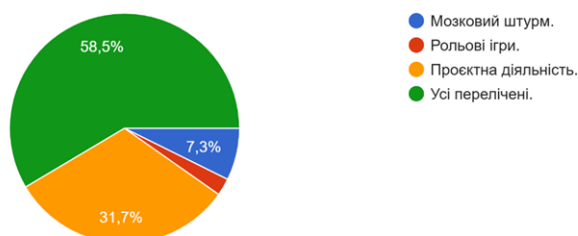


Рис. 6. Результати відповідей на запитання «Який з наступних методів ви найчастіше використовуєте для розвитку креативного мислення учнів початкових класів?»

На запитання «Як ви реагуєте, коли учень/учениця пропонує ідею, що здається «неправильною» або надто «божевільною?»» відповіді педагогів розділилися на такі позиції: 85,4% – «заохочую, прошу розвинути ідею та пояснити її»; 9,8% – «кажу, що це цікава ідея, але ми не маємо часу на її обговорення»; 4,9% – «одразу виправляю, щоб уникнути непорозумінь» (рис. 7).

7. Як ви реагуєте, коли учень/учениця пропонує ідею, що здається "неправильною" або надто "божевільною"?

41 відповідь

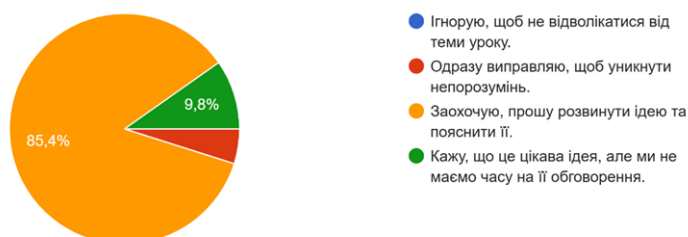


Рис. 7. Результати відповідей на запитання «Як ви реагуєте, коли учень/учениця пропонує ідею, що здається «неправильною» або надто «божевільною?»»

На запитання «У якій мірі, на вашу думку, креативне мислення впливає на успішність учнів у майбутньому?» респонденти обрали: 100% – «має вирішальне значення для успішної адаптації до викликів сучасного світу» (рис.8).

На запитання «Який ресурс ви вважаєте найкориснішим для поглиблення своїх знань про креативне мислення в освіті?» відповіді педагогів розділилися на такі позиції: 24,4% – «вебінари та онлайн-курси»; 19,5% – «обмін досвідом з колегами»; 51,2% – «очні заходи (семінари, тренінги, майстер-класи тощо)»; 2,4% – «наукові статті, книги та практичні посібники для вчителів»; 2,4% – все вище перераховане (рис. 9).

На запитання «На якому рівні ви оцінюєте свій рівень розвитку креативного мислення?» (1 – низький рівень; 5 – високий рівень) 12,2% – на «3» бали; 65,9% – на «4» бали; 22% – на «5» балів (рис. 10).

8. У якій мірі, на вашу думку, креативне мислення впливає на успішність учнів у майбутньому?

41 відповідь



Рис. 8. Результати відповідей на запитання «У якій мірі, на вашу думку, креативне мислення впливає на успішність учнів у майбутньому?»

9. Який ресурс ви вважаєте найкориснішим для поглиблення своїх знань про креативне мислення в освіті?

41 відповідь

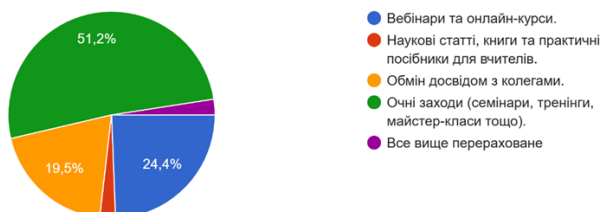


Рис. 9. Результати відповідей на запитання «Який ресурс ви вважаєте найкориснішим для поглиблення своїх знань про креативне мислення в освіті?»

10. На якому рівні ви оцінюєте свій рівень розвитку креативного мислення?

41 відповідь

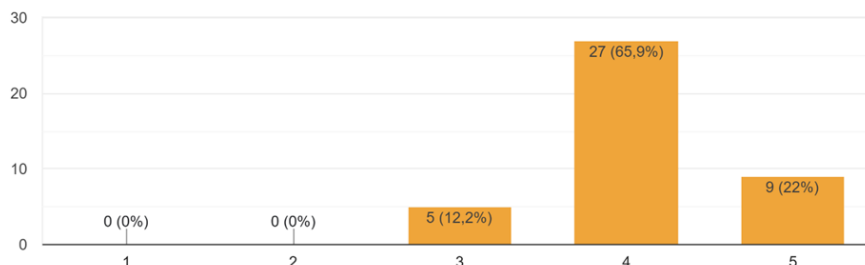


Рис. 10. Результати відповідей на запитання «На якому рівні ви оцінюєте свій рівень розвитку креативного мислення?»

Аналізуючи результати опитування, було з'ясовано, що 100% вчителів початкових класів зацікавлені в темі тренінгу: «Креативне мислення: секрети успішного навчання в початковій школі» (рис. 11).

11. Чи цікава вам тема тренінгу: "Креативне мислення: секрети успішного навчання в початковій школі"?

41 відповідь

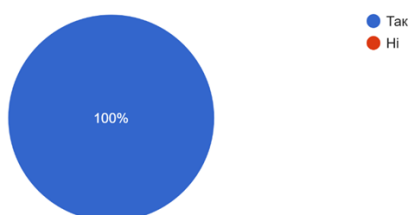


Рис. 11. Результати відповідей на запитання «Чи цікава вам тема тренінгу: «Креативне мислення: секрети успішного навчання в початковій школі?»

Висновки. Отже, на основі результатів дослідження нами виявлено, що вчителі початкових класів м. Києва зацікавлені в розвитку креативного мислення учнів та потребують участі у тренінгу «Креативне мислення: секрети успішного навчання в початковій школі».

Визначено, що є низка ризиків у розвитку креативного мислення учнів початкових класів, які пов'язані із відсутністю часу та ресурсів для творчих завдань, надмірною кількістю програмного матеріалу, низькою мотивацією учнів та нерозумінням батьків важливості розвитку креативного мислення.

Результати дослідження можуть бути корисними для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, методичних служб усіх рівнів, вчителів початкових класів, педагогів-організаторів, батьків, а також усіх, хто займається питаннями модернізації початкової освіти.

Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці тренінгу «Креативне мислення: секрети успішного навчання в початковій школі» для вчителів початкових класів м. Києва. Тренінг з креативного мислення дозволить вчителям початкових класів м. Києва змінити підходи, зробити навчання захопливим, інтерактивним та мотивуючим.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, 2005. 1728 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Енциклопедія освіти : Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Концепція «Нова українська школа». URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Мрихіна О. Курс «Креативне мислення» : підручник. 2023. 136 с.
6. Навички майбутнього: що потрібно знати для адаптації до нових викликів? URL : <https://ituniver.com/blog/top-10-navichok-yaki-budut-aktualni-u-2025-2030-rokah>
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
9. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
10. Рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення. PISA – 2022. URL : <https://testportal.gov.ua/pisa-2022-rezultaty-oprylyudneno/>
11. Розвиток креативності молодших школярів : монографія / за ред. проф. О. Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. First edition. McGraw-Hill. 1967. 538 p.

References:

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2005). [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv. 1728 s. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity. [State standard for primary education]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019> [in Ukrainian].
3. Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education] : Akad. ped. nauk Ukrainy / gol. red. V. G. Kremen'. Kyiv : Jurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola». [The Concept of the New Ukrainian School]. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
5. Mrykhina O. (2023). Kurs «Kreatyvne myslennia»: pidruchnyk. [Creative Thinking Course: Textbook]. 136 s. [in Ukrainian].
6. Navychky maibutnoho: shcho potrebno znaty dlia adaptatsii do novykh vyklykiv? [Skills of the future: what do you need to know to adapt to new challenges?]. URL : <https://ituniver.com/blog/top-10-navichok-yaki-budut-aktualni-u-2025-2030-rokah> [in Ukrainian].
7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] vid 05.09.2017. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity». [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].
9. Profesiina osvita : slovnyk [Vocational education: glossary]. (2000) / uklad. S. U. Honcharenko ta in.; za red. N. H. Nychkalo. Kyiv : Vyshcha shkola. 380 s. [in Ukrainian].
10. Ramkovyi dokument shchodo otsiniuvannia kreatyvnoho myslennia. PISA – 2022. [Framework document for assessing creative thinking. PISA – 2022]. URL : <https://testportal.gov.ua/pisa-2022-rezultaty-oprylyudneno/> [in Ukrainian].
11. Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv [Developing creativity in younger schoolchildren]. (2017) : monohrafiia / za red. prof. O. Ye. Antonovoi. Zhytomyr. 158 s. [in Ukrainian].
12. Guilford J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. First edition. McGraw-Hill, 538 p.

Yu. Shabala. New Ukrainian School: analysis of modern approaches of primary school teachers to developing students' creative thinking.

The article substantiates the essence and content of the key concepts of «creativity», «creative thinking». It analyzes modern approaches of primary school teachers to the development of students' creative thinking in the context of the New Ukrainian School (NUS) reform. A survey of primary school teachers in Kyiv was conducted to study and analyze modern approaches to the development of students' creative thinking in August 2025 using a proposed questionnaire created in Google Form, within the framework of the activities of the professional community of primary school teachers of the Center for the Professional Development of Pedagogical Workers in Kyiv.

Forty-one primary school teachers participated in the survey: by gender: 100% women; by age: up to 26 – 4.9%, 27-35 – 17.1%, 36-40 – 7.3%, 41-50 – 14.6%, 51-60 – 56.1%, over 60 – 0%; by teaching experience: less than 5 years – 7.3%, 5-10 years – 4.9%, 11-20 years – 24.4%, more than 20 years – 63.4%; by level of higher education: first level of higher education (junior bachelor, junior specialist) – 26.8%, second level of higher education (master's degree) – 58.5%, third (educational-scientific/educational-creative) level of higher education – 12.2%, scientific level of higher education – 2.4%; by qualification category: specialist of the highest category – 75.6%, specialist of the first category – 2.4%, specialist of the second category – 12.2%, specialist – 9.8%.

It has been determined that there are a number of risks in the development of creative thinking in primary school students, which are associated with a lack of time and resources for creative tasks, an excessive amount of program material, low student motivation, and parents' lack of understanding of the importance of developing creative thinking.

The study concluded that primary school teachers in Kyiv are interested in developing creative thinking in students and need to participate in the training course «Creative Thinking: Secrets of Successful Learning in Primary School».

Key words: creativity, creative thinking, development of creative thinking, primary school teachers in Kyiv, New Ukrainian School.

Дата першого надходження рукопису до видання: 09.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 81'243:378.015.31:165.194

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.26>

Язловицька О. В., Кузнєцова О. В.

СТРАТЕГІЇ КОГНІТИВНОЇ ПІДТРИМКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються стратегії когнітивної підтримки як ефективний інструмент формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасної вищої освіти. На основі міждисциплінарного підходу, що об'єднує дані когнітивної психології, нейролінгвістики та методики викладання іноземних мов, обґрунтовано доцільність впровадження когнітивної підтримки як педагогічної рамки, що сприяє активізації пізнавальних процесів студентів під час вивчення іноземної мови. Стратегія когнітивної підтримки розглядається не лише як набір дидактичних методів, а як концептуальний підхід до організації навчального процесу, який забезпечує розвиток навчальної автономії, стратегічного мислення та глибшого осмислення мовного матеріалу задля досягнення навчально-педагогічних цілей, формування рефлексивної компетентності та саморегуляції. Стаття також містить аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, які стали основою для емпіричного обґрунтування ефективності когнітивної підтримки у вивченні іноземної мови. Особливу увагу приділено функціональній типології когнітивних стратегій, яка охоплює аналітико-репродуктивні, інференційно-логічні, асоціативно-візуалізаційні стратегії та стратегії самоконтролю й самокорекції, кожна з яких виконує специфічну функцію у процесі навчання. У межах дослідження доведено, що успішна реалізація цієї стратегії потребує трансформації ролі викладача з транслятора знань у фасилітатора пізнавальної діяльності, здатного створювати рефлексивне та персоналізоване навчальне середовище з урахуванням контексту, когнітивних особливостей студентів та їхніх індивідуальних освітніх потреб. Представлені результати можуть бути використані для розробки інноваційних навчальних програм та визначення векторів подальших наукових розвідок у галузі іншомовної освіти.

Ключові слова: іншомовна компетентність, когнітивна підтримка, навчальна автономія, навчальні стратегії, освітнє середовище, рефлексивна діяльність.

У сучасному освітньому просторі одним із пріоритетних завдань є формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, здатних ефективно використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності. В епоху глобалізації, цифровізації та міжкультурної взаємодії зростає потреба у фахівцях, які володіють не лише мовною грамотністю, а й ключовими м'якими навичками – критичним мисленням, здатністю до самостійного навчання та саморефлексії, комунікативною мобільністю та культурною адаптивністю. Дедалі важливішою стає когнітивна підтримка процесу професійної підготовки – система пізнавальних стратегій, що забезпечують інтелектуальний супровід навчання: глибше осмислення мовного матеріалу, розвиток стратегічного мислення, здатність до самоорганізації навчальної діяльності та ефективного засвоєння інформації.

Проблематика когнітивної підтримки у процесі формування іншомовної компетентності знаходить відображення як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях. У наукових працях акцентується роль когнітивних стратегій як інструментів осмисленого засвоєння знань, здатних трансформувати пасивне навчання у свідомий самоконтроль за пізнавальною діяльністю [10]. У дослідженні М. Цегельської когнітивна стратегія представлена як механізм побудови ментальних моделей, що забезпечують інтерналізацію лексико-граматичного матеріалу через фреймові структури, візуалізацію та асоціативне мислення [5]. Доводиться також ефективність використання концепт-мап, дискурсних схем та ментальних моделей для розвитку аналітичного мислення, саморегуляції під час навчання та метапізнавального фасилітатора у формуванні мовної компетентності [9]. А. Хомик наголошує на ефективності когнітивних і метакогнітивних стратегій для розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікації у майбутніх IT-фахівців, підкреслюючи важливість інтерактивних форматів та саморефлексії [4]. У свою чергу, Н. І. Годованець та В. П. Леган розглядають когнітивно-комунікативний підхід як спосіб інтеграції пізнавальних стратегій у процес міжкультурної взаємодії, що сприяє глибшому аналітичному опрацюванню автентичного мовного контенту [1]. Дослідження М. Брода з колегами підкреслює значення когнітивних стилів, уваги, пам'яті та мотивації, а також позитивну оцінку студентами інтерактивних вправ, цифрових технологій та ігрових методів [7].

Європейські освітні практики, зокрема в рамках програм CEFR та CLIL, вказують на необхідність поєднання когнітивної активності з контекстною релевантністю, використовуючи такі підходи як «task-based learning», «deep learning», «scaffolded instruction». Таким чином, сучасна наукова думка висвітлює когнітивну підтримку як багаторівневу педагогічну систему, здатну забезпечити перенесення знань, розвиток метапізнання та формування іншомовної компетентності з урахуванням індивідуальних когнітивних профілів студентів. Означена база досліджень виступає надійною теоретико-методологічною основою для обґрунтування педагогічної доцільності впровадження стратегії когнітивної підтримки у вищій мовній освіті.

Метою дослідження є систематизація теоретичних основ і емпіричне обґрунтування ефективності впровадження стратегій когнітивної підтримки як дидактичного інструменту формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців. До основних завдань відносимо аналіз теоретичних підходів до поняття

«когнітивна підтримка», виявлення ефективних когнітивних стратегій у навчанні іноземної мови, а також визначення педагогічних умов їх реалізації у процесі підготовки студентів.

У сфері іншомовної освіти когнітивна підтримка розглядається як концептуальний підхід, що передбачає активне залучення інтелектуального потенціалу студента до процесу навчання. Особлива увага приділяється внутрішнім пізнавальним механізмам – увазі, пам'яті, категоризації, рефлексії, аналітичному осмисленню та усвідомленню змісту навчального матеріалу. Здобутки когнітивної психології послідовно інтегруються в педагогічну практику завдяки здатності цих підходів регулювати навчальний процес на основі індивідуальних когнітивних особливостей учасників освітнього середовища.

Успішне засвоєння мовної інформації залежить від розуміння того, як працюють когнітивні процеси, зокрема – запам'ятовування. Нові знання спочатку потрапляють до короткотривалої робочої пам'яті, обсяг якої є обмеженим. Зазначається, що непропорційне навантаження може знижувати концентрацію й мотивацію, що негативно впливає на ефективність навчання [11]. Оптимальний рівень складності, поєднаний із логічною структурованістю матеріалу, сприяє його переходу в довготривалу пам'ять і формуванню стійких когнітивних схем – внутрішніх структур для організації й збереження знань [6, с. 288; 8].

У цьому контексті значущим є нейролінгвістичний аспект: процес вивчення іноземної мови супроводжується активацією мовних центрів головного мозку – зони Брока та зони Верніке – а також формуванням нових нейронних зв'язків, які переплітаються з уже існуючими. Цей процес нейропластичності є основою здатності мозку адаптуватися до нової лінгвістичної інформації. Залучення мнемічних, асоціативних і логічних механізмів у навчальному процесі дозволяє формувати ментальні структури, що підтримують довготривале збереження іншомовного матеріалу [2, с. 178–179].

Когнітивні стратегії, у свою чергу, забезпечують цілеспрямоване керування цими пізнавальними ресурсами. Вони охоплюють широкий спектр інтелектуальних дій – від організації та аналізу мовного матеріалу до самоперевірки та побудови індивідуальних підходів до засвоєння знань. Це сприяє переходу студента від пасивного сприймання інформації до активної пізнавальної діяльності, що характеризується свідомим контролем навчального процесу, рефлексією та саморегуляцією. За визначенням Л. К. Суворової, ключове призначення таких стратегій полягає у створенні навчального середовища, яке стимулює інтелектуальну активність, критичне мислення й логічну побудову знань [3, с. 174]. Це забезпечує не лише якісне оволодіння іноземною мовою, а й формування суб'єктної позиції студента, здатного до самостійного навчання, прийняття рішень і трансферу знань у професійне середовище.

У рамках нашого дослідження *стратегію когнітивною підтримки* розуміємо як сукупність цілеспрямованих дій, методів і прийомів, які активізують пізнавальні процеси студента (увагу, пам'ять, мислення, уяву, рефлексію) під час вивчення іноземної мови. Їх мета – не просто передача знань, а формування здатності самостійно осмислювати, структурувати, аналізувати та засвоювати мовний матеріал. Ця стратегія виступає як педагогічна рамка, в межах якої реалізуються різні когнітивні стратегії навчання, вона забезпечує системний підхід до підтримки інтелектуального розвитку студентів та формування їхньої іншомовної компетентності.

У дослідженнях методики навчання іноземних мов класифікація когнітивних стратегій є певним аналітичним інструментом для структурування процесу формування іншомовної компетентності. Найбільш відомою та широко визнаною вважається типологія, системно запропонована Дж. О'Меллі та А. Чамот, яка поділяє навчальні стратегії на три великі групи: метакогнітивні (metacognitive strategies), когнітивні (cognitive strategies) та соціальні/афективні (social and affective strategies) [12, с. 55–60]. Метакогнітивні стратегії спрямовані на планування, контроль і самооцінювання навчання, формуючи рефлексію та здатність приймати рішення. Когнітивні стратегії охоплюють повторення, аналіз, узагальнення, переклад і візуалізацію, що забезпечує глибше засвоєння мовного матеріалу. Соціальні й афективні стратегії пов'язані з взаємодією та емоційною підтримкою, допомагаючи знижувати тривожність і підтримувати мотивацію.

Подальший розвиток класифікації навчальних стратегій запропонувала Р. Оксфорд, яка поділила їх на дві великі групи: прямі (memory, cognitive, compensation) та непрямі (metacognitive, affective, social) [10, с. 14–22]. Такий поділ базується на функціональному принципі – прямі стратегії безпосередньо пов'язані з обробкою мовного матеріалу, тоді як непрямі забезпечують організаційно-емоційну підтримку процесу навчання. До прямих стратегій належать стратегії пам'яті (memory), які сприяють запам'ятовуванню через асоціації, групування й повторення; когнітивні стратегії (cognitive), що забезпечують аналітичне опрацювання матеріалу; та компенсаційні стратегії (compensation), які допомагають долати прогалини у знаннях через вгадування чи перефразування. Непрямі стратегії включають метакогнітивні (metacognitive), пов'язані з плануванням та контролем навчання; афективні (affective), що сприяють емоційній стабільності й мотивації; та соціальні (social), орієнтовані на взаємодію і співпрацю з іншими під час навчання.

З огляду на узагальнену типологію навчальних стратегій, у межах нашого дослідження когнітивні стратегії поділяємо на чотири функціональні підгрупи залежно від їхньої ролі у засвоєнні іншомовного матеріалу. Такий поділ дозволяє точніше структурувати педагогічні засоби підтримки пізнавальної діяльності студентів відповідно до їхніх інтелектуальних потреб і стилів навчання.

1. Аналітико-репродуктивні стратегії. Ці стратегії спрямовані на повторення, групування, застосування правил та переклад, що забезпечує свідому реконструкцію мовного матеріалу на основі вже засвоєних

структур і знань. Реалізація аналітико-репродуктивних стратегій відбувається через варіативні вправи, зокрема трансформацію речень, створення власних висловлювань за зразком, переклад лексичних та граматичних одиниць, їх класифікацію та систематизацію. Такі дії сприяють активному відтворенню інформації, закріпленню мовних моделей і формуванню стабільних навичок мовлення.

2. Інференційно-логічні стратегії. Ця група стратегій охоплює аналіз, узагальнення, логічні висновки, порівняння та класифікацію. Вони активізуються через завдання з відкритим розв'язком, що вимагають від студентів аналізу граматичних явищ, формулювання аргументованих тверджень, узагальнення правил та проведення порівнянь. Прикладами є написання есе з аргументацією, критичне читання текстів, побудова логічних зв'язків між поняттями. Застосування цих стратегій розвиває логіко-аналітичне мислення, формує навички критичної інтерпретації та дозволяє створювати нові знання на основі вже набутих схем.

3. Асоціативно-візуалізаційні стратегії. Ці стратегії передбачають створення ментальних образів, асоціативних рядів, схем, карт знань, що сприяє формуванню стійких зв'язків у довготривалій пам'яті. Їхня реалізація підтримується завдяки використанню методів семантичного картування (semantic mapping), ментальних карт (mind maps), інфографік, таблиць. Особливо ефективною є інтеграція цифрових інструментів для візуалізації мовного матеріалу, що не лише покращує запам'ятовування, а й сприяє структуруванню знань, необхідних для довготривалого використання в мовленнєвій практиці.

4. Стратегії самоконтролю та самокорекції. До цієї групи належать дії, пов'язані із самоперевіркою, порівнянням з еталоном, коригуванням помилок та самостійним оцінюванням власного розуміння мовного явища. Вони спрямовані на підвищення автономності та рефлексивності студентів. Реалізуються такі стратегії через мовні портфоліо, щоденники спостережень, чек-листи та онлайн-інструменти для самооцінювання. Вони дають змогу усвідомити індивідуальні труднощі, адаптувати навчальні цілі, контролювати прогрес та вдосконалювати навички управління власним навчальним процесом. Важливою метою є розвиток мета пізнання – здатності відстежувати й аналізувати власні пізнавальні дії.

Реалізація стратегії когнітивної підтримки у процесі формування іншомовної компетентності передбачає створення такого освітнього середовища, яке забезпечує цілеспрямовану активізацію пізнавальної діяльності студентів, стимулює розвиток стратегічного мислення, автономності та навичок саморегуляції. Важливою умовою є трансформація ролі викладача у фасилітатора, який організовує взаємодію, підтримує осмислення та самостійність студентів. Змістове втілення стратегії реалізується через завдання з відкритим розв'язком (есе, аналіз автентичних текстів, семантичний розбір), що розвивають критичне та логіко-аналітичне мислення. Інтеграція цифрових технологій (ментальні карти, візуалізаційні платформи) та міждисциплінарного підходу поглиблює навчання й забезпечує перенесення знань у різні галузі. Важливим є також формування культури рефлексії (щоденники, самооцінювання, групове обговорення), що сприяє розвитку метакогнітивної обізнаності та вдосконаленню власних когнітивних стратегій. Педагогічна реалізація стратегії когнітивної підтримки вимагає комплексного підходу до організації освітнього процесу, орієнтованого на розвиток інтелектуальної ініціативи, автономії та рефлексивності студентів.

Висновки. У результаті проведеного дослідження обговорено доцільність впровадження стратегії когнітивної підтримки як цілісної педагогічної рамки, що забезпечує ефективне формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців. У контексті іншомовної освіти вона сприяє активації внутрішніх пізнавальних ресурсів студента – уваги, пам'яті, логіко-аналітичного мислення та рефлексії, – що підвищує якість засвоєння мовного матеріалу. Запропонована функціональна типологія когнітивних стратегій включає аналітико-репродуктивні, інференційно-логічні, асоціативно-візуалізаційні стратегії, а також стратегії самоконтролю й самокорекції, кожна з яких виконує специфічну функцію, спрямовану на глибше осмислення, структурування та тривале закріплення знань. Педагогічна реалізація стратегії потребує створення освітнього середовища, що стимулює інтелектуальну активність, автономію та критичне мислення студентів. Центральною умовою є трансформація ролі викладача у фасилітатора пізнавальної діяльності, який забезпечує особистісно орієнтовану та контекстно вмотивовану взаємодію. Використання завдань з відкритим розв'язком, цифрових інструментів, методів семантичного картування й рефлексивного письма сприяє усвідомленню власних когнітивних стратегій і підвищує якість мовленнєвого навчання. Таким чином, впровадження стратегії когнітивної підтримки в навчальний процес вивчення іноземної мови дозволяє підвищити ефективність формування іншомовної компетентності, забезпечуючи не лише якісне засвоєння мовного матеріалу, а й розвиток когнітивної самостійності, навчальної автономії та стратегічного мислення майбутніх фахівців. Перспективами дослідження є поглиблений аналіз ефективності стратегії когнітивної підтримки у формуванні різних складових іншомовної компетентності (лексичної, граматичної, соціокультурної), а також вивчення особливостей її реалізації в освітньому процесі з урахуванням вікових характеристик студентів.

Використана література:

1. Годованець Н. І., Леган В. П. Когнітивно-комунікативний підхід при навчанні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 94–96.
2. Пак А. Когнітивні та нейролінгвістичні аспекти викладання іноземної мови. *Синергія науки та освіти в сучасному світі: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Житомир, 12 листопада 2024 р.)*. Житомир: *Research Europe*, 2024. С. 177–180.

3. Суворова Л. К. Формування когнітивних стратегій в інклюзивному освітньому середовищі. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів III Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 7-8 листопада 2024 р.). Київ : Педагогічна думка, 2025. С. 175–176.
4. Хомик А. Роль метакогнітивних, когнітивних стратегій та стратегій використання іноземної мови у процесі формування стратегічної компетентності майбутніх IT-фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 44, Т. 3. С. 240–245. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-3-38>.
5. Цегельська М. В. Когнітивні стратегії як засіб підвищення якості викладання англійської мови в Україні. *Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 14. С. 318–326. DOI : <https://doi.org/10.31812/filstd.v14i0.235>
6. Чудійович Т. М. Застосування когнітивних стратегій в процесі навчання іноземної мови. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів* : тези IX-ї Міжнародної наукової конференції (27 квітня 2023 р.). Київ, 2023. С. 228–229.
7. Broda M., Kovalova K., Bezugla I., Stoika O., Mulyk K. Enhancing foreign language acquisition: Innovative cognitive strategies and tools. *Conhecimento & Diversidade*. 2025. Vol. 17. № 45. P. 166–182. URL : <https://www.researchgate.net/publication/389147928>
8. Green B. Understand Schema, Understand Difference. *Journal of Instructional Psychology*. 2010. Vol. 37. P. 133–148.
9. Tokareva N., & Tshelska M. Metacognitive scaffolding for foreign language fluency: Algorithmic and integrated learning schemes. *Language Exploration*. 2025. № 1(1). URL : <https://ojs.acad-pub.com/index.php/LE/article/view/3193/1499>
10. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Newbury House Publishers, 1990. 343 p.
11. Roediger H. Applying cognitive psychology to education: Translational educational science. *Psychological Science in the Public Interest*. 2013. Vol. 14. P. 8–13.
12. White C. J. Metacognitive, Cognitive, Social and Affective Strategy Use in Foreign Language Learning: A Comparative Study. Doctoral dissertation. Massey University. 1993. URL : <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/5617>

References:

1. Hodovanets N. I., Lehan V. P. (2016). Kohnityvno-komunikativnyi pidkhid pry navchanni inozemnoi movy [Cognitive-communicative approach in teaching a foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. № 1. T. 38. S. 94–96 [in Ukrainian].
2. Pak A. (2024). Kohnityvni ta neiroinhivistychni aspekty vykladannia inozemnoi movy [Cognitive and neurolinguistic aspects of teaching a foreign language]. *Synerhiia nauky ta osvity v suchasnomu sviti : materialy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (Zhytomyr, 12 lystopada 2024 r.)*. Zhytomyr : Research Europe. S. 177–180 [in Ukrainian].
3. Suvorova L. K. (2025). Formuvannia kohnityvnykh stratehii v inkluzyivnomu osvithnomu seredovyshchi [Formation of cognitive strategies in an inclusive educational environment]. *Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti : zb. materialiv III Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (Kyiv, 7-8 lystopada 2024 r.)*. Kyiv : Pedahohichna dumka. S. 175–176 [in Ukrainian].
4. Khomyk A. (2021). Rol metakohnityvnykh, kohnityvnykh stratehii ta stratehii vykorystannia inozemnoi movy u protsesi formuvannia stratehichnoi kompetentnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv [The role of metacognitive, cognitive and language-use strategies in forming strategic competence of future IT specialists]. *Aktualni pyttannia humanitarnykh nauk. Seriya «Pedahohika»*. № 44. T. 3. S. 240–245. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-3-38> [in Ukrainian]
5. Tshelska M. V. (2016). Kohnityvni stratehii yak zasib pidvyshchennia yakosti vykladannia anhliiskoi movy v Ukraini [Cognitive strategies as a means of improving the quality of English language teaching in Ukraine]. *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. № 14. S. 318–326. DOI : <https://doi.org/10.31812/filstd.v14i0.235> [in Ukrainian]
6. Chudiiovych T. M. (2023). Zastosuvannia kohnityvnykh stratehii v protsesi navchannia inozemnoi movy [Application of cognitive strategies in the process of learning a foreign language]. *In Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnykh universytetiv : tezy IX Mizhnar. naukovoï konferentsii (27 kvitnia 2023 r.)*. Kyiv. S. 228–229 [in Ukrainian].
7. Broda M., Kovalova K., Bezugla I., Stoika O., Mulyk K. (2025). Enhancing foreign language acquisition: Innovative cognitive strategies and tools. *Conhecimento & Diversidade*. Vol. 17. № 45. P. 166–182 URL : <https://www.researchgate.net/publication/389147928>
8. Green B. (2010). Understand Schema, Understand Difference. *Journal of Instructional Psychology*. Vol. 37. P. 133–148.
9. Tokareva N. & Tshelska M. (2025). Metacognitive scaffolding for foreign language fluency : *Algorithmic and integrated learning schemes*. *Language Exploration*. № 1(1). URL : <https://ojs.acad-pub.com/index.php/LE/article/view/3193/1499>
10. Oxford R. L. (1990). Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know. Newbury House Publishers. 343 p.
11. Roediger H. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational educational science. *Psychological Science in the Public Interest*. Vol. 14. P. 8–13.
12. White C. J. (1993). Metacognitive, Cognitive, Social and Affective Strategy Use in Foreign Language Learning: A Comparative Study. Doctoral dissertation. Massey University. URL : <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/5617>

O. Yazlovytska, O. Kuznietsova. Cognitive support strategies for developing foreign language competence in future professionals

The article examines cognitive support strategies as an effective means of fostering foreign language competence in future specialists within the framework of contemporary higher education. Drawing on an interdisciplinary approach that integrates findings from cognitive psychology, neurolinguistics, and language pedagogy, the study substantiates the implementation of cognitive support as a pedagogical framework aimed at stimulating students' mental engagement, **intellectual autonomy**, and **metacognitive awareness** in the learning process. Rather than being a set of isolated techniques, cognitive support is viewed as a conceptual model that promotes learner autonomy, strategic thinking, **flexible problem-solving**, and meaningful language acquisition. The article offers a detailed analysis of relevant Ukrainian and international research, providing an empirical foundation for the effectiveness of this approach in language education **and its applicability across various instructional contexts**. Particular focus is placed on a functional typology of cognitive strategies, which includes analytic-reproductive, inferential-logical, associative-visual, and self-monitoring/self-correction techniques – each contributing uniquely to different stages of the

learning process. The study highlights that successful implementation requires a shift in the teacher's role – from a transmitter of knowledge to a facilitator of cognitive activity – capable of fostering a reflective and learner-centered environment adapted to students' cognitive profiles and individual educational needs. The findings may inform the design of innovative curricula, contribute to evidence-based pedagogical practices, and suggest new directions for research in the field of foreign language instruction.

Key words: *cognitive support, educational environment, foreign language competence, learner autonomy, learning strategies, reflective activity.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

НАШІ АВТОРИ

АЛЕКСАНДРОВ ОЛЕКСІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ	аспірант кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0009-0009-5573-9893 aleksandrov429@gmail.com
АНДРЮХІН ДМИТРО АНДРІЙОВИЧ	викладач кафедри фізичної реабілітації і здоров'я, Національний фармацевтичний університет orcid.org/0009-0006-0399-8816 selyk3@gmail.com
БАРБАШОВА ІРИНА АНАТОЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-7410-4115 i.a.barbashova@gmail.com
БОГУСЛАВСЬКИЙ ВІКТОР ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки, Дніпровський державний університет внутрішніх справ orcid.org/0000-0003-2688-4505 v_boguslavskiy@icloud.com
БОРДЮК ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0003-0729-2571 bbsanb@gmail.com
ГАВРИЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного виховання, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0000-0002-0016-1547 oksgav0405@gmail.com
ГАРЄЄВА ФАІНА МАКСИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4714-3060 fainamax51@gmail.com
ГОЛОТА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти факультету педагогічної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0003-3748-753X n.holota@kubg.edu.ua
ДЬОМІНА ВЛАДИСЛАВА ІГОРІВНА	викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0009-0006-9965-4902 vladyslava.domina@mspu.edu.ua
ЖУРАВЕЛЬ ОЛЕКСАНДР АНАТОЛІЙОВИЧ	доктор філософії в галузі права, старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки, Дніпровський державний університет внутрішніх справ orcid.org/0000-0002-6830-150X nat3vero@gmail.com
ЗАСИПКІНА ЛЮДМИЛА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії, фахових методик та технологій дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0009-0007-5538-7651 luda.kobzarenko@ukr.net
КАРНАУХОВА АНТОНІНА ВАЛЕРІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0001-6476-8084 a.karnaukhova@kubg.edu.ua
КОЛОДКА ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	ад'юнкт кафедри іноземних мов навчально-наукового центру іноземних мов, Національний університет оборони України orcid.org/0000-0003-2904-961X juldar525@gmail.com
КОНДРАТОВА ЛЮДМИЛА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу цифрової трансформації, Інститут цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0002-8523-5567 kondr@iitlt.gov.ua

КОНОНЕЦЬ ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри неврології, Національний університет охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика orcid.org/0000-0002-3060-5911 <i>dr.kononets.oksana@gmail.com</i>
КОРНЯТ ВІРА СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та педагогіки, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького, orcid.org/0000-0002-6455-8199 <i>hodzinska@ukr.net</i>
КРАВЧЕНКО ОЛЕНА ПАВЛІВНА	доктор філософії, доцент кафедри гуманітарних дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-9138-3988 <i>olenakrav72@gmail.com</i>
КУЗНЄЦОВА ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна orcid.org/0000-0003-0098-1067 <i>o.kuznietsova@karazin.ua</i>
ЛІНЧЕВСЬКИЙ ІГОР ВАЛЕНТИНОВИЧ	доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри загальної фізики, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-2896-9580 <i>igorvl2009@gmail.com</i>
ЛІЧМАН ЛАДА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри мовної підготовки та гуманітарних дисциплін, Національний університет охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика orcid.org/0000-0001-9374-6722 <i>lada29101967@gmail.com</i>
ЛУЧКЕВИЧ МИХАЙЛО МИХАЙЛОВИЧ	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем та мереж, Національний університет «Львівська політехніка» orcid.org/0000-0002-2196-252X <i>luchkevychmm@gmail.com</i>
МАКАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-6062-8834 <i>l.l.makarenko@npu.edu.ua</i>
НОВІКОВ ОЛЕКСАНДР АНАТОЛІЙОВИЧ	аспірант кафедри професійної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0009-0008-2008-9993 <i>novikov.a.a@ukr.net</i>
ПЕКЛУН ВІТАЛІЙ ФЕДОРОВИЧ	провідний інженер лабораторії криогенної техніки, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0009-0005-5880-8381 <i>yfplvpv@gmail.com</i>
ПЕРЕЦЬ ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри фізичної реабілітації і здоров'я, Національний фармацевтичний університет orcid.org/0009-0007-8287-6733 <i>selyk3@gmail.com</i>
РОСОХА НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	викладачка кафедри соціальної роботи, Карпатський інститут підприємництва Закладу вищої освіти Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» orcid.org/0009-0005-2986-689X <i>kip_rosokha@uu.ua</i>
СВИРИДЕНКО ГАННА ВАСИЛІВНА	доктор філософії, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0001-5412-2570 <i>anutaanna30@gmail.com</i>
СЕЛЮКОВА НАТАЛІЯ ЮРІЇВНА	доктор біологічних наук, доцент, старший дослідник, доцент кафедри фізичної реабілітації і здоров'я, Національний фармацевтичний університет orcid.org/0000-0001-9657-6888, <i>selyk3@gmail.com</i>
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5175-3104 <i>slabko61@gmail.com</i>

СМОЛІНСЬКА ОЛЕСЯ ЄВГЕНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та педагогіки, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького orcid.org/0000-0003-1612-2830 smolinska_o@lvet.edu.ua
СТОРОЖУК НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	магістр педагогічної освіти, спеціаліст I категорії, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0009-0008-8381-1066 UK0412@ukr.net
ТАМОЖАНСЬКА ГАННА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації і здоров'я, Національний фармацевтичний університет orcid.org/0000-0003-2430-8467 selyk3@gmail.com
ТАРАН КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0009-0003-2316-6476 kateryna.taran@mspu.edu.ua
ТВЕРДОХЛІБ НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного виховання, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0000-0001-5999-874X tverdohlebnataliya951@gmail.com
ТЕРЛЕЦЬКА ЛЮБОВ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0002-3690-5691 terletskalm@ukr.net
ТОРЧИНСЬКА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет orcid.org/0000-0001-6182-0027 torchynskan@khmnu.edu.ua
ТОРЧИНСЬКИЙ МИХАЙЛО МИКОЛАЙОВИЧ	доктор філологічних наук, професор кафедри української філології, Хмельницький національний університет orcid.org/0000-0001-5268-0237 mina@ukr.net
УВАРКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	доктор філософських наук, професор, учений секретар, Інститут спеціального зв'язку та захисту інформації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-9053-2016 uvarkinaev@ukr.net
УМАРЛІ САХІБА ЕЛЬЗАМІН КИЗИ	студентка II курсу магістратури-педагогічного факультету, Маріупольський державний університет orcid.org/0009-0000-7797-969X sakhiba.umarli@mu.edu.ua
ФЕДЧИШИНА ТЕТЯНА ЛЕОНІДІВНА	магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої категорії, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0009-0004-0750-9544 ftaniy2017@gmail.com
ФЕКЕТА ІРИНА ЮРІЇВНА	кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» iryna.feketa@uzhnu.edu.ua orcid.org/0000-0002-3516-3876
ХАДЖИНОВА ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет orcid.org/0000-0002-4059-4822 i.hadzhinova@mu.edu.ua
ЧЕРКАШИНА КРИСТІНА АНАТОЛІЇВНА	викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0009-0004-2967-8912 kris.cherkashyna@gmail.com
ЧУРСАНОВА МАРИНА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-6977-7473 afina55@ukr.net

ШАБАЛА ЮЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	доктор філософії, доцент, консультант, Центр професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва orcid.org/0000-0001-5696-3939 <i>yuliiashabala0503@gmail.com</i>
ШИМАНСЬКА ВІКТОРІЯ ОЛЕГІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0003-1164-1041 <i>vishuma@ukr.net</i>
ЯЗЛОВИЦЬКА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна orcid.org/0000-0001-7326-1234 <i>olena.yazlovyska@karazin.ua</i>

OUR AUTHORS

ALEKSANDROV OLEKSII	Postgraduate student at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy orcid.org/0009-0009-5573-9893 <i>aleksandrov429@gmail.com</i>
ANDRIUKHIN DMYTRO	Lecturer at the Department of Physical Rehabilitation and Health, National University of Pharmacy orcid.org/0009-0006-0399-8816 <i>selyk3@gmail.com</i>
BARBASHOVA IRYNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-7410-4115 <i>i.a.barbashova@gmail.com</i>
BOGUSLAVSKIY VICTOR	Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Physical Training, Dnipro State University of Internal Affairs orcid.org/0000-0003-2688-4505 <i>v_boguslavskiy@icloud.com</i>
BORDYUK OLEKSANDR	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0003-0729-2571 <i>bbsanb@gmail.com</i>
CHERKASHYNA KRISTINA	Trainee Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0009-0004-2967-8912 <i>kris.cherkashyna@gmail.com</i>
CHURSANOVA MARYNA	PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-6977-7473 <i>afina55@ukr.net</i>
DOMINA VLADYSLAVA	Trainee Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0009-0006-9965-4902 <i>vladyslava.domina@mspu.edu.ua</i>
FEDCHYSHINA TETYANA	Master of Pedagogical Education, Specialist of the Highest Category, Communal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College» orcid.org/0009-0004-0750-9544 <i>ftaniy2017@gmail.com</i>
FEKETA IRYNA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Geography and Environmental Management, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0002-3516-3876 <i>iryna.feketa@uzhnu.edu.ua</i>
GAREEVA FAINA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-4714-3060 <i>fainamax51@gmail.com</i>
GOLOTA NATALIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University orcid.org/0000-0003-3748-753X <i>n.holota@kubg.edu.ua</i>
HAVRYLYUK OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Communal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College» orcid.org/0000-0002-0016-1547 <i>oksgav0405@gmail.com</i>
KARNAUKHOVA ANTONINA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University orcid.org/0000-0001-6476-8084 <i>a.karnaukhova@kubg.edu.ua</i>

KHADZHYNOVA IRYNA	Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University orcid.org/0000-0002-4059-4822 <i>i.hadzhinova@mu.edu.ua</i>
KOLODKA YULIA	PhD student at the Department of Foreign Languages of the Educational and Scientific Center of Foreign Languages, National Defence University of Ukraine orcid.org/0000-0003-2904-961X <i>juldar525@gmail.com</i>
KONDRATOVA LIUDMYLA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Digital Transformation, Institute of Digitalization of the National Academy of Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0002-8523-5567 <i>kondr@iitlt.gov.ua</i>
KONONETS' OKSANA	PhD in Medicine, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Neurology, Shupyk National Healthcare University of Ukraine orcid.org/0000-0002-3060-5911 <i>dr.kononets.oksana@gmail.com</i>
KORNIAT VIRA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy and Pedagogy, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv orcid.org/0000-0002-6455-8199 <i>hodzinska@ukr.net</i>
KRAVCHENKO OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Humanities, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-9138-3988 <i>olenakrav72@gmail.com</i>
KUZNIETSOVA OLHA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, V. N. Karazin Kharkiv National University orcid.org/0000-0003-0098-1067 <i>o.kuznietsova@karazin.ua</i>
LICHMAN LADA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Language Training and Humanities, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education orcid.org/0000-0001-9374-6722 <i>lada29101967@gmail.com</i>
LINCHEVSKYI IGOR	Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor at the Department of General Physics, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0002-2896-9580 <i>igorvl2009@gmail.com</i>
LUCHKEVYCH MYKHAILO	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information Systems and Networks, Lviv Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-2196-252X <i>luchkevychmm@gmail.com</i>
MAKARENKO LESIA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Technologies and Programming, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6062-8834 <i>l.l.makarenko@npu.edu.ua</i>
NOVIKOV OLEKSANDR	Postgraduate student at the Department of Professional Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav orcid.org/0009-0008-2008-9993 <i>novikov.a.a@ukr.net</i>
PEKLUN VITALIY	Leading Engineer of the Cryogenics Laboratory, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0009-0005-5880-8381 <i>vfplvpv@gmail.com</i>
PERETS OLENA	Candidate of Biological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Physical Rehabilitation and Health, National University of Pharmacy orcid.org/0009-0007-8287-6733 <i>selyk3@gmail.com</i>
ROSOKHA NATALIYA	Lecturer at the Department of Social Work, Carpathian Institute of Entreprising of Open International University of Human Development "Ukraine" orcid.org/0009-0005-2986-689X <i>kip_rosokha@uu.ua</i>

SELIUKOVA NATALIYA	Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Associate Professor at the Department of Physical Rehabilitation and Health of the National University of Pharmacy orcid.org/0000-0001-9657-6888 <i>selyk3@gmail.com</i>
SHABALA YULIYA	Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor, Consultant, Center for Professional Development of Pedagogical Workers in Kyiv orcid.org/0000-0001-5696-3939 <i>yuliashabala0503@gmail.com</i>
SHYMANSKA VIKTORIYA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Methods of Teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-1164-1041 <i>vishuma@ukr.net</i>
SLABKO VOLODYMYR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5175-3104 <i>slabko61@gmail.com</i>
SMOLINSKA OLESIA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy and Pedagogy, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv orcid.org/0000-0003-1612-2830 <i>smolinska_o@lvet.edu.ua</i>
STOROZHUK NATALIA	Master of Pedagogical Education, Specialist of the I Category, Communal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College» orcid.org/0009-0008-8381-1066 <i>UK0412@ukr.net</i>
SVYRYDENKO HANNA	Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-5412-2570 <i>anutaanna30@gmail.com</i>
TAMOZHANSKA ANNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation and Health, National University of Pharmacy orcid.org/0000-0003-2430-8467 <i>selyk3@gmail.com</i>
TARAN KATERYNA	Assistant at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0009-0003-2316-6476 <i>kateryna.taran@mspu.edu.ua</i>
TERLETSKA LIUBOV	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Foreign Languages and Methodology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University orcid.org/0000-0002-3690-5691 <i>terletskalm@ukr.net</i>
TORCHYNSKA NATALIA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University orcid.org/0000-0001-6182-0027 <i>torchynskan@khmnu.edu.ua</i>
TORCHYNSKYI MYKHAILO	Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Ukrainian Philology, Khmelnytskyi National University orcid.org/0000-0001-5268-0237 <i>mina@ukr.net</i>
TVERDOKHLIB NATALIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Communal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College» orcid.org/0000-0001-5999-874X <i>tverdohlebnataliya951@gmail.com</i>
UMARLI SAHIBA	2nd year student of the Master's degree in Pedagogical Faculty, Mariupol State University orcid.org/0009-0000-7797-969X <i>sakhiba.umarli@mu.edu.ua</i>
UVARKINA OLENA	Doctor of Philosophy, Professor, Scientific Secretary, Institute of Special Communications and Information Protection of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» orcid.org/0000-0001-9053-2016 <i>uvarkinaev@ukr.net</i>

YAZLOVYTSKA OLENA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, V. N. Karazin Kharkiv National University orcid.org/0000-0001-7326-1234 <i>olena.yazlovytska@karazin.ua</i>
ZASYPKINA LYUDMILA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Theory, Professional Methods and Technologies, Communal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College». orcid.org/0009-0007-5538-7651 <i>luda.kobzareno@ukr.net</i>
ZHURAVEL OLEKSANDR	Doctor of Philosophy in Law, Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs orcid.org/0000-0002-6830-150X <i>nat3vero@gmail.com</i>

ЗМІСТ

<i>Александров О. О.</i> СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ АГРОНОМІЇ.....	5
<i>Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Дьоміна В. І., Таран К. О., Черкашина К. А.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НУШ.....	11
<i>Богуславський В. В.</i> КОРЕЛЯЦІЙНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОКАЗНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ, ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ.....	18
<i>Бордюк О. М.</i> ІНТЕРМОДАЛЬНА КОМОДИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПОШУК НОВИХ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	23
<i>Журавель О. А.</i> ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ТРЕНЕРОМ ТА СПОРТСМЕНОМ У ЗМІШАНИХ ВИДАХ ЄДИНОБОРСТВ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	31
<i>Засипкіна Л. А., Гаврилюк О. А., Твердохліб Н. В., Сторожук Н. А., Федчишина Т. Л.</i> НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	36
<i>Карнаухова А. В., Голота Н. М.</i> РОЗВИТОК АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ.....	42
<i>Колодка Ю. О.</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ РІЗНОМАЇТТЯ У ВИЗНАЧЕННІ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	47
<i>Кондратова Л. Г.</i> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ВЕБОРІЄНТОВАНИМИ АВТОМАТИЧНИМИ ІНФОРМАЦІЙНИМИ СИСТЕМАМИ.....	57
<i>Кравченко О. П.</i> ПРОБЛЕМНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	62
<i>Лінчевський І. В., Пеклун В. Ф., Чурсанова М. В.</i> ГРАФОАНАЛІТИЧНИЙ МЕТОД В ФІЗИЦІ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ ІНДУКТИВНОСТІ ТОРОЇДАЛЬНОЇ КОТУШКИ З ФЕРОМАГНІТНИМ ОСЕРДЯМ.....	68
<i>Lichman L., Uvarkina O., Kononets O.</i> FROM CYBER HYGIENE TO GLOBAL COMMUNICATION: FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN ADVANCED MEDICAL TRAINING.....	73
<i>Лучкевич М. М.</i> ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЇ DEVOPS У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ОСВІТНІ ПІДХОДИ.....	80
<i>Макаренко Л. Л.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	86
<i>Новіков О. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ.....	95
<i>Росоха Н. М.</i> МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ В МЕНЕДЖМЕНТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ МЕТОДІВ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ КЛІЄНТАМИ.....	103
<i>Селюкова Н. Ю., Таможанська Г. В., Перець О. В., Андрюхін Д. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПЕРВІЗІЇ ПІД ЧАС КЛІНІЧНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (СПЕЦІАЛЬНІСТЬ І7 ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ).....	109
<i>Слабко В. М.</i> РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	115

<i>Смолінська О. Є., Корнят В. С.</i> ВПЛИВ КОУЧИНГУ ЯК МЕТОДУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА.....	124
<i>Терлецька Л. М.</i> РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	129
<i>Торчинський М. М., Торчинська Н. М., Шиманська В. О.</i> ЧИСЛІВНИК ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ВИВЧЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ.....	133
<i>Фекета І. Ю.</i> РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ.....	139
<i>Khadzhynova I., Umarli S.</i> EMOTIONAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR INCREASING THE COGNITIVE MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	143
<i>Чурсанова М. В., Гарєєва Ф. М., Лінчевський І. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНАЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ НА ЗНАХОДЖЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЕЛЕКТРОСТАТИЧНОГО ТА МАГНІТНОГО ПОЛІВ.....	148
<i>Шабала Ю. А.</i> НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	154
<i>Язловицька О. В., Кузнєцова О. В.</i> СТРАТЕГІЇ КОГНІТИВНОЇ ПІДТРИМКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	161
НАШІ АВТОРИ.....	166

CONTENTS

O. Aleksandrov. Strategy for developing innovative competence in future agronomy specialists.....	5
I. Barbashova, H. Svyrydenko, V. Domina, K. Taran, K. Cherkashyna. Preparation of Future Primary School Teachers for the Implementation of the New Ukrainian School (NUS) Ideas.....	11
V. Bogyslavskiy. Correlational Relationship of Special Physical Training Indicators, Psychophysiological and Functional Preparedness of Future Security and Defense Sector Specialists.....	18
O. Bordyuk. Intermodal commodification of vocational education: search for new development strategies in the era of digital transformation.....	23
O. Zhuravel. Interaction between the coach and athlete in mixed martial arts: pedagogical aspects and strategic planning of the training process.	31
L. Zasypkina, O. Havrylyuk, N. Tverdokhlib, N. Storozhuk, T. Fedchyshina. Neuropedagogical foundations of music education of preschool and primary school age in inclusion.....	36
N. Golota, A. Karnaukhova. Development of active speech of early children by means of small folklore genres.....	42
Yu. Kolodka. Terminological diversity in defining the concept of «intercultural competence».....	47
L. Kondratova. Formation of digital competence of scientists in the process of working with web-based automatic information systems.....	57
O. Kravchenko. Problem-Based Learning as a Means of Interdisciplinary Integration of English Language and Medical Disciplines.....	62
I. Linchevskiy, V. Peklun, M. Chursanova. Graph-analytical method in physics for calculating the inductance of a toroidal coil with a ferromagnetic core.....	68
L. Lichman, O. Uvarkina, O. Kononets. From cyber hygiene to global communication: foreign language learning in advanced medical training.....	73
M. Luchkevych. Integration of DevOps methodology into professional training of information technology specialists: conceptual bases and educational approaches.....	80
L. Makarenko. Interactive technologies as a means of developing the communicative competence of future primary school teachers.....	86
O. Novikov. Pedagogical conditions for forming the readiness of future vocational teachers to work in the field of occupational safety.....	95
N. Rosokha. Moral and ethical challenges of inclusivity and safety in social work management using digital methods of client interaction.....	103
N. Seliukova, A. Tamozhanska, O. Perets, D. Andriukhin. Pedagogical aspects of supervision during clinical training of higher education students in the specialty I7 therapy and rehabilitation.....	109
V. Slabko. The role of humanities in the formation of socio-cultural competence of future music teachers.....	115
O. Smolinska, V. Korniat. The impact of coaching as a method of informal education on the development of management skills in the professional activities of teachers.....	124
L. Terletska. The role of technologies in foreign language learning of primary school students.....	129
M. Torchynskiy, N. Torchynska, V. Shymanska. The numeral as an object of interdisciplinary study in the training of philologists.....	133
I. Feketa. The Role of Information Technologies in Developing Environmental Competences of Geography Students.....	139
I. Khadzhynova, S. Umarli. Emotional competence as a pedagogical condition for increasing the cognitive motivation of primary school students.....	143
M. Chursanova, F. Gareeva, I. Linchevskiy. Application of the analogy method for solving problems in determining the characteristics of electrostatic and magnetic fields.....	148
Yu. Shabala. New Ukrainian School: analysis of modern approaches of primary school teachers to developing students' creative thinking.....	154

O. Yazlovytska, O. Kuznietsova. Cognitive support strategies for developing foreign language competence in future professionals.....	161
OUR AUTHORS.....	170

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 106

Матеріали подані мовою оригіналу

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Н. С. Корцигіна

Верстка – Ю. В. Ковальчук

Підписано до друку 28.11.2025

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 18.6. Обл.-вид. арк. 18,73.

Замов. № 1125/928. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 106

Materials submitted in the original language

Editor-in-chief of series – V. Slabko

Executive editor of series – L. Makarenko

Technical editor – N. Kortsyhina

Layout designer – Yu. Kovalchuk

Signed for publication 28.11.2025

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 18.6. Published sheets. 18.73.

Order No. 1125/928. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

6/1 Inglezi, Odesa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022