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 110

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 37.013(006)
Н34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) *(А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта; А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями); А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями); І10 Соціальна робота та консультування; І11 Дитячі та молодіжні служби)*
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-реєстрантів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)
Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Код ЄДРПОУ 44807628, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, rector@udu.edu.ua, тел. (044) 234-11-08). ROR: https://ror.org/00batt813.
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 № 12 від 28 травня 2026 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, професор кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:
Гевко І. В. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Яновський Конрад* – доктор психологічних наук, професор, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, Польща; *Рубене Занда* – докторка педагогічних наук, професор, проректорка Латвійського університету, професорка факультету освіти, психології та мистецтва, Латвійський університет, Латвія; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Мукачівського державного університету; *Чумак М. Є.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій і програмування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; *Марченко В. В.* – доктор філософії, професор, ректор Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв; *Потапчук О. І.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Биковський Т. В.* – кандидат педагогічних наук, професор, доцент кафедри професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Затті Альберто* – доцент кафедри гуманітарних та соціальних наук, Університет Бергамо, Італія; *Шафранська Каріна* – доктор наук, професор Академії Виміру Справедливості, Академія прикладних наук (AWS) у Варшаві, Польща.

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н34 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 110. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2026. – 238 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, 2026
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2026

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 110

HELVETICA
PUBLISHING HOUSE

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) *(*category B in pedagogical sciences (A1 – Education Sciences, A2 – Pre-school Education, A3 – Primary Education, A4 – Secondary Education (with subject specializations, A5 – Vocational Education (with specializations), A6 – Special Education (with specializations)), in social work (I10 – Social Work and Counselling, I11 - Child and Youth Services*)*
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)
Media entity: Dragomanov Ukrainian State University (EDRPOU code 44807628, Pirogova str. 9, Kyiv, 01601, rector@udu.edu.ua, tel. (044) 234-11-08). ROR: https://ror.org/00batt813.

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 12 May 28, 2026)

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); *Vernydub 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 M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:
Hevko V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Educational and Methodological Work, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Rubene Zanda* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector, Professor of the Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, Latvia; *Janowski Konrad* – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw, Poland; *Kononenko H.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of the National University "Odesa Maritime Academy"; *Savenkova V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, Dragomanov Ukrainian State University; *Smyrnova M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Professional College of the National University "Odesa Maritime Academy"; *Khyzhna P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art, Mukachevo State University; *Chumak Ye.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Information Technologies and Programming, Dragomanov Ukrainian State University; *Marchenko V.* – PhD, Professor, Rector, National Academy of Culture and Arts Management; *Potapchuk I.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Bykovsky V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Makarenko L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Zatti Alberto* – Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, University of Bergamo, Italy; *Szafranska Karina* – Doctor of Sciences, Professor at the Academy of the Dimension of Justice, Academy of Applied Sciences (AWS) in Warsaw, Poland.

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 110. – Kyiv : Publishing House "Helvetica", 2026. – 238 p.

H34

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, 2026
© Editorial Board and Editorial Council, 2026

УДК 378.011.3-051:5(045)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.01

Анічкіна О. В.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено системний аналіз та обґрунтування підходів до модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін у закладах вищої освіти в умовах імплементації оновленого професійного стандарту. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання суперечності між розширеним спектром трудових функцій сучасного викладача та збереженням традиційної дидактичної логіки в змісті підготовки здобувачів непедагогічних спеціальностей. Визначено, що ефективна реалізація вимог стандарту потребує переходу від дисциплінарно-орієнтованої моделі до функціонально-орієнтованого проєктування змісту освіти.

Розроблено та представлено матрицю функціональної наступності професійної підготовки на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти, що фіксує динаміку розвитку готовності викладача: від базового виконання педагогічних функцій та компенсації освітніх втрат у магістратурі до стратегічного управління освітніми програмами, експертної діяльності та академічного лідерства на рівні доктора філософії. Обґрунтовано п'ятикомпонентну структуру готовності до професійної діяльності, що включає мотиваційно-лідерський, змістово-когнітивний, функціонально-діяльнісний, інструментально-технологічний та рефлексивно-оцінювальний компоненти.

Приділено увагу трансформації цифрової компетентності викладача, що передбачає перехід від вузькоспеціалізованого наукового використання ІТ-засобів до дидактичної фасилітації природничої освіти. Доведено інваріантність запропонованої моделі щодо різних природничих спеціальностей завдяки спільності їх методологічного ядра та експериментального складника. Запропонована структура створює концептуальне підґрунтя для оновлення освітніх програм та підвищення якості підготовки викладацьких кадрів відповідно до запитів сучасного академічного простору.

Ключові слова: *професійний стандарт, викладач закладу вищої освіти, природничі дисципліни, професійна підготовка, професійна готовність, трудові функції, академічне лідерство, степенева освіта, функціонально-орієнтоване проєктування, освітні втрати.*

Сучасна вища освіта України перебуває у фазі системного переосмислення нормативних і професійних засад функціонування, що актуалізується через імплементацію Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» [4] як підстави оновлення вимог до професійної діяльності викладача, його професійної підготовки та доступу до професії. Зазначений документ відображає широкий спектр трудових функцій викладача, що охоплює не лише освітню діяльність, але й супровід освітніх програм, забезпечення якості освіти, експертну діяльність, керівництво науковою діяльністю та участь у процесах розвитку закладу вищої освіти.

Реалізація цих завдань потребує впровадження функціонально-орієнтованого проєктування змісту освіти, де кожна освітня компонента чітко корелює з трудовими функціями та компетентностями викладача, що дозволить подолати розрив між теоретичною підготовкою та реальними вимогами динамічного академічного простору [10]. Компетентнісний підхід трансформує освітню програму з набору дисциплін у цілісну систему інструментів, необхідних для якісного виконання майбутніх посадових обов'язків. Відтак, оновлений зміст освіти стає фундаментом професійної ідентичності та запорукою високої якості діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах системних змін.

Водночас аналіз чинних українських освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей, які можуть обіймати посади викладачів природничих дисциплін закладів вищої освіти, засвідчує наявність невідповідності між вимогами професійного стандарту та змістом підготовки до викладацької діяльності здобувачів непедагогічних спеціальностей. Зокрема, навчальні дисципліни, що забезпечують формування здатності до професійної діяльності майбутнього викладача в переважній більшості випадків зберігають традиційну дидактичну структуру, орієнтовану на опис класичних форм організації навчання, методів проведення навчальних занять і загальних підходів до оцінювання результатів навчання.

Такий підхід не забезпечує повною мірою формування готовності здобувачів вищої освіти до виконання широких трудових функцій викладача природничих дисциплін. Зокрема, недостатньо відображеними залишаються питання подолання освітніх втрат у сфері природничих наук, організації безпечної практичної (експериментальної) діяльності, участі в наукових і освітніх заходах, роль викладача в акредитаційних процедурах і проєктуванні освітніх програм, а також організація постійного професійного розвитку.

У результаті виявляється суперечність між розширеним змістом професійної діяльності викладача, визначеним сучасним професійним стандартом, та збереженням у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів традиційної дидактичної логіки, яка повною мірою не враховує нові трудові функції, компетентності та виклики професії.

Метою статті є обґрунтування підходу до проєктування змісту професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін у закладі вищої освіти на основі трудових функцій Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» та розроблення структури готовності до реалізації діяльності викладача, як основи багаторівневої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін до професійної діяльності в умовах ступеневої освіти.

Аналіз професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» [4] дозволяє констатувати його багаторівневу та функціонально-диференційовану структуру, що відображає сучасне розуміння професійної діяльності викладача як комплексної системи взаємопов'язаних трудових функцій. У структурі стандарту виокремлено трудові функції, які охоплюють навчальну, методичну, організаційну, наукову, а також управлінську діяльність викладача. Зміст кожної з них конкретизується через систему компетентностей, що, у свою чергу, відображають рівень готовності до виконання відповідних професійних завдань.

Особливістю оновленого професійного стандарту є чітке розмежування професійних кваліфікацій залежно від рівня вищої освіти, зокрема між педагогічним працівником (другий (магістерський) рівень) та науково-педагогічним працівником (третій (освітньо-науковий) рівень). Це дозволяє розглядати професійну підготовку як ступеневий процес, у межах якого відбувається поступове ускладнення та розширення трудових функцій викладача закладу вищої освіти.

Окремо слід відзначити, що структура стандарту відображає не лише розширення функцій, але й їхню ієрархічність, що передбачає поступовий перехід від базових педагогічних функцій до інтегрованих науково-педагогічних і лідерських здатностей. Це засвідчує, що вища професійна кваліфікація викладача закладу вищої освіти пов'язується не лише з фаховою та методичною підготовкою, а й зі здатністю виконувати роль академічного лідера: ініціювати зміни, координувати професійну взаємодію, здійснювати наставництво та впливати на якість освітнього процесу.

Лідерські вміння виступають показником професійної зрілості викладача та важливою складовою його професійної підготовки. Сучасні дослідження важливими характеристиками академічного лідера також визначають академічну авторитетність, комунікативну компетентність, здатність до наставництва та професійного впливу на колег [9]. При цьому наголошується, що лідерські вміння потребують цілеспрямованого професійного розвитку та спеціальної підготовки, а не формуються автоматично в процесі викладацької діяльності [14]. Отже, лідерські вміння виступають показником професійної зрілості викладача та важливою складовою його професійної підготовки.

У цьому контексті професійна підготовка майбутніх викладачів природничих дисциплін має орієнтуватися не лише на формування предметно-методичної та дослідницької компетентності, а й на розвиток академічного лідерства як інтегральної характеристики сучасного викладача, що забезпечує його конкурентоспроможність, професійну автономію та готовність до реалізації функцій наставника, організатора й агента освітніх змін. Крім того, професійне лідерство безпосередньо пов'язується з професійною автономією, педагогічною ефективністю та здатністю до освітніх інновацій, що посилює конкурентоспроможність сучасного викладача [5-7; 11].

Окремої уваги потребує проблема зниження рівня сформованості експериментальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Міжнародні дослідження підтверджують наявність суттєвих освітніх втрат у природничій освіті, зокрема у частині формування експериментальних і лабораторних умінь. Встановлено зниження ефективності використання експериментів у хімії та фізиці в умовах дистанційного формату, що призвело до втрати практико-орієнтованих компетентностей здобувачів освіти [13]. Порівняльний аналіз традиційних і віртуальних хімічних лабораторій довів, що реальні лабораторні заняття значно ефективніше забезпечують формування дослідницьких умінь, експериментального мислення та практичного розуміння хімічних процесів, ніж віртуальні симуляції [8; 12].

Аналогічні висновки отримано українськими дослідниками. Так, у фізичній освіті встановлено, що дистанційний формат суттєво ускладнює формування експериментальних умінь, а лабораторний практикум залишається базовим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців [3]. Доведено, що тривале дистанційне навчання суттєво обмежує можливості формування експериментальної компетентності майбутніх фахівців, а цифрові інструменти можуть лише частково компенсувати відсутність реального лабораторного практикуму [1]. Подібні результати отримано щодо використання відеодемонстрацій, симуляторів та віртуальних лабораторій, які лише частково компенсують втрати практичної підготовки, проте не забезпечують повноцінного формування експериментальних компетентностей без безпосередньої роботи з обладнанням і процесами [2].

Водночас традиційна модель підготовки викладачів природничих дисциплін характеризується помітним методичним дефіцитом у сфері застосування цифрових технологій. Наявний досвід використання ІТ-рішень зазвичай має вузькоспеціалізований дослідницький характер (системи моделювання чи інструменти обробки експериментальних даних), що відображає науковий складник діяльності за спеціальністю, але залишає поза увагою дидактичні потреби. Як наслідок, власне освітній цифровий інструментарій – платформи для фасилітації навчання, інтерактивної взаємодії та гнучкого оцінювання, використовується вкрай обмежено.

Це створює ситуацію, за якої високий рівень цифрової грамотності викладача в науковому пошуку не транслюється у якісну цифрову трансформацію освітнього процесу.

Саме така багаторівнева організація професійної діяльності викладача зумовлює необхідність відповідної трансформації змісту підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін, оскільки традиційні програми навчальних дисциплін вже не відображають повною мірою сучасну структуру трудових функцій і необхідність переходу від традиційної дидактично орієнтованої побудови навчальних дисциплін до функціонально-орієнтованого проєктування їх змісту. Тобто зміст підготовки має визначатися не логікою навчальних тем, а системою трудових функцій викладача, які він виконує у професійній діяльності.

Результати аналізу Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» [4] дозволили сформувати структуровану матрицю відповідності між трудовими функціями, компетентностями та рівнями освіти для формування компетентностей майбутніх викладачів природничих дисциплін. Дана матриця відображає ступеневий характер професійної підготовки та конкретизує розподіл функціональних обов’язків між рівнями вищої освіти.

Запропонована матриця демонструє, що структура професійного стандарту не є сукупністю ізольованих компетентностей, а утворює цілісну систему поступового ускладнення трудових функцій викладача відповідно до рівня його професійної підготовки.

Особливої уваги заслуговує те, що такі функції, як професійний розвиток, проєктування освітніх програм, забезпечення якості освіти, участь у акредитаційних процесах та експертна діяльність, не можуть бути

Таблиця 1

Матриця функціональної наступності професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти

Трудова функція	Компетентності професійного стандарту	Магістратура (педагогічний працівник)	Аспірантура (науково-педагогічний працівник)
А. Викладання, консультування та керівництво практичною підготовкою	А1-А3	Планування занять із застосуванням інноваційних технологій викладання; консультування; керівництво практикою.	Моделювання стратегій подолання освітніх втрат; розширення педагогічної взаємодії в контексті науково-освітньої діяльності
Б. Оцінювання результатів навчання	Б1-Б3	Застосування методів оцінювання та зворотного зв’язку. Використання цифрових інструментів освітнього процесу для діагностичного оцінювання.	Проєктування комплексних систем моніторингу та корекції освітніх розривів.
В. Створення навчально-методичного забезпечення	В1-В2	Розроблення та оновлення навчально-методичних матеріалів, у тому числі матеріалів для компенсації недостатньої сформованості практичної вправності.	Участь у проєктуванні освітніх програм і їх методичного забезпечення. Створення авторського методичного супроводу на засадах інноваційних підходів.
Г. Розроблення та удосконалення освітніх програм	Г1-Г3	Базове ознайомлення. Ознайомлення з принципами побудови гнучких траєкторій навчання.	Проєктування, оцінювання та управління освітніми програмами. Інтеграція інноваційних технологій та цифрових інструментів у структуру освітніх програм.
Д. Науково-дослідницька діяльність	Д1-Д4	Базове ознайомлення. Оволодіння методиками емпіричних досліджень фахових проблем.	Керівництво та реалізація наукових проєктів.
Е. Керівництво дослідницькою роботою здобувачів	Е1-Е2	Базове ознайомлення. Підтримка початкової наукової активності здобувачів.	Повноцінне керівництво дослідницькою діяльністю здобувачів. Наставництво у формуванні наукового мислення здобувачів.
Є. Організація освітніх та наукових заходів	Є1-Є2	Участь та організація освітніх заходів.	Планування та координація науково-освітніх заходів.
Ж. Професійний розвиток	Ж1-Ж3	Індивідуальний професійний розвиток. Побудова індивідуального плану професійного вдосконалення.	Ініціювання та реалізація програм розвитку, у тому числі програм розвитку професійної стійкості та інноваційної сприйнятливості.
З. Експертна діяльність	З1-З2	Базове ознайомлення. Базовий аналіз навчального контенту на відповідність стандартам.	Базове ознайомлення. Експертна оцінка якості інноваційних технологій викладання у вищій школі.

сформовані в межах виключно формальної професійної підготовки і потребують додаткового використання вибіркових освітніх компонент і неформальної освіти, як способу подальшого підвищення кваліфікації впродовж професійної діяльності. Матриця підтверджує необхідність переходу від традиційної дисциплінарно-орієнтованої моделі професійної підготовки до функціонально-орієнтованої системи її проєктування.

Результатом професійної підготовки є сформована готовність до професійної діяльності – складне інтегральне утворення, що ґрунтується на стійких мотивах і потребах професійного становлення та охоплює сукупність теоретичних (психолого-педагогічних, методичних, фахових) знань, операційних умінь, а також досвід включеності в освітній процес закладу вищої освіти, що в сукупності визначає внутрішню налаштованість особистості на подальшу професійну реалізацію.

Відповідно запропонована матриця містить динаміку готовності: від здатності оперувати знаннями та методиками (магістр) до здатності проєктувати освітній простір та ініціювати інновації (доктор філософії). Це підтверджує, що готовність є не статичним станом, а безперервним процесом професійного становлення, де зміна освітнього рівня забезпечує перехід від «досвіду участі» до досвіду повноцінної професійної реалізації.

На рівні магістерської підготовки формуються базові професійні функції викладача як педагогічного працівника, що безпосередньо реалізує освітній процес у закладі вищої освіти. Вони пов'язані з навчальною діяльністю, а саме: планування та проведення навчальних занять, консультування здобувачів, організація практичної підготовки, оцінювання результатів навчання та забезпечення навчально-методичного супроводу освітнього процесу. Особливе значення на цьому рівні має формування здатності до організації безпечного та ефективного експериментального навчання, що виступає одним із ключових чинників подолання освітніх втрат у природничо-науковій підготовці випускників закладів загальної середньої освіти. Тоді як використання цифрових освітніх інстурментів стає одним із способів їх подолання та забезпечує дотакову мотивацію до вивчення природничих наук.

На рівні аспірантури відбувається суттєве розширення професійних функцій викладача до рівня науково-педагогічної та експертної діяльності. На цьому етапі забезпечується комплексна підготовка до виконання стратегічних функцій управління освітнім процесом, що включає проєктування освітніх програм, забезпечення якості освіти та здійснення експертної діяльності. Водночас акцент зміщується на розвиток здатності до лідерства в науково-освітній сфері через керівництво дослідницькими проєктами та професійний супровід наукової роботи здобувачів.

Як узагальнення, запропонована структура професійної готовності до професійної діяльності викладача природничих дисциплін закладу вищої освіти – педагогічного працівника, що включає п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів.

Важливою характеристикою запропонованої структури є її інваріантність щодо предметної галузі. Завдяки спільності базових характеристик природничих наук (фізики, хімії, біології, екології), зокрема наявності

Таблиця 2

Структурно-компонентний склад готовності майбутнього викладача природничих дисциплін – педагогічного працівника до професійної діяльності

Компонент готовності	Опис компоненту	Складники
Мотиваційно-лідерський	Визначає систему ціннісних орієнтирів, професійну ідентичність та внутрішню позицію викладача як агента змін.	Професійна етика; академічне лідерство; мотивація до безперервного розвитку; відповідальність за розвиток фахової спільноти.
Змістово-когнітивний	Поєднує фундаментальну фахову підготовку в галузі природничих наук та розуміння нормативно-педагогічних засад реалізації професії викладача.	Поглиблені фахові знання з природничих наук; знання Профстандарту та критеріїв якості освітніх програм НАЗЯВО; особливості подолання освітніх втрат у природничих науках; методологія наукового пошуку.
Функціонально-діяльнісний	Характеризує здатність трансформувати фахові знання у реальні дії для виконання трудових функцій викладача.	Проєктування освітніх програм; методика викладання природничих дисциплін; діагностика та компенсація освітніх втрат; супровід здобуття освіти в ЗВО.
Інструментально-технологічний	Визначає готовність до використання цифрових технологій саме як інструментів здобуття освіти та фахової комунікації.	Педагогічне використання ШІ; цифрова фасилітація; візуалізація природничих процесів та структур; онлайн-моніторинг якості освіти; хмарні сервіси для спільної роботи.
Рефлексивно-оцінювальний	Забезпечує самоаналіз діяльності та готовність до корекції професійної траєкторії на основі об'єктивних даних.	Навички самооцінювання, академічної саморефлексії; аналіз динаміки досягнень здобувачів; готовність до проходження акредитацій та внутрішніх аудитів якості; проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку; готовність до поступового розширення функцій.

експериментальної складової, потужної практичної діяльності, потреби в використанні екскурсій (в природу, на підприємства/ в установи) можливим є трансфер запропонованої структури на інші природничі спеціальності без зміни її структурної основи, з корекцією лише змістового наповнення. Природничі дисципліни характеризуються наявністю спільного методологічного ядра, яке включає: експериментально-дослідницький компонент; моделювання природних процесів; використання емпіричних методів пізнання; формування практико-орієнтованих умінь здобувачів освіти.

Таким чином, функціональна основа структури, що ґрунтується на трудових функціях Професійного стандарту, виступає стабільним каркасом, який дозволяє масштабувати запропоновані підходи на різні природничі спеціальності за умови збереження їхньої фахової специфіки.

Актуалізація професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, її значення в забезпеченні якості вищої освіти вимагає відмови від традиційної дидактичної моделі підготовки на користь функціонально-орієнтованого проєктування змісту освіти. Сформована готовність до діяльності викладача природничих дисциплін закладу вищої освіти визначена як складне інтегративне утворення, що базується на професійній мотивації, фахових знаннях та досвіді включеності в академічне середовище. Матриця функціональної наступності формування готовності фіксує перехід від магістерського рівня (виконання педагогічних функцій та компенсація освітніх розривів) до рівня доктора філософії (експертна діяльність, стратегічне управління та академічне лідерство).

П’ятикомпонентна структура готовності забезпечує цілісну підготовку до реалізації всіх трудових функцій викладача. Особливий акцент зроблено на трансформації цифрової грамотності: від наукового використання ІТ-засобів до дидактичної фасилітації та застосування штучного інтелекту в природничій освіті. Завдяки спільному методологічному ядру природничих наук, запропонована структура є інваріантною, що дозволяє масштабувати її на різні спеціальності, зберігаючи стабільний каркас професійної підготовки. Запропонована структура забезпечує концептуальне підґрунтя для модернізації змісту професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін у закладах вищої освіти відповідно до вимог сучасного професійного стандарту та тенденцій розвитку вищої освіти.

Використана література:

1. Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Авдєєва О. Ю. Організація дистанційного навчання хімії у закладі вищої освіти в умовах військового стану. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. № 86. С. 13–18. DOI : https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.03
2. Мельниченко Н. В., Стаднічук О. О., Людмила Л., Кропивницька Л. Особливості хімічного експерименту в умовах вимушеного дистанційного навчання. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. № 5. С. 43–52. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-43-52
3. Подласов С. О., Матвійчук О. В. Особливості проведення лабораторних робіт з фізики в технічному університеті під час дистанційного навчання. Information Technologies and Learning Tools. 2023. Вип. 93. № 1. С. 152–162. DOI : https://doi.org/10.33407/itlt.v93i1.4974
4. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 № 1466 / *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://tinyurl.com/hp8mnb6w.
5. Пшенична І. Педагогічні стратегії розвитку лідерських компетентностей у здобувачів вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 60–67. DOI : https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-60-67
6. Салій Р. Освітнє лідерство як складова професійної підготовки майбутніх магістрів у галузі освіти. Педевтологія. 2025. Вип. 2. № 2. С. 79–87. DOI : https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(2)-79-87
7. Товканець О., Сасин Г. Розвиток лідерських якостей педагога в освітньому процесі закладу вищої освіти. Молодь і ринок. 2024. Вип.1. № 221. С.13–17. DOI : https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298629
8. de las Heras A., Rodríguez-Sánchez J., Martín M., Fernández M. Lab at home in distance learning: A case study. Education for Chemical Engineers. 2022. № 40. P.37–44. DOI : https://doi.org/10.1016/j.ece.2022.05.001
9. Grajfoner D., Rojon C., Eshraghian F. Academic leaders: In-role perceptions and developmental approaches. *Educational Management Administration & Leadership*. 2024. Vol. 52. № 5. P. 1178–1205. DOI : https://doi.org/10.1177/17411432221095957
10. Kovtun O., Shkola O. Standardisation of vocational teacher training in Ukraine. Professional Pedagogics. 2023. № 26. P. 94–102. DOI : https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.26.94-102
11. Luo X., Alias B. S., Adnan N. H. Exploring the Interplay between Teacher Leadership and Self-Efficacy: A Systematic Literature Review (2013–2024). Education Sciences. 2024. Vol. 14. № 9. 990. DOI : https://doi.org/10.3390/educsci14090990
12. Shuangshuang Ch., Dan Y., Liying Zh., Mingzhan Ye. Exploring Differences in Student Learning and Inquiry Skills Between Hands-On and Virtual Chemistry Laboratories. Journal of Chemical Education. 2024. Vol. 101. № 10. P. 4102-4113. DOI : https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00557
13. Yumak S. Learning Loss of Laboratory Skills in General Chemistry During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Laboratory Chemical Education*. 2023. № 2. P. 27–31. DOI : https://doi.org/10.5923/j.jlce.20231102.03
14. Zulfqar A., Valcke M., Quraishi U., Devos G. Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education. *Sage Open*. 2021. Vol. 11. № 1. DOI : https://doi.org/10.1177/2158244021991815

References:

1. Anichkina O. V., Romanyshyna L. M., & Avdieieva O. Yu. (2022). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia khimii u zakladi vyshchoi osvity v umovakh viiskovoho stanu [Organization of distance learning of chemistry in a higher education institution under martial law]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Peda-*

hohichni nauky: realii ta perspektyvy, (86), 13–18. DOI : https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.03 [in Ukrainian].
2. Melnychenko N. V., Stadnichuk O. O., Liudmyla L., Kropyvnytska L. (2023). Osoblyvosti khimichnoho eksperymentu v umovakh vymushenoho dystantsiinoho navchannia [Features of a chemical experiment in the conditions of forced distance learning]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk*, (5), 43–52. DOI : https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-43-52 [in Ukrainian].
3. Podlasov S. O., & Matviichuk O. V. (2023). Osoblyvosti provedennia laboratornykh robit z fizyky v tekhnichnomu universyteti pid час dystantsiinoho navchannia [Features of conducting laboratory works in physics in a technical university during distance learning]. *Information Technologies and Learning Tools*, *93*(1), 152–162. DOI : https://doi.org/10.33407/itlt.v93i1.4974 [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykladach zakladu vyshchoi osvity»: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.10.2024 No. 1466 [On approval of the professional standard «Higher education institution lecturer»: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.10.2024 No. 1466]. (2024). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. https://tinyurl.com/hp8mnb6w. [in Ukrainian].
5. Pshenychna I. (2025). Pedahohichni stratehii rozvytku liderskykh kompetentnostei u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Pedagogical strategies for the development of leadership competencies in higher education students]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 60–67. DOI : https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-60-67 [in Ukrainian].
6. Salii R. (2025). Osvitnie liderstvo yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh mahistriv u haluzi osvity [Educational leadership as a component of professional training of future masters in the field of education]. *Pedevtolohiia*, *2*(2), 79–87. DOI : https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(2)-79-87 [in Ukrainian].
7. Tovkanets O., & Sasyn H. (2024). Rozvytok liderskykh yakostei pedahoha v osvitniomu protsesi zakladu vyshchoi osvity [Development of teacher's leadership qualities in the educational process of a higher education institution]. *Molod i rynok*, (1), 13–17. DOI : https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298629 [in Ukrainian].
8. de las Heras A., Rodríguez-Sánchez J., Martín M., & Fernández M. (2022). Lab at home in distance learning: A case study. *Education for Chemical Engineers*, (40), 37–44. DOI : https://doi.org/10.1016/j.ece.2022.05.001
9. Grajfoner D., Rojon C., & Eshraghian F. (2024). Academic leaders: In-role perceptions and developmental approaches. *Educational Management Administration & Leadership*, *52*(5), 1178–1205. DOI : https://doi.org/10.1177/17411432221095957
10. Kovtun O., & Shkola O. (2023). Standardisation of vocational teacher training in Ukraine. *Professional Pedagogics*, (26), 94–102. DOI : https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.26.94-102
11. Luo X., Alias B. S., & Adnan N. H. (2024). Exploring the Interplay between Teacher Leadership and Self-Efficacy: A Systematic Literature Review (2013–2024). *Education Sciences*, *14*(9), 990. DOI : https://doi.org/10.3390/educsci14090990
12. Shuangshuang Ch., Dan Y., Liying Zh., & Mingzhan Ye. (2024). Exploring Differences in Student Learning and Inquiry Skills Between Hands-On and Virtual Chemistry Laboratories. *Journal of Chemical Education*, *101*(10), 4102–4113. DOI : https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00557
13. Yumak S. (2023). Learning Loss of Laboratory Skills in General Chemistry During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Laboratory Chemical Education*, (2), 27–31. DOI : https://doi.org/10.5923/j.jlce.20231102.03
14. Zulfqar A., Valcke M., Quraishi U., & Devos G. (2021). Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education. *Sage Open*, *11*(1). DOI : https://doi.org/10.1177/2158244021991815

O. Anichkina. Functionally-oriented design of future natural science teachers' readiness for professional activity in the context of multi-level education

The article provides a systematic analysis and substantiation of approaches to modernizing the professional training of future natural science teachers in higher education institutions under the implementation of the updated professional standard. The study addresses the significant gap between a teacher's expanded range of labor functions and traditional didactic models in non-pedagogical specialties. It is determined that the effective implementation of the standard requires a decisive transition from a discipline-oriented model to the functionally-oriented design of educational content and learning outcomes.

A matrix of functional continuity across Master's and PhD levels is developed and presented, tracing the dynamics of readiness: from basic pedagogical functions and learning loss compensation at the Master's level to strategic program management, expert activity, and academic leadership at the doctoral level. A five-component structure of professional readiness is substantiated: motivational-leadership, content-cognitive, functional-operational, instrumental-technological, and reflexive-evaluative components, which integrate core scientific knowledge with advanced pedagogical skills.

Special focus is placed on transforming digital competence from specialized scientific IT use to didactic facilitation in natural science education. The invariance of the proposed model across various natural science specialties, including chemistry and physics, is proven through their shared methodological core and experimental component. The proposed structure establishes a comprehensive conceptual framework for updating educational programs and improving the quality of teacher training in accordance with the dynamic demands of the modern global academic space.

Key words: *professional standard, higher education teacher, natural science disciplines, professional training, professional readiness, labor functions, academic leadership, multi-level education, functionally-oriented design, learning losses.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.0(73+477)+37.012+378+378.4+51+ 37.013.74
DOI HTTPS://DOI.ORG/10.31392/UDU-NC.SERIES5.2026.110.02

Batyuk L., Zhernovnykova O.

THE EVOLUTION AND STRUCTURAL ATTRIBUTES OF STEM LANGUAGE IN UNIVERSITY MATHEMATICS EDUCATION OF THE USA AND UKRAINE

The article provides a theoretical, methodological and comparative analysis of the development of STEM language in mathematics education at universities in the United States and Ukraine. It is shown that in the leading educational systems of the world, in particular in the United States, STEM language is formed as an integrated system of knowledge and practices focused on solving real problems, while in Ukraine this process is transformative in nature and requires scientific understanding and improvement. The methodological basis of the study is a combination of systemic, competency and integrative approaches, which allow considering STEM language as a multi-component holistic system. The attributes of STEM language literacy are identified: mathematical, algorithmic, digital, modeling, communicative, interdisciplinary, research, critical and innovative. It was established that both educational systems have a common basis, but differ in the pace of transformation: in the USA – evolutionary development with early integration of technologies, in Ukraine – the dominance of theoretical training and the gradual introduction of digital approaches. In the USA, STEM language literacy is formed systematically, while in Ukraine there is an imbalance between fundamental mathematical training and the development of digital and communicative components. The conclusion is made about the need to modernize mathematics education in Ukraine on the basis of the STEM approach, which will allow to increase the level of STEM language literacy of students and their readiness for professional activity in the conditions of global technological development. The results of the study have theoretical and practical significance, as they expand the understanding of STEM language as a pedagogical category, offer tools for its structuring and assessment, and also determine the directions of improving mathematics education in the context of modern educational challenges.

Key words: *STEM education, higher education, university, STEM language, mathematical education, STEM language literacy, USA, Ukraine.*

(статтю подано мовою оригіналу)

In the current conditions of globalization, digitalization and rapid development of technologies, the problem of forming a new quality of mathematical education, capable of preparing specialists for work in a high-tech environment, is of particular relevance. One of the key factors in such transformation is the emergence and development of STEM language as an integrated means of scientific, educational and professional communication, combining mathematical, algorithmic, digital and interdisciplinary components.

Analysis of modern scientific research indicates a gradual transition from the traditional understanding of mathematical language as a formal-symbolic system to its interpretation as a functional-activity tool that provides modeling, data analysis, programming and interdisciplinary interaction [4], [5], [9], [17] [18]. In this context, a comparative study of the development of STEM language in different educational systems, in particular in the USA and Ukraine, which have different historical, methodological and institutional prerequisites for the formation of mathematical education, is of particular importance [2], [8], [11], [21].

The purpose of the work is a comprehensive theoretical, methodological and comparative analysis of the formation and development of STEM language in mathematics education at universities in the USA and Ukraine, which involves identifying its structural components, educational-historical dynamics (1940–2026), similarities and differences in educational models, as well as substantiating the attributes of STEM language literacy as the basis for its qualitative and quantitative assessment.

Achieving the goal entails solving the following research tasks: to analyze the evolution of STEM language in mathematics education at universities in the USA and Ukraine in time (1940–2026) and identify the key stages of its transformation; to identify similarities and differences in the formation of STEM language based on a comparative analysis of educational systems, reflected in the corresponding summary table; to structure the concept of STEM language by identifying key attributes of STEM language literacy (mathematical, algorithmic, digital, communicative, interdisciplinary, etc.); to determine the levels of formation of these attributes in the context of mathematics education at universities in the United States and Ukraine; to substantiate the possibilities of using the attributive approach as a tool for further quantitative measurement of STEM language literacy; to formulate scientifically based conclusions on the directions of modernization of mathematics education in Ukraine, taking into account leading international experience.

The empirical and theoretical basis of the study was scientific publications on the problems of STEM education, mathematical didactics, digital pedagogy and interdisciplinary learning; monographs and analytical reports of international organizations dedicated to the development of STEM competence; educational standards, curricula and curricula of universities in the USA and Ukraine, reflecting the peculiarities of the organization of mathematical education; results of previous studies on the integration of digital technologies, programming and modeling in mathematics teaching.

To achieve the goal of the work, a set of complementary methods was used: analysis and synthesis of scientific literature which was applied to generalize theoretical approaches to understanding STEM language, determining its essence, structure and functions in mathematics education; comparative method and pedagogical analysis used to study the evolution of STEM language in mathematics education at universities in the USA and Ukraine in the period 1940–2026, which allowed us to identify key stages of development and patterns of transformation of educational models; and to identify similarities and differences in the formation of STEM language in different educational systems, which is reflected in the corresponding summary table; system approach allowed us to consider STEM language as a holistic integrated system that includes interconnected components (mathematical, algorithmic, digital, communicative, etc.); structural and functional analysis used to identify and substantiate the attributes of STEM language literacy, determine their role and relationships within the educational process; expert assessment method used to determine the levels of development of individual attributes of STEM language literacy in universities in the USA and Ukraine based on the generalization of scientific sources and educational practice; generalization and interpretation of results used to formulate conclusions regarding the level of development of STEM language and determine the prospects for its development in mathematics education.

The phenomenon of STEM language, determining its structure, dynamics of development and impact on the quality of training of future specialists in the field of mathematics and related disciplines in the paper are describes the two interrelated analytical constructs: first, a table of similarities and differences in the development of STEM language in time (1940–2026), which allows us to trace the educational-historical dynamics and patterns of transformation of educational approaches; secondly, a table of attributes of STEM language literacy, which provides structuring of this concept and creates a basis for its empirical measurement.

As a result of the study of the features of the functioning of STEM language in mathematical education in US and Ukrainian universities, both common features and significant differences were identified, reflecting the specifics of the organization of the educational process in both countries (see Table 1).

The analysis of the data presented in Table 1 allows us to trace the long-term evolution of STEM language in mathematics education at universities in the United States and Ukraine in the context of the transformation of scientific and educational paradigms, digitalization, and interdisciplinary integration. The generalization of historical stages in combination with the scientific approaches of leading authors [22], [10], [15], [19], [7], [14], [17] demonstrates a significant asymmetry in the dynamics of the development of STEM language between the two educational systems.

The evolution of STEM language in mathematics education is a multi-level process that encompasses the transition from classical mathematical formalization to modern digitally integrated and competency-based STEM communication. In 1940–1960, the USA developed applied and computational mathematical language influenced by the military-industrial complex and early cybernetics [22]. At the same time, in Ukraine (within the framework of the Soviet educational model) the fundamentalization of mathematical training, focused on theoretical rigor and logical provability, dominated [1], [14]. This created an initial divergence: in the USA the mathematical language from an early stage acquired an applied character, while in Ukraine it was academic-theoretical. In the period 1960–1980, the formation of an algorithmic and computer paradigm of mathematical language took place in the USA, which is confirmed by the works of E. W. Dijkstra [10] and Donald E. Knuth [15] who laid the foundations of structured programming. At this time, mathematical language begins to transform into STEM-language as an integrative tool for describing computational processes. In Ukraine, the corresponding process was limited in nature and did not go beyond the experimental use of computing

Table 1

STEM language in mathematics education at universities in the USA and Ukraine (1940–2026)

Period	Common features (USA and Ukraine)	Differences (USA vs Ukraine)
1940–1960	Formation of fundamental mathematical language; development of logical thinking	USA: applied and military-engineering orientation; Ukraine: theoretical and proof model
1960–1980	Strengthening the role of computational mathematics	USA: development of algorithms and programming; Ukraine: limited implementation of computational methods
1980–2000	Gradual digitalization of education	US education: the emergence of digital STEM language and constructionism; Ukraine: fragmented computerization
2000–2010	Development of innovative educational approaches	US: the formation of STEM as an integrated system; Ukraine: isolated STEM initiatives
2010–2015	Strengthening interdisciplinarity in the	USA: institutionalization of STEM, active programming; Ukraine: beginning of systematic implementation of STEM
2016–2020	Active digitalization of mathematics education	USA: data science, Python, R as part of STEM language; Ukraine: partial integration of digital technologies
2021–2026	Strengthening the competency approach; development of digital skills	USA: AI, Big Data, STEM as a professional language of activity; Ukraine: a transitional model of digital STEM education

technology, which led to a lag in the formation of the digital component of mathematical communication. Between 1980–2000, the USA shifted toward digital education and constructionist learning [19], fostering modeling and interactivity and forming STEM language as an integrated system that combines mathematical, technological and cognitive components [4]. Ukraine experienced gradual but mainly adaptive modernization without a holistic STEM framework. The period 2000–2015 marked the institutionalization of STEM education in the USA, with full transition to interdisciplinary models involving programming and data analysis [3], [6], [9]. STEM is considered as an integrated educational system that forms a new type of scientific language [3], [7]. In Ukraine, STEM elements emerged fragmentarily with limited integration. In the current period (2016–2026), a qualitative transformation of STEM language is taking place under the influence of artificial intelligence, Big Data and data science [17], [20]. In the USA, STEM language functions as a universal tool for professional activity, ensuring communication between mathematics, engineering and digital technologies. In Ukraine, there is an intensification of the processes of digitalization of education, however, STEM language has not yet reached the level of full integration and remains partially formalized. Thus, the analytical generalization of Table 1 allows us to conclude that the key difference between the USA and Ukraine is the speed and depth of the transformation of mathematical language into STEM language. In the USA, this process has a continuous evolutionary character with early integration of technologies and interdisciplinarity, while in Ukraine it is mainly of a stage-by-stage catching-up nature. At the same time, in the modern period there is a tendency towards convergence of educational models, which creates the prerequisites for further harmonization of STEM education at the international level.

The development of a STEM-language literacy attribute table aims to operationalize this interdisciplinary concept through measurable indicators. It is based on systemic, competency-based, and integrative approaches, viewing literacy as a unified structure of interrelated components. The identified attributes include mathematical, algorithmic, digital, modeling, communicative, interdisciplinary, research, critical thinking, innovative, and professional literacy. These reflect the shift from formal mathematics to a digital-communicative system. Each attribute serves as an indicator of STEM language formation and enables comparative analysis of educational practices in the USA and Ukraine. Expert assessment ensures validity and supports further quantitative evaluation, including the calculation of a STEM Language Literacy Index (ISLG).

Thus, the developed table is a methodologically sound research tool that provides a transition from the conceptual level of understanding STEM language to its quantitative and qualitative assessment in the context of mathematics education at universities in the United States and Ukraine (see Table 2).

The presented table reflects the structural and functional analysis of STEM-language literacy as a complex integrative phenomenon that is formed within the framework of mathematical education and determines the readiness of students for professional activity in the digital economy. First of all, it should be noted that mathematical literacy in both countries is at a high level, which confirms its basic status in the structure of STEM education. According to L. D. English, mathematics is at the core of STEM integration, providing a conceptual framework for other disciplines [12]. At the same time, the nature of its implementation is different: in the USA it functions as a tool for applied analysis and modeling, while in Ukraine it retains a predominantly theoretical and evidence-based orientation. This indicates different educational paradigms: activity and academic, respectively. Analysis of algorithmic and digital literacy reveals clear differences: in the USA these components are fully integrated into mathematics education, forming a holistic STEM language, while in Ukraine they remain partial and unsystematic, limiting practical application. A gap is also observed in modeling and research literacy. US universities active use project-based learning, enabling students to build models and conduct real research [16], whereas in Ukraine such practices are limited, leading to predominantly reproductive learning. These findings align with research confirming the effectiveness of interdisciplinary integration. Communicative STEM literacy is another weak area in Ukraine. In the USA, it is a key element, supporting academic writing, presentations, and teamwork [6], while in Ukraine its Insufficient development complicates integration into the international environment.

Differences are also evident in interdisciplinary and innovative literacy: the USA demonstrates a systemic approach fostering innovation and student involvement in projects, whereas in Ukraine these processes remain fragmented. Professionally-oriented literacy further highlights the gap: US education is closely linked to labor market needs, while in Ukraine there is a disconnect between theoretical training and practical demands. Thus, an analytical review of the table allows us to conclude that STEM language literacy is formed as a multi-component system, where the effectiveness of each attribute depends on the level of their integration. In the USA, this system is holistic and functional, while in Ukraine there is an imbalance between a high level of mathematical training and insufficient development of digital, communicative and interdisciplinary components. This determines the need to modernize mathematics education in Ukraine by strengthening the practice-oriented approach, digitalization and development of STEM communication.

The results of the conducted scientific and pedagogical research allow us to assert that the STEM language in mathematics education at universities in the USA and Ukraine is formed under the influence of different educational strategies, which determines its functional content, level of integration and practical orientation. The generalization of empirical data in combination with the analysis of modern scientific works made it possible to

Table 2

Attributes of STEM-language literacy in mathematics education at universities in the USA and Ukraine

Attribute of STEM-language literacy	Content of the attribute	Manifestation USA/Ukraine	Level of formation USA/ Ukraine
Mathematical literacy	Mastery of symbols, formulas, proofs, abstract thinking	Integrated with applied problems and modeling / Orientation to theoretical training and provability	High / High
Algorithmic literacy	Understanding of algorithms, logic, data structures	Widely integrated into mathematics courses / Partially represented, by separate disciplines	High / Medium
Digital literacy	Use of ICT, programming, data analysis	Active use of Python, R, AI, Big Data / Limited or unsystematic use of digital tools	High / Medium–low
Modeling literacy	Building mathematical models of real processes	Orientation to real cases and projects / Mostly theoretical problems with limited modeling	High / Medium
Communicative STEM literacy	Ability to explain, present and interpret results	Advanced academic writing, presentations, teamwork / Limited attention to communication of results	High / Medium–low
Interdisciplinary literacy	Integration of knowledge from different fields (mathematics, IT, engineering)	Systemic interdisciplinarity / Fragmented integration	High / Medium
Research literacy	Ability to analyze, experiment, work with data	Active participation in projects and research/ Limited practical research activities	High / Medium
Critical thinking	Analysis, evaluation, interpretation of mathematical and digital data	Developed through problem-based learning/ Formed mainly through theoretical tasks	High / Medium
Innovation literacy	Ability to create new solutions based on STEM	Startups, engineering projects, AI solutions / Limited practical implementation of innovations	High / Low–Medium
Professionally oriented literacy	Application of STEM language in professional activities	Close connection with the labor market and industry / Partial gap between education and practice	High / Medium

deepen the understanding of this issue and identify key patterns. In particular, the results of the study confirm the conclusions of modern authors regarding the integrative nature of STEM language in the US educational system. Thus, the works of R. W. Bybee [7], L. D. English [12], S. Freeman et al. [13] and Y. Li et al. [17] emphasize that effective STEM education involves an organic combination of mathematical apparatus with digital technologies, engineering thinking and data analysis. The results obtained are consistent with these approaches: in the studied US universities, the language of mathematics is actively transformed into a functional tool for solving applied problems, which is implemented through the use of programming languages (Python, R), mathematical modeling, and interdisciplinary projects. In comparison, the results of the analysis of the Ukrainian educational environment demonstrate a certain discrepancy with modern global trends [2]. STEM education in Ukraine is at the stage of active implementation, but is characterized by insufficient systematicity and limited integration into curricula. The language of mathematical education in Ukrainian universities retains a predominantly theoretically oriented character, with the dominance of formalized symbolism and evidential approaches, while STEM elements are used episodically.

An important aspect of the analysis is the communicative component of STEM language. Research emphasizes the role of active learning, collaboration, and scientific communication. In the USA, universities actively develop skills in interpreting and presenting mathematical results and working in interdisciplinary teams, while in Ukraine this component remains insufficient, limiting professional application. Comparative findings confirm that interdisciplinary integration improves competences, and its systematic implementation in the USA ensures a higher level of STEM language development [4], [8]. In Ukraine, integration is often fragmented, creating a gap between theory and practice. Digital competences are key component of STEM language [17]. In the USA, digital tools are fully integrated into mathematics education, whereas in Ukraine their use is limited. Although mathematical language is fundamental in both systems, in the USA it has a broader functional role, combining mathematics with programming, data analysis, and engineering. Interdisciplinary and project-based learning turns STEM language into a tool for modeling, communication, and real-world professional activity.

Thus, the results of the study indicate that the main difference lies in the level of integration and functionality of the STEM language: in the USA it is an integral part of practice-oriented and interdisciplinary education, while in Ukraine it mainly retains a theoretically oriented character. At the same time, the presence of a common

fundamental basis creates the prerequisites for further modernization of mathematical education in Ukraine, taking into account the international experience of STEM education.

The conducted research allows us to formulate the following generalizing conclusions. It is substantiated that STEM language in mathematics education is a complex integrated system that has evolved from a formal-symbolic mathematical language to a multifunctional tool for interdisciplinary, digital and professional communication. Its formation is determined by the interaction of mathematical, algorithmic, digital and communicative components. It is established that the development of STEM language in mathematics education at universities in the USA and Ukraine has common historical prerequisites, but is characterized by different trajectories. In the USA, this process is continuous, evolutionary and institutionally supported, while in Ukraine it is staged and transformational, with the dominance of fundamental mathematical training. It is found that in the USA all attributes of STEM linguistic literacy have a systematic and balanced development, while in Ukraine there is an imbalance between a high level of mathematical training and insufficient development of digital, communicative, and innovative components. It is proven that the use of an attributive approach creates the basis for further quantitative assessment of the level of STEM linguistic literacy, in particular through the construction of integral indices, which opens up opportunities for objective comparison of educational systems. It has been established that the key factor in the effective formation of STEM language is the degree of integration of mathematical, digital and communicative training, which determines the readiness of students for professional activity in the conditions of the modern technological environment.

Comparing the results of our own research with the works of modern authors allows us to conclude that the key difference lies in the functional purpose of STEM language: in the US educational system it acts as a universal tool of activity, communication and interdisciplinary interaction, while in Ukraine it is mainly a means of formalized description of mathematical objects. This determines the need to transform approaches to mathematical education in Ukraine in the direction of strengthening interdisciplinarity, digitalization and development of communicative competencies, which corresponds to modern trends in the development of global STEM education.

References:

1. Астряб О. М. З історії викладання математики в радянській школі. *Радянська школа*. 1947. № 5. С. 73–78.
2. Батюк Л. В. Інтеграція STEM-підходу у математичну підготовку студентів: досвід університетів США та України. П*рофесійно-прикладні дидактики*. 2026. Вип. 1. С. 11–18. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-1
3. Батюк Л. В. Історико-педагогічні та компаративні аспекти виникнення та розвитку STEM-освіти. *Вісник Державного університету “Київський авіаційний інститут”. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2025. Том 1, № 26. С. 20–41. DOI: https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172
4. Батюк Л. В., Жерновникова О. А. Ґенезис математичної освіти в Сполучених Штатах Америки в другій половині XX століття – 20-х роках XXI століття. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2025. № 59. С. 38–73. DOI: https://doi.org /10.34142/23128046.2025.59.03
5. Barnett J., Lodder J. Teaching and Learning Mathematics from Primary Historical Sources. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies.* 2016. Vol. 26, № 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1054010
6. Becker K., Park K. Effects of integrative approaches among STEM subjects. *Journal of STEM Education*. 2011. Vol. 12(5–6). P. 23–37. DOI: https://doi.org/10.5555/3000001
7. Bybee R. W. The case for STEM education: Challenges and opportunities. *Natl Science Teachers Assn.* 2013. 120 p.
8. Common Core State Standards for Mathematics. *2025 Common Core State Standards Initiative*. 2026. 93p. URL: https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/Math_Standards1.pdf
9. Darling-Hammond L., Fitz J. *It’s Time to Change the Math Calculus: How the U.S. can Finally get Math Education Right*. 2025. URL: https://learningpolicyinstitute.org/blog/its-time-change-math-calculus-how-us-can-finally-get-math-education-right
10. Dijkstra E. W. A Constructive Approach to the Problem of Program Correctness. *BIT Numerical Mathematics*. 1968. Vol. 8. P. 174–186. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/BF01933419
11. Doz D. Using the History of Mathematics as a Motivational Factor in Teaching Math. *Science, teaching, learning in a changed social context. Conference materials*, Užice, October 2021 (pp. 471–482). 2021. DOI: https://doi.org/10.46793/NNU21.471D
12. English L. D. STEM education K–12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*. 2016. Vol. 3(3). P 1–8. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1
13. Freeman S., Eddya S. L., McDonougha M., Smithb M. K., Okoroafora N., Jordta H., Wenderothet M. P. Active learning increases student performance in STEM. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111(23). P. 8410–8415. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111
14. Ivanov V. V., Lyashko I. I. Georgii Nikolaevich Polozhii. *Ukr Math J*. 1968. Vol. 20. P. 742–743 DOI: https://doi.org/10.1007/BF01085248
15. Knuth D. E. Computer Science and its Relation to Mathematics. *The American Mathematical Monthly*. 1974. Vol. 81, № 4. P. 323–343. DOI: 10.1080/00029890.1974.11993556
16. Krajcik J. S., Delen I. How to support learners in developing usable and lasting knowledge of STEM. *Science Education*. 2017. Vol. 101(4). P. 649–669. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.21231
17. Li Y., Wang K., Xiao Y., Froyd J. E. Research and trends in STEM education: A systematic review. *International Journal of STEM Education*. 2020. Vol. 7(11). P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-020-00207-6
18. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Transforming Undergraduate STEM Education: Supporting Equitable and Effective Teaching*. Washington, DC: The National Academies Press. 2025. 388 p. DOI: https://doi.org/10.17226/28268
19. Papert S. Mindstorms: children, computers, and powerful ideas. *Library of Congress Cataloging in Publication Data.* 1980. 242 p.

20. Portillo-Blanco A., Deprez H., De Cock M., Guisasola J., Zuza K. A Systematic Literature Review of Integrated STEM Education: Uncovering Consensus and Diversity in Principles and Characteristics. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14(9), 1028. P. 1–24. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14091028
21. Radloff J., Guzey S. S. Investigating changes in teacher beliefs about STEM education following professional development. *Journal of STEM Education*. 2016. Vol. 17(3). P. 17–23. DOI: https://doi.org/10.5555/3000000
22. Wiener N. Cybernetics: Or, Control and Communication in the Animal and the Machine. *MIT University Press, Cambridge, MA*. 1948. 229 p.

References:

1. Astriab O. M. (1947). Z istorii vykladannia matematyky v radianskii shkoli [On the history of teaching mathematics in the Soviet school]. *Radianska shkola,* 5, 73–78. [in Ukranian].
2. Batyuk L. V. (2026). Intehratsiia STEM-pidkhodu u matematychnu pidhotovku studentiv: dosvid universytetiv SShA ta Ukrainy [Integration of STEM approach into students' mathematical training: experience of universities in the USA and Ukraine]. *Profesiino-prykladni dydaktyky*, 1, 11–18. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-1
3. Batyuk L. (2025). Istoriko-pedagogichni ta komparativni aspekti viniknennya ta rozvitku STEM osviti [Historical, pedagogical and comparative aspects of the emergence and development of STEM education]. *Derzhavnogo universitetu "Kiïvskii aviatsiinii institut". Seriya: Pedagogika. Psikhologiya*, 1(26), 20–41. DOI: https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172 [in Ukranian].
4. Batyuk L. V. & Zhernovnykova, O. A. (2025). Genezys matematychnoi osvity v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky v druhii polovyni XX stolittia – 20-kh rokakh XXI stolittia [The genesis of mathematical education in the United States of America in the second half of the 20th century – the 20s of the 21st century]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 59, 38–73. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03 [in Ukranian].
5. Barnett J., Lodder J. (2016). Teaching and Learning Mathematics from Primary Historical Sources. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies,* 26(1), 1–18. DOI: https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1054010
6. Becker K., Park K. (2011). Effects of integrative approaches among STEM subjects. *Journal of STEM Education*, 12(5–6), 23–37. DOI: https://doi.org/10.5555/3000001
7. Bybee R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. *Natl Science Teachers Assn.* 120 p.
8. Common Core State Standards for Mathematics. (2026). *2025 Common Core State Standards Initiative*. 93p. URL: https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/Math_Standards1.pdf.
9. Darling-Hammond L., Fitz J. *It's Time to Change the Math Calculus: How the U.S. can Finally get Math Education Right*. (2025). URL: https://learningpolicyinstitute.org/blog/its-time-change-math-calculus-how-us-can-finally-get-math-education-right.
10. Dijkstra E.W. A (1968). Constructive Approach to the Problem of Program Correctness. *BIT Numerical Mathematics*, 8, 174–186. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/BF01933419.
11. Doz D. (2021). Using the History of Mathematics as a Motivational Factor in Teaching Math. *Science, teaching, learning in a changed social context. Conference materials*, Užice, October 2021 (pp. 471–482). DOI: https://doi.org/10.46793/NNU21.471D.
12. English L. D. (2016). STEM education K–12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1–8. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1.
13. Freeman S., Eddya S. L., McDonougha M., Smithb M. K., Okoroafora N., Jordta H., Wenderothet M. P. (2014). Active learning increases student performance in STEM. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111
14. Ivanov V. V., Lyashko I. I. (1968). Georgii Nikolaevich Polozhii. *Ukr Math J*, 20, 742–743 DOI: https://doi.org/10.1007/BF01085248
15. Knuth D. E. (1974). Computer Science and its Relation to Mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 81(4), 323–343. DOI: 10.1080/00029890.1974.11993556
16. Krajcik J. S., Delen I. (2017). How to support learners in developing usable and lasting knowledge of STEM. *Science Education*, 101(4), 649–669. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.21231
17. Li Y., Wang K., Xiao Y., Froyd J. E. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review. *International Journal of STEM Education*, 7(11), 1–16. DOI: https://doi.org/10.1186/s40594-020-00207-6
18. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2025). *Transforming Undergraduate STEM Education: Supporting Equitable and Effective Teaching*. Washington, DC: The National Academies Press. 388 p. DOI: https://doi.org/10.17226/28268
19. Papert S. (1980). Mindstorms: children, computers, and powerful ideas. *Library of Congress Cataloging in Publication Data.* 242 p.
20. Portillo-Blanco A., Deprez H., De Cock M., Guisasola J., Zuza K. (2024). A Systematic Literature Review of Integrated STEM Education: Uncovering Consensus and Diversity in Principles and Characteristics. *Education Sciences*, 14(9), 1028, 1–24. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14091028
21. Radloff J., Guzey S. S. (2016). Investigating changes in teacher beliefs about STEM education following professional development. *Journal of STEM Education*, 17(3), 17–23. DOI: https://doi.org/10.5555/3000000
22. Wiener N. (1948). Cybernetics: Or, Control and Communication in the Animal and the Machine. *MIT University Press, Cambridge, MA*. 229 p.

Л. В. Батюк. Еволюція та структурні атрибути STEM-мови в університетській математичній освіті США та України

У статті здійснено теоретико-методологічний і порівняльний аналіз розвитку STEM-мови в математичній освіті університетів США та України. Показано, що у провідних освітніх системах світу, зокрема у США, STEM-мова формується як інтегрована система знань і практик, орієнтована на вирішення реальних задач, тоді як в Україні цей процес має трансформаційний характер і потребує наукового осмислення та вдосконалення. Методологічну основу дослідження становить поєднання системного, компетентнісного та інтегративного підходів, що дозволяють розглядати STEM-мову як багатокомпонентну цілісну систему. Виокремлено атрибути STEM-мовної грамотності: математичний, алгоритмічний, цифровий, моделювальний, комунікативний, міждисциплінарний, дослідницький, критичний та інноваційний. Встановлено, що обидві освітні системи мають спільну основу, але різняться темпами тран-

сформації: у США — еволюційний розвиток із ранньою інтеграцією технологій, в Україні — домінування теоретичної підготовки та поступове впровадження цифрових підходів. У США STEM-мовна грамотність формується системно, тоді як в Україні спостерігається дисбаланс між фундаментальною математичною підготовкою та розвитком цифрових і комунікативних компонентів. Зроблено висновок про необхідність модернізації математичної освіти в Україні на засадах STEM-підходу, що дозволить підвищити рівень STEM-мовної грамотності студентів та їхню готовність до професійної діяльності в умовах глобального технологічного розвитку. Результати дослідження мають теоретичне та практичне значення, оскільки розширюють уявлення про STEM-мову як педагогічну категорію, пропонують інструменти її структуризації та оцінювання, а також визначають напрями вдосконалення математичної освіти у контексті сучасних освітніх викликів.

Ключові слова: *STEM-освіта, вища освіта, університет, STEM-мова, математична освіта, STEM-мовна грамотність, США, Україна.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 374.31/.32:37.014.3(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.03

Биковська О. В.

НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті здійснено аналіз сучасного стану навчання учнів у закладах позашкільної освіти України та окреслено перспективи розвитку позашкільної освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Наголошено, що в умовах сьогодення особливого значення набуває підтримка і підготовка підростаючого покоління як людського капіталу держави, суспільства та громад, а важлива роль у реалізації цього завдання належить системі позашкільної освіти.

Визначено, що за роки Незалежності України у сфері позашкільної освіти відбулися суттєві організаційно-управлінські та педагогічні зміни, пов'язані з модернізацією змісту освіти, оновленням форм і методів навчання, упровадженням компетентнісного підходу та забезпеченням реалізації права дітей на позашкільну освіту.

Проаналізовано нормативно-правову базу функціонування позашкільної освіти, зокрема положення міжнародних і національних документів, які визначають державну політику у сфері позашкільної освіти.

На основі статистичних даних МОН України, схарактеризовано сучасний стан мережі закладів позашкільної освіти, кількість вихованців, учнів і слухачів, а також популярність основних напрямів позашкільної освіти.

Встановлено, що найбільшим попитом серед дітей та молоді користуються художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, фізкультурно-спортивний, гуманітарний та туристсько-краєзнавчий напрями.

Обґрунтовано значення позашкільної освіти для розвитку особистості дитини, формування її компетентностей, здібностей і талантів, професійного самовизначення, підтримки психоемоційного стану та ментального здоров'я.

Визначено, що заклади позашкільної освіти забезпечують змістовне дозвілля дітей, сприяють профілактиці булінгу, правопорушень та інших негативних соціальних проявів, а також є важливим чинником утвердження національної ідентичності та соціальної згуртованості суспільства.

Окрему увагу приділено проблемам кадрового забезпечення закладів позашкільної освіти. Встановлено тенденцію до зменшення кількості педагогічних працівників, недостатній рівень оплати праці, нестачу молодих фахівців і педагогів чоловічої статі, а також відсутність окремої спеціальності «Позашкільна освіта» та професійних стандартів для працівників галузі. Обґрунтовано необхідність удосконалення нормативно-правового, кадрового й фінансового забезпечення у навчанні учнів закладів позашкільної освіти, системи позашкільної освіти України.

Ключові слова: *позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, зміст навчання, учні, освітній процес, педагогічні працівники, кадрове забезпечення, компетентнісний підхід.*

У сучасних умовах особливої уваги потребує підтримка і підготовка підростаючого покоління як людського капіталу держави, суспільства, кожної громади.

Важлива роль у вирішенні даного завдання належить системі позашкільної освіти.

За 35 років Незалежності Україні в позашкільній освіті, діяльності закладів позашкільної освіти відбулися трансформаційні зміни.

Основна увага позашкільної освіти у Незалежній Україні зосередилася на питанні реалізації прав дітей на позашкільну освіту, їх навчання у закладах позашкільної освіти.

Основні теоретичні положення щодо позашкільної освіти, діяльності закладів позашкільної освіти представлено у наукових працях О. Биковської, Я. Биковського, О. Єгорової, М. Косило, О. Литовченко, В. Мачуського, Г. Пустовіта, О. Ткаченко О. Савенка, Л. Сущенко, Т. Сущенко, Л. Яременко та ін.

Зокрема, питання теоретико-методичних основ позашкільної освіти детально досліджено О. Биковською [5; 14]; О. Єгоровою – розвиток позашкільної освіти у США [6]; О. Савенко – економічна підготовка учнів у позашкільних навчальних закладах [7]; Т. Сущенко – позашкільна педагогіка [12]; Я. Биковський – педагогічні умови діяльності гуртків закладів позашкільної освіти [8]; О. Ткаченко – педагогічна технологія навчання учнів англійської мови у закладах позашкільної освіти [13] та ін.

Водночас питання навчання учнів у закладах позашкільної освіти у сучасних умовах потребує окремо розгляду.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан навчання учнів у закладах позашкільної освіти та визначити подальші перспективи в умовах сучасних суспільних змін.

Виклад основного матеріалу. Державну політику у сфері позашкільної освіти та напрями її розвитку визначено у міжнародних та національних документах: Конституція України (1996), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про позашкільну освіту» (2000), Закон України «Про охорону дитинства» (2001), Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Положення про позашкільний навчальний заклад (2001) тощо.

Стаття 14 Закон України «Про освіту» встановлює, що метою позашкільної освіти є «розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності» [2].

Закон України «Про позашкільну освіту» визначив державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні засади [3].

За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 01 січня 2025 року в Україні функціонувало 1151 заклад позашкільної освіти системи освіти, в яких навчалося понад 780 тис. вихованців, учнів, слухачів в різних областях України, що свідчить про значну потребу та інтерес до позашкільної освіти (табл. 1).

Варто відзначити, що згідно Закону України «Про позашкільну освіту» основними напрямами позашкільної освіти є: науково-технічний, військово-патріотичний, художньо-естетичний, фізкультурно-спортивний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, пластовий, скаутський, мистецький, дослідницько-експериментальний та ін.

Відповідно до даних напрямів позашкільної освіти в Україні у закладах позашкільної освіти функціонує понад 51 тис. гуртків та інших творчих об’єднань, де у рамках освітнього процесу здійснюється навчання вихованців, учнів, слухачів.

Серед гуртків та інших творчих об’єднань за напрямами позашкільної освіти найбільший інтерес у вихованців, учнів, слухачів закладів позашкільної освіти є до таких напрямів, як: художньо-естетичний – 346484 осіб, науково-технічний – 127070 осіб, еколого-натуралістичний – 56380 осіб, фізкультурно-спортивний або спортивний – 54785 осіб, гуманітарний – 47871 осіб, туристсько-краєзнавчий – 44696 осіб, дослідницько- експериментальний – 38956 осіб, військово-патріотичний – 30822 осіб.

Аналізуючи сучасний стан навчання учнів у закладах позашкільної освіти та подальші перспективи організації освітнього процесу в умовах сучасних суспільних змін, варто відзначити наступні положення.

Варто відзначити, що відбулася модернізація змісту позашкільної освіти, удосконалення організаційних форм і методів навчання, виховання, розвитку і соціалізації учнів у закладах позашкільної освіти.

Так, у змісті і методиці позашкільної освіти основна увага стала приділятися компетентнісному підходу з орієнтацією на пізнавальну, практичну, творчу і соціальну компетентності [4].

Встановлено, що у сучасних умовах для вихованців, учнів, слухачів позашкільна освіта, заклад позашкільної освіти – це комфортно, цікаво і пізнавально провести свій вільний час, задовольнити свої пізнавальні і творчі потреби.

Кожна дитина у закладах позашкільної освіти має можливість знайти себе, займатися улюбленим напрямом позашкільної освіти за власним бажанням, розкрити свій потенціал, розвинути здібності і таланти.

Таблиця 1

Мережа закладів позашкільної освіти, за даними Міністерства освіти і науки України, 2025

Область	Кількість Закладів позашкільної освіти	Кількість вихованців, учнів, слухачів
Вінницька	47	28756
Волинська	33	24942
Дніпропетровська	99	66731
Донецька	37	10392
Житомирська	48	28403
Закарпатська	19	12470
Запорізька	31	25184
Івано-Франківська	47	27322
Київська	94	70289
Кіровоградська	75	42631
Луганська	11	2126
Львівська	68	43205
Миколаївська	36	19038
Одеська	61	40303
Полтавська	51	28480
Рівненська	34	25679
Сумська	58	40884
Тернопільська	36	18947
Харківська	60	54088
Херсонська	21	6074
Хмельницька	38	30543
Черкаська	41	26212
Чернівецька	24	14743
Чернігівська	36	19813
м. Київ	46	74133
Україна	1151	781388

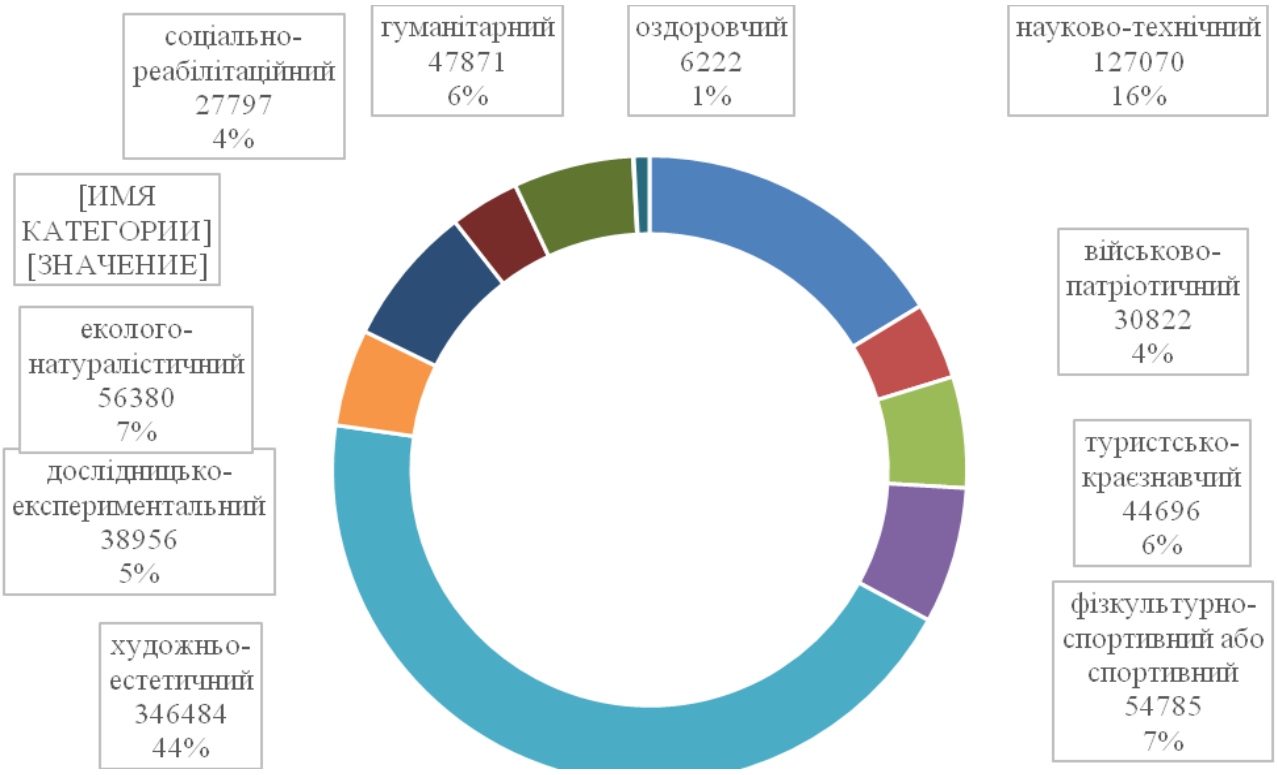

Рис. 1. Охоплення учнів закладів позашкільної освіти напрямами позашкільної освіти, за даними Міністерства освіти і науки України, 2025 р.

У гуртках, секціях та інших творчих об'єднаннях закладів позашкільної освіти вихованці, учні, слухачі знаходять однодумців, спілкуються, розширюють коло друзів.

Вихованці, учні, слухачі закладів позашкільної освіти мають можливість здобути та поглибити знання, вміння, навички і цінності за різними напрямами позашкільної освіти.

Також важливим для вихованців, учнів, слухачів закладів позашкільної освіти є те, що вони знайомляться і визначаються з майбутньою професією, здійснюється її особистісний і професійний розвиток.

Навчання у закладах позашкільної освіти сприяє підтримці психоемоційного стану вихованців, учнів, слухачів.

У цих умовах позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти здійснюють вагому підтримку ментального здоров'я дітей, що також є важливим для громади, держави.

Також варто відзначити, що позашкільна освіта стає ланцюжком, що з'єднує тих дітей, які вимушені були покинути Україну з Батьківщиною.

Для батьків позашкільна освіта, заклад позашкільної освіти – це безпечна, змістовна зайнятість дітей у вільний час у закладах позашкільної освіти, їх навчання, виховання, розвиток, соціалізація.

Заклади позашкільної освіти допомагають батькам в організації роботи з дітьми, ефективному використанню їх вільного часу, відволікають від негативних дитячих проявів.

Гуртки, секції та інших творчі об'єднання закладів позашкільної освіти допомагають батькам у підготовці дітей до самостійного відповідального життя, знайти своє місце в соціумі та стати успішними особистостями. Навчання у закладах позашкільної освіти є платформою щодо старту можливості їхньої дитини.

Для громади, держави позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти – це соціальне і економічне зростання, одна з найефективніших інвестицій в найближче і віддалене майбутнє.

Саме позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти здійснюють профорієнтацію, розвиток дітей та молоді як людського капіталу відповідно до їх здібностей. Заклади позашкільної освіти готують дітей до трудової діяльності та дають можливість щодо навчання протягом життя.

Крім того, позашкільна освіта забезпечує соціокультурну діяльність різних верств населення, є основою утвердження національної ідентичності.

Варто відзначити, що саме позашкільна освіта, навчання учнів у закладах позашкільної освіти забезпечує профілактику правопорушень, оберігає дітей від суїцидів, булінгу та інших негативних дитячих проявів.

Аналізуючи сучасний стан навчання учнів у закладах позашкільної освіти, слід відмітити, що найбільш актуальною в діяльності закладів позашкільної освіти залишається проблема кадрового забезпечення, заробітної платні, умов праці педагогічних працівників.

Встановлено, що протягом останніх 5 років відбувається значне зменшення кількості педагогічних працівників закладів позашкільної освіти. Так, зокрема, якщо у 2020 р. у закладів позашкільної освіти працювало майже 20 тис. педагогічних працівників, то у 2025 р. – менше 15 тис. (рис. 2).

Значною є проблема молодих педагогічних працівників закладів позашкільної освіти та педагогів чоловічої статі, які мають організовувати освітній процес у гуртках науково-технічного, військово-патріотичного, туристсько-краєзнавчого та фізкультурно-спортивного напрямів позашкільної освіти (табл. 2).

Рис. 2. Кількість педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, за даними Міністерства освіти і науки України, 2020–2025 рр.

Таблиця 2

Педагогічні працівники закладів позашкільної освіти, за даними Міністерства освіти і науки України, 2025 р.

Регіон	Кількість працівників	З них						Кількість працівників, які мають стаж педагогічної роботи			
		жінки	працівники з освітньо-кваліфікаційним рівнем (освітою)								
			спеціаліст або магістр (повна вища освіта)	бакалавр (базова вища освіта)	молодший спеціаліст (неповна вища освіта)		середня загальна освіта	до 3 років	від 3 до 10 років	від 10 до 20 років	більше 20 років
					усього	у т.ч. педагогічна					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Вінницька	428	329	320	16	69	29	23	45	83	105	195
Волинська	459	358	329	31	82	33	17	43	67	87	262
Дніпропетровська	1365	1128	901	128	272	115	64	262	209	307	587
Донецька	303	265	224	19	54	22	6	11	76	66	150
Житомирська	436	331	293	29	95	35	19	68	84	85	199
Закарпатська	281	229	220	15	34	16	12	28	45	88	120
Запорізька	522	413	379	33	80	38	30	71	89	97	265
Івано-Франківська	541	445	409	43	69	24	20	91	98	120	232
Київська	953	793	665	93	156	51	39	190	212	215	336
Кіровоградська	659	501	468	65	107	55	19	126	103	151	279
Луганська	23	20	19	2	2	0	0	0	3	7	13
Львівська	955	746	698	65	157	78	35	133	139	182	501
Миколаївська	391	322	259	30	80	19	22	46	51	95	199
Одеська	793	681	584	52	140	62	17	110	135	167	381
Полтавська	543	452	395	30	98	32	20	87	101	138	217
Рівненська	486	370	368	22	72	24	24	60	69	113	244

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Сумська	709	583	579	30	86	32	14	43	99	164	403
Тернопільська	368	282	272	28	60	21	8	35	57	98	178
Харківська	868	692	668	64	113	40	23	124	180	207	357
Херсонська	226	164	176	17	30	18	3	11	41	59	115
Хмельницька	492	370	387	22	72	25	11	44	79	143	226
Черкаська	475	348	300	34	127	53	14	81	91	93	210
Чернівецька	257	198	177	15	56	20	9	44	37	56	120
Чернігівська	389	300	271	20	71	29	27	29	52	103	205
м. Київ	1728	1358	1279	174	204	83	71	365	430	369	564
Україна	14650	11678	10640	1077	2386	954	547	2147	2630	3315	6558

Висновки і пропозиції. Аналізуючи сучасний стан навчання учнів у закладах позашкільної освіти та подальші перспективи, варто відмітити організаційно-управлінські та педагогічні зміни.

Зокрема, враховуючи найнижчий рівень заробітної плати педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, необхідним постає внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України «Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери» від 30.08.2002 р. № 1298 щодо просування оплати праці педагогічних працівників закладів позашкільної освіти на 1–2 тарифні розряди Єдиної тарифної сітки

Суттєвою проблемо є відсутність окремої спеціальності «Позашкільна освіта», що обумовлює внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.04.2015 р. № 266 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30.08.2024 р., № 1021) у частині доповнення у галузі знань за шифром «А Освіта», спеціальності «Позашкільна освіта».

Також потребує посилення підготовка підготовки педагогічних кадрів для закладів позашкільної освіти, зокрема виділення місць державного замовлення на навчання за кошти державного бюджету спеціальності «А1 Освітні науки» на другому (бакалаврському) та третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти

Негативно впливає на питання кадрового забезпечення і відсутність професійних стандартів «керівник гуртка», «керівник (директор) закладу позашкільної освіти», що потребує їх розробки.

Окремим питанням постає і відсутність КВЕД, що потребує внесення змін у Національний класифікатор України, Класифікації видів економічної діяльності ДК 009:2010 (наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 530 від 29.11.2010 р.) у частині доповнення КВЕД 85.33 Позашкільна освіта

Використана література:

1. Конституція України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text
2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
3. Закон України «Про позашкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14
4. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2008. 336 с.
5. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 470 с.
6. Биковська О., Єгорова О. Позашкільна освіта: міжнародний досвід і кращі практики громадянського виховання дітей і молоді : монографія. Суми : Університетська книга, 2017. 176 с. URL : https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/b1964f1d-7349-45c9-bb41-a49e2db28e71
7. Савенко О. О. Економічна підготовка учнів у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 199 с.
8. Биковський Я. Т. Педагогічні умови діяльності гуртків закладів позашкільної освіти : монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2020. 148 с. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32293
9. Стратегія розвитку позашкільної освіти. 2-ге вид., перер. і доповн. / за ред. проф. О. В. Биковської. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2021. 117 с. URL: https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/10888/Bykowska%20Olena-Strategiya_2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y
10. Биковська О. В. Позашкілля – перші сходинки до зростання. Світ. 12, 2024. URL: https://svit.kpi.ua/2024/12/04ю
11. Позашкільна освіта в Україні : навчальний посібник / за ред. О. В. Биковської. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2006. 224 с.
12. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : ІСДО, 1996. 144 с.
13. Ткаченко О. Педагогічна технологія навчання учнів англійської мови у закладах позашкільної освіти : дис. ... докт. філос: 011 / Олександра Михайлівна Ткаченко. Київ, 2025. 208 с.
14. Bykovska O., Bykovskyi T., Makarenko L. The education content of out-of-school education institutions. НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць № 102, 2024. С. 9–12.

References:

1. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian]

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian]
3. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Extracurricular Education»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14 [in Ukrainian]
4. Bykovska O. V. (2008) Pozashkilna osvita: teoretyko-metodychni osnovy [Extracurricular education: theoretical and methodological foundations]: monohr. Kyiv : IVTs ALKON, 336 s. [in Ukrainian]
5. Bykovska O. V. (2008) Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini : dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.01 [Theoretical and methodological foundations of extracurricular education in Ukraine: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01]. Kyiv, 470 s. [in Ukrainian]
6. Bykovska O., Yehorova O. (2017) Pozashkilna osvita: mizhnarodnyi dosvid i krashchi praktyky hromadianskoho vykhovannia ditei i molodi : monohrafiia [Out-of-school education: international experience and best practices in civic education of children and youth: monograph]. Sumy : Universytetska knyha, 176 s. URL : https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/b1964f1d-7349-45c9-bb41-a49e2db28e71 [in Ukrainian]
7. Savenko O. O. (2011) Ekonomichna pidhotovka uchniv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Economic training of students in extracurricular educational institutions: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02] / Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 199 s. [in Ukrainian]
8. Bykovskyi Ya. T. (2020) Pedahohichni umovy diialnosti hurtkiv zakladiv pozashkilnoi osvity: monohrafiia [Pedagogical conditions of activity of clubs of extracurricular educational institutions: monograph]. Kyiv : IVTs ALKON, 148 s. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32293 [in Ukrainian]
9. Stratehiia rozvytku pozashkilnoi osvity [Strategy for the development of extracurricular education]. 2-he vyd., perer. i dopovn. / za red. prof. O. V. Bykovskoi. Kyiv : IVTs ALKON, 2021. 117 s. URL : https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/10888/Bykowska%20Olena-Strategiya_2021.pdf?sequence=4&isAllowed=y [in Ukrainian]
10. Bykovska O. V. (2024) Pozashkillia – pershi skhodynky do zrostannia [Extracurricular activities are the first steps to growth]. Svit. 12. URL : https://svit.kpi.ua/2024/12/04 [in Ukrainian]
11. 11. Pozashkilna osvita v Ukraini : navch. posib. [Extracurricular education in Ukraine: a textbook] za red. O. V. Bykovskoi. Kyiv : IVTs ALKON, 2006. 224 s. [in Ukrainian]
12. Sushchenko T. I. (1996) Pozashkilna pedahohika : navchalnyi posbinyk [Extracurricular pedagogy: a textbook.]. Kyiv : ISDO, 144 s. [in Ukrainian]
13. Tkachenko O. (2025) Pedahohichna tekhnolohiia navchannia uchniv anhliiskoi movy u zakladakh pozashkilnoi osvity : dys. ... dokt. filos: 011 [Pedagogical technology of teaching English to students in extracurricular education institutions: dissertation ... doctor of philosophy: 011]. Kyiv, 208 s. [in Ukrainian]
14. Bykovska O., Bykovskyi T., Makarenko L. (2024) The education content of out-of-school education institutions. NAUKOVYI ChASOPYS UKRAINSKOHO DERZhAVNOHO UNIVERSYTETU IMENI MYKhAILA DRAHOMANOVA. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats № 102, S. 9–12.

O. Bykovska. Education of Pupils in After-School Education Institutions: Current Situation and Prospects

This article analyses the current state of pupils’ education in Ukraine’s after-school education institutions and outlines the prospects for the development of after-school education in the context of contemporary social transformations. It is emphasised that, in today’s context, supporting and preparing the younger generation as the human capital of the state, society and communities is of particular importance, and the system of after-school education plays a vital role in achieving this objective.

It has been established that, since Ukraine gained independence, significant organisational, managerial and pedagogical changes have taken place in the field of after-school education, linked to the modernisation of educational content, the updating of teaching methods and approaches, the introduction of a competence-based approach, and the safeguarding of children’s right to after-school education.

The article analyses the regulatory framework governing the functioning of after-school education, in particular the provisions of international and national documents that define state policy in the field of after-school education.

Based on statistics from the Ministry of Education and Science of Ukraine, this report outlines the current state of the network of after-school education institutions, the number of pupils, students and course participants, as well as the popularity of the main areas of after-school education.

It has been found that the areas most popular among children and young people are the arts and aesthetics, science and technology, ecology and natural history, physical education and sport, the humanities, and tourism and local history.

The importance of extracurricular education for a child’s personal development, the cultivation of their skills, abilities and talents, their career choices, and the maintenance of their emotional well-being and mental health has been demonstrated.

It has been established that after-school educational establishments provide children with meaningful leisure activities, help to prevent bullying, offences and other negative social phenomena, and are an important factor in fostering national identity and social cohesion within society.

Particular attention has been paid to staffing issues in after-school education institutions. A trend has been identified towards a decline in the number of teaching staff, inadequate pay levels, a shortage of young professionals and male teachers, as well as the absence of a separate specialisation in ‘After-School Education’ and professional standards for workers in the sector. The need to improve the regulatory, staffing and financial support for the education of pupils in after-school education institutions and the after-school education system in Ukraine has been substantiated.

Key words: *after-school education, after-school educational institutions, curriculum, pupils, educational process, teaching staff, staffing, competence-based approach.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:004.738.5:811.111
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.04

Бойко О. Ю., Саламін Н. А.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ШКОЛИ НАВИЧОК ВІРТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена питанню підготовки студентів-філологів, які здобувають кваліфікацію вчителя англійської мови, до роботи над розвитком комунікативних умінь школярів у цифровому просторі. Починаючи з 2020 року дистанційне та змішане навчання перестало бути тимчасовим заходом і перетворилося на буденну реальність для тисяч українських шкіл. Від сучасного вчителя очікують не лише бездоганного володіння предметом, а й уміння вибудовувати живу комунікацію в онлайн-форматі з огляду на вікові особливості вихованців та реальні можливості тієї чи іншої платформи. У роботі проаналізовано дидактичний потенціал сервісів Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Padlet і Flip саме під кутом зору організації іншомовного спілкування на уроці. Окреслено складники професійної готовності педагога до такої діяльності – мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний. Використано статистику МОН України разом із даними міжнародних інституцій, які фіксують тенденції розвитку дистанційної освіти впродовж 2023–2025 років. У статті досліджено можливсть інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, як приклад: влаштувати дискусію у віртуальній кімнаті, дати комунікативне завдання, яке одні учні виконують просто зараз, а інші – у зручний для себе час, або запропонувати дітям записати коротке відео англійською і обговорити його на спільній онлайн-дошці. Окремо порушено питання – як утримати увагу й бажання працювати у школярів, коли між ними і педагогом стоїть монітор, а не жива класна кімната. Зрештою, автори доходять висновку, що готувати майбутнього вчителя до роботи в таких умовах треба не фрагментарно, а послідовно: мало прочитати лекцію про цифрові платформи – треба, щоб студент сам попрацював із ними на практиці у справжній школі, а навчальні посібники не припадали пилом, бо технології змінюються швидше, ніж встигаєш до них звикнути.

Ключові слова: *віртуальна комунікація, цифрова компетентність, майбутній учитель англійської мови, цифрові платформи, дистанційне навчання, навички спілкування, інформаційно-комунікаційні технології.*

Повномасштабне вторгнення зробило дистанційне навчання не тимчасовим заходом, а буденністю для сотень тисяч дітей. Статистика Міністерства освіти і науки промовиста: на грудень 2024 року 443 тисячі школярів здобували освіту виключно онлайн – це діти із зон активних бойових дій, а ще 741 тисяча навчалися у змішаному форматі, бо в їхніх школах бракувало укриттів [2, с. 2]. На січень 2025-го показники продовжували зростати: 13% учнів перебували повністю на дистанційній формі, 17,8% – поєднували очне відвідування з онлайн-уроками [2, с. 3].

Додатковою вагою наділяє проблему оновлений у серпні 2024 року професійний стандарт педагога, де цифрова компетентність прямо зарахована до переліку обов'язкових [10, с. 170]. Проте реальний стан справ не такий оптимістичний. Всеукраїнське опитування, організоване Інститутом модернізації змісту освіти разом з Інститутом цифровізації освіти НАПН України (лютий–березень 2024 р.), засвідчило, що вчителі відчувають гострий дефіцит умінь у царині інтерактивної онлайн-взаємодії [11, с. 195]. Варто згадати і про Європейську рамку цифрової компетентності педагога DigCompEdu, яка дедалі активніше інтегрується в український освітній дискурс і серед шести ключових сфер виокремлює «залучення учнів» та «оцінювання» – обидві безпосередньо стосуються організації комунікації у цифровому середовищі [6, с. 225].

Проблематика цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов привертає дедалі більшу увагу науковців – як вітчизняних, так і закордонних. А. В. Черненко ґрунтовно дослідила інформаційно-цифрову компетентність крізь призму вимог Нової української школи, виокремивши пріоритетні напрямки її розвитку у процесі фахової підготовки [10, с. 172]. В іншій своїй роботі дослідниця звернулася до аналізу конкретних цифрових технологій – хмарних сервісів, мобільних додатків, платформ для відеоконференцій – у контексті їх застосування під час навчання студентів-філологів [11, с. 196].

І. В. Іванюк вивчала, як саме вчителі іноземних мов користуються інструментами цифрового освітнього середовища, і дійшла невтішного висновку: більшість педагогів і далі перебувають на початковому чи середньому рівні володіння технологіями, хоча формально пройшли відповідні курси [2, с. 5]. О. О. Рогульська сфокусувалася на специфіці підготовки майбутніх учителів іноземної мови в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО і висунула тезу про необхідність вбудовування цифрових інструментів у кожну дисципліну навчального плану, а не тільки в курси інформатики [6, с. 227].

Окрема лінія досліджень пов'язана із вивченням дидактичних можливостей конкретних цифрових засобів. О. Б. Хомишак обґрунтувала роль викладацького блогу у формуванні професійно-методичної компетентності й показала, що регулярне ведення блогу спонукає студентів до рефлексії над власним досвідом і обміну методичними ідеями [9, с. 195]. Ю. В. Руднік поділилася досвідом розвитку цифрових навичок у рамках окремої навчальної дисципліни та акцентувала на значущості практичних завдань з використанням інтерактивних платформ [7, с. 155].

Л. Кібенко дослідила формування інтерактивної компетентності студентів під час вивчення іноземної мови й зафіксувала зв'язок між рівнем цієї компетентності та якістю іншомовного спілкування онлайн [3,

с. 82]. Ю. Леврінц та М. Леврінц з’ясовували ставлення студентів-філологів до сучасних лінгводидактичних підходів і зафіксували зростаючий інтерес до методів, побудованих на технологічній основі [5, с. 55]. І. Кожевін та М. Писанко зіставили віртуальні навчальні платформи з точки зору розвитку аудитивних умінь і встановили, що паралельне використання кількох платформ дає приріст ефективності на 18–22% порівняно з однією [4]. Н. Д. Хоменко та А. В. Маслова описали позитивну динаміку засвоєння лексики при використанні ігрових елементів у цифрових сервісах [8]. О. І. Іваницький та І. В. Козич вивчали формування м’яких навичок у майбутніх учителів і зазначили, що комунікативні й цифрові вміння входять до п’ятірки найбільш затребуваних компетентностей сучасного педагога [1]. Попри значний обсяг напрацювань, досі бракує цілісного дослідження, яке б поєднало теоретичне обґрунтування структури готовності вчителя з практичним аналізом платформ та методів організації віртуальної комунікації учнів. Саме цю прогалину ми прагнемо заповнити.

Мета статті – окреслити структурні компоненти готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку в учнів ЗЗСО навичок віртуальної комунікації; порівняти цифрові платформи, придатні для організації віртуальної іншомовної взаємодії; систематизувати практичні прийоми інтеграції цих платформ у шкільне навчання англійської мови.

Передусім потрібно визначитися із термінологією. Що саме ми маємо на увазі під «віртуальною комунікацією» стосовно шкільного навчання англійської мови? У нашому розумінні це процес обміну інформацією, думками та емоціями між учасниками навчального процесу через цифрові канали – відеоконференції, текстові чати, спільні хмарні документи, інтерактивні дошки тощо – задля досягнення конкретних навчальних цілей. Принципова відмінність від побутового листування в месенджерах полягає у тому, що навчальна віртуальна комунікація має чітку дидактичну мету, вона структурована і керована з боку вчителя [9, с. 193].

А. В. Черненко наголошує, що цифрові технології під час навчання іноземних мов виконують подвійну роль – інструментальну і мотиваційну водночас. Інтерактивні форми роботи підвищують інтерес школярів, зменшують рівень тривожності під час говоріння і відкривають шлях до індивідуалізації темпу навчання [11, с. 197]. Але тут є й зворотний бік медалі. О. О. Рогульська цілком справедливо вказує: без належної підготовки педагога навіть найпотужніша платформа лишатиметься «мертвим» інструментом, адже змінює освітній процес не технологія як така, а людина, яка вміє нею доцільно і творчо користуватися [6, с. 228].

Готовність майбутнього вчителя англійської мови до формування в школярів навичок онлайн-спілкування ми трактуємо як інтегральну професійно-особистісну характеристику. Вона складається з чотирьох взаємопов’язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного. Їхню структуру подано на рис. 1.

Мотиваційна складова передбачає наявність у студента внутрішнього прагнення використовувати цифрові засоби не через вимоги програми, а як реально дієвий інструмент навчання. Ю. Леврінц та М. Леврінц спостерігають, що старшокурсники філологічних спеціальностей здебільшого позитивно налаштовані до технологічно орієнтованих підходів, проте серйозною перешкодою для їхнього систематичного впровадження стає так звана «технофобія» – острах зробити технічну помилку на очах у групи [5, с. 57]. Когнітивний компонент охоплює теоретичний фундамент: знання принципів побудови онлайн-заняття, уявлення про різницю між синхронним та асинхронним спілкуванням, обізнаність із нормами цифрового етикету. Операційно-діяльнісний елемент найважливіший для практики: йдеться про вміння підібрати платформу, налаштувати її під конкретне завдання, створити інтерактивну вправу та модерувати групову дискусію онлайн. Рефлексивний блок забезпечує зворотний зв’язок: викладач аналізує проведений урок, виявляє слабкі місця, коригує подальшу роботу [3, с. 83].

Щоб операційно-діяльнісний компонент формувався повноцінно, студенти мають опановувати конкретні платформи, а не абстрактні «цифрові навички». Нижче наведено порівняльну характеристику п’яти платформ, найбільш поширених у шкільній практиці (табл. 1).

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВІРТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ			
МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ	**КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ**	**ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ**	**РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ**
• Усвідомлення цінності цифрового спілкування • Позитивне ставлення до ІКТ • Бажання опановувати нові інструменти • Орієнтація на розвиток учнів	• Знання платформ для відеозв'язку • Розуміння етикету цифрової комунікації • Обізнаність із методикою онлайн-уроку • Знання вікових особливостей цифрової взаємодії	• Уміння працювати з Zoom, Google Meet, Teams • Створення інтерактивних завдань • Організація групової роботи онлайн • Модерування дискусій	• Аналіз власного онлайн-уроку • Самооцінка цифрових навичок • Здатність коригувати стратегії • Обмін досвідом із колегами

*Рис. 1. Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя англійської мови до формування навичок віртуальної комунікації в учнів**

**Джерело: розроблено авторами за матеріалами [10, с. 167].*

Таблиця 1

Порівняльна характеристика цифрових платформ для організації віртуальної комунікації на уроках англійської мови

Платформа	Максимальна кількість учасників (безкоштовно)	Кімнати для групової роботи	Інтерактивні функції	Асинхронний режим	Придатність для шкільного віку
Zoom	100 (до 40 хв)	Так (Breakout Rooms)	Дошка, опитування, реакції, чат	Запис, хмарне сховище	Середня (потребує контролю)
Google Meet	100 (до 60 хв)	Так (з Workspace for Education)	Інтеграція з Jamboard, опитування	Запис (платний), інтеграція з Classroom	Висока (Google Classroom)
Microsoft Teams	300 (з ліцензією A1)	Так (канали, групи)	Forms, Whiteboard, спільні файли	Повноцінна LMS, завдання, оцінки	Висока (освітня ліцензія)
Padlet	Необмежено (3 дошки безкоштовно)	Ні (колаборативна дошка)	Мультимедійні пости, коментарі, голосування	Повністю асинхронний	Висока (простий інтерфейс)
Flip (колишній Flipgrid)	Необмежено (безкоштовно)	Ні (відповіді у темах)	Відеовідповіді, стікери, текстові коментарі	Повністю асинхронний	Дуже висока (розважальний формат)

**Джерело: складено авторами за матеріалами [11, с. 194].*

Як видно з таблиці, жодна платформа не задовольняє всіх потреб уроку англійської мови. Zoom та Google Meet найкраще підходять для синхронного спілкування, оскільки мають кімнати для групової роботи, де учні можуть вести парні та групові діалоги без присутності цілого класу. Microsoft Teams, хоч і має найширший набір функцій як повноцінна LMS, відзначається складнішим інтерфейсом, який потребує додаткового часу на звикання – особливо для молодших школярів. Padlet і Flip орієнтовані переважно на асинхронну взаємодію: учень записує відповідь у зручний час, і це знімає стрес прямого ефіру та дає змогу обміркувати повідомлення. І. Кожевін разом із М. Писанком встановили, що найкращих результатів у розвитку комунікативних умінь досягає саме комбінація синхронних і асинхронних платформ [4].

Треба підкреслити: вибір платформи залежить не стільки від технічних характеристик, скільки від педагогічної задачі конкретного уроку. Н. Д. Хоменко і А. В. Маслова переконливо продемонстрували, що для нарощування лексичного запасу ефективніші сервіси з елементами гейміфікації (Quizlet, Kahoot!, Wordwall), тоді як для формування усномовленнєвих навичок більш доцільними виявляються відеоплатформи з можливістю запису [8]. Ю. В. Руднік, спираючись на власний викладацький досвід, зауважує, що Padlet виявляється особливо цінним для «тихих» учнів, які рідко активні під час живої дискусії, бо цифрова дошка стає тим простором, де чутно кожного, незалежно від темпераменту [7, с. 158].

Для цілісного бачення ситуації варто звернутися до статистики, що відображає рівень цифрової компетентності педагогів та масштаби використання технологій у навчанні іноземних мов. У таблиці 2 зібрано основні показники за 2023–2025 роки.

Цифри говорять самі за себе: тенденція до розширення цифрового охоплення в українській освіті є сталою. Сумарна частка школярів, які навчаються дистанційно або у змішаному режимі, зросла від 25,7% у 2023-му до 30,8% у 2025-му. Обсяг поставлених цифрових пристроїв за три роки майже подвоївся – зі 134 до 262 тисяч штук. Проте потреба зберігається: моніторинг МОН станом на липень 2025-го фіксує, що 283 840 учнів та 66 781 учитель все ще залишаються без необхідної техніки. Знаковою подією 2025 року стало запровадження масштабного оцінювання цифрових компетентностей за інструментом SELFIE for Teachers із залученням 422 закладів освіти та понад 7 тисяч педагогів з усіх регіонів [10, с. 174].

Таблиця 2

Динаміка цифрового охоплення в освіті України (2023–2025 рр.)

Показник	2023	2024	2025
Частка учнів на дистанційному навчанні (%)	10,5	11,8	13,0
Частка учнів на змішаному навчанні (%)	15,2	16,4	17,8
Кількість доставлених цифрових пристроїв (тис.)	134	210	262
Учителі, залучені до оцінки SELFIE (тис.)	–	–	7,0+
Вчителі STEM із високим рівнем використання хмарних сервісів (%)	82,3	87,0	92,6
Користувачі платформи Дія.Освіта (млн)	1,8	2,4	2,8

**Джерело: складено авторами за даними МОН України, Інституту цифровізації освіти НАПН України, UNDP Ukraine [7, с. 154–155; 12].*

Перейдімо до конкретних прийомів організації віртуальної комунікації на уроках англійської мови. Узагальнивши напрацювання авторів [4; 7; 8; 9; 11] та проаналізувавши чинні навчальні програми, ми відібрали шість прийомів, які підтвердили свою дієвість у шкільній практиці (табл. 3).

Описані прийоми – це не вичерпний перелік, а ілюстрація принципу, за яким кожна навчальна задача «прив’язується» до відповідної платформи й відповідного виду мовленнєвої діяльності. О. Б. Хомишак наголошує, що для педагога критично важливо не просто знати функціонал сервісу, а вміти перекласти педагогічну ідею мовою цифрового інструменту – тобто сформулювати зрозумілу інструкцію, передбачити можливі технічні труднощі й мати запасний план на випадок збою зв’язку [9, с. 200].

Окремо слід торкнутися питання цифрового етикету (нетикету) у процесі віртуальної комунікації. Онлайн-середовище живе за власними правилами: коли вмикати і вимикати мікрофон, як правильно скористатися функцією «підняти руку», як дотримуватися черговості висловлювань у чаті, як формулювати текстові повідомлення без caps lock та надмірної пунктуації. Л. Кібенко акцентує, що формування інтерактивної компетентності неможливе без засвоєння цих правил, бо порушення нетикету блокує комунікацію не менш ефективно, ніж граматична помилка [3, с. 84].

Наведена вище схема дає вчителю можливість оперативно зорієнтуватися у виборі інструменту під конкретну мету. Зрозуміло, що кожен рядок – це орієнтир, а не жорстка вказівка: досвідчений педагог завжди адаптує інструмент під контекст і потреби конкретного класу.

Не можна обійти увагою й питання безпечної поведінки у цифровому просторі. Віртуальне спілкування англійською неминуче виводить учнів у глобальний інтернет-простір, де є ризик зіткнутися з кібербулінгом, фейковою інформацією та шахрайством. О. І. Іваницький і І. В. Козич, вивчаючи м’які навички, підкреслюють, що критичне мислення й медіаграмотність потрапляють до п’ятірки найважливіших soft skills сучасного випускника [1]. А це означає, що вчитель, організовуючи онлайн-спілкування, паралельно має вчити дітей розпізнавати маніпулятивний контент, перевіряти джерела та дотримуватися правил конфіденційності.

Аудиторна робота зосереджена на засвоєнні теорії та вироблення первинних практичних умінь через мікровикладання. Позааудиторні форми забезпечують реальний дотик до шкільної практики – і це критично

Таблиця 3

Практичні прийоми організації віртуальної комунікації англійською мовою

№	Прийом	Опис	Платформа	Навичка
1	Віртуальна дискусійна кімната	Учні у групах 3–4 особи обговорюють проблемне питання у breakout rooms (7–10 хв), потім представник доповідає класу	Zoom, Google Meet	Говоріння, аргументація, командна робота
2	Відеоблог учня (Student Vlog)	Учень записує 2-хвилинне відео на задану тему, інші залишають текстові та відео-коментарі	Flip	Монологічне мовлення, слухання, письмо
3	Інтерактивна стіна думок (Opinion Wall)	На спільній дошці учні розміщують позицію з текстом або зображенням, реагують на дописи	Padlet	Писемне мовлення, критичне мислення
4	Спільний хмарний проєкт	Спільне створення презентації / документа у Google Slides чи Docs із розподілом ролей	Google Workspace, MS Teams	Писемне мовлення, співпраця, планування
5	Рольова онлайн-гра	Учні отримують ролі (tourist, receptionist тощо) і розігрують діалог у відеозв'язку з імпровізацією	Zoom, Google Meet	Діалогічне мовлення, спонтанність
6	Лексичний квест (Vocabulary Quest)	Ланцюжок завдань: визначення слова (Quizlet) → речення (Padlet) → усний опис (Flip)	Quizlet + Padlet + Flip	Лексична компетентність, міжплатформна грамотність

**Джерело: розроблено авторами на основі [4; 7; 8; 9; 11].*

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ		
ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	**ТИП ЗАВДАННЯ**	**РЕКОМЕНДОВАНА ПЛАТФОРМА**
Говоріння (Speaking)	Дискусія, рольова гра, презентація	Zoom / Google Meet (breakout rooms)
Аудіювання (Listening)	Перегляд відео, подкасти, peer listening	Flip / YouTube + LMS-інтеграція
Читання (Reading)	Спільне анотування, jigsaw reading	Padlet / Google Docs (коментування)
Письмо (Writing)	Спільне есе, блог, opinion wall	Google Docs / Padlet / Blog
Лексика / Граматика	Квізи, ігри, vocabulary quest	Quizlet / Kahoot! / Wordwall

*Рис. 2. Інтеграція цифрових платформ відповідно до видів мовленнєвої діяльності**

**Джерело: розроблено авторами на основі [2, с. 4].*

ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВІРТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	
АУДИТОРНІ ФОРМИ	**ПОЗААУДИТОРНІ ФОРМИ**
• Лекції з методики онлайн-навчання • Практичні заняття з опанування платформ • Мікровикладання (micro-teaching) онлайн-уроків • Моделювання breakout room дискусій • Аналіз відеозаписів уроків	• Педагогічна практика в умовах дистанційного навчання • Волонтерство в онлайн-школах для ВПО • Участь у вебінарах та EdCamp • Створення власного методичного блогу • Проходження курсів DigCompEdu на Дія.Освіта

*Рис. 3. Форми підготовки майбутніх учителів англійської мови до організації віртуальної комунікації **

**Джерело: розроблено авторами на основі [2, с. 4].*

важливо для операційно-діяльнісного компонента. О. Б. Хомишак, описуючи досвід із викладацьким блогом, наголошує, що саме ведення блогу під час педпрактики дозволяє студентам побачити себе очима майбутніх колег та учнів, осмислити свої помилки й відкриття [9, с. 201].

Окремий напрямок підготовки – мікровикладання онлайн-уроків. Студент готує п'ятнадцятихвилинний фрагмент заняття на обраній платформі, проводить його для одногрупників, які грають роль учнів, а потім отримує зворотний зв'язок від викладача й колег. Саме так можна «прожити» найтиповіші ситуації віртуального уроку – технічний збій, мовчазну аудиторію, нестабільний інтернет – і при цьому нічим не ризикувати. Л. Кібенко зафіксувала, що після серії таких мікровикладань тривожність студентів перед онлайн-заняттям помітно знижується [3, с. 84].

Не менш цікавий напрям – міжшкільні віртуальні проєкти на кшталт «Virtual Exchange», коли, приміром, клас з українського міста і клас із європейської школи проводять спільні онлайн-зустрічі, обмінюються відеоповідомленнями через Flip, разом створюють презентацію у Google Slides. Тут навчальна комунікація максимально наближається до справжнього спілкування: діти взаємодіють не з абстрактним «носієм мови», а з конкретними ровесниками, і це потужно мотивує. Н. Д. Хоменко й А. В. Маслова зафіксували, що учасники таких обмінів демонструють на 25% кращі результати за обсягом лексичного запасу [8].

Втім, без системності нічого не вийде. Одноразовий вебінар чи епізодичне використання Padlet навички не сформує – потрібна послідовна робота впродовж року з поступовим ускладненням: від простих асинхронних завдань до складних синхронних форматів. Ю. В. Руднік акцентує важливість «цифрового розігріву» на початку кожного онлайн-заняття – три-п'ять хвилин активності, що допомагає учням переключитися на англомовний режим і перевірити техніку [7, с. 160]. І є ще один момент, який часто випадає з поля зору: на звичайному уроці вчитель контролює мовленнєву активність безпосередньо, а в онлайні доводиться одночасно стежити за чатом і відеопотоком, миттю реагувати на технічні негаразди, тримати темп без «мертвих пауз» і при цьому давати кожному можливість висловитися.

Висновки. На підставі проведеного дослідження можемо зробити кілька принципових висновків. Готовність майбутнього педагога до формування в учнів навичок онлайн-спілкування англійською мовою не зводиться до окремого вміння – вона складається з мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів, причому працювати над кожним із них необхідно системно, від перших курсів і до завершення навчання у виші. У ході аналізу з'ясовано, що покладатися на якийсь один цифровий інструмент було б помилкою: синхронні платформи – Zoom, Google Meet – дають змогу організувати живу розмову, але не залишають учневі часу на обдумування; асинхронні – Padlet, Flip – навпаки, дозволяють підготувати відповідь без поспіху, проте позбавлені елемента спонтанності.

Що стосується фахової підготовки, то її якість прямо залежить від того, наскільки вдало вдається поєднати аудиторну роботу – лекції, мікровикладання, моделювання фрагментів уроку – із позааудиторною: шкільною практикою, волонтерством, самоосвітою. Обов'язковою умовою є регулярний рефлексивний аналіз кожного проведеного онлайн-заняття. У подальшому, на наш погляд, доцільно зосередитися на розробленні та перевірці діагностичних методик, які дали б змогу предметно оцінити рівень сформованості відповідної готовності, а також дослідити, яку роль у віртуальному іншомовному спілкуванні школярів може відігравати штучний інтелект.

Використана література:

1. Іваницький О. І., Козич І. В. Формування м'яких навичок (soft skills) у майбутніх вчителів спеціальності 014 «Середня освіта» в процесі бакалаврської підготовки. Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти. 2026. № 1. DOI : https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2026-1-5. URL: https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/108.
2. Іванюк І. В. Використання засобів цифрового освітнього середовища вчителями іноземних мов. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. Т. 2, № 2. С. 1–9. DOI : https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-8-1. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/82.
3. Кібенко Л. Формування інтерактивної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2025. № 8. С. 80–85. URL: https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/262.
4. Кожевін І., Писанко М. Аналіз віртуальних навчальних платформ для розвитку аудитивної компетентності. Іноземні мови. 2025. № 2. DOI : https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.2.346994. URL: http://fl.knlu.edu.ua/article/view/346994.

5. Леврінц Ю., Леврінц М. Погляди майбутніх учителів іноземних мов на сучасні лінгводидактичні підходи. Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica. 2026. № 5(1). С. 51–66. URL: https://aab-philologica.kmf.uz.ua/aabp/article/view/137.
6. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. Освітній простір України. 2018. № 14. С. 224–231. DOI : https://doi.org/10.15330/esu.14.224-231. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/2865.
7. Руднік Ю. В. Розвиток цифрових навичок майбутніх вихователів у межах дисципліни «Сучасні технології навчання дітей дошкільного віку іноземної мови». Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 19. С. 153–164. DOI : https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1910. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/623.
8. Хоменко Н. Д., Маслова А. В. Розвиток англомовної лексичної компетентності здобувачів вищої освіти засобами цифрових освітніх сервісів. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 21. DOI: https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-21.6. URL: http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/222.
9. Хомишак О. Б. Викладацький блог як сучасний засіб формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. Вип. 62. С. 191–206. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5080.
10. Черненко А. В. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога Нової української школи. Теорія та методика навчання та виховання. 2019. № 47. С. 169–178. URL: http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2883
11. Черненко А. В. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. Educational Challenges. 2019. Вип. 61. С. 193–200. URL: http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/pedagogy/article/view/3243.
12. UNDP in Ukraine (2025) Digital Education Hubs: How all Ukrainians can boost their digital skills for free. *United Nations Development Programme*. URL: https://www.undp.org/ukraine/press-releases/digital-education-hubs-how-all-ukrainians-can-boost-their-digital-skills-for-free

References:

1. Ivanytskyi O. I., Kozych I. V. (2026) Formuvannia m’iakykh navychok (soft skills) u maibutnikh vchyteliv spetsialnosti 014 «Serednia osvita» v protsesi bakalavrskoi pidhotovky. [Formation of soft skills of future teachers of specialty 014 «Secondary education» in the process of bachelor’s training]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity, 1. DOI: 10.32782/cusu-pmtp-2026-1-5. [in Ukrainian].
2. Ivaniuk I. V. (2020) Vykorystannia zasobiv tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha vchyteliamy inozemnykh mov. [The use of digital educational environment tools by foreign language teachers]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 2(2), 1–9. DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-2-8-1. [in Ukrainian].
3. Kibenko L. (2025) Formuvannia interaktyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [Formation of interactive competence of higher education students in the process of learning a foreign language]. Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia», 8, 80–85. [in Ukrainian].
4. Kozhevin I., Pysanko M. (2025) Analiz virtualnykh navchalnykh platform dlia rozvytku audytyvnoi kompetentnosti. [Analysis of virtual learning platforms for the development of listening competence]. Inozemni movy, 2. DOI: 10.32589/1817-8510.2025.2.346994. [in Ukrainian].
5. Levrinc Yu., Levrinc M. (2026) Pohliady maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov na suchasni linhvodydaktychni pidkhody. [Views of future foreign language teachers on modern linguodidactic approaches]. Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica, 5(1), 51–66. [in Ukrainian].
6. Rohulska O. O. (2018) Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity. [Features of preparing future foreign language teachers in the information and educational environment of higher education institutions]. Osvitnii prostir Ukrainy, 14, 224–231. DOI: 10.15330/esu.14.224-231. [in Ukrainian].
7. Rudnik Yu. V. (2025) Rozvytok tsyfrovykh navychok maibutnikh vykhovateliv u mezhakh dystsypliny «Suchasni tekhnolohii navchannia ditei doshkilnoho viku inozemnoi movy». [Development of digital skills of future educators within the discipline «Modern technologies of teaching foreign languages to preschool children»]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, 19, 153–164. DOI: 10.28925/2414-0325.2025.1910. [in Ukrainian].
8. Khomenko N. D., Maslova A. V. (2025) Rozvytok anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity zasobamy tsyfrovykh osvitnikh servisiv. [Development of English lexical competence of higher education students by means of digital educational services]. Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky, 21. DOI: 10.32782/2410-2075-2025-21.6. [in Ukrainian].
9. Khomyshak O. B. (2021) Vykladatskyi bloh yak suchasnyi zasib formuvannia profesiino-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov. [Teaching blog as a modern means of forming professional and methodological competence of future foreign language teachers]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 62, 191–206. [in Ukrainian].
10. Chernenko A. V. (2019) Informatsiino-tsyfrova kompetentnist maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy yak kliuchova vymoha Novoi ukrainskoi shkoly. [Information and digital competence of future foreign language teachers as a key requirement of the New Ukrainian School]. Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia, 47, 169–178. [in Ukrainian].
11. Chernenko A. V. (2019) Tsyfrovi tekhnolohii u protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov. [Digital technologies in the process of training future foreign language teachers]. Educational Challenges, 61, 193–200. [in Ukrainian].
12. UNDP in Ukraine (2025) Digital Education Hubs: How all Ukrainians can boost their digital skills for free. United Nations Development Programme. URL: https://www.undp.org/ukraine/press-releases/digital-education-hubs-how-all-ukrainians-can-boost-their-digital-skills-for-free.

O. Boiko, N. Salamin. Formation of future English teachers' readiness to develop virtual communication skills in school students

The article is devoted to the issue of training philology students who are obtaining the qualification of an English teacher to work on the development of students' communicative skills in the digital space. Starting from 2020, distance and blended learning has ceased to be a temporary measure and has become an everyday reality for thousands of Ukrainian schools. The paper analyzes the didactic potential of the Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Padlet and Flip services precisely from the perspective of organizing foreign language communication in the lesson. The components of a teacher's professional readiness for such activities are outlined – motivational, cognitive, operational-activity and reflective. Statistics from the Ministry of Education and Science of Ukraine were used, along with data from international institutions that record trends in the development of distance education for 2023–2025. The article explores the possibility of integrating digital technologies into the educational process, as an example: organizing a discussion in a virtual room, giving a communicative task that some students perform right now, and others at a convenient time for themselves, or offering children to record a short video in English and discuss it on a shared online board. The issue of how to keep students' attention and desire to work when there is a monitor between them and the teacher, not a live classroom, is separately raised. Ultimately, the authors conclude that preparing a future teacher for work in such conditions should not be fragmentary, but consistent: it is not enough to give a lecture about digital platforms – the student must work with them in practice in a real school, and textbooks should not gather dust, because technologies change faster than you can get used to them.

Key words: *virtual communication, digital competence, future English teacher, digital platforms, distance learning, communication skills, information and communication technologies.*

Дата першого надходження статті до видання: 03.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.378.372.851
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.05

Бурцева О. Г., Рак Л. О.

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «МАТЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі медіаосвітніх технологій в умовах розвитку інформаційного суспільства та необхідністю їх інтеграції у викладання освітнього компонента «Математичний аналіз» у процесі підготовки майбутніх учителів математики. Сучасні цифрові та медіаресурси формують інтенсивні інформаційні потоки, що розширюють доступ до математичних знань, відкривають нові можливості для візуалізації абстрактних понять, організації дослідницької діяльності та розвитку самостійного навчання здобувачів освіти. Особливої значущості набуває використання медіаосвітніх технологій у вивченні математичного аналізу, оскільки ця дисципліна характеризується високим рівнем абстракції та складністю логічних конструкцій. Застосування інтерактивних, графічних і мультимедійних засобів сприяє кращому розумінню функцій, їх властивостей, границь, похідних та інтегралів, забезпечує наочність і структурованість навчального матеріалу. Ефективність впровадження медіаосвітніх технологій залежить від дотримання дидактичних принципів, педагогічної доцільності їх застосування та орієнтації на формування професійних компетентностей майбутніх учителів математики. У сучасних умовах зростає потреба у підготовці фахівців, здатних ефективно використовувати медіаосвітні технології у професійній діяльності, організовувати навчальний процес із використанням цифрових ресурсів та формувати в здобувачів математичну, інформаційну й медіакомпетентність. Медіаосвіта в цьому контексті виступає важливим засобом поглиблення розуміння математичного аналізу, розвитку критичного мислення та формування інформаційної культури. Водночас невід’ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів є сформованість медіакомпетентності, що передбачає здатність доцільно використовувати медіа, створювати власні освітні ресурси та інтегрувати їх у навчальний процес.

Ключові слова: *математичний аналіз, освітній компонент, медаосвіта, медіаосвітні технології, освітній процес, Canva, Learning apps.*

У сучасному контексті цифровізації освіти медіаосвітні технології постають як дієвий інструмент підвищення ефективності та якості навчального процесу в закладах загальної середньої освіти. Під цим поняттям розуміють систему методів, форм і засобів навчання, що передбачає цілеспрямоване застосування медіаресурсів – цифрових, аудіовізуальних і мережевих – з метою активізації навчальної діяльності та розвитку ключових компетентностей у здобувачів. Українські науковці підкреслюють, що впровадження медіаосвітніх підходів сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної та цифрової грамотності, які є базовими складовими сучасної освіти й освіти XXI століття загалом. Використання медіаосвітніх технологій та інтерактивних підходів значно розширює дидактичні можливості викладання, активізує пізнавальну діяльність здобувачів, сприяє розвитку критичного мислення, креативності та підвищенню мотивації до навчання. Такі технології ефективно застосовуються під час проведення дискусій, тренінгів, ділових ігор, інтегрованих занять, а також у процесі самостійної та проєктної роботи здобувачів освіти. Важливе місце в сучасному освітньому середовищі займають хмарні технології, які забезпечують доступ до програмних ресурсів і обчислювальних потужностей через Інтернет. Їх упровадження у вищій освіті сприяє розширенню доступу до якісних освітніх ресурсів, оптимізації матеріально-технічної бази та створенню умов для гнучкої організації навчального процесу.

Отже, інтеграція медіаосвітніх і хмарних технологій у заклади загальної середньої освіти є важливою передумовою модернізації освітнього процесу, формування професійної компетентності майбутніх фахівців і підвищення загальної якості освіти. Аналіз наукових джерел свідчить, що медіаосвітні технології охоплюють як традиційні засоби масової інформації – пресу, радіо, телебачення, кіно, так і сучасні інформаційні технології, зокрема програмно-апаратні комплекси та комп’ютерні пристрої. Вони також передбачають використання новітніх методів і систем обміну інформацією, які забезпечують її збирання, зберігання, обробку та передачу.

Метою статті є обґрунтування ефективності використання медіаосвітніх технологій під час вивчення математичного аналізу для формування професійних і цифрових компетентностей у майбутніх учителів математики.

У сучасних наукових працях медіаосвітні технології трактуються як комплекс методів і організаційних інструментів, що використовуються в освітньому процесі із залученням різних медіаресурсів – зокрема друкованих видань, радіо, телебачення, кіно, а також програмно-апаратних засобів для збору, обробки, накопичення, зберігання та передачі інформації. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства медіаосвітні технології набувають особливого значення як чинник модернізації викладання освітнього компонента «Математичний аналіз» у процесі підготовки майбутніх учителів математики. Вони виступають невід’ємною складовою навчального процесу, поєднуючи традиційні та цифрові підходи й сприяючи формуванню медіакомпетентності майбутніх педагогів. Завдяки своїй інформаційній функції ці технології забезпечують

доступ до широкого спектра освітніх ресурсів, електронних платформ, мультимедійних матеріалів, що розширює можливості опанування складних тем математичного аналізу та актуалізації навчального змісту [6]. Важливою є їх дидактична функція, яка полягає в удосконаленні методів і форм викладання. Використання інтерактивних ресурсів, графічних інструментів, динамічних моделей і візуалізацій сприяє глибшому розумінню функцій, їх властивостей, границь, похідних і інтегралів, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти та підвищує їхню навчальну мотивацію. Медіаосвітні технології також сприяють розвитку критичного мислення й аналітичних умінь, формуючи здатність інтерпретувати математичну інформацію, встановлювати логічні зв'язки та обґрунтовувати результати. Комунікативний потенціал медіатехнологій забезпечує нові формати взаємодії між викладачем і здобувачами освіти через онлайн-платформи, віртуальні середовища та цифрові сервіси, що сприяє розвитку академічної комунікації та співпраці. У професійній підготовці майбутніх учителів математики ці технології виконують важливу функцію формування цифрової, інформаційної та методичної компетентностей, створюють умови для моделювання педагогічних ситуацій і реалізації проєктної діяльності.

Інтеграція медіаосвітніх технологій у викладання математичного аналізу передбачає оновлення змісту навчання, використання адаптивних методик, застосування цифрових інструментів оцінювання та організацію ефективного освітнього середовища. Таким чином, системне й методично обґрунтоване використання медіаосвітніх технологій забезпечує підвищення якості підготовки майбутніх учителів математики, розвиток їх професійних компетентностей і відповідність сучасним освітнім вимогам [5].

У процесі вивчення математики медіаосвітні технології є дієвим інструментом підвищення наочності, доступності та практичної спрямованості навчального матеріалу. Їх використання забезпечує реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, визначених Державним стандартом і концепцією Нової української школи.

Динамічні математичні середовища (GeoGebra, Desmos). Такі інструменти активно застосовуються під час вивчення функцій, зокрема лінійних, квадратичних і тригонометричних. Вони дають змогу здобувачам змінювати параметри в реальному часі та спостерігати за трансформацією графіків, що сприяє розвитку дослідницьких умінь, логічного мислення та глибшому розумінню математичних залежностей.

Мультимедійні презентації та інфографіка (PowerPoint, Canva). Використовуються для поетапного пояснення нового матеріалу, демонстрації формул, графіків і способів розв'язання задач. Інфографіка допомагає узагальнювати матеріал (наприклад, властивості тригонометричних функцій чи основні формули), що полегшує його запам'ятовування та систематизацію.

Інтерактивні онлайн-платформи (LearningApps, Kahoot!). Ці ресурси дозволяють організувати навчання у формі інтерактивних вправ, тестів і вікторин. Вони ефективні для закріплення обчислювальних навичок, перевірки знань формул і властивостей функцій, а також для здійснення формувального оцінювання.

Навчальні відео та відеофрагменти. Використовуються для пояснення складних тем, демонстрації алгоритмів розв'язання задач і повторення матеріалу. Такий формат дає можливість здобувачам працювати у власному темпі, повертатися до пояснення та розвиває навички самостійного навчання.

Електронні освітні платформи (Google Classroom, Microsoft Teams). Застосовуються для організації змішаного й дистанційного навчання, розміщення матеріалів, виконання завдань, тестування та забезпечення зворотного зв'язку. Вони сприяють формуванню цифрової компетентності та навичок самоорганізації.

Проєктна діяльність із використанням медіа. Здобувачі освіти в процесі вивчення освітнього компонента «Математичний аналіз» створюють власні медіапродукти – презентації, відеопояснення, інтерактивні моделі та дослідницькі проєкти, пов'язані з практичним застосуванням математичного аналізу (зокрема використання функцій, похідних і інтегралів у фізиці, економіці, техніці). Це сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей і встановленню міждисциплінарних зв'язків [2].

Отже, інтеграція медіаосвітніх технологій у викладання математичного аналізу підвищує якість освітнього процесу, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, сприяє формуванню математичної, цифрової та професійної компетентностей і відповідає сучасним вимогам підготовки майбутніх учителів математики.

Реалізація компетентнісного підходу у викладанні освітнього компонента «Математичний аналіз» передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування вмінь застосовувати їх для розв'язання навчальних і практичних задач. У цьому контексті вивчення функцій та їх властивостей відкриває широкі можливості для розвитку математичної компетентності, оскільки охоплює аналіз функціональних залежностей, дослідження границь, похідних та інтегралів, побудову графіків і використання математичних моделей для опису реальних процесів. В умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває використання медіаосвітніх технологій, зокрема інфографіки як ефективного засобу візуалізації. Вона поєднує текстову, графічну та числову інформацію, що дозволяє доступно й структуровано подати складні поняття математичного аналізу. Її застосування сприяє підвищенню наочності навчального матеріалу, полегшує розуміння абстрактних категорій і забезпечує цілісне сприйняття математичних закономірностей. Завдяки чіткій візуальній організації інфографіка допомагає виділяти ключові елементи теми, впорядковувати інформацію та зменшувати когнітивне навантаження. Інфографіка виконує низку функцій: дидактичну (пояснення складних понять і формул), інформаційну (компактне подання даних), мотиваційну (підвищення інтересу до

навчання), розвивальну (формування логічного й аналітичного мислення) та комунікативну (покращення взаємодії в освітньому процесі). У курсі математичного аналізу вона може використовуватися для подання означень, теорем і формул, демонстрації алгоритмів розв’язування задач, дослідження функцій і їх графіків, а також узагальнення навчального матеріалу [3].

Залучення здобувачів освіти до створення власних інфографік сприяє розвитку цифрової, інформаційної та методичної компетентностей, умінь аналізувати й презентувати математичну інформацію, підвищує рівень самостійності та відповідальності за результати навчання. Отже, інфографіка як складова медіаосвітніх технологій є ефективним інструментом викладання математичного аналізу, що забезпечує підвищення якості навчання та формування професійно значущих компетентностей майбутніх учителів математики

У сучасному освітньому середовищі важливу роль у впровадженні медіаосвітніх технологій у викладання освітнього компонента «Математичний аналіз» відіграють цифрові платформи. Одним із ефективних інструментів для створення навчальної інфографіки є онлайн-платформа Canva, яка відзначається доступністю, функціональністю та високою візуальною привабливістю. Її використання забезпечує структуроване подання навчального матеріалу, полегшує сприйняття складних понять математичного аналізу, підвищує мотивацію здобувачів освіти та сприяє формуванню цифрових, інформаційних і комунікативних компетентностей. Крім того, платформа створює умови для реалізації творчої та проєктної діяльності [1].

У процесі вивчення математичного аналізу Canva доцільно застосовувати для створення інфографік, що відображають властивості функцій, алгоритми дослідження границь, похідних та інтегралів, етапи розв’язування задач, а також графічні інтерпретації аналітичних залежностей. Особливо ефективним є використання таких засобів під час вивчення функціональних залежностей, оскільки вони дозволяють наочно представити поведінку функцій, їх основні характеристики та взаємозв’язок між аналітичним і графічним способами задання.

Важливим компонентом є залучення здобувачів освіти до самостійного створення інфографіки, що сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок відбору й структурування інформації, а також умінь презентувати результати навчальної діяльності. Таким чином, Canva виступає ефективним медіаінструментом у викладанні математичного аналізу, що підвищує якість навчання та сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів математики.

Водночас у сучасному освітньому процесі важливе місце займає контроль і оцінювання результатів навчання. Інтерактивні сервіси, зокрема LearningApps, забезпечують оперативний зворотний зв’язок, адаптивність і високий рівень інтерактивності [4]. Їх використання у викладанні математичного аналізу сприяє розвитку самоконтролю здобувачів освіти, підвищує мотивацію завдяки елементам гейміфікації, дозволяє автоматизувати перевірку завдань і отримувати аналітичні дані щодо рівня засвоєння матеріалу. Отже, застосування таких цифрових інструментів підвищує об’єктивність оцінювання, активізує самостійну діяльність здобувачів освіти та відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів математики.

Експериментальне дослідження проводився на першому курсі при вивченні теми «Класифікація функцій» (Тригонометрична функція). В експерименті приймали участь 25 здобувачів. Полягав він в тому, що проводилися заняття, одне з них було традиційне, а в іншому – матеріал пояснювався за допомогою медіаосвітніх технологій, а саме медіазасобу-інфографіка, який був створений за допомогою сервісу Canva (рис. 1, рис. 2). Наприкінці цих практичних занять було проведено самостійну роботу (рис. 3). В підсумку, порівнюються бали (максимум 10 балів) здобувачів з кожного заняття,

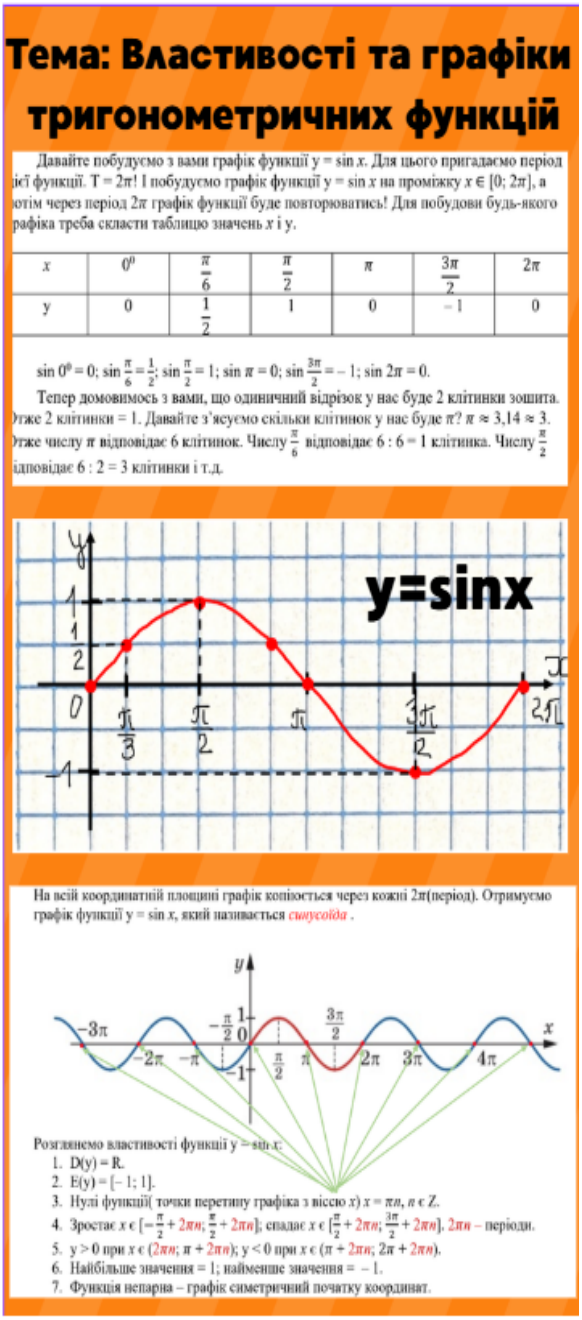

Рис. 1.

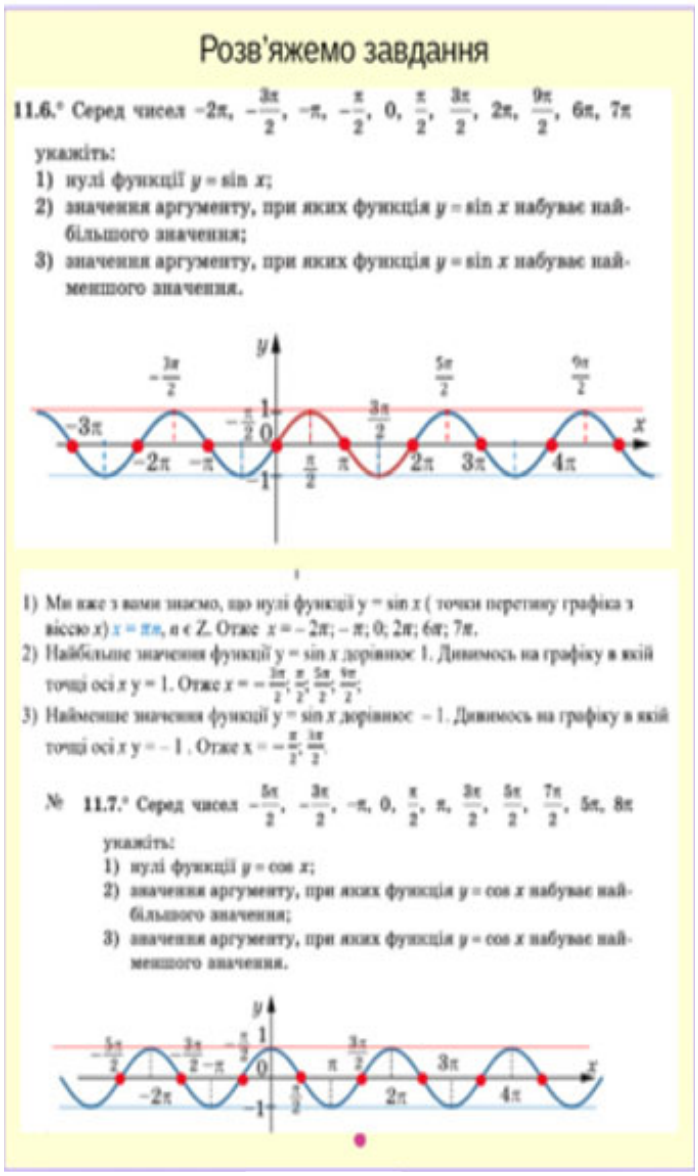

Рис. 2.

використовується статистичний критерій знаків G та робиться висновок про те, яка технологія дає кращі результати.

Для обробки та достовірності даних використаємо в експерименті критерій G. Критерій знаків G дозволяє встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру до другого: чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення або посилення або, навпаки, в бік погіршення, зниження або ослаблення.

Критерій знаків G використовується для визначення загального напряму змін досліджуваної ознаки, тобто для з'ясування, чи є різниця між отриманими результатами випадковою, чи ж використання медіаосвітніх технологій забезпечує вищі навчальні досягнення. Суть цього критерію полягає у перевірці того, чи не є кількість «нетипових зрушень» надто великою, щоб вважати перевагу «типового» напряму змін статистично значущою.

Чим менша кількість «нетипових зрушень», тим вища ймовірність того, що домінування «типового» зсуву є закономірним. Показник $G_{емп}$ відображає кількість таких «нетипових» змін: чим менше його значення, тим більш імовірно, що зсув у «типовому» напрямі є статистично достовірним.

Гіпотези

H_0: Переважання типового напрямку зсуву є випадковим, тобто використання медіаосвітніх технологій не поліпшує знання здобувачів та активізацію пізнавальної діяльності.

H_1: Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим, тобто технологія використання медіаосвітніх технологій поліпшує знання здобувачів та активізацію пізнавальної діяльності.

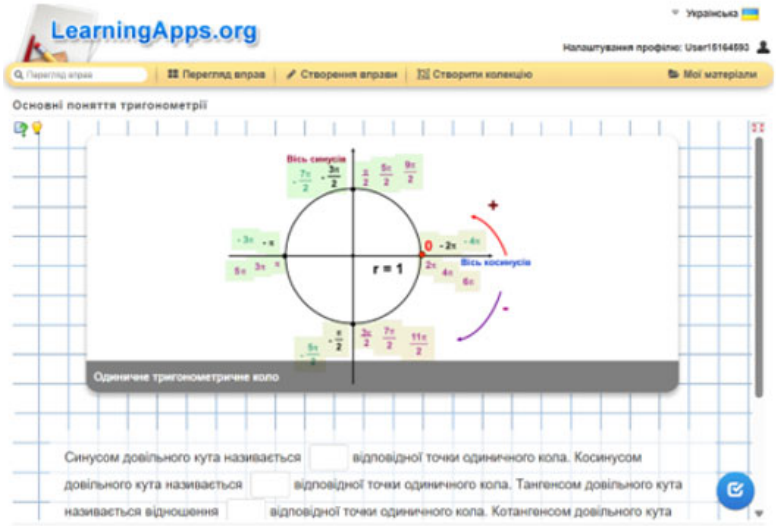

Рис. 3.

Кількість спостережень в обох вимірах – не менше 5 і не більше 300.

Результати (бали)							
№	**Заняття 1**	**Заняття 2**	**Зсув**	**№**	**Заняття 1**	**Заняття 2**	**Зсув**
1	6	6	0	14	9	10	1
2	5	7	2	15	8	9	1
3	7	9	2	16	5	6	1
4	9	10	1	17	6	5	-1
5	8	6	-2	18	6	8	2
6	7	8	1	19	7	10	3
7	5	8	3	20	8	10	2
8	4	7	3	21	8	9	1
9	6	7	1	22	8	10	2
10	9	10	1	23	9	10	1
11	9	10	1	24	10	11	1
12	10	11	1	25	5	7	2
13	9	10	1	25			

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від’ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	22
від'ємні	2
нульові	1
сума	25

Розрахуємо зсув.

Визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від’ємних зсувів. $n = 22 + 2 = 24$

З таблиці критерія визначимо при $n = 24$

Типовий зсув – додатній

Від’ємних зсувів – 2.

$$G_{кр} = \begin{cases} 7(\rho \le 0{,}05) \\ 5(\rho \le 0{,}01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 2$

$G_{емп} < G_{кр}$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що заняття, де були використані медіаосвітні технології (використання навчальної інфографіки) підвищує рівень здобувачів за даною темою та активізує пізнавальну діяльність, що в результаті поліпшує освітній процес.

Висновки. Педагогічний експеримент, проведений у процесі викладання освітнього компонента «Математичний аналіз» із використанням навчальної інфографіки (за допомогою Canva) та комп’ютерного тестування на платформі LearningApps, підтвердив ефективність інтеграції медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх учителів математики. Отримані результати засвідчили, що застосування таких технологій сприяє підвищенню рівня засвоєння матеріалу з математичного аналізу, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти та загалом підвищує ефективність освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень доцільно пов’язати з розширенням вибірки та перевіркою результатів у різних закладах вищої освіти; вивченням впливу різних видів медіаосвітніх технологій (інтерактивних платформ, відеоконтенту, цифрових симуляцій) на результати навчання з математичного аналізу; розробленням методичних рекомендацій щодо інтеграції інфографіки та інших медіазасобів у викладання різних його розділів; а також аналізом їх впливу на розвиток критичного мислення, самостійності та професійних компетентностей майбутніх учителів математики.

Використана література:

1. Canva для освіти: лайфхаки для створення навчальних матеріалів. URL :https://naurok.com.ua/post/canva-dlya-osviti-layfhaki-dlya-stvorennya-navchalnih-materialiv.
2. Биков В Ю. Цифрова трансформація освіти і науки. Інформаційні технології в освіті, 4, 2020. 5–15.
3. Інфографіка як засіб покращення сприйняття інформації. URL :https://naurok.com.ua/infografika-yak-zasib-pokraschennya-spriynyattya-informaci-dodatki_formata3-219906.html.
4. Методичний посібник використання сервісу LearningApps при вивченні математики. URL :https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-vikoristannya-servisu-learningapps-pri-vivchenni-matematiki-19885.html.
5. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Цифрові технології в освіті. Освітнє е-середовище. Вип. 10, 2021. 12–22.
6. Онкович Г. В. Медіа-освіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. Нові технології навчання. 2010. № 62, с. 89–92

References:

1. Canva dlia osvity: laifkhaky dlia stvorennia navchalnykh materialiv. [Canva for Education: Lifehacks for Creating Educational Materials]. URL :https://naurok.com.ua/post/canva-dlya-osviti-layfhaki-dlya-stvorennya-navchalnih-materialiv.
2. Bykov V Iu. (2020) Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky. [Digital transformation of education and science]. Informatsiini tekhnolohii v osviti, 4. p. 5–15 [in Ukrainian]
3. Infohrafika yak zasib pokrashchennia spryiniattia informatsii. [Infographics as a means of improving the perception of information]. URL :https://naurok.com.ua/infografika-yak-zasib-pokraschennya-spriynyattya-informaci-dodatki_formata3-219906.html.
4. Metodychnyi posibnyk vykorystannia servisu LearningApps pry vyvchenni matematyky. [Methodological guide for using the LearningApps service when studying mathematics]. URL :https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-vikoristannya-servisu-learningapps-pri-vivchenni-matematiki-19885.html.
5. Morze N V., Kocharian A. B. (2021) Tsyfrovi tekhnolohii v osviti. [Digital technologies in education]. Osvitnie e-seredovyshche. Vyp. 10. p. 12–22 [in Ukrainian]
6. Onkovych H. V. (2010) Media-osvita v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku. [Media education in Ukraine: current state and development prospects. New learning technologies]. Novi tekhnolohii navchannia. № 62. p. 89–92 [in Ukrainian]

O. Burtseva, L. Rak. Use of media-educational technologies during the study of the educational component "mathematical analysis" in the process of training future mathematics teachers

The relevance of the study is due to the growing role of media educational technologies in the conditions of the development of the information society and the need for their integration into the teaching of the educational component "Mathematical Analysis" in the process of training future mathematics teachers. Modern digital and media resources form intensive information flows that expand access to mathematical knowledge, open up new opportunities for the visualization of abstract concepts, the organization of research activities and the development of independent learning of students. The use of media educational technologies in the study of mathematical analysis is of particular importance, since this discipline is characterized by a high level of abstraction and the complexity of logical constructions. The use of interactive, graphic and multimedia tools contributes to a better understanding of functions, their properties, limits, derivatives and integrals, ensures the clarity and structure of the educational material. The effectiveness of the implementation of media educational technologies depends on compliance with didactic principles, the pedagogical expediency of their application and orientation on the formation of professional competencies of future mathematics teachers. In modern conditions, there is a growing need to train specialists who are able to effectively use media educational technologies in their professional activities, organize the educational process using digital resources, and form mathematical, information, and media competence in students. Media education in this context is an important means of deepening the understanding of mathematical analysis, developing critical thinking, and forming an information culture. At the same time, an integral part of the professional training of future teachers is the formation of media competence, which involves the ability to appropriately use media, create their own educational resources, and integrate them into the educational process.

Key words: *mathematical analysis, educational component, media education, media educational technologies, educational process, Canva, Learning apps.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091.3:791.228-051]:004.8
DOI HTTPS://DOI.ORG/10.31392/UDU-NC.SERIES5.2026.110.06

Вовк А. А.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АНІМАЦІЙНОЇ ІНДУСТРІЇ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті досліджується трансформація анімаційної індустрії під впливом впровадження технологій штучного інтелекту та цифровізації виробничих процесів. Розглянуто еволюцію анімації від ранніх оптичних експериментів, традиційної мальованої анімації та стоп-моушену до сучасних комп’ютерних технологій, 3D-моделювання, motion capture, процедурної генерації та інтерактивних VR-середовищ, що дозволяє визначити закономірність постійного оновлення технологічного інструментарію галузі та появи нових професійних ролей у структурі анімаційного виробництва. Встановлено, що анімаційна індустрія є однією з найбільш чутливих до технологічних інновацій сфер креативних індустрій, у межах якої новітні цифрові рішення швидко інтегруються у виробничий процес. Особливу увагу приділено аналізу сучасного пайплайну анімаційного виробництва, у межах якого технології штучного інтелекту застосовуються на етапах концепт-арту, генерації фонів, створення персонажів, анімації руху, монтажу, саунд-дизайну та постобробки.

Узагальнено, що впровадження генеративних моделей і алгоритмічних систем сприяє формуванню нової професійної парадигми, у якій аніматор дедалі частіше виконує функції креативного куратора, редактора, оператора AI-інструментів та інтерпретатора результатів роботи штучного інтелекту. Встановлено, що ключовими напрямами трансформації професійних компетентностей є мультидисциплінарність, розвиток навичок prompt-інжинірингу, поєднання художньої та цифрової підготовки, критичне мислення, soft skills, здатність до адаптації та готовність до безперервного професійного навчання.

Описано наслідки цих змін, які полягають у необхідності адаптації освітніх програм до потреб сучасного ринку праці, що формується навколо технологій машинної генерації зображень, відео та аудіо, а також у потребі модернізації підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців анімаційної індустрії.

Ключові слова: *анімація, креативні індустрії, цифрова освіта, цифрові платформи, технологічна освіта, цифрова трансформація, штучний інтелект, освітні технології.*

Стрімкий розвиток цифрових технологій та штучного інтелекту (ШІ) кардинально трансформує креативний сектор перетворюючи його на високотехнологічне середовище. Анімаційна індустрія як важлива складова медіа та візуальної культури демонструє високу чутливість до технологічних інновацій, що зумовлює суттєву трансформацію традиційних підходів до створення аудіовізуального контенту. Використання генеративних моделей для створення зображень, відео та звукового супроводу змінює виробничі процеси, оптимізує часові витрати та розширює можливості художньої виразності.

Разом із тим, зазначені зміни актуалізують проблему відповідності системи професійної підготовки майбутніх фахівців анімаційної індустрії сучасним вимогам ринку праці. Традиційні освітні підходи, орієнтовані переважно на формування художньо-технічних умінь, виявляються недостатніми в умовах, коли значна частина виробничих процесів автоматизується або доповнюється інструментами штучного інтелекту. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту професійної освіти, зокрема в аспекті формування нових компетентностей, пов’язаних із використанням генеративних технологій, управлінням процесами машинної генерації та критичною оцінкою їх результатів.

Мета статті – обґрунтування та аналіз трансформації професійних компетентностей майбутніх фахівців анімаційної індустрії в умовах використання штучного інтелекту, з’ясування впливу AI-технологій на зміст професійної діяльності, виробничі процеси, вимоги ринку праці та систему фахової підготовки, а також визначення перспектив поєднання традиційних і цифрових підходів у формуванні конкурентоспроможного фахівця.

Понятійна основа традиційної анімації безпосередньо відображена в її етимології: термін «animation» походить від латинського anima – «душа» та означає «надання життя», тоді як поняття «мультиплікація» (від лат. multiplicatio) підкреслює принцип множинності. У сукупності ці визначення окреслюють сутність процесу створення анімаційного зображення як «оживлення» статичних об’єктів (ілюстрацій, лялькових форм) шляхом послідовної демонстрації великої кількості кадрів із високою швидкістю зміни, що формує ілюзію руху. [4]

Еволюція анімації є послідовністю технологічних і професійних трансформацій. Історичний розвиток анімації демонструє її як одну з найбільш технологічно чутливих і динамічних галузей візуальної культури. Витоки анімації пов’язані з відкриттям інерції зорового сприйняття П. М. Роже (1824 р.), що стало теоретичною основою для створення ілюзії руху. У 1877 році Еміль Рейно практично реалізував цей принцип у праксиноскопі – одному з перших пристроїв для демонстрації рухомого зображення. Наприкінці XIX – на початку XX століття сформувалися базові техніки анімації (стоп-моушен, мальована, лялькова), які були безпосередньо інтегровані в розвиток кіноіндустрії.

Індустріалізація анімації у XX столітті, зокрема завдяки технології целулоїдного шару та новаціям студії Walt Disney (звук, колір, багатопланова камера), суттєво оптимізувала виробничі процеси та підвищила художню виразність зображення. З другої половини XX століття відбувається перехід до цифрових технологій. Із переходом до комп'ютерної епохи відбувається якісний зсув у технологічній парадигмі: впровадження цифрових інструментів, 2D- і 3D-анімації, систем моделювання та рендерингу суттєво розширює можливості виробництва, водночас трансформуючи характер професійної діяльності аніматора. Наступним етапом стає поява технологій захоплення руху (motion capture), які інтегрують реальні рухи людини у цифрове середовище, а також формування складних пайплайнів (етапи роботи), що поєднують різні етапи виробництва в єдину технологічну систему. У XXI столітті VR-технології та інтерактивні середовища трансформують не лише виробництво, але й спосіб сприйняття анімації.

Таким чином, еволюція анімації засвідчує, що ця індустрія є однією з найбільш технологічно чутливих у креативному секторі, оскільки системно інтегрує новітні інструменти з метою оптимізації виробничих процесів і підвищення точності реалізації авторського задуму. Кожна зміна інструментального забезпечення анімації супроводжувалася виникненням нових професійних функцій, спеціалізацій і моделей взаємодії в межах виробничого процесу. Відтак поява технологій штучного інтелекту постає не як ізольоване явище, а як черговий етап технологічної трансформації, що об'єктивно зумовлює необхідність переосмислення та оновлення компетентнісної моделі фахівця анімаційної індустрії.

Сучасний виробничий пайплайн анімації зазнав суттєвої трансформації під впливом технологій штучного інтелекту, який сьогодні інтегрований майже на всіх етапах створення анімаційного контенту. Його функціонування охоплює повний цикл виробництва – від зародження ідеї до фінальної постобробки, що дозволяє значно оптимізувати час і ресурси, зберігаючи при цьому художню якість продукту.

На етапі препродакшну (підготовчий етап) ШІ використовується для генерації концептів і референсів за текстовими запитами (DALL E 2, Midjourney, Gemini Nano Banana, Storyboarder ai), що суттєво пришвидшує пошук візуальних рішень. Зокрема, у практиці дослідницького підрозділу Disney було розроблено технологію аналізу природної мови, яка здатна зчитувати текстовий сценарій і автоматично генерувати базову сюжетну розкадровку та первинну анімаційну візуалізацію сцен. Це демонструє перехід від ручного storyboard-процесу до алгоритмічно керованого прототипування. [6]

У сфері генерації концептів та фонів активно використовуються генеративні моделі, зокрема Midjourney. Так, агенція «And action» застосовувала цей інструмент під час створення рекламного ролика 2024 року для бренду COMFY, де ШІ використовувався для розробки концептів персонажів і фонів, що дозволило значно пришвидшити візуальне пошукове моделювання. Подібний підхід був реалізований і командою Pizza Later у проєкті «POOF», де всі базові зображення та візуальні концепти були повністю згенеровані за допомогою Midjourney.

На етапі створення активів (продакшн) штучний інтелект суттєво змінює підходи до формування візуального контенту, автоматизуючи ключові виробничі операції та підвищуючи швидкість створення сценографії, персонажів і технічних структур.

Зокрема, у процесі створення фонів активно використовується підхід фотобашу в поєднанні з нейромережами. Українська студія Karandash Animation Studio у проєкті «Children on fire» застосувала Stable Diffusion через інтерфейс ComfyUI: художники формували колажні композиції, після чого ШІ об'єднував елементи, додавав живописну стилізацію, карти глибини та приводив зображення до єдиної художньої системи.

Окремим критичним етапом є автоматичний ригінг, де ШІ бере на себе значну частину технічної роботи. Платформа Mixamo дозволяє автоматично створювати кісткову структуру 3D-моделі та розраховувати вагу приблизно за кілька хвилин, виконуючи до 90% рутинних операцій, які традиційно вимагали значних ручних зусиль аніматора.

На етапі безпосереднього анімування штучний інтелект переходить від допоміжної функції до активного інструмента генерації руху, суттєво змінюючи традиційну покадрову логіку виробництва. Сучасні генеративні моделі дозволяють створювати анімацію без класичного ручного промальовування ключових і проміжних кадрів, формуючи рух одразу на основі текстових, зображальних або комбінованих запитів.

Зокрема, у процесі створення фізично коректних переходів в 3D анімації (tweening) програмне забезпечення Cascadeur використовує алгоритми машинного навчання для розрахунку природної динаміки тіла: аніматору достатньо задати ключові контрольні точки, після чого система автоматично інтерполює проміжні пози з урахуванням законів фізики та балансу руху.

У сфері захоплення руху платформа DeepMotion демонструє можливість отримання анімаційних даних: алгоритми ШІ аналізують звичайне відео та розпізнають складні рухові патерни, включаючи танцювальні послідовності або елементи паркуру, після чого автоматично переносять їх на 3D-персонажів. Це суттєво спрощує процес motion capture і робить його доступним поза межами студійного обладнання.

У підсистемі ліпсингу та міміки застосовується Adobe Character Animator, який на основі рушія Adobe Sensei в режимі реального часу аналізує аудіосигнал і синхронізує артикуляцію персонажа з мовленням. Система також автоматично генерує базові емоційні вирази обличчя, що дозволяє створювати живу інтерпретацію діалогу без ручної анімації кожного руху.

Серед сучасних загальнодоступних інструментів генеративного ШІ, що можуть бути інтегровані в анімаційний пайплайн, варто виокремити Gemini з моделями Veo та інструментом Flow, які забезпечують текстово- та image-based відеогенерацію, а також Kling AI, що підтримує покадрове анімування зображень і контроль руху окремих елементів сцени. Водночас нова модель 2026 року Seedance репрезентує перспективний клас мультимодальних відеомоделей для створення кінематографічних анімованих фрагментів, тоді як Grok на поточному етапі більш переконливо засвідчує себе як інструмент генерації та редагування візуальних образів, ніж як повноцінне рішення для анімаційного виробництва.

На етапі постпродакшну штучний інтелект може виконувати функції фінальної візуальної та аудіальної обробки, забезпечуючи цілісність художнього стилю, підвищення якості зображення та автоматизацію звукового супроводу, що суттєво оптимізує завершальні стадії виробництва.

Зокрема, у напрямі перенесення художнього стилю на 3D-зображення показовим є досвід мультфільму «Людина-павук: Навколо всесвіту», де студія Sony Pictures Imageworks інтегрувала власний розроблений алгоритм машинного навчання (sklearn) у середовище Houdini. ШІ аналізував зразки художнього малюнка та автоматично генерував стилізовані чорнильні контури (ink lines), синхронізуючи їх із рухом 3D-персонажів, що забезпечило унікальну «коміксну» візуальну мову фільму. [8]

У сфері роботи зі звуком важливим прикладом є український стартап Respeecher, який на основі технологій глибокого навчання створює високоточні голосові клони. Його використання у серіалі «Мандалорець» дозволило відтворити голос молодого Люка Скайвокера, що демонструє потенціал ШІ у відновленні та модифікації аудіальних характеристик персонажів. [3]

Щодо генерації фінального відео та музичного супроводу, у проєкті «POOF» (Pizza Later) фінальний відеоряд був створений за допомогою генеративних моделей Luma Labs Dream Machine та Runway Gen-3, тоді як фонову музику було синтезовано платформою Udio AI, що ілюструє повну автоматизацію креативного поствиробничого циклу.

Окремо слід відзначити автоматизоване відеоредагування, де платформа Runway ML забезпечує обробку відео в реальному часі, включно зі стилізацією кадру та видаленням фону, а український сервіс Reface застосовує машинне навчання для автоматичної заміни облич у відео та GIF-анімаціях, що значно розширює можливості постобробки контенту. [5]

Таким чином, наведені приклади використання штучного інтелекту на всіх етапах анімаційного виробництва демонструють його глибоку інтеграцію в сучасний пайплайн як інструмента автоматизації, прискорення та розширення творчих можливостей – від генерації концептів і 3D-активів до автоматизації анімації, стилізації та фінального постпродакшну. Це свідчить про поступове перенесення значної частини технічних і рутинних операцій на алгоритмічні системи, що змінює характер професійної діяльності аніматора та зміщує акцент на концептуальне мислення й управління цифровими інструментами. У зв’язку з цим виникає необхідність переосмислення підготовки фахівців галузі, що безпосередньо веде до трансформації професійних компетентностей майбутнього аніматора в умовах впровадження технологій штучного інтелекту. У сучасних дослідженнях наголошується, що традиційна модель вузькоспеціалізованого фахівця поступово втрачає актуальність на користь гнучких, багаторівневих компетентнісних структур, орієнтованих на постійне оновлення знань і адаптацію до технологічних змін.

Зокрема, Л. Лавриненко аналізує трансформацію професійних компетенцій через призму скорочення життєвого циклу професій, підкреслюючи, що стрімке впровадження нових технологій призводить до швидкої девальвації наявних знань [2]. У цьому контексті можна підкреслити на необхідності високого рівня самоорганізації, гнучкості та готовності до безперервного навчання (lifelong learning), що стає базовою умовою професійної стійкості майбутнього аніматора. Подібні висновки корелюють із дослідженнями Бернарда Марра та аналітичними звітами Всесвітнього економічного форуму Future of Jobs 2025, де підкреслюється, що ключовою базовою вимогою сучасного ринку праці є комплексна цифрова грамотність, а серед найбільш затребуваних навичок визначаються креативне та аналітичне мислення, стійкість, гнучкість і здатність до комплексного вирішення проблем. [7]

Водночас О. Берлач та Ю. Шеломанова акцентують увагу на незамінності художньо-естетичного компоненту в підготовці аніматора, зазначаючи, що жодні технологічні інструменти не здатні нівелювати значення художності візуальних практик. На їхню думку, майбутній фахівець повинен поєднувати цифрові технології з традиційною покадровою графікою, спираючись на міцну мистецьку базу для створення виразних персонажів, емоційної міміки та композиційно цілісного кадру. [1]

Дослідники Wei Yuanliang та Zhao Zhe, аналізуючи інтеграцію штучного інтелекту в анімаційне виробництво, доходять висновку, що ШІ не може повністю замінити традиційні методи анімації, оскільки згенерований контент потребує суттєвого ручного доопрацювання. У зв’язку з цим ключовою компетентністю стає робота в парадигмі «змішаного створення» (blended creation), що передбачає здатність аніматора здійснювати тонку постобробку, коригування та інтеграцію алгоритмічно згенерованих елементів у цілісний художній продукт. Додатково, спираючись на дослідження Сунь Шо (Shuo Sun), вони підкреслюють необхідність оновлення освітніх програм підготовки аніматорів відповідно до сучасних вимог цифрових медіа та гібридних виробничих середовищ. [9]

Впровадження технологій штучного інтелекту у виробничі процеси анімаційних студій сприяє зміні підходів до формування кадрового складу та відкриває нові можливості для залучення фахівців початкового рівня. Зокрема, зростає попит на junior-спеціалістів, які, поряд із базовими художніми знаннями (композиція, кольорознавство, візуальна грамотність), володіють навичками роботи з генеративними інструментами та здатні ефективно інтегрувати їх у виробничий процес. Така модель дозволяє студіям оптимізувати розподіл завдань, делегуючи частину технічно рутинних операцій алгоритмічним системам і початківцям під контролем більш досвідчених фахівців. Показовою є позиція CEO Karandash Animation Studio Дмитрія Белінського: «AI став не ворогом, а другом компанії. Замість одного сеньйора ми змогли найняти одного мідла та двох джунів, що дозволило підвищити продуктивність і збільшити кількість робочих місць, адже вхід у професію став легшим». У результаті відбувається одночасне пришвидшення виробництва та зниження порогу входження в професію, що робить анімаційну індустрію більш відкритою до нових учасників, водночас зберігаючи вимогу до якісної художньої підготовки як фундаментальної складової професійної компетентності.

Сучасні трансформації анімаційної індустрії свідчать про формування нового запиту з боку ринку праці, який дедалі більшою мірою орієнтується на володіння технологіями машинної генерації зображень, відео та аудіоконтенту. У цьому контексті професійна підготовка майбутніх аніматорів потребує системного оновлення змісту освітніх програм, зокрема інтеграції дисциплін, пов'язаних із генеративними моделями, цифровими пайплайнами, базами штучного інтелекту та інструментами постобробки контенту. Відбувається поступовий перехід від традиційної техніко-репродуктивної моделі навчання до інноваційної, орієнтованої на роботу з алгоритмічними системами та гібридними творчими середовищами.

У цьому процесі ключового значення набуває необхідність формування у здобувачів освіти здатності не лише користуватися цифровими інструментами, але й критично їх осмислювати, адаптувати та інтегрувати у власну творчу практику. Освітні програми мають забезпечувати баланс між фундаментальною художньою підготовкою та розвитком цифрових і аналітичних компетентностей, що дозволяє майбутньому фахівцю ефективно функціонувати в умовах стрімкої технологічної еволюції.

Висновки. Цифровізація не просто модернізує інструментарій, а повністю переформатовує ринок праці та підходи до творчої діяльності. Уміння працювати зі ШІ стає критично важливою компетенцією, що визначає конкурентоспроможність сучасних фахівців і відкриває безпрецедентні можливості для реалізації найсміливіших анімаційних проєктів.

Узагальнюючи, можна зробити висновки про те, що впровадження штучного інтелекту в анімаційне виробництво не призводить до зникнення професії аніматора, однак суттєво трансформує її зміст і функціональну структуру. Роль фахівця зміщується від виконавця технічних операцій до креативного куратора процесу, який здійснює творчий контроль, редакторське мислення та інтерпретацію результатів алгоритмічної генерації. Відтак особливої значущості набуває здатність працювати на межі мистецтва і алгоритму, поєднуючи художню інтуїцію з технологічною компетентністю, що визначає нову парадигму професійної діяльності в сучасній анімаційній індустрії.

Використана література:

1. Берлач О. П., Шеломанова Ю. М. Сучасні візуальні практики у комп'ютерній векторній анімації. Український мистецтвознавчий дискурс. Ukrainian Art Discourse. 2026. Вип. 1. С. 17–24. DOI : https://doi.org/10.32782/uad.2026.1.2
2. Лавриненко Л. В. Вплив цифрової трансфорації і сучасних технологій на ринок праці та підготовку кадрів. Збірник наук. праць ΛΌГОΣ, (Zürich, Schweiz 10 вересня 2021), С. 13–14 DOI : https://doi.org/10.36074/logos-10.09.2021.01
3. Український стартап працював над «омолодженням» голосу Люка Скайуокера в «Мандалорці». Focus. 2021. URL : https://focus.ua/uk/technologies/474270-ukrainskiy-startap-rabotal-nad-omolazhivaniem-golosa-lyuka-skayuokera-v-mandalorce
4. Шупик О. Б. Анімація. Енциклопедія Сучасної України. редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. – Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001. URL : https://esu.com.ua/article-44351
5. Chiu L. Ukraine Ranks Second by Number of AI Companies in Central, Eastern Europe. Kyiv Post. 2024. URL : https://www.kyivpost.com/post/34645
6. Liu Q., Peng H. Influence of Artificial Intelligence Technology on Animation Creation. Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 1881, № 3. URL : https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1881/3/032076/pdf
7. Marr B. Future Skills: The 20 Skills and Competencies Everyone Needs to Succeed in a Digital World. NJ, Wiley. 2022. 272 c.
8. Spider-Man: Into the Spider-Verse. SideFX. 2019 URL : https://www.sidefx.com/community/spider-man-into-the-spider-verse
9. Wei Yuanliang, Zhao Zhe. Integration effect of artificial intelligence and traditional animation creation technology. Journal of Intelligent Systems. 2024. DOI : https://doi.org/10.1515/jisys-2023-0305

References:

1. Berlach O. P., Shelomanova Yu. M. (2026) Suchasni vizualni praktyky u kompiuternii vektornii animatsii [Modern visual practices in computer vector animation]. Ukrainskyi mystetstvoznavchyi dyskurs. Ukrainian Art Discourse. Vyp. 1. S. 17–24. DOI : https://doi.org/10.32782/uad.2026.1.2 [in Ukrainian].
2. Lavrynenko L. V. (2021) Vplyv tsyfrovoi transformatsii i suchasnykh tekhnolohii na rynok pratsi ta pidhotovku kadriv [The impact of digital transformation and modern technologies on the labor market and workforce training]. Zbirnyk nauk. prats ΛΌΝΟΣ (Zürich, Schweiz, 10 veresnia 2021). S. 13–14. DOI : https://doi.org/10.36074/logos-10.09.2021.01 [in Ukrainian].

3. Ukrainskyi startap pratsiuvav nad «omolodzhenniam» holosu Liuka Skaiuokera v «Mandalortsi» (2021) [Ukrainian startup worked on “rejuvenating” Luke Skywalker’s voice in “The Mandalorian”]. Focus. URL : https://focus.ua/uk/technologies/474270-ukrainskiy-startap-rabotal-nad-omolazhivaniem-golosa-lyuka-skayuokera-v-mandalorce [in Ukrainian]
4. Shupyk O. B. (2001) Animatsiia [Animation]. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy. Redkol.: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskyi, M. H. Zhelezniak [ta in.]; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. URL : https://esu.com.ua/article-44351
5. Chiu L. (2024) Ukraine ranks second by number of AI companies in Central, Eastern Europe. Kyiv Post. URL : https://www.kyivpost.com/post/34645
6. Liu Q., Peng H. (2021) Influence of Artificial Intelligence Technology on Animation Creation. Journal of Physics: Conference Series. Vol. 1881, No. 3. URL : https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1881/3/032076/pdf
7. Marr B. (2022) Future Skills: The 20 Skills and Competencies Everyone Needs to Succeed in a Digital World. Hoboken, NJ: Wiley. 272 p.
8. Spider-Man: Into the Spider-Verse (2019) SideFX. URL : https://www.sidefx.com/community/spider-man-into-the-spider-verse
9. Wei Yuanliang, Zhao Zhe (2024) Integration effect of artificial intelligence and traditional animation creation technology. Journal of Intelligent Systems. DOI : https://doi.org/10.1515/jisys-2023-0305

A. Vovk. Transformation of professional competencies of future animation industry specialists in the context of the use of artificial intelligence

The article examines the transformation of the animation industry under the influence of the introduction of artificial intelligence technologies and the digitalization of production processes. The evolution of animation from early optical experiments, traditional hand-drawn animation and stop-motion to modern computer technologies, 3D modeling, motion capture, procedural generation is considered, which allows us to determine the pattern of constant updating of the technological tools of the industry and the emergence of new professional roles in the structure of animation production. It is established that the animation industry is one of the most sensitive to technological innovations in the creative industries, within which the latest digital solutions are quickly integrated into the production process. Particular attention is paid to the analysis of the modern animation production pipeline, within which artificial intelligence technologies are used at the stages of concept art, character creation, motion animation, editing, sound design and post-processing.

It is summarized that the introduction of generative models and algorithmic systems contributes to the formation of a new professional paradigm, in which the animator increasingly performs the functions of a creative curator, editor, operator of AI tools and interpreter of the results of artificial intelligence. It is established that the key areas of transformation of professional competencies are multidisciplinarity, development of prompt engineering skills, critical thinking, soft skills, readiness for continuous professional learning.

The consequences of these changes are described, which consist in the need to adapt educational programs to the needs of the modern labor market, which is formed around the technologies of machine generation of images, video and audio, as well as in the need to modernize approaches to the professional training of future specialists in the animation industry.

Key words: *animation, creative industries, digital education, digital platforms, technology education, digital transformation, artificial intelligence, educational technologies.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.013:172.1(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.07

Гомонюк О. М., Міхеєва Л. В.

ДЕМОКРАТИЧНІ ЦІННОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті здійснено комплексний аналіз демократичних цінностей у педагогічній спадщині українських учених кінця XX – початку XXI століття в умовах суспільних трансформацій, пов'язаних із утвердженням демократичних засад державотворення та інтеграцією України до європейського освітнього простору.

Проаналізовано наукові підходи українських дослідників до осмислення ролі освіти як інструменту формування демократичних цінностей і компетентностей, необхідних для ефективної участі в суспільному житті.

Розкрито зміст і специфіку демократичних цінностей у працях провідних учених, зокрема ідеї гуманістично орієнтованої педагогіки, педагогіки партнерства, особистісно орієнтованого навчання та компетентнісного підходу. Визначено, що ключовими демократичними цінностями, представленими в їхній спадщині, є повага до людської гідності, свобода вибору та самовираження, рівноправність, відповідальність, громадянська активність, толерантність, правова свідомість, критичне мислення, а також гуманістичні й морально-духовні орієнтири. З'ясовано, що ці цінності реалізуються не лише через зміст освіти, а й через організацію освітнього середовища, характер взаємин між учасниками освітнього процесу та впровадження інноваційних педагогічних підходів.

Акцентовано, що поєднання теоретичних напрацювань із практичною освітньою діяльністю сприяло становленню цілісної системи демократичної освіти в Україні.

Доведено, що педагогічні ідеї кінця XX – початку XXI століття стали вагомою теоретико-методологічною основою модернізації національної освітньої системи, зокрема впровадження компетентнісного підходу, розвитку громадянської освіти, утвердження принципів педагогіки партнерства та створення демократичного освітнього середовища.

Ключові слова: *демократичні цінності, демократична освіта, педагогічна спадщина, громадянська освіта, гуманізація освіти, компетентнісний підхід, педагогіка партнерства.*

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зумовлені утвердженням демократичних засад державотворення й інтеграцією у європейський освітній простір, викликають необхідність переосмислення ціннісних орієнтирів освіти. Особливої ваги набуває звернення до педагогічної спадщини українських учених кінця XX – початку XXI століття, в якій закладено концептуальні підходи до формування демократичних цінностей, зокрема, поваги до особистості, свободи вибору, відповідальності, толерантності та громадянської активності.

Водночас аналіз наукових джерел показав, що, незважаючи на значний доробок у галузі педагогічної думки, проблема цілісного осмислення демократичних цінностей у спадщині вітчизняних науковців періоду кінця XX – початку XXI ст. залишається недостатньо розкритою. Зокрема, потребують уточнення змістові характеристики цих цінностей, їх структурні компоненти та механізми реалізації в освітньому процесі.

Мета статті полягає в проведенні системного аналізу й узагальненні ідей демократизації освіти, представлених у працях українських педагогів кінця XX – початку XXI ст., з метою їх актуалізації в сучасній освітній практиці.

У наукових пошуках О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. розкрито психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому процесі [9]. Автори акцентують увагу на значенні вікових та індивідуальних особливостей учнів, що створює підґрунтя для впровадження особистісно орієнтованого підходу. У цьому контексті освіта постає як засіб формування свідомого громадянина, здатного до критичного мислення і соціальної взаємодії, що безпосередньо пов'язано з демократичними цінностями.

Вагомий внесок у розроблення гуманістичних ідей освіти зробив І. Зязюн, який обґрунтував концепцію педагогіки, орієнтованої на людину як найвищу цінність [4]. У своїх наукових розвідках учений підкреслив значення морально-етичних засад педагогічної діяльності, ролі вчителя як носія культури, духовності та демократичних орієнтирів.

У дослідженні Л. Березівської підкреслено значення ідей особистісно орієнтованого навчання, що сприяють утвердженню демократичних принципів у початковій школі та орієнтації освіти на потреби дитини [1].

Філософське осмислення демократичних змін в освіті представлено у працях В. Кременя, який обґрунтовує необхідність переходу до нової філософії освіти, заснованої на свободі, відповідальності та активній участі особистості в суспільному житті [5]. Учений розглядає освіту як важливий чинник формування ціннісної системи людини в умовах демократизації суспільства.

Практичні аспекти формування демократичних компетентностей розкрито у науковій праці М. Бутиріної та О. Тютюнник, в яких визначено ефективні методи розвитку в учнів навичок співпраці, критичного мислення та громадянської активності, зокрема у процесі вивчення природничих дисциплін [2].

Значний внесок у розвиток громадянської освіти зробили О. Пометун, Т. Ремех та Е Ламах, які запропонували практичні підходи до формування демократичної культури учнів через позакласну діяльність [6].

Цікавим є той факт, що О. Пометун та Н. Гупан демократичні цінності зуміли інтегрувати у зміст навчального матеріалу, що сприяло формуванню історичної свідомості та громадянської позиції школярів [8].

Системне теоретичне узагальнення засад демократії представлено у ґрунтовному наукову пошуку А. Колодій, М. Бессонової, О. Бірюкова та С. Бондарук [7], в якому розкрито сутність демократичного устрою, принципи верховенства права, роль громадянського суспільства та механізми взаємодії влади і громадян.

Вважаємо за доцільне у межах окресленого періоду уточнити зміст поняття «освіта», що зазнає суттєвого переосмислення під впливом суспільних трансформацій кінця ХХ – початку ХХІ століття. Освіта перестає розглядатися виключно як процес передачі знань і набуває ознак цілісного соціокультурного феномену, спрямованого на розвиток особистості, її ціннісних орієнтацій, світогляду та громадянської позиції. У цей період вона трактується як відкрита, динамічна система, що забезпечує не лише інтелектуальний розвиток, а й формування здатності до самореалізації, критичного мислення та відповідальної участі в суспільному житті.

Дослідники О. Скрипченко, Л. Долинська та З. Огороднійчук розглядають освіту не як самодостатню мету, а як засіб розвитку особистості здобувачів освіти. Вона має бути спрямована на виховання покоління, здатного здійснювати усвідомлений громадянський вибір, критично осмислювати реальність і брати активну участь у впровадженні демократичних цінностей у суспільне життя. При цьому результативність реалізації цих завдань значною мірою залежить від системного й послідовного дотримання принципів, визначених у нормативно-правових актах [9].

Реалізація зазначених підходів можлива лише за умови їх реального впровадження в освітню практику, що забезпечує формування демократичного освітнього середовища, у якому навчання стає чинником всебічного розвитку особистості. Це передбачає активне утвердження у шкільному просторі відповідних моделей поведінки, стилю життя, демократичної культури та ціннісних орієнтацій. Важливо, щоб у процесі навчання системно розвивалися критичне мислення, громадянська свідомість, а також практичні вміння взаємодії й участі в демократичних процесах, оскільки саме шкільний період є визначальним для становлення цінностей, соціальної ідентичності особистості та її інтеграції в суспільство.

Науковці М. Бутиріна та О. Тютюнник підкреслюють, що основу демократичного суспільства становлять такі ключові цінності, як шанування людської гідності, рівність, партнерство та демократичний характер взаємин. Разом із тим опанування цих ціннісних орієнтирів не може обмежуватися лише засвоєнням теоретичних знань у галузі державного управління, економіки чи права. Вирішального значення набуває розвиток у особистості вмінь співпрацювати, брати участь у громадському житті та мислити критично, адже саме вони формують підґрунтя демократичного розвитку суспільства. У зв’язку з цим особлива увага має приділятися їх цілеспрямованому формуванню в умовах школи, де повинні утверджуватися відповідні норми поведінки, спосіб життя та демократична культура. Отже, одним із провідних результатів шкільної освіти є сформованість демократичних компетентностей, які забезпечують здатність особистості діяти відповідально й долучатися до розбудови демократичного суспільства в перспективі [2].

Розвиток української педагогічної думки наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття тісно пов’язаний із науковою діяльністю І. Зязюна, у спадщині якого особливе місце посідає осмислення демократичних цінностей освіти. Учений широко розвивав ідею гуманістично орієнтованої педагогіки, в якій центральною постаттю є людина як найвища цінність. У межах його концепції «педагогіки добра» освітній процес розглядається як взаємодія рівноправних суб’єктів−учителя й учня, між якими мають формуватися взаємини довіри, поваги, внутрішньої рівноваги та психологічного комфорту [3].

Академік І. Зязюн підкреслював, що діяльність справжнього педагога не обмежується передачею знань, адже він через власний приклад сприяє вихованню в учнів людяності, почуття свободи, відповідальності та прагнення до самовдосконалення. Демократичні засади освіти, за його переконанням, втілюються насамперед через особистість учителя, який є носієм культури, моральних орієнтирів і активної громадянської позиції. Водночас науковець акцентував увагу на значенні професійної автономії педагога та його відповідальності перед суспільством, наголошуючи на потребі збереження рівноваги між громадянською активністю та професійною об’єктивністю. Отже, у педагогічних поглядах І. Зязюна демократичні цінності виступають фундаментом гуманістично зорієнтованої освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості й утвердження культури свободи та взаємоповаги [4, с. 187].

Праці О. Савченко стали базою для гуманізації початкової школи [1]. У її педагогічній спадщині демократичні цінності розкриваються, передусім, через ідеї гуманізації освіти та впровадження особистісно орієнтованого навчання. Науковець обґрунтовувала необхідність переходу від авторитарної моделі освіти до такої, що визнає унікальність кожної дитини, її право на розвиток, самовираження та повагу до власної гідності. У її розвідках, присвячених реформуванню шкільної освіти в перші роки незалежності України, освіта постає як важливий суспільний інститут, що має відповідати потребам демократичного державотворення та готувати молоде покоління до активного життя в громадянському суспільстві.

Дослідниця зосереджувала увагу на модернізації змісту освіти, трактуючи його як відображення суспільних потреб і ціннісних орієнтирів [1]. Спираючись на аналіз еволюції шкільної освіти, вона виокремлювала як конструктивні, так і проблемні тенденції, окреслювала пріоритети її оновлення та пропонувала механізми

їх упровадження. Вагомою складовою її наукового підходу було критичне переосмислення нормативно-правового забезпечення освітньої сфери й наголошення на необхідності не декларативного, а практичного втілення демократичних засад у діяльності школи.

Значне місце у її наукових розвідках посідає звернення до педагогічної спадщини В. Сухомлинського, яку вона розглядала як джерело гуманістичних ідей. Інтерпретуючи його концепцію, О. Савченко підкреслювала важливість гармонійного розвитку особистості, поєднання індивідуального підходу до навчання з виховним потенціалом колективу, а також утвердження загальнолюдських цінностей як основи освітнього процесу. У підсумку її науковий доробок відображає орієнтацію на створення демократичного освітнього середовища, у якому забезпечується всебічний розвиток дитини, становлення її громадянської свідомості та готовність до активної участі в суспільному житті [1].

У педагогічній спадщині В. Кременя осмислення демократичних цінностей невід'ємно пов'язується із суспільними змінами кінця XX століття, коли в Україні відбувалася переорієнтація світоглядних установок і посилювалися розбіжності у сприйнятті нових політичних реалій [5]. Автор наголошував, що саме в цей період демократичні ідеї почали суттєво впливати на становлення духовних орієнтирів молодого покоління, а їх передача від старших до молодших виступає важливою передумовою сталого розвитку суспільства.

Водночас В. Кремень розглядав освітній процес як явище, сформоване під впливом культурно-історичних чинників, і акцентував на необхідності переосмислення змісту педагогічної діяльності в умовах суспільних трансформацій [5]. У цьому контексті демократія постає як система цінностей, що поєднує свободу особистості з її здатністю до активної участі в суспільному житті, передбачаючи утвердження таких засад, як свобода вибору, слова і переконань, відповідальність, громадянська активність та право на самореалізацію.

На переконання дослідника, демократичні цінності в освітній сфері не обмежуються лише правовими засадами, а включають широкий спектр морально-духовних орієнтирів, зокрема патріотизм, національну ідентичність, почуття гідності, прагнення до миру та суспільної злагоди, повагу до прав людини, толерантність і відкритість до культурного різноманіття. Отже, у його баченні освіта постає провідним інструментом становлення особистості громадянина, здатного до відповідального вибору, ведення діалогу та ефективної взаємодії в умовах демократичного суспільства [5].

У наукових розвідках О. Пометун демократичні цінності осмислюються як фундамент сучасної освіти, що сприяє всебічному розвитку особистості в умовах вільного та справедливого суспільства. Дослідниця інтерпретує демократію не лише як форму державного устрою, а як середовище можливостей для самореалізації людини, здійснення усвідомленого вибору, самопізнання та активної громадянської участі. У такому ракурсі освіта виступає дієвим інструментом формування особистості громадянина, здатного до самостійного мислення, відповідальної діяльності та прийняття обґрунтованих рішень [8].

Демократичну освіту О. Пометун, Т. Ремех та Е. Ламах розглядають як цілісну систему, спрямовану на розвиток життєво важливих компетентностей, необхідних для повноцінної участі в демократичному суспільстві. Запропонований ними підхід передбачає переорієнтацію з традиційної моделі, що обмежується передаванням знань, на компетентнісне навчання, де учень виступає активним суб'єктом освітнього процесу. Важливе місце при цьому відводиться трансформації освітнього середовища, налагодженню партнерської взаємодії між учителем і учнем, а також утвердженню атмосфери поваги, довіри й співпраці [6].

Науковець О. Пометун визначає три взаємопов'язані компоненти демократичної освіти: опанування знань про демократію, організацію освітнього процесу на засадах демократичності та формування готовності діяти як активний громадянин. Отже, у її педагогічній концепції демократичні цінності реалізуються як через зміст освіти, так і через методи навчання й характер взаємодії, що сприяє формуванню особистості з чіткою громадянською позицією, розвиненим критичним мисленням і здатністю до відповідальної участі в суспільному житті [8].

Суттєвий внесок у формування та розвиток наукового дискурсу щодо демократичних цінностей в освіті на початку XXI століття здійснили вчені А. Колодій, М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук [7]. У своїх дослідженнях вони не обмежилися систематизацією теоретичних положень про сутність демократичного суспільства, а й зосередили увагу на їх адаптації до освітньої практики і реальному впровадженні в навчальний процес. Зокрема, їх підхід передбачав інтеграцію демократичних принципів у зміст навчання, методи викладання й організацію освітнього середовища, що сприяло формуванню в учнів і студентів активної громадянської позиції. Важливим результатом цієї діяльності стало утвердження громадянської освіти як самостійного напряму підготовки майбутніх педагогів, а також формування цілісного розуміння демократії не лише як політичної системи, а як багатовимірного явища, що охоплює цінності, інституції та практики суспільного життя [7].

У науковому вимірі ці дослідники розкрили сутність демократичного устрою через призму таких базових принципів, як верховенство права, конституціоналізм, дотримання законності та функціонування ефективної системи правосуддя. Водночас вони акцентували увагу на ролі громадянської участі, діяльності інститутів громадянського суспільства, незалежних медіа, виборчих процесів і політичних механізмів, що забезпечують взаємодію між владою та громадянами.

Особливо цінним є те, що автори поєднали теоретичний аналіз із освітньою практикою, впровадивши курс «Основи демократії» у закладах вищої освіти України [7]. Це сприяло підготовці педагогів,

які здатні формувати в учнів демократичне мислення, громадянську відповідальність і навички активної участі в суспільному житті. Таким чином, їхнє педагогічне надбання не лише збагатило наукове розуміння демократичних цінностей, а й заклало підґрунтя для їх системного впровадження в освітню сферу України.

Аналіз представлених наукових пошуків дає підстави виокремити систему ключових демократичних цінностей, що послідовно відображені у працях українських учених кінця ХХ – початку ХХІ століття та становлять концептуальну основу демократизації освіти:

– повага до особистості та її гідності, (І. Зязюн [3], О. Савченко [1], О. Пометун [6]). Людина розглядається як найвища соціальна цінність, а освітній процес як простір її саморозвитку, самовираження та реалізації потенціалу. З ними тісно пов’язана свобода особистості (свобода вибору, думки, слова, самореалізації), що є базовою ознакою демократичного суспільства;

– рівноправність і партнерство у взаємодії, що проявляється у визнанні учня активним суб’єктом освітнього процесу (І. Зязюн [8], О. Пометун [6]). Демократичні відносини між учителем і учнем будуються на засадах довіри, співпраці, взаємоповаги та діалогу, що формує відповідну культуру спілкування і взаємодії;

– відповідальність і громадянська активність, що розглядаються як необхідні характеристики особистості в демократичному суспільстві (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук [9]; М. Бутиріна, О. Тютюнник [2]; О. Пометун [8]). Йдеться про здатність особистості усвідомлювати наслідки власних дій, брати участь у суспільному житті, приймати рішення та діяти на благо громади;

– розвиток критичного мислення, що є інструментом усвідомленого сприйняття реальності і прийняття обґрунтованих рішень. Ця цінність розглядається як необхідна умова формування демократичної свідомості та протидії маніпуляціям.

– толерантність і повага до різноманіття, які передбачають відкритість до інших культур, думок і позицій (В. Кремень [5]). Вони забезпечують можливість конструктивного діалогу та співіснування в умовах плюралізму;

– правові цінності, зокрема верховенство права, законність, дотримання прав і свобод людини (А. Колодій, М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук [7]). Вони формують уявлення про справедливу державу та механізми взаємодії громадянина і влади;

– гуманістичні та морально-духовні орієнтири: патріотизм, національна самосвідомість, гідність, прагнення до миру, соціальної злагоди (В. Кремень [5]). Вони визначають внутрішній зміст громадянської позиції особистості.

Отже, в педагогічній спадщині українських науковців досліджуваного періоду демократичні цінності постають як цілісна система, що поєднує особистісні (свобода, гідність, самореалізація), соціальні (партнерство, участь, відповідальність) і правові (права людини, верховенство права) компоненти та реалізується через зміст освіти, організацію освітнього середовища і характер педагогічної взаємодії. Важливо зазначити, що їх педагогічні напрацювання стали важливою теоретико-методологічною основою для трансформації національної освітньої системи. Саме вони зумовили переорієнтацію освіти на особистісний розвиток учня, утвердження гуманістичних і демократичних цінностей, а також впровадження нових підходів до організації освітнього процесу.

Зокрема, ці ідеї знайшли своє відображення у концептуальних засадах реформування Нової української школи, що орієнтована на створення освітнього простору, відкритого для кожної дитини. В ній наголошується про забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти незалежно від індивідуальних особливостей учнів, формування безпечного, психологічно комфортного, інклюзивного та технологічно сучасного середовища навчання.

Водночас вагомим здобутком стало утвердження компетентнісного підходу, що передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток умінь застосовувати їх у практичних життєвих ситуаціях. У цьому контексті особлива увага приділяється формуванню ключових компетентностей, серед яких критичне мислення, здатність до комунікації, уміння працювати в команді, ініціативність і відповідальність.

Не менш значущим є формування демократичної культури в освітньому середовищі, що виявляється у побудові взаємин на засадах партнерства, взаємоповаги та довіри між усіма учасниками освітнього процесу. Освіта дедалі більше орієнтується на розвиток активної, самостійної, творчої особистості, здатної до самореалізації та свідомої участі в суспільному житті.

Отже, проведений аналіз педагогічної спадщини українських учених кінця ХХ – початку ХХІ століття показав, що демократичні цінності стали визначальним орієнтиром розвитку національної освітньої думки в умовах суспільних трансформацій. У працях науковців освіта постає як багатовимірний феномен, що спрямований не лише на передачу знань, а, передусім, на формування особистості громадянина, здатного до свідомого вибору, відповідальної поведінки та активної участі в демократичному житті суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі механізмів практичної реалізації демократичних цінностей в освітньому процесі, а також у вивченні їх впливу на формування громадянської компетентності учнів в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Використана література:

1. Березівська Л. В. Внесок О. Я. Савченко в розвиток історико-педагогічної науки України : основні напрями наукового пошуку. Розділ 4. 2012. С. 1–4.
1. Бутиріна М. В., Тютюнник О. В. Методи формування демократичної компетентності на заняттях з природничих дисциплін. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Спеціальний випуск. С. 48-51.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : науково-методичний посібник. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
3. Іван Андрійович Зязюн : педагог, вчений, філософ : біобібліографічний покажчик / Л. Н. Штома ; за редакцією Н. Г. Ничкало ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. 4-те видання, перероблене і доповнене. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2018. 229 с.
4. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні (1992–2002) : збірник наукових праць до 10-річчя Академії педагогічних наук України*. Харків : ОВС, 2002. Частина 1. С. 9–23.
5. Кроки до демократії : уроки громадянської освіти : методичний посібник / О. І. Пометун, Т. С. Ремех, Е. О. Ламах ; за загальною редакцією О. І. Пометун. Київ : Академія педагогічних наук України, 2001. 128 с.
6. Основи демократії : підручник / за загальною редакцією А. Ф. Колодій. Київ : Ай-Бі, 2004. 667 с.
7. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України : підручник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. 288 с.
8. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

References:

1. Berezivska L. (2012) Vnesok O. Ya. Savchenko v rozvytok istoryko-pedahohichnoi nauky Ukrainy. Osnovni napriamy nauko-voho poshuku [Contribution of O. Ya. Savchenko to the development of historical and pedagogical science of Ukraine. Main directions of scientific research]. Rozdil 4. P. 1–4. [in Ukrainian]
9. Butyrina M. V., Tiutiunnyk O. V. (2019) Metody formuvannia demokratychnoi kompetentnosti na zaniattiakh z pryrodnychykh dystsyplin. Teoriia ta metodyka navchannia (z haluzei znan). *Innovatsiina pedahohika* [Methods of forming democratic competence in natural science classes. Theory and methods of teaching (by fields of knowledge). Innovative pedagogy]. Spetsvypusk. P. 48–51. [in Ukrainian]
10. Ziaziun I. A. (2000) Pedahohika dobra: idealy i realii: naukovo-metodychnyi posibnyk [Pedagogy of goodness: ideals and realities: scientific and methodological manual]. Kyiv: MAUP. 312 p. [in Ukrainian]
11. Shtoma L. N. (Comp.), Nychkalo N. H. (Ed.) (2018) Ivan Andriiovych Ziaziun: pedahoh, vchenyi, filosof: biobibliohrafichnyi pokazhchyk [Ivan Andriiovych Ziaziun: teacher, scientist, philosopher: biobibliographic index]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 229 p. [in Ukrainian]
12. Kremen V. H. (2002) Postup do novoi filosofii osvity v Ukraini. *Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992–2002* [Progress towards a new philosophy of education in Ukraine. Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992–2002]. Kharkiv: OVS. P. 9–23. [in Ukrainian]
13. Pometun O., Remekh T., Lamakh E. (2001) Kroky do demokratii: uroky hromadianskoi osvity: metodychnyi posibnyk dlia pozaklasnykh zaniat [Steps to democracy: lessons of civic education: methodical manual for extracurricular activities]. Kyiv: APN. 128 p. [in Ukrainian]
14. Kolodii A. (Ed.) (2004) Osnovy demokratii: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Fundamentals of democracy: textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv: Ai-Bi. 667 p. [in Ukrainian]
15. Pometun O. I., Hupan N. M. (2012) Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 10 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: riven standartu, akademichnyi riven [History of Ukraine: textbook for grade 10 of general secondary education institutions: standard and academic level]. Kyiv: Vydavnychyi dim “Osvita”. 288 p. [in Ukrainian]
16. Skrypchenko O. V., Dolynska L. V., Ohorodniichuk Z. V. et al. (2001) Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navchalnyi posibnyk [Developmental and pedagogical psychology: textbook]. Kyiv: Prosvita. 416 p. [in Ukrainian]

O. Homoniuk, L. Mikheieva. Democratic values in the pedagogical heritage of ukrainian scholars of the late twentieth and early twenty-first centuries

The article provides a comprehensive analysis of democratic values in the pedagogical heritage of Ukrainian scientists of the late 20th and early 21st centuries in the context of social transformations associated with the establishment of democratic principles of statehood and the integration of Ukraine into the European educational space.

The scientific approaches of Ukrainian researchers to understanding the role of education as a tool for the formation of democratic values and competencies necessary for effective participation in public life are analyzed.

The content and specificity of democratic values in the works of leading scientists are revealed, the ideas of humanistically oriented pedagogy, partnership pedagogy, personality-oriented learning and competency-based approach. It is determined that the key democratic values represented in their heritage are respect for human dignity, freedom of choice and self-expression, equality, responsibility, civic activity, tolerance, legal awareness, critical thinking, as well as humanistic and moral and spiritual guidelines. It is found that these values are realized not only through the content of education, but also through the organization of the educational environment, the nature of the relationship between participants in the educational process and the implementation of innovative pedagogical approaches.

It is emphasized that the combination of theoretical developments with practical educational activities contributed to the formation of a holistic system of democratic education in Ukraine.

It is proven that the pedagogical ideas of the late 20th – early 21st centuries have become a significant theoretical and methodological basis for the modernization of the national education system, in particular the implementation of a competency-based approach, the development of civic education, the establishment of the principles of partnership pedagogy and the creation of a democratic educational environment.

Key words: *democratic values, democratic education, pedagogical heritage, civic education, humanization of education, competency-based approach, partnership pedagogy.*

Дата першого надходження статті до видання: 22.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147:811.111
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.08

Гордієнко О. С.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВВНЗ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов упровадження дистанційного навчання (ДН) у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) та представлено концептуальну модель дистанційної освіти, що інтегрує традиційні й інноваційні підходи до підготовки військових фахівців. Актуальність дослідження зумовлена загостренням суперечності між потребою в гнучких освітніх технологіях в умовах воєнного стану та недостатнім опрацюванням методик застосування дистанційних освітніх технологій (ДОТ) у військовому закладі освіти. Методологічну основу становить системний підхід. Використано методи теоретичного аналізу, узагальнення практичного досвіду та моделювання. Проаналізовано критерії ефективності (якість навчальної інформації, часовий та інтегральний критерії, коефіцієнти економії часу й навченості) та виокремлено чотири рівні пізнавальної діяльності курсантів. Наукова новизна полягає в уточненні загальнопедагогічного аспекту застосування ДОТ у військових вишах. Уперше для системи ВВНЗ запропоновано структуру концептуальної моделі, яка включає п'ять підсистем: навчально-методичну, освітньо-технологічну, виробничо-технологічну, матеріально-технічну та адміністративну. Визначено організаційно-педагогічні умови впровадження ДОТ: зміна методики викладання, створення навчально-методичних комплексів, забезпечення потужності телекомунікаційних засобів і перепідготовка викладачів. Висновки підтверджують, що ефективне впровадження ДН у ВВНЗ можливе лише за умови системних змін. Побудована модель уможливлює створення інформаційно-освітнього середовища з доступом до глобальних і локальних ресурсів. Перспективи подальших досліджень: створення освітніх порталів ВВНЗ, удосконалення навчально-методичних комплексів і підвищення кваліфікації персоналу в галузі ДОТ.

Ключові слова: *дистанційне навчання, вищі військові навчальні заклади, воєнний стан, дистанційні освітні технології, технічні засоби, педагогічні умови, концептуальна модель, системний підхід.*

Сучасна практика реформування вищої професійної освіти (ВПО) показує, що все складніше стає за допомогою традиційних засобів здійснення пошук напрямків та впровадження якісних змін у системі підготовки висококваліфікованих кадрів, швидкого реагування на проблеми, з якими довелося зіштовхнутися в тривожному сьогоденні. Важливим стало своєчасне подання матеріалу незалежно від місця знаходження курсанта в зручний для нього час та графік навчання, можливості самостійно його освоїти.

Одним із можливих напрямків удосконалення ВПО стало використання у навчальному процесі технологій дистанційного навчання (ДН), що полягає у можливості отримувати ВПО без відриву співробітників від основної діяльності, незалежно від місця проживання, використовуючи багатий арсенал засобів ДН. Цей напрямок є актуальним і для вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ). Розвиток дистанційних освітніх технологій (ДОТ) в різних закладах вищої освіти (ЗВО) нашої країни найчастіше здійснюється автономно та ізольовано один від одного, саме тому багато елементів ДОТ, прийнятих в одному закладі, принципово не підходять для іншого. Як наслідок – ускладнена міжвузівська кооперація, обмін інформаційними ресурсами. Невідкладним заходом у цьому плані, на нашу думку, є швидкий перехід на єдині стандарти та засоби ДО [2].

Методичні аспекти розробки та впровадження в освітній процес ЗВО знайшли відображення в дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, українські дослідники Головань, Горліченко та Дроздов [1] проаналізували особливості дистанційного навчання у ВВНЗ в умовах воєнного стану, визначивши ключові виклики та перспективи. Bekesiene та співавтори [2] дослідили детермінанти ефективності електронного навчання серед курсантів Литовської військової академії, застосувавши адаптовану модель технологічної прийнятності. Retter з колегами [3] проаналізували практики змішаного навчання в системі спільної професійної військової освіти Великої Британії. Shi та Li [4] розробили систему оцінювання ефективності змішаного навчання у військових академіях на основі моделі Кіркпатрика. Duan та інші [5] дослідили особливості інтеграції інформаційних технологій у навчальний процес військових академій, тоді як Zhang з колегами [6] запропонували підхід до змішаного навчання на основі SPOC. Dadaboyeva [7] висвітлила питання застосування змішаного навчання у викладанні іноземних мов у військових ліцеях. Особливої уваги заслуговує дослідження Husain [8], який вивчив можливості інтеграції відкритого та дистанційного навчання для військовослужбовців збройних сил Бангладеш.

Однак у цих роботах, як показує аналіз, технологія застосування ДОТ в освітньому процесі трактується переважно вузькопредметно, без виокремлення загальнопедагогічного аспекту. Це призводить до домінування технократичного або кібернетичного підходів до розкриття проблем методики використання ДОТ у навчальному процесі. Залишаються недостатньо висвітленими психолого-педагогічні, методичні та виховні аспекти освітнього процесу під час організації ДН, особливо для такої спеціальної категорії слухачів, як курсанти [1].

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективного впровадження дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах та розробити концептуальну модель дистанційної освіти, що інтегрує традиційні й інноваційні підходи до підготовки військових фахівців.

В сучасних умовах у ВВНЗ загострюється протиріччя між потребою практичного навчання слухачів та курсантів з використанням ДОТ та слабким педагогічним опрацюванням методики їх використання в освітньому процесі. Дослідженню цієї суперечності сприятиме сукупність організаційно-педагогічних заходів, що включає системну організацію ДН та комплексне використання ДОТ у навчальному процесі. Їх реалізація на практиці, в рамках нового інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання, організація системи перепідготовки кадрів для дистанційного навчання, покращення якості навчально-методичних комплексів та контролю навчального процесу, сприятиме вдосконаленню освітнього процесу у ВВНЗ [3].

Метою ДН для ВВНЗ є надання слухачам та курсантам можливості освоєння основних (базових) та (або) додаткових професійних освітніх програм вищої професійної освіти на основі педагогічно організованих інформаційних технологій у всіх формах навчання (очного, очно-заочного, заочного навчання), підвищення якості освітнього процесу за рахунок оновлення навчально-методичних комплексів з кожної спеціальності та всіх навчальних дисциплін, можливості доступу викладачів, слухачів та курсантів до інформаційно-освітніх ресурсів, залучення потенціалу консультаційної роботи, посилення контролю за якістю освітнього процесу та технічної оснащеності навчальних закладів [4].

Об’єктом дослідження обрано процес дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах. Предмет дослідження – методика дистанційного навчання слухачів та курсантів ВВНЗ.

Проведений аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що у вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних працях, як правило, обґрунтовуються різні по суті моделі дистанційного навчання, використовуються різні підстави для ідентифікації тих чи інших технологій [1–8]. Узагальнення наявних точок зору щодо ДН дозволило виділити два основні підходи до його розуміння: дидактичний і технологічний.

Дидактичний підхід передбачає таке поняття ДО, яке, на думку авторів, синхронізує кращі та прийнятні в наших умовах якості та можливості різних форм, і утворює нову інтерактивну модель навчання. Така модель передбачає варіативну, направлену та контрольовану з боку навчального закладу освіту студентів, основану на єдності аудиторних занять та самостійної роботи, забезпеченої комплектами навчальної та методичної літератури, оснащеної інформаційними та комунікаційними технологіями [5].

Автори іншого підходу – технологічного – визначають дистанційну освіту як комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від освітньої установи. Процес навчання при цьому здійснюється на основі системно організованої сукупності засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення. Проведений аналіз показав, що технологічний аспект покладено в основу класифікації дистанційних освітніх технологій [3].

Основні положення загальнонаукового процесуального підходу дозволили визначити ДН у ВВНЗ як цілеспрямований, систематично організований процес озброєння слухачів і курсантів знаннями, навичками, вміннями за допомогою використання сукупності традиційних та новітніх інформаційних технологій та спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища [7].

На підставі проведеного дослідження встановлено, що впровадження ДН в освітній процес вузу може бути забезпечене системним характером змін у його організації, методиці та змісті навчання. Системний підхід дозволив здійснити побудову концептуальної моделі ДО. Однією з основних підсистем є навчально-методична підсистема. В основі її розробки знаходяться навчально-методичні комплекси (НМК) за кожною з основних освітніх програм (ООП) та за конкретною навчальною дисципліною (НД). НМК по ООП включає: ДОС ВПО з кожної спеціальності, що реалізується із застосуванням ДОТ; спеціальний навчальний план із застосуванням ДОТ за кожною спеціальністю, рівнем та формою навчання; графік навчального процесу за кожною спеціальністю, рівнем та формою навчання; програми навчальних дисциплін; методичні вказівки щодо організації ДО; оціночні засоби для підсумкової державної атестації випускників; тематика дипломних праць; завдання для дипломних робіт та методичні рекомендації щодо їх підготовки; електронна бібліотека [1].

НМК з НД передбачає: робочу програму НД (курсу), зміст, обсяг, а також порядок вивчення та викладання курсу, графіки та розклад проведення очних, консультаційних, контрольних та атестаційних навчальних заходів; робочі підручники з НД; дидактичні матеріали для самоконтролю та атестації (збірники завдань, контрольних робіт, тестових завдань тощо); графіки проведення та тематика відеоконференцій; банки відео-лекцій та слайд-лекцій; контрольно-навчальні програми; тематику курсових та контрольних робіт, методичні рекомендації для підготовки до них; матеріали підсумкового контролю знань (екзаменаційні квитки та інші методичні матеріали); методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи; методичні рекомендації щодо підготовки та проведення навчальних занять із застосуванням ДОТ [4].

Освітньо-технологічну підсистему утворюють сукупність ДОТ, що застосовуються навчальним закладом у процесі ДО. Досвід ЗВО, які брали участь в експерименті в галузі дистанційної освіти, свідчить, що ДО розвивається в рамках різноманітних комплексних ДОТ [5]. У системі ВВНЗ на сьогоднішній день неможливо заздалегідь спланувати застосування всього комплексу дистанційного освітнього процесу. Це

зумовлено багатьма причинами і, в першу чергу, різною технічною оснащеністю навчальних закладів та їх філій, слабкою навчально-методичною базою, неготовністю більшості викладачів до роботи в умовах новітніх комплексних ДОТ. На початковому етапі створення системи ДН доцільним стало застосування переважно кейсових технологій у тісному поєднанні з традиційними технологіями, паралельно з підготовкою бази для активного впровадження у навчальний процес мережевих та телекомунікаційних технологій ДО [6].

До складу виробничо-технологічної підсистеми базового центру ДО входять виробничі відділи інституту ДО (ВВІ ДО), а також інструментальні засоби, що використовуються для виробництва засобів ДО.

Досвід Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут та ІСЗЗІ імені Ігоря Сікорського показує, що виробничо-технологічна підсистема повинна будуватися не на сукупності розрізнених компонентів, а представляти систему інтегрованих засобів, узгоджених як за своїм змістом, так і за особливостями інтерфейсу користувача, за вимогами до програмно апаратної платформи, форматів даних тощо. Виконання цих вимог багато в чому визначається характеристиками інструментальних засобів, що використовуються у виробничо-технологічній підсистемі для розробки відеоконференцій, засобів тестування, електронних підручників, відео лекцій, слайд-лекцій, навчальних програм, електронної бібліотеки.

Управління навчальним процесом доручається адміністративній підсистемі. До її складу входить керівництво базового навчального центру ДО, розподілене між кафедрами.

Матеріально-технічна підсистема представляє сукупність класів призначених для проведення консультацій (сеансів зв'язку викладачів (Zoom, Google Classroom) з віддаленими користувачами) та відеоконференцій, лабораторії з реальним обладнанням та програмним забезпеченням віддаленого доступу до нього, телекомунікаційні апаратні та програмні засоби, що забезпечують зв'язок викладача з курсантами та доступ розробників мережевих курсів та адміністраторів до Інтернету. Засобом, що об'єднує дані підсистеми в єдиний механізм комплексного вирішення завдань ДН, є корпоративна інформаційна система (КІС). У базі даних КІС зберігаються дані щодо змісту навчальних планів, графіків навчального процесу, залікові та екзаменаційні відомості, журнали поточної успішності, списки навчальних груп, особисті справи співробітників тощо. Ці дані використовуються для аналізу діяльності освітньої установи, оформлення різноманітних звітів, наказів, статистичних зведень та інших подібних вихідних документів.

Досвід розробки та впровадження ДН у ВВНЗ показує важливість системного підходу в проєктуванні освітнього процесу із застосуванням ДОТ. При цьому процедура проєктування ДОТ у ВВНЗ представлена наступною послідовністю дій розробників: збір та систематизація відомостей про недоліки, проблеми та суперечності процесу навчання, побудова системи вимог до проєкту ДН, оформлення концепції розвитку ДН; макро- та мікроаналіз предметної галузі діяльності випускників навчального закладу, систематизація знань про предмет професійної діяльності та професійних умінь з урахуванням необхідної якості вирішення завдань професійної діяльності, визначення сукупності функціональних модулів спеціальності, формування спеціальних навчальних планів; проєктування програм навчальних дисциплін за модульним принципом; планування навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (НМК в обсязі спеціальності та навчальної дисципліни); проєктування графіків навчального процесу з застосуванням ДОТ, послідовності та логіки проходження навчальних дисциплін; проєктування блоку контролю за ефективністю процесу навчання; реалізація проєкту ДН у навчальному процесі [4].

Визначення ефективності використання ДОТ в освітньому процесі ВВНЗ можливе за сукупністю критеріїв та показників, куди входять основні критерії: якості навчальної інформації, часовий, інтегральний критерій педагогічного ефекту ДОТ, а також коефіцієнт економії часу та коефіцієнт навченості. На основі теоретичного аналізу та експериментальних пошуків, виходячи з поєднання різних ступенів засвоєних знань і ступеня оволодіння слухачами та курсантами способами пізнавальної діяльності, можна виділити чотири її рівні: відтворюючий; реконструктивно-варіативний; пошуковий та творчий.

Наведені чотири рівні пізнавальної діяльності, по суті, складають ієрархію: кожен наступний рівень включає в себе всі риси попереднього і має свої особливі риси, що відрізняють його від попереднього. По мірі просування слухача (курсанта) цими «ієрархічними сходами» частка участі викладача у спільній з курсантами діяльності поступово зменшується до мінімуму.

Розробка змістовної (контентної) компоненти ДН є найбільш складним і відповідальним видом діяльності, адже потрібно оновлення змістовної частини навчання, яке повинно бути здійснено на підставі технічного завдання автору розробити не тільки модульну навчальну програму, а й підручника з відповідної навчальної дисципліни. Важливе значення відводиться контролю знань. Розробка тестових матеріалів здійснюється відповідно до методичних рекомендацій з розробки контрольно-тестових матеріалів з навчальної дисципліни. Під час ДН не потрібно забувати про зміну підходів у виборі форм та засобів проведення навчальних занять. Традиційні форми проведення занять доповнюються відеоконференціями, різними видами консультацій, тьюторіалів, роботою з робочими підручниками, відео та слайд лекціями, зверненнями до ресурсів електронних бібліотек, цифрових інструментів YOUTUBE та Google для вищої освіти [7].

Впровадження ДОТ у ВВНЗ можливе шляхом формування нового інформаційно-освітнього середовища. Найважливішими елементами нового інформаційно-освітнього середовища ЗВО є доступ до глобальних і локальних ресурсів мереж передачі інформації, наявність розвинутих засобів телекомунікації, використання

електронної бібліотеки закладу вищої освіти, спеціальної корпоративної інформаційної системи та відповідної навчально-матеріальної бази на основі комп’ютерної техніки. Одним із шляхів ефективного впровадження ДН є перепідготовка керівного, професорсько-викладацького та допоміжного складу. Вона передбачає: різні форми організації інформативної підготовки викладацького складу; підвищення кваліфікації всіх категорій персоналу, залучення до роботи з можливими телекомунікаційними засобами.

Ефективне впровадження ДОТ в освітній процес можливе при комплексному підході до здійснення організаційних, змістовних та методичних заходів при дотриманні наступних умов: зміні методики освітнього процесу, розробці навчально-методичних комплексів; обліку особливостей організації взаємодії курсантів з професорсько-викладацьким складом та адміністративно-управлінським апаратом; забезпеченні апаратно-програмним та іншим обладнанням навчальних аудиторій та робочих місць педагогічних працівників, адміністративно-управлінського та інженерно-технічного персоналу; забезпечення потужності, пропускної спроможності та інших технічних характеристик засобів телекомунікації [4].

В результаті проведеного нами дослідження можна зробити **висновки**, що застосування системного підходу забезпечує побудову теоретичної моделі дистанційного навчання у ВВНЗ, що включає такі структурні елементи: навчально-методичну, освітньо-технологічну, виробничо-технологічну, матеріально-технічну та адміністративну підсистеми. Механізм проектування ДОТ полягає в узгодженому алгоритмі дій керівництва закладу вищої освіти, професорсько-викладацького та допоміжного персоналу з розробки та впровадження ДОТ у навчальний процес. В умовах застосування ДОТ у ЗВО з наявністю очного класичного навчання відбувається рух усіх форм навчання до інтегративної форми, що об’єднує переваги та позитивні сторони очного, очно-заочного та заочного навчання і характеризується високим ступенем навчально-методичної насиченості освітнього процесу та активним застосуванням сучасних технічних засобів та засобів телекомунікації, зростанням частки самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів та слухачів.

Механізм формування та впровадження в освітній процес дистанційного навчання може бути реалізований через розробку та успішну дослідно-експериментальну апробацію комплексної програми зі створення системи дистанційного навчання у ВВНЗ. Комплексна програма є системою діяльності розробників ДН в освітній установі, що включає заходи з підготовки нормативно-правової бази; розробки змістовно-методичної бази; створення інформаційно-програмних матеріалів ДН; підготовці педагогічних кадрів; матеріально-технічного та організаційно-методичного забезпечення ДН. Ефективність використання ДОТ підтверджено при поєднанні навчання на основі ДОТ із традиційним навчанням. Розробка нового інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання, організація перепідготовки кадрів для системи дистанційного навчання, комплексний підхід до впровадження ДОТ сприяє вдосконаленню освітнього процесу у ВВНЗ.

Для оперативного вирішення завдань розробки та впровадження дистанційного навчання потрібно здійснити комплекс заходів щодо підвищення інформаційної підготовки викладачів, а також підвищення кваліфікації на відповідних факультетах за програмами підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу та програм підвищення кваліфікації адміністративно-управлінського персоналу; створити власні освітні портали, запровадити корпоративні інформаційні системи; оновити навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у створенні власних освітніх порталів ВВНЗ, удосконаленні корпоративних інформаційних систем та оновленні навчально-методичних комплексів з урахуванням сучасних викликів, а також у розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо ефективного використання ДОТ в умовах воєнного стану.

Використана література:

1. Головань В., Горліченко А., Дроздов М. Дистанційне навчання у ВВНЗ в умовах воєнного стану. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти. 2023. № 2. С. 183–195. URL : https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/DEU/article/view/17321
2. Bekesiene S., Smaliukiene R., Vasiliauskas A. V. Sustainable Approaches in Professional Higher Education: The Role of Distance Learning, Integrity of Teaching Methodology, and Classroom Innovation. Sustainability. 2025. Vol. 17, No. 20. P. 9151. DOI : https://doi.org/10.3390/su17209151
3. Retter L., Eken M., Palicka O., Davies H. Blended Learning in Joint Professional Military Education : Research Report No. RR-A3491-1. Santa Monica, CA : RAND Europe, 2024. URL : https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA3400/RRA3491-1/RAND_RRA3491-1.pdf
4. Shi M., Li Y. A Kirkpatrick Model-Based Learning Evaluation System for Blended Teaching in Military Academies – Taking Blended English Course as an Example. MATEC Web of Conferences. 2024. Vol. 395. P. 01077. DOI : https://doi.org/10.1051/matecconf/202439501077
5. Duan J., Xiong W., Li J., Xu M., Jia Y. Thoughts and Research on the Blended Teaching Model in Military Academies under the Condition of Information Technology. Proceedings of the 2024 4th International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2024). Paris : Atlantis Press, 2025. P. 41–47. DOI : https://doi.org/10.2991/978-2-38476-364-1_7
6. Zhang S., Li K., Yang Y. Research on the Blended Learning Approach of Military Academy Courses Based on SPOC. Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2023). Paris : Atlantis Press, 2024. P. 28–35. DOI : https://doi.org/10.2991/978-2-38476-214-9_5

7. Dadaboyeva F. K. Blended Learning Approaches in Teaching English at Military Academic Lyceums. Ta'lim Innovatsiyasi va Integratsiyasi. 2025. Vol. 45, No. 2. P. 211–213. URL : https://inlibrary.uz/index.php/tinnint/article/view/94363
8. Husain I. Bridging Education and Service Through Open and Distance Learning Model: A Study of Armed Forces Learners. Asian Association of Open Universities Journal. 2025. Vol. 20, No. 3. P. 228–242. DOI : https://doi.org/10.1108/AAOUJ-03-2025-0040

References:

9. Holovan V., Horlichenko A., & Drozdov M. (2023). Dystantsiyne navchannya u VVNZ v umovakh voyennoho stanu [Distance learning in higher military educational institutions under martial law]. Dystantsiyna osvita v Ukrayini: innovatsiyni, normatyvno-pravovi, pedahohichni aspekty, (2), 183–195. URL : https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/DEU/article/view/17321 [in Ukrainian].
10. Bekesiene S., Smaliukiene R., & Vasiliauskas A. V. (2025). Sustainable approaches in professional higher education: The role of distance learning, integrity of teaching methodology, and classroom innovation. Sustainability, *17*(20), 9151. DOI : https://doi.org/10.3390/su17209151
11. Retter L., Eken M., Palicka O., & Davies H. (2024). Blended learning in joint professional military education (Report No. RR-A3491-1). RAND Europe. URL : https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA3400/RRA3491-1/RAND_RRA3491-1.pdf
12. Shi M., & Li Y. (2024). A Kirkpatrick model-based learning evaluation system for blended teaching in military academies – Taking blended English course as an example. MATEC Web of Conferences, *395*, 01077. DOI : https://doi.org/10.1051/matecconf/202439501077
13. Duan J., Xiong W., Li J., Xu M., & Jia Y. (2025). Thoughts and research on the blended teaching model in military academies under the condition of information technology. *In* Proceedings of the 2024 4th International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2024) (pp. 41–47). Atlantis Press. DOI : https://doi.org/10.2991/978-2-38476-364-1_7
14. Zhang S., Li K., & Yang Y. (2024). Research on the blended learning approach of military academy courses based on SPOC. In Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2023) (pp. 28–35). Atlantis Press. DOI : https://doi.org/10.2991/978-2-38476-214-9_5
15. Dadaboyeva F. K. (2025). Blended learning approaches in teaching English at military academic lyceums. Ta'lim Innovatsiyasi va Integratsiyasi, *45*(2), 211–213. URL : https://inlibrary.uz/index.php/tinnint/article/view/94363
16. Husain I. (2025). Bridging education and service through open and distance learning model: A study of armed forces learners. Asian Association of Open Universities Journal, *20*(3), 228–242. DOI : https://doi.org/10.1108/AAOUJ-03-2025-0040

O. Hordiienko. Pedagogical aspects of implementing distance learning for cadets in military higher education institutions

The article provides a theoretical substantiation of the pedagogical conditions for implementing distance learning (DL) in higher military educational institutions (HMEIs) and presents a conceptual model of distance education that integrates traditional and innovative approaches to military specialist training. The relevance of the study is driven by the intensifying contradiction between the need for flexible educational technologies under martial law and the insufficient pedagogical elaboration of distance educational technologies (DET) application in military educational institutions. The methodological framework is based on a systems approach. Methods of theoretical analysis, generalization of practical experience, and modeling are used. The effectiveness criteria (quality of educational information, time and integral criteria, coefficients of time saving and learning outcomes) are analyzed, and four levels of cadets' cognitive activity are distinguished. The scientific novelty lies in clarifying the general pedagogical aspect of DET application in military higher education institutions. For the first time, a structure of the conceptual model for the HMEI system is proposed, comprising five subsystems: educational-methodological, educational-technological, production-technological, material-technical, and administrative. Organizational-pedagogical conditions for DET implementation are defined: changes in teaching methodology, development of educational-methodological complexes, ensuring telecommunications capacity, and retraining of teaching staff. The conclusions confirm that effective implementation of DL in HMEIs is possible only under systemic changes. The constructed model enables the creation of an information-educational environment with access to global and local resources. Prospects for further research include the creation of HMEI educational portals, improvement of educational-methodological complexes, and staff qualification enhancement in the field of DET.

Key words: *distance learning, higher military educational institutions, martial law, distance learning technologies, technical means, pedagogical conditions, conceptual model, system approach.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.01/.09
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.09

Гриньова М. В.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНІЙ ПРОЄКТ» В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті здійснено теоретичне осмислення поняття «освітній проєкт» у сучасному українському науковому дискурсі. Актуальність дослідження зумовлена відсутністю уніфікованого трактування цього поняття «освітній проєкт», що створює труднощі у формуванні цілісного наукового уявлення про дане явище в контексті модернізації освіти.

У результаті аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також контент-аналізу для виявлення ключових змістових характеристик, встановлено, що поняття «освітній проєкт» характеризується змістовою багатовимірністю, яка проявляється у поєднанні процесуального, результативного, середовищного та соціально-організаційного підходів. Уточнення структурних компонентів освітнього проєкту через категорії «суб’єкт», «об’єкт» і «продукт» дозволило розкрити його як системне явище та обґрунтувати доцільність інтеграції зазначених підходів у межах цілісного концептуального бачення.

На основі узагальнення національних і міжнародних підходів визначено сутність освітнього проєкту як обмеженої в часі цілеспрямованої взаємодії різних суб’єктів, залучених до освітньої діяльності та пов’язаних із нею соціальних практик, що спрямована на трансформацію освітнього процесу чи середовища для досягнення комплексного результату, який інтегрує освітні, інституційні та соціальні ефекти відповідно до мети, масштабу, умов та контексту реалізації.

Отримані результати створюють підґрунтя для розгляду освітнього проєкту як узагальнювального (родового) поняття та визначають перспективи подальших досліджень щодо розроблення класифікації освітніх проєктів з урахуванням сучасних освітніх тенденцій і міжнародного досвіду.

Ключові слова: *освіта, освітня діяльність, освітній процес, освітнє середовище, модернізація освіти, проєкт, проєктна діяльність, проєктний підхід, освітній проєкт, управління освітніми проєктами.*

У сучасному українському освітньому просторі проєктний підхід усталюється як ефективний інструмент організації освітньої діяльності, управління змінами та впровадження інновацій на всіх рівнях системи освіти впродовж життя. Актуалізація проєктного підходу відбувається в умовах переосмислення на законодавчому рівні мети освіти, сутності освітнього процесу та меж освітнього середовища. Також стрімко посилюється соціальний вимір освітньої практики, у межах якого освітні проєкти дедалі частіше виходять за межі формальної освіти, інтегруючись у ширші процеси суспільного розвитку та взаємодії з різними соціальними стейкхолдерами. Крім того, трансформації відбуваються і на рівні наукового знання, зокрема, зміни структури галузі від «освітніх, педагогічних наук» до «освітніх наук», що відображає розширення предметного поля досліджень, посилення міждисциплінарності та вихід за межі суто педагогічного трактування освітніх процесів. Така трансформація сприяє переходу від «людиноцентризму в навчанні» до «екосистемного підходу в освіті», де проєкт стає ключовим інструментом взаємодії різних дисциплін в контексті модернізації освіти. У цьому контексті зростає значущість поняття «освітній проєкт», яке активно використовується у науковому дискурсі та освітній практиці й охоплює широкий спектр явищ: від навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти до комплексних програм розвитку закладів освіти та реалізації освітньої політики.

Водночас відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «освітній проєкт» в українському нормативному полі зумовлює його змістову розмитість і неоднозначність використання. Зокрема, у науковій розвідці, присвяченій адаптації досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проєктами, О. Черненко, аналізуючи їх класифікацію, послуговується визначенням поняття «педагогічний проєкт» [10, с. 309], що свідчить про тенденцію до часткового або повного ототожнення цих понять у науковому дискурсі.

Особливої актуальності ця проблема набуває на тлі того, що, попри наявність у програмах підготовки педагогічних і управлінських кадрів дисциплін з управління освітніми проєктами, їх сучасне навчально-методичне забезпечення є обмеженим і не повною мірою відповідає актуальним концептуальним засадам розвитку освіти. Це обмежує формування цілісного наукового уявлення про освітній проєкт як багатовимірне явище та стримує оновлення теоретико-методологічних підходів до його осмислення відповідно до сучасних освітніх орієнтирів, зокрема пов’язаних з інтеграцією у глобальний академічний та економічний простір, у якому освіта трактується як багатовимірне явище, що охоплює як процес організованого навчання, так і розвиток особистості, формування компетентностей і забезпечення суспільного поступу (UNESCO, OECD, World Bank).

Аналіз наукових розвідок українських дослідників свідчить про сталий інтерес до проблематики проєктної діяльності в освіті. Водночас формування наукових підходів до осмислення освітніх проєктів значною мірою спирається на дослідження, виконані до ухвалення Закону України «Про освіту» (2017) [7], що зумовлює потребу їх переосмислення в контексті сучасних концептуальних змін. Разом із тим, у

наукових публікаціях останніх років спостерігається переорієнтація дослідницької уваги на різні аспекти реалізації освітніх проєктів, що свідчить про багатовимірність цього явища.

Управлінський аспект освітніх проєктів представлений у дослідженнях, присвячених розкриттю змісту та сутності управління проєктами в системі освіти (О. Кулініч, 2020), сучасним моделям і методам управління у закладах вищої освіти (Ю. Мокієнко, Г. Морозова, 2023), інформаційному забезпеченню управління їх якістю (О. Черненко, 2024), аналізу ризиків освітніх проєктів в умовах діджиталізації (І. Семко, Ю. Мокієнко, 2021), застосуванню інструментів цілепокладання (М. Гриньова, 2023), а також адаптації зарубіжного досвіду у цій сфері (О. Черненко, 2024).

Методичний аспект охоплює дослідження організаційних засад реалізації освітніх проєктів (В. Федина-Дармохвал, 2025), критеріїв ефективності засобів проєктування в освіті (О. Стукало, 2024), термінології та змістових характеристик у контексті цифровізації (М. Гриньова, 2025), підготовки майбутніх педагогів до використання цифрових технологій в управлінні освітніми проєктами (І. Кобися, 2025), а також розроблення педагогічних моделей управління якістю освітніх проєктів (О. Черненко, 2024).

Педагогічний аспект розкривається через дослідження проєктної діяльності як засобу навчання і розвитку здобувачів освіти на різних рівнях освіти, зокрема у формуванні мовленнєвої компетентності старших дошкільників (О. Суховецька, 2025), особистісному розвитку учнів закладів загальної середньої освіти (Д. Дерев'янко, 2025), вивченні іноземної мови студентами (С. Лобанова, А. Мартинюк, 2022), а також формуванні проєктної культури та компетентностей майбутніх педагогів (В. Козленко, 2023).

Соціальний аспект реалізації освітніх проєктів відображено у дослідженнях, присвячених соціальному проєктуванню як чиннику трансформації освіти (Н. Сухова, 2023), участі бізнесу у впровадженні освітніх проєктів для підтримки ветеранів (О. Романюк, В. Майданюк, О. Ціхановська, 2026), а також аналізу актуальних освітніх проєктів в Україні (А. Кришталь, 2025).

Окрему групу становлять публікації, що висвітлюють *ціннісно-гуманістичний та інноваційний вимір* освітніх проєктів, зокрема у контексті визначення цілей і методів досягнення українського освітнього проєкту (В. Дулгер, О. Надибська, 2022), а також розвитку інноваційних освітніх середовищ і хабів через міжнародну проєктну діяльність (Л. Задорожна, В. Ягоднікова, О. Кузнєцова, О. Левчишена та М. Гриньова, 2025).

Водночас така фрагментарність досліджень, орієнтованих на окремі аспекти реалізації освітніх проєктів, здебільшого не супроводжується їх цілісним теоретичним осмисленням як наукової категорії. Крім того, значна частина досліджень орієнтована на *опис і узагальнення успішних практик*, у яких акцентується участь у реалізації освітніх проєктів не лише закладів освіти, а й ширшого кола суб'єктів, зокрема закладів культури, бізнес-структур, громадських організацій та інших стейкхолдерів. Водночас визначення поняття «освітній проєкт» у більшості випадків подається імпліцитно. Унаслідок цього проблема чіткого визначення сутності цього поняття, його змістових меж і співвідношення із суміжними категоріями залишається недостатньо розробленою. Саме ці аспекти загальної проблеми становлять предмет даного дослідження та зумовлюють необхідність її подальшого теоретичного осмислення.

Мета дослідження полягає у теоретичному осмисленні та концептуалізації поняття «освітній проєкт» у сучасному українському науковому дискурсі шляхом аналізу національних і міжнародних підходів визначення його змістових характеристик, а також обґрунтування авторського визначення цієї категорії.

У дослідженні використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема: аналіз і синтез – для узагальнення наукових підходів до трактування поняття «освітній проєкт»; порівняльний аналіз – для зіставлення національних і міжнародних підходів до розуміння сутності освітніх проєктів; контент-аналіз наукових джерел – для виявлення основних смислових акцентів у визначеннях поняття; узагальнення та систематизація – для виокремлення ключових характеристик освітнього проєкту (суб'єкт, об'єкт, продукт); концептуалізація – для формулювання авторського визначення поняття «освітній проєкт»; використання інструментів штучного інтелекту (ChatGPT) – з метою підтримки аналітичної обробки текстових матеріалів та вдосконалення академічного стилю викладу.

У сучасній міжнародній практиці аналізу проєктної діяльності базовим є підхід, представлений у документах Project Management Institute, зокрема у PMBOK Guide (7th edition), де проєкт визначається як «тимчасова діяльність, спрямована на створення унікального продукту, послуги або результату» [5, с. 4]. Це визначення є універсальним і застосовується в різних сферах, у тому числі в освіті, формуючи розуміння освітнього проєкту як діяльності з чіткими часовими межами, ресурсними обмеженнями та орієнтацією на результат. Крім того, у контексті освітніх досліджень, на нашу думку, доцільним є застосування моделі «Продукт – Процес» [8, с. 47], яка дозволяє розглядати освітній проєкт одночасно як процес реалізації та як результат діяльності.

У межах процесуального підходу освітній проєкт визначається через організацію діяльності, її структурованість і ресурсну обмеженість. Зокрема, О. Придатко трактує його як «комплекс впорядкованих дій та операцій, які мають тимчасовий характер та в межах виділених ресурсів направлені на створення унікального продукту у вигляді сформованих знань, умінь та навичок користувача проєкту» [6, с. 44]. Подібне розуміння розвиває Н. Горідько, яка акцентує на навчально-пізнавальній природі проєкту, визначаючи його як «обмежену в часі унікальну навчально-пізнавальну діяльність, орієнтовану на інтеграцію

фактичних знань і навичок та їх використання і розвиток, здобуття нових знань (іноді і шляхом самоосвіти), що дозволяє вирішувати певну проблему в умовах обмежених ресурсів, ризиків та вимог щодо якості» [2, с. 41]. Обидва тлумачення підкреслюють процесуальність, цілеспрямованість і обмеженість ресурсів як ключові характеристики освітнього проєкту.

У межах продуктного підходу освітній проєкт інтерпретується через результат і освітній ефект його реалізації. Так, В. Козленко визначає освітній проєкт як «структурований навчальний захід або програму, яка має певну мету та спрямована на розвиток знань, вмінь, навичок або компетенції учасників» [6, с. 105]. Водночас автор зазначає, що такі проєкти можуть реалізовуватися в закладах освіти, організаціях або спільнотах і бути спрямованими на вдосконалення освітнього процесу, досягнення конкретних навчальних цілей або впровадження інноваційних підходів до навчання. Подібний підхід простежується у дослідженні В. Федини-Дармохвал, яка розглядає освітні проєкти як інструмент модернізації навчального процесу та його адаптації до потреб сучасного суспільства. Зокрема, авторка визначає освітній проєкт як «комплексну діяльність, спрямовану на досягнення певних навчальних, виховних чи науково-дослідницьких цілей» [9, с. 25] та наголошує на їх різномасштабності – від короткострокових ініціатив до довготривалих міжнародних програм. Такі визначення розширюють розуміння освітнього проєкту як результативної та цільово орієнтованої діяльності.

Окрему позицію становить інтерпретація освітнього проєкту як форми організації освітнього середовища. Зокрема, О. Алейнікова визначає його як «інноваційну форму організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер ретельно спланованої діяльності всіх його учасників в умовах активної взаємодії з оточуючим середовищем» [1, с. 679]. У цьому підході акцент зміщується з окремої діяльності на систему взаємодій та освітнє середовище як контекст реалізації проєкту.

Соціально-організаційний вимір освітніх проєктів розкривається у дослідженні Д. Дерев’янка, який підкреслює їх різноманітність і взаємозв’язок, зазначаючи, що «освітні проєкти є малими, простими, короткостроковими, міжнародними й вітчизняними, комерційними та некомерційними, переважно взаємовпливаючими і взаємодоповнюючими монопроєктами, які реалізуються задля забезпечення різних сфер життєдіяльності суспільства» [3, с. 139]. Це визначення виводить освітній проєкт за межі суто педагогічної діяльності, підкреслюючи його соціальну функцію та системний характер.

Таким чином, узагальнення представлених підходів дає підстави стверджувати, що поняття «освітній проєкт» є багатовимірним і охоплює різні смислові акценти – *процесуальний, результативний, середовищний та соціально-організаційний*. Поєднання цих підходів дозволяє більш повно розкрити його сутність як складної наукової категорії.

Суб’єкт освітнього проєкту. Аналіз наведених тлумачень (О. Придатко, 2015; Н. Горідько, 2018; О. Алейнікова, 2021; В. Козленко, 2023; Д. Дерев’янко, 2025; В. Федина-Дармохвал, 2025) дозволяє визначити, що суб’єктами освітнього проєкту виступають: учасники освітнього процесу (здобувачі освіти, педагогічні працівники, батьки); організатори та менеджери проєкту (керівники, адміністратори, проєктні команди); інституційні та соціальні стейкхолдери (заклади освіти, наукові установи, освітні й громадські організації, територіальні громади, міжінституційні та міжнародні партнери). Таким чином, суб’єкт освітнього проєкту має колективний і багаторівневий характер, що проявляється у залученні різних учасників освітнього процесу, а також ширшого кола освітніх стейкхолдерів.

Об’єкт освітнього проєкту. Об’єкт освітнього проєкту визначається як те, на що спрямована діяльність суб’єктів, і включає: навчально-пізнавальну діяльність (Н. Горідько, 2018); освітнє середовище та його організацію (О. Алейнікова, 2021); освітній процес у цілому та його окремі компоненти (В. Федина-Дармохвал, 2025); конкретні проблеми або завдання, що потребують вирішення в умовах освіти (Н. Горідько, 2018). Отже, об’єкт освітнього проєкту має процесуально-системний характер і охоплює як освітню діяльність, так і умови її реалізації.

Продукт освітнього проєкту. У поданих визначеннях продукт освітнього проєкту інтерпретується найбільш виразно і включає: сформовані знання, уміння та навички (О. Придатко, 2015; В. Козленко, 2023); нові знання та досвід, отримані в процесі діяльності (Н. Горідько, 2018); сформовані компетентності та освітні результати (В. Козленко, 2023); інноваційні зміни в освітньому процесі або середовищі (В.Федина-Дармохвал, 2025; О. Алейнікова, 2021); більш широкі соціальні результати, пов’язані із задоволенням потреб суспільства (Д. Дерев’янко, 2025). Таким чином, продукт освітнього проєкту має багаторівневий характер і може розглядатися як: індивідуальний (результати навчання здобувачів освіти); інституційний (зміни в освітньому процесі та середовищі); соціальний (вплив на суспільство).

Отже, за результатами аналізу сучасного українського наукового дискурсу освітній проєкт постає як взаємодія багаторівневих суб’єктів, спрямована на трансформацію освітнього процесу та / чи середовища (об’єкта) з метою досягнення комплексного результату (продукту), який поєднує індивідуальні освітні досягнення та більш широкі соціальні ефекти.

Зауважимо, що у міжнародному нормативному та науковому дискурсі поняття «освітній проєкт» також не має уніфікованого визначення, однак його зміст розкривається через суміжні категорії – «проєкт», «освітня програма», «ініціатива», «інтервенція». Відтак для уточнення сутності освітнього проєкту доцільним є звернення до міжнародних документів, у яких закладено методологічні підходи до його розуміння.

У документах European Commission, зокрема в «Erasmus+ Programme Guide 2023» [11], освітній проєкт розглядається як інструмент реалізації освітніх ініціатив і змін, орієнтований на досягнення результатів, впливу та сталості. У матеріалах UNESCO освітні проєкти інтерпретуються як структуровані комплекси діяльностей, спрямовані на досягнення цілей розвитку освіти, зокрема в рамках «Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action» [15]. Аналітичні матеріали OECD, зокрема «Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen» [14], розглядають освітні проєкти як інтервенції та інноваційні ініціативи, спрямовані на трансформацію освітніх систем. У документах Council of Europe, зокрема «Reference Framework of Competences for Democratic Culture» [13], освітні проєкти розглядаються як інструменти реалізації демократичної освіти та розвитку компетентностей. У практиках World Bank, зокрема у звітах щодо освітніх програм (наприклад, «From vision to impact: how we changed lives through learning in 2025» [16]), освітні проєкти інтерпретуються як інструменти інвестування та реформування освітніх систем. Подібний підхід простежується і в діяльності European Training Foundation, зокрема у звітах щодо річної діяльності [12].

Таким чином, огляд міжнародних підходів дає підстави стверджувати, що освітній проєкт у глобальному дискурсі розглядається як цілеспрямована, обмежена в часі діяльність або ініціатива, спрямована на досягнення освітніх результатів, впровадження змін та забезпечення сталого впливу.

Узагальнення результатів аналізу національних і міжнародних підходів до розуміння сутності освітнього проєкту дозволяє сформулювати його авторське визначення: *освітній проєкт* – це обмежена в часі цілеспрямована взаємодія різних суб'єктів, залучених до освітньої діяльності та пов'язаних із нею соціальних практик, що спрямована на трансформацію освітнього процесу чи середовища для досягнення комплексного результату, який інтегрує освітні, інституційні та соціальні ефекти відповідно до мети, масштабу, умов та контексту реалізації.

Крім того, з урахуванням багатовимірності поняття освітнього проєкту та різних підходів до його тлумачення, доцільним видається розглядати його як родове поняття, що охоплює різні типи проєктів, реалізованих у сфері освіти, які відрізняються за функціональним призначенням, рівнем реалізації та характером результатів, проте об'єднуються спільною спрямованістю на досягнення освітніх впливів. Водночас така позиція потребує подальшого теоретичного уточнення та систематизації в контексті існуючих підходів до класифікації освітніх проєктів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтверджує, що поняття «освітній проєкт» у сучасному українському науковому дискурсі перебуває на етапі концептуального становлення, що проявляється у його змістовій багатовимірності та відсутності уніфікованого трактування. Виокремлені процесуальний, результативний, середовищний та соціально-організаційний підходи не є взаємовиключними, а відображають різні аналітичні ракурси осмислення цього явища, що зумовлює необхідність їх інтеграції в межах цілісного концептуального підходу.

Узагальнення національних і міжнародних підходів дозволило сформулювати авторське тлумачення сутності освітнього проєкту як обмеженої в часі цілеспрямованої взаємодії різних суб'єктів, залучених до освітньої діяльності та пов'язаних із нею соціальних практик, спрямованої на трансформацію освітнього процесу чи середовища з метою досягнення комплексного результату, який інтегрує освітні, інституційні та соціальні ефекти відповідно до мети, масштабу, умов і контексту реалізації. Отримані результати також дають підстави розглядати освітній проєкт як узагальнювальне (родове) поняття щодо різних типів проєктів у сфері освіти, що відкриває можливості для їх подальшої систематизації.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і теоретичним обґрунтуванням класифікації освітніх проєктів з урахуванням сучасних тенденцій модернізації освіти та глобальних освітніх практик.

Використана література:

1. Алейнікова О. Освітній проєкт. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2021. С. 679.
2. Горідько Н. Моделі і методи управління екологічними знаннями в освітніх проєктах : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата технічних наук. Київ, 2018. 191 с. URL : http://diser.ntu.edu.ua/Goridko_dis.pdf
3. Дерев'янко Д. Управління проєктами, спрямованими на особистісний розвиток учнів закладів загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. Вип. 1. С. 138–142. DOI : https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-138-142
4. Козленко В. Управління освітніми проєктами та проєктна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. № 89. С. 104–109. DOI : https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20
5. Настанова до зводу знань з управління проєктами: PMBOK Guide (7-е видання) / Project Management Institute. Переклад українською мовою. Київ, 2022. 370 с. URL : https://pmiukraine.org/pmbok7
6. Придатко О. Освітні проєкти та програми як об'єкт проєктного менеджменту. *Управління розвитком складних систем.* 2015. № 24. С. 42–48.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
8. Просіцький О. Як не профакапити проєкт. Київ, 2024. 512 с.
9. Федина-Дармохвал В. Організаційні аспекти освітніх проєктів. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий та вітчизняний вимір* : Зб. тез IV Міжнар. наук. конф., м. Львів, 24 жовт. 2025 р. Львів, 2025. С. 24–26. URL : https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/Zbirnyk-tez.pdf

10. Черненко О. Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проєктами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Т. 2, № 78. С. 308–315. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47
11. European Commission. Erasmus+ Programme Guide. 2023. URL : https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide
12. European Training Foundation. Consolidated Annual Activity Report 2022. 2022. URL : https://www.europarl.europa.eu/committees/en/etf-european-training-foundation/product-details/20230509CPU42049
13. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1 Context, concepts and model. 2018. 89 p. URL: https://rm.coe.int/prems-055518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1/16807bc66c
14. OECD. Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. 2015. 316 p. URL : https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/01/education-policy-outlook-2015_g1g4b5cf/9789264225442-en.pdf
15. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. 2016. 84 p. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.
16. World Bank. From vision to impact: how we changed lives through learning in 2025 2025. 44 p. URL : https://edtlive.b-cdn.net/live-new/media/sedc2ts0/from-vision-to-impact-edt-impact-report-2025-v12.pdf

References:

1. Aleinikova O. (2021). Osvitnii proiekt [Educational project]. Entsyklopediia osvity. Kyiv, s. 679. [in Ukrainian]
2. Horidko N. (2018). Modeli i metody upravlinnia ekolohichnymy znanniamy v osvitnikh proiektakh [Models and methods of managing ecological knowledge in educational projects] : dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata tekhnichnykh nauk. Kyiv. 191 s. URL: http://diser.ntu.edu.ua/Goridko_dis.pdf [in Ukrainian]
3. Derevianko D. (2025). Upravlinnia proiektamy, spriamovanymy na osobystisnyi rozvytok uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Management of projects aimed at personal development of students in general secondary education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky».* Vypusk 1. S. 138–142. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-138-142 [in Ukrainian]
4. Kozlenko V. (2023). Upravlinnia osvitnimy proiektamy ta proiektna kompetentnist maibutnikh pedahohiv [Management of educational projects and project competence of future teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. №. 89. S. 104–109. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20 [in Ukrainian]
5. Project Management Institute. (2022). Nastanova do zvodu znan z upravlinnia proiektamy: PMBOK Guide (7-e vydannia) [A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide), 7th edition]. Kyiv. 370 s. URL: https://pmiukraine.org/pmbok7 [in Ukrainian]
6. Prydatko O. (2015). Osvitni proiekty ta prohramy yak obiekt proiektnoho menedzhmentu [Educational projects and programs as an object of project management]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*. № 24. S. 42–48. [in Ukrainian]
7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII : stanom na 1 sich. 2026 r. [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 № 2145-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian]
8. Prositskyi O. (2024). Yak ne profakapyty proiekt [How not to mess up a project]. Kyiv. 512 s. [in Ukrainian]
9. Fedyna-Darmokhval V. (2025). Orhanizatsiini aspekty osvitnikh proiektiv [Organizational aspects of educational projects]. *Teoretychni ta praktychni aspekty formuvannia osvitnoho prostoru: svitovyi ta vitchyznianyi vymir* : Zb. tez IV Mizhnar. nauk. konf., m. Lviv, 24 zhovt. 2025 r. Lviv, 2025. S. 24–26. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/Zbirnyk-tez.pdf [in Ukrainian]
10. Chernenko O. (2024). Adaptatsiia dosvidu zarubizhnykh krain shchodo upravlinnia osvitnimy proiektamy [Adaptation of foreign experience in managing educational projects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* T. 2, № 78. S. 308–315. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47 [in Ukrainian]
11. European Commission. (2023). *Erasmus+ Programme Guide*. Retrieved from URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide.
12. European Training Foundation. (2022). *Consolidated Annual Activity Report 2022*. Retrieved from URL: https://www.europarl.europa.eu/committees/en/etf-european-training-foundation/product-details/20230509CPU42049.
13. Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1: Context, Concepts and Model*. Retrieved from URL: https://rm.coe.int/prems-055518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1/16807bc66c.
14. OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Retrieved from URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/01/education-policy-outlook-2015_g1g4b5cf/9789264225442-en.pdf.
15. UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Retrieved from URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.
16. World Bank. (2025). *From vision to impact: how we changed lives through learning in 2025*. Retrieved from URL: https://edtlive.b-cdn.net/livenew/media/sedc2ts0/from-vision-to-impact-edt-impact-report-2025-v12.pdf.

M. Hrynova. The Conceptualization of the Term «Educational Project» in Contemporary Ukrainian Scientific Discourse

This article provides a theoretical analysis of the concept of an «educational project» in contemporary Ukrainian academic discourse. The study’s relevance stems from the widespread use of the project-based approach in education and the lack of a unified definition of this concept, which complicates the development of a coherent scientific understanding of the phenomenon in the context of educational modernization.

Based on the analysis, synthesis, comparison, and generalization of academic sources, as well as content analysis to identify key characteristics, it has been established that the concept of an «educational project» is characterized by multidimensionality manifested in the combination of process-, outcome-, environmental, and socio-organizational approaches. Clarification of its structural components through the categories of «subject», «object», and «product» enabled it to be seen as a systemic phenomenon and substantiated the integration of these approaches within a holistic conceptual framework.

Based on a synthesis of national and international approaches, the essence of an educational project has been defined as a time-limited, purposeful interaction among various actors involved in educational activities and related social practices, aimed

at transforming the educational process or environment to achieve a comprehensive outcome that integrates educational, institutional, and social effects in accordance with the project's objectives, scope, conditions, and implementation context.

The findings provide a basis for considering educational projects as a comprehensive (generic) concept and for determining prospects for further research on developing a classification of educational projects, taking into account current educational trends and international experience.

Key words: *education, educational activities, educational process, educational environment, modernization of education, project, project activities, project-based approach, educational project, management of educational projects.*

Дата першого надходження статті до видання: 10.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 364:004:316.77
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.10

Грицанюк В. В., Костишин Е. І.

ЦИФРОВА ДОСТУПНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування цифрової доступності як ключового інструменту соціальної інтеграції вразливих груп населення в умовах цифрової трансформації суспільства. Актуальність дослідження зумовлена посиленням цифрового розриву, що проявляється у нерівному доступі до інформаційно-комунікаційних технологій, відмінностях у рівні цифрових навичок та здатності використовувати цифрові сервіси для задоволення життєвих потреб. Особливу увагу приділено аналізу становища осіб з інвалідністю та людей похилого віку як груп підвищеного ризику цифрового виключення.

У роботі узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння цифрової інклюзії та цифрового розриву, визначено сутність цифрової доступності як комплексної соціально-інституційної категорії, що виходить за межі суто технічного аспекту. Охарактеризовано основні бар’єри цифрового середовища, зокрема технічні, когнітивні, освітні та соціально-економічні, які обмежують участь вразливих груп у цифрових процесах.

Обґрунтовано роль принципів безбар’єрності та універсального дизайну у формуванні доступного цифрового середовища, а також значення міжнародних стандартів вебдоступності (WCAG) як нормативної основи забезпечення інклюзивності цифрових сервісів. Проаналізовано український та міжнародний досвід впровадження цифрової доступності, зокрема у сферах освіти, зайнятості, надання соціальних послуг і громадянської участі.

Доведено, що цифрова доступність виступає інтегруючим механізмом подолання цифрового розриву, сприяє розширенню можливостей соціальної участі та підвищенню якості життя населення. Визначено, що ефективність цифрової інклюзії залежить від комплексного поєднання нормативного регулювання, розвитку цифрових компетентностей та адаптації цифрових сервісів до потреб користувачів.

Ключові слова: *цифрова доступність, цифрова інклюзія, цифровий розрив, вразливі групи населення, безбар’єрність, універсальний дизайн, соціальна інтеграція.*

Цифрова трансформація сучасного суспільства супроводжується зростанням ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як базового інструменту доступу до соціально значущих ресурсів, послуг і можливостей. Водночас поряд із розширенням цифрового середовища посилюються прояви цифрового розриву, який виступає однією з ключових форм сучасної соціальної нерівності. Він проявляється у нерівному доступі до цифрових технологій, відмінностях у цифрових навичках та різній здатності використовувати цифрові сервіси для реалізації життєвих потреб.

Особливо гостро цифровий розрив проявляється серед осіб з інвалідністю, які становлять близько 15% населення світу та належать до груп підвищеного ризику цифрового виключення. У сучасному науковому дискурсі інвалідність розглядається не як індивідуальне обмеження, а як результат соціально створених бар’єрів, зокрема цифрових. У цьому контексті технології можуть виступати як інструмент зменшення нерівності, забезпечуючи розширення доступу до освіти, зайнятості, інформації та соціальної участі.

Розвиток асистивних та адаптивних технологій (програм екранного доступу, голосових інтерфейсів, інтелектуальних систем підтримки та інноваційних засобів мобільності) значно розширює можливості осіб з інвалідністю, сприяючи їхній автономії, соціальній інтеграції та участі в суспільному житті. Водночас цифрові платформи відкривають нові можливості для комунікації, самопредставництва та захисту прав, що підсилює їхній потенціал як інструменту подолання цифрової нерівності.

Однак поряд із цими можливостями зберігається ризик поглиблення соціальної ізоляції. Адже недостатній рівень цифрової доступності електронних ресурсів, сервісів і технологічних продуктів може фактично відтворювати та посилювати цифровий розрив, обмежуючи участь осіб з інвалідністю у ключових сферах суспільного життя. Саме тому проблема цифрової доступності набуває особливої актуальності в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Метою статті є теоретичне обґрунтування цифрової доступності як інструменту соціальної інтеграції вразливих груп населення в умовах цифрової трансформації суспільства, а також узагальнення сучасних наукових підходів до проблеми цифрової інклюзії та визначення ключових бар’єрів цифрового середовища.

Проблематика цифрової доступності та цифрової інклюзії у сучасному науковому дискурсі розглядається у взаємозв’язку з концепціями цифрового розриву та соціальної нерівності. Вітчизняні дослідження переважно орієнтовані на прикладні аспекти забезпечення доступу до інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток цифрових компетентностей і адаптацію цифрового середовища до потреб вразливих груп населення. Зокрема, А. Ткаченко [1] обґрунтовує потенціал цифрових інструментів у формуванні інклюзивного міського середовища, акцентуючи увагу на інтеграції технологічних рішень у систему управління та розвитку сервісів «розумного міста».

Проблеми цифрової інклюзії користувачів із когнітивними порушеннями розкрито у дослідженні І. Орленко [2], де визначено ключові бар’єри взаємодії з цифровими ресурсами, зокрема складність

інтерфейсів, надлишковість інформації та недостатню адаптованість контенту. У свою чергу, В. Квашук [3] аналізує застосування стандарту WCAG як інструменту формування цифрової та інклюзивної компетентності, доводячи його значення для створення доступного освітнього середовища.

Теоретичні засади цифрової інклюзії систематизовано у праці О. Криклія [4], де її визначено як багатофакторне явище, що формується під впливом соціально-економічних, технологічних та інституційних чинників і передбачає не лише доступ до цифрових ресурсів, а й здатність до їх ефективного використання.

У контексті соціальної роботи наголошується, що цифрова трансформація змінює характер професійної діяльності, розширюючи можливості надання соціальних послуг, але одночасно висуваючи підвищені вимоги до рівня цифрової компетентності фахівців і доступності цифрового середовища для отримувачів послуг [5].

Зарубіжні дослідження характеризуються більш розвиненим теоретико-методологічним підґрунтям і спрямовані на системне осмислення цифрової доступності як складової цифрової інклюзії. Так, M. Gould та співавтори [6] на основі порівняльного аналізу 74 країн фіксують розрив між формальним впровадженням положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та їх практичною реалізацією, що обмежує ефективність політик цифрової доступності.

У дослідженнях O. Gaggi та C. Pederiva [7] обґрунтовано, що в межах Європейського Союзу сформовано більш цілісну систему регулювання цифрової доступності через уніфікацію стандартів і посилення нормативно-правових механізмів.

Концептуальне переосмислення цифрового розриву представлено у роботі Reza Ghaiumy Anaraky та співавторів [8], де запропоновано перехід від бінарної моделі «користувачі/некористувачі» до аналізу градієнтів цифрового використання, що відображають різний рівень цифрової залученості та компетентності.

Окремі дослідження фокусуються на прикладних і технічних аспектах цифрової доступності. Зокрема, H. Delaere та колеги [9] аналізують бар'єри впровадження інклюзивних цифрових сервісів мобільності, тоді як U. Uckun, A. Aydın, V. Ashok та I. V. Ramakrishnan [10] пропонують рішення для підвищення доступності електронних документів для осіб із порушеннями зору.

Узагальнення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що цифровий розрив у сучасному інформаційному суспільстві набуває комплексного та багатовимірного характеру, поєднуючи технологічні, соціальні та інституційні компоненти.

Попри значний масив наукових досліджень, недостатньо розкритим залишається місце цифрової доступності як ключового механізму, що поєднує структурні чинники цифрової нерівності з процесами цифрової інклюзії та соціальної інтеграції вразливих груп населення. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення цифрової доступності як інтегруючої ланки у подоланні цифрового розриву в умовах цифрової трансформації суспільства.

Цифрова доступність у сучасному науковому розумінні виходить за межі суто технічного забезпечення доступу до інформаційно-комунікаційних технологій і набуває статусу комплексної соціально-інституційної категорії. Якщо у вузькому трактуванні вона ототожнюється з можливістю користування цифровими продуктами та сервісами, то у ширшому – охоплює сукупність умов, що забезпечують рівноправну участь усіх користувачів у цифровому середовищі незалежно від їхніх фізичних, сенсорних, когнітивних чи соціальних особливостей.

Важливим міжнародним механізмом у сфері подолання цифрового розриву є Конвенція про права осіб з інвалідністю [11], яка закріплює принципи рівності, недискримінації та повної участі у всіх сферах життя. Країни-учасниці зобов'язані впроваджувати нормативно-правові механізми, спрямовані на забезпечення доступності, зокрема в цифровому середовищі. У цьому контексті цифрова доступність визначається як можливість безперешкодного користування електронними документами, вебсайтами, програмами та цифровими сервісами незалежно від фізичних, сенсорних чи когнітивних обмежень.

Слід зазначити, що розвиток правового регулювання цифрової доступності є продовженням політики подолання соціальної нерівності. Якщо раніше основна увага приділялася фізичній доступності (архітектурні бар'єри, адаптація простору), то сьогодні ключовим викликом виступає подолання цифрового розриву. Водночас стрімкий розвиток технологій часто випереджає нормативно-правове регулювання, що ускладнює ефективне впровадження принципів цифрової рівності. Цифрова доступність постає не лише як технічна вимога, а як соціально-інституційний механізм подолання цифрового розриву, забезпечення рівності можливостей і підвищення якості життя населення. Її розвиток є необхідною умовою формування інклюзивного інформаційного суспільства.

У теоретичному вимірі цифрова доступність тісно пов'язана з концепцією безбар'єрності, яка передбачає усунення фізичних, інформаційних, комунікаційних та соціальних перешкод у різних сферах життєдіяльності. У цифровому середовищі безбар'єрність набуває специфічного змісту, оскільки основні обмеження проявляються у вигляді недоступних інтерфейсів, складних навігаційних структур, відсутності альтернативних форматів подання інформації або несумісності цифрових сервісів із допоміжними технологіями. Таким чином, цифрова доступність є практичним механізмом реалізації принципів безбар'єрності в інформаційному суспільстві.

Важливе методологічне значення у формуванні підходів до цифрової доступності має концепція універсального дизайну, що передбачає проєктування продуктів і середовищ таким чином, щоб вони були придатними для використання максимально широким колом осіб без необхідності подальшої адаптації. У цифровому середовищі ці принципи конкретизуються у міжнародних стандартах вебдоступності Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) [12], які визначають базові вимоги до структури, контенту та функціональності вебресурсів.

Зокрема, ключові принципи WCAG включають сприйнятність (інформація має бути доступною для сприйняття різними користувачами), керованість (інтерфейс має бути зручним для навігації), зрозумілість (контент має бути логічним і передбачуваним) та надійність (сумісність із різними технологіями, включаючи допоміжні засоби). Сукупність цих принципів формує нормативну основу для проєктування інклюзивного цифрового середовища. Його значення полягає у зменшенні структурних бар’єрів, які обмежують участь осіб у цифрових процесах, зокрема у сфері освіти, зайнятості, державних послуг та соціальної комунікації.

Бар’єри цифрового середовища є одним із ключових чинників відтворення цифрового розриву та обмеження процесів цифрової інклюзії. Вони мають комплексний характер і проявляються на різних рівнях взаємодії користувача з цифровими технологіями, формуючи системні обмеження доступу та використання цифрових ресурсів.

Технічні бар’єри пов’язані насамперед із нерівномірним розвитком цифрової інфраструктури, обмеженим доступом до мережі Інтернет, а також недостатньою забезпеченістю користувачів сучасними цифровими пристроями. У регіональному та соціальному вимірі це призводить до формування нерівних стартових умов входження в цифрове середовище.

Когнітивні та інтерфейсні бар’єри проявляються у складності цифрових сервісів, недостатній інтуїтивності інтерфейсів, перевантаженості інформацією та відсутності адаптації контенту до різних рівнів сприйняття. Такі бар’єри суттєво ускладнюють взаємодію користувачів із цифровими платформами, особливо для осіб із обмеженим досвідом користування технологіями.

Освітні бар’єри пов’язані з нерівномірним рівнем цифрової грамотності населення. Недостатня сформованість цифрових компетентностей обмежує можливості ефективного використання цифрових сервісів навіть за наявності технічного доступу, що посилює ризики цифрового виключення.

Соціально-економічні бар’єри відображають вплив матеріального становища, рівня доходів, зайнятості та соціального статусу на можливості доступу до цифрових ресурсів. Вони визначають як здатність придбати необхідні пристрої, так і можливість підтримувати стабільне підключення до цифрового середовища.

Окрему групу становлять бар’єри для осіб з інвалідністю, які мають специфічний характер залежно від типу порушень. Для осіб із порушеннями зору критичними є недоступність візуального контенту та відсутність сумісності з програмами екранного доступу. Для осіб із порушеннями слуху проблемним є недостатнє використання субтитрування та альтернативних форматів аудіоінформації. У випадку когнітивних порушень основними перешкодами виступають складність структури інформації та високий рівень когнітивного навантаження цифрових інтерфейсів.

Цифрова доступність у сучасному інформаційному суспільстві набуває значення не лише технічної характеристики цифрових продуктів і сервісів, а виступає системним соціальним інструментом забезпечення рівних можливостей для різних груп населення. Її вплив простежується у ключових сферах соціального життя, зокрема в освіті, зайнятості, доступі до соціальних послуг та громадянській участі, що в сукупності визначає рівень соціальної інтеграції та якості життя.

У сфері освіти цифрова доступність забезпечує рівний доступ до навчальних платформ, електронних бібліотек, дистанційних курсів та освітніх ресурсів. Особливої актуальності це набуває в умовах масової цифровізації освітнього процесу та розвитку змішаних і дистанційних форматів навчання. В Україні важливим прикладом є розвиток платформи «Всеукраїнська школа онлайн» [13], яка забезпечила доступ до навчального контенту для учнів різних регіонів, включно з дітьми з маломобільних груп населення.

У контексті зайнятості цифрова доступність виступає передумовою участі в цифровій економіці, зокрема через доступ до онлайн-роботи, платформ пошуку вакансій та дистанційних форм праці. В Україні прикладом є державний портал «Дія», який інтегрує цифрові послуги для громадян і бізнесу, зокрема в частині працевлаштування та отримання довідкових послуг. Дія. Щодо доступу до соціальних послуг, цифрова доступність визначає можливість отримання адміністративних, соціальних та медичних сервісів у дистанційному форматі. В умовах цифрової трансформації державного управління платформа Дія стала ключовим інструментом забезпечення електронного доступу до державних послуг, що знижує адміністративні бар’єри та підвищує оперативність взаємодії громадян із державою. У сфері громадянської участі цифрова доступність забезпечує можливість залучення до електронної демократії, участі в онлайн-консультаціях, петиціях та громадських обговореннях. Це особливо важливо для вразливих груп населення, які через фізичні або соціальні обмеження мають ускладнений доступ до традиційних форм участі.

Окрім Дія, важливим прикладом є ініціатива розвитку безбар’єрного доступу до державних послуг у межах «Стратегії безбар’єрності», що передбачає цифрову трансформацію сервісів із врахуванням потреб осіб з інвалідністю та інших вразливих груп [14].

У країнах Європейського Союзу одним із найбільш системних прикладів цифрової доступності є портал Your Europe [15], який забезпечує доступ громадян і бізнесу до адміністративних процедур у різних країнах ЄС. Його розвиток базується на вимогах Європейського акту про доступність та стандартах вебдоступності WCAG.

Важливим напрямом забезпечення цифрової доступності в ЄС є розвиток цифрових навичок осіб похилого віку як однієї з найбільш уразливих до цифрового виключення груп. Зокрема, у Фінляндії реалізується проєкт «Seniors as Digital Learners» [16], спрямований на формування базових і середніх цифрових компетентностей літніх людей через систему неформальної освіти, громадських організацій та навчальних платформ. Особливістю цього підходу є поєднання доступності цифрового середовища з розвитком здатності його ефективного використання, що відповідає сучасному розумінню цифрової інклюзії як багатовимірного процесу.

Додатково, у межах європейських освітніх ініціатив (зокрема програм Erasmus+) реалізуються проєкти міжпоколінного навчання, такі як «Development of elderly's digital skills through family learning» [17], які передбачають залучення членів родини до процесу формування цифрових навичок у людей похилого віку. Такий підхід не лише підвищує рівень цифрової грамотності, але й сприяє соціальній інтеграції через посилення міжпоколінної взаємодії та підтримки.

Як бачимо з вищевикладеного, цифрова доступність виступає ключовим механізмом соціальної інтеграції, оскільки забезпечує рівний доступ до базових соціальних ресурсів у цифровому середовищі. Її вплив охоплює освіту, зайнятість, соціальні послуги та громадянську участь, формуючи передумови для розширення можливостей індивідів та зменшення соціальної нерівності. Міжнародний та український досвід свідчить, що ефективність цифрової інклюзії безпосередньо залежить від рівня впровадження принципів безбар'єрності та універсального дизайну в цифрову інфраструктуру.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, цифрова доступність у сучасному інформаційному суспільстві виступає не лише технічним параметром якості цифрових сервісів, а комплексним соціальним механізмом забезпечення рівного доступу до ресурсів, послуг і можливостей. Її реалізація безпосередньо впливає на рівень соціальної інтеграції вразливих груп населення, зокрема осіб з інвалідністю, осіб похилого віку та інших категорій, що перебувають у зоні ризику цифрового виключення.

Встановлено, що ефективність цифрової інклюзії безпосередньо залежить від рівня усунення бар'єрів цифрового середовища – технічних, когнітивних, освітніх і соціально-економічних. У цьому контексті цифрова доступність виступає інтегруючою ланкою між структурними чинниками цифрового розриву та практиками його подолання, забезпечуючи включення вразливих груп у процеси освіти, зайнятості, отримання послуг і громадянської участі.

Аналіз українського та міжнародного досвіду засвідчив, що результативність політик цифрової інклюзії визначається не лише нормативним закріпленням стандартів доступності, а їх практичною імплементацією на рівні цифрових платформ і сервісів. Найбільш ефективними є комплексні підходи, що поєднують принципи універсального дизайну, розвиток цифрових компетентностей і адаптацію сервісів до потреб користувачів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з оцінкою ефективності впровадження цифрової доступності у різних сферах суспільного життя, а також із розробкою інтегрованих моделей цифрової інклюзії, орієнтованих на зниження соціальної ізоляції та підвищення якості життя вразливих груп населення.

Використана література:

1. Ткаченко А. Цифрові інструменти для формування інклюзивного міського середовища: український та міжнародний досвід. *Теоретичні та прикладні питання державотворення.* 2025. № 33, С. 483–490 DOI: https://doi.org/10.35432/tisb332025338587
2. Орленко І. М. Цифрова інклюзія: діагностика проблем користувачів із когнітивними порушеннями. *Інклюзія і суспільство.* 2025. №1(19). С. 46–54 DOI: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-6
3. Квашук В. Використання стандарту WCAG в освітніх проєктах як інструменту для розвитку цифрової та інклюзивної компетентності. *Соціальна робота та освіта*. 2025. Т. 12, № 3. С. 324–331. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.2
4. Криклій О. А. Концепція цифрової інклюзії: сутність, фактори, елементи. *Економічні горизонти.* 2022. № 3(21). С. 62–71. DOI: https://doi.org/10.31499/2616-5236.3(21).2022.263631
5. Логвиненко В. М., Грицанюк В. В. Цифрова трансформація суспільства та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності фахівців соціальної роботи: сучасні виклики. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022, Випуск 87. С. 53–57. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.11
6. Gould M., Leblois A., Cesa Bianchi F., Montenegro V. Convention on the rights of persons with disabilities, assistive technology and information and communication technology requirements: where do we stand on implementation? *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 2015. Vol. 10, No. 4. P. 295–300. DOI: https://doi.org/10.3109/17483107.2014.979332
7. Gaggi O., Pederiva V. WCAG4All, a tool for making web accessibility rules accessible. 2021 IEEE 18th Annual Consumer Communications & Networking Conference (CCNC). 2021. P. 1–6. DOI: https://doi.org/10.1109/CCNC49032.2021.9369484
8. Anaraky R. G., Alsoubai A., Hanebutt R. A., Nov O., Wisniewski P. J. Reframing the digital divide: from barriers of internet non-use to gradients of use – case study of a Southern U.S. city. *Technology in Society.* 2025. Vol. 83. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.102983

9. Delaere H., Basu S., Macharis C. et al. Barriers and opportunities for developing, implementing and operating inclusive digital mobility services. *European Transport Research Review.* 2024. Vol. 16. Article 67. DOI: https://doi.org/10.1186/s12544-024-00684-8
10. Uckun U., Aydin A. S., Ashok V., Ramakrishnan I. V. Breaking the accessibility barrier in non-visual interaction with PDF forms. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2020. Vol. 4(EICS). Article 80. DOI: https://doi.org/10.1145/3397868
11. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
12. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. URL: https://www.w3.org/TR/WCAG21/
13. Всеукраїнська школа онлайн : офіційний сайт. URL: https://lms.e-school.net.ua
14. Національна стратегія зі створення безбар’єрного простору в Україні. URL: https://mindev.gov.ua/diialnist/bezbariernyi-prostir/natsionalna-stratehiia-zi-stvorennia-bezbariernoho-prostoru-v-ukraini
15. Your Europe : official EU portal. URL: https://europa.eu/youreurope/index_en.htm
16. Seniors as Digital Learners – Finland. URL: https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/impact-shapers/good-practices/seniors-digital-learners-finland
17. Development of Elderly’s Digital Skills Through Family Learning. URL: https://epale.ec.europa.eu/en/content/development-elderlys-digital-skills-through-family-learning

References:

1. Tkachenko A. (2025) Tsyfrovi instrumenty dlia formuvannia inkliuzyvnoho miskoho seredovyshcha: ukrainskyi ta mizhnarodnyi dosvid [Digital tools for creating an inclusive urban environment: ukrainian and international experience]. *Teoretychni ta prykladni pytannia derzhavotvorennia.* 33, 483–490. DOI: https://doi.org/10.35432/tisb332025338587 [in Ukrainian].
2. Orlenko I. M. (2025) Tsyfrova inkliuziia: diahnostyka problem korystuvachiv iz kohnityvnymy porushenniamy [Digital inclusion: diagnosing the problems of users with cognitive disabilities]. *Inkliuziia i suspilstvo.* 1(19), 46–54. DOI: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-6 [in Ukrainian].
3. Kvashuk V. (2025) Vykorystannia standartu WCAG v osvitnikh proiektakh yak instrumentu dlia rozvytku tsyfrovoi ta inkliuzyvnoi kompetentnosti [Using the WCAG standard in educational projects as a tool for developing digital and inclusive competence. *Sotsialna robota ta osvita.*, 12 (3), 324–331. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.2 [in Ukrainian].
4. Kryklii O. A. (2022) Kontseptsiia tsyfrovoi inkliuzii: sutnist, faktory, elementy [The Concept of digital inclusion: essence, factors, elements]. *Ekonomichni horyzonty.* 3(21), 62–71. DOI: https://doi.org/10.31499/2616-5236.3(21).2022.263631 [in Ukrainian].
5. Lohvynenko V. M., Hrytsaniuk V. V. (2022) Tsyfrova transformatsiia suspilstva ta informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti fakhivtsiv sotsialnoi roboty: suchasni vyklyky [Digital transformation of society and information and communication technologies in professional activity of social work specialists: modern challenges]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* 87, 53–57. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.11 [in Ukrainian].
6. Gould M., Leblois A., Cesa Bianchi F., & Montenegro V. (2015). Convention on the rights of persons with disabilities, assistive technology and ICT requirements: where do we stand on implementation? *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 10(4), 295–300. DOI: https://doi.org/10.3109/17483107.2014.979332.
7. Gaggi O., & Pederiva V. (2021). WCAG4All, a tool for making web accessibility rules accessible. 2021 IEEE 18th Annual Consumer Communications & Networking Conference (CCNC), 1–6. DOI: https://doi.org/10.1109/CCNC49032.2021.9369484.
8. Anaraky R. G., Alsoubai A., Hanebutt R. A., Nov O., Wisniewski P. J. Reframing the digital divide: from barriers of internet nonuse to gradients of use – case study of a Southern U.S. city. *Technology in Society.* 2025. Vol. 83. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.102983.
9. Delaere H., Basu S., Macharis C., et al. (2024). Barriers and opportunities for developing, implementing and operating inclusive digital mobility services. *European Transport Research Review*. 16, 67. DOI: https://doi.org/10.1186/s12544-024-00684-8.
10. Uckun U., Aydin A. S., Ashok V., & Ramakrishnan I. V. (2020). Breaking the accessibility barrier in non-visual interaction with PDF forms. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 4(EICS), 80. 1–16. DOI: https://doi.org/10.1145/3397868.
11. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian]
12. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. (2018). URL: https://www.w3.org/TR/WCAG21/
13. Vseukrainska shkola onlain [All-Ukrainian School Online]. URL: https://lms.e-school.net.ua/ [in Ukrainian]
14. Natsionalna stratehiia zi stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini [National strategy for creating a barrier-free space in Ukraine]. URL: https://mindev.gov.ua/diialnist/bezbariernyi-prostir/natsionalna-stratehiia-zi-stvorennia-bezbariernoho-prostoru-v-ukraini [in Ukrainian]
15. Your Europe: Official EU portal. URL: https://europa.eu/youreurope/index_en.htm
16. Seniors as Digital Learners – Finland. URL: https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/impact-shapers/good-practices/seniors-digital-learners-finland
17. Development of elderly’s digital skills through family learning. URL: https://epale.ec.europa.eu/en/content/development-elderlys-digital-skills-through-family-learning

Hrytsaniuk V. V., Kostyshyn E.I. Digital Accessibility as a Tool for the Social Integration of Vulnerable Groups

The article provides a theoretical substantiation of digital accessibility as a key instrument for the social integration of vulnerable population groups in the context of digital transformation. The relevance of the study is обусловлена the growing digital divide, which manifests itself in unequal access to information and communication technologies, differences in digital skills, and varying capacities to use digital services to meet everyday needs. Particular attention is paid to persons with disabilities and older adults as groups at high risk of digital exclusion.

The paper summarizes contemporary scientific approaches to understanding digital inclusion and the digital divide and defines digital accessibility as a comprehensive socio-institutional category that extends beyond purely technical aspects. The main barriers of the digital environment are identified, including technical, cognitive, educational, and socio-economic ones, which limit the participation of vulnerable groups in digital processes.

The role of the principles of accessibility and universal design in creating an inclusive digital environment is substantiated, as well as the importance of international web accessibility standards (WCAG) as a regulatory framework for ensuring the

inclusiveness of digital services. Ukrainian and international practices of implementing digital accessibility are analyzed, particularly in the fields of education, employment, access to social services, and civic participation.

It is proven that digital accessibility acts as an integrating mechanism for overcoming the digital divide, contributes to expanding opportunities for social participation, and improves the quality of life of the population. The study concludes that the effectiveness of digital inclusion depends on a comprehensive combination of regulatory frameworks, the development of digital competencies, and the adaptation of digital services to users' needs.

Key words: *digital accessibility, digital inclusion, digital divide, vulnerable groups, accessibility, universal design, social integration.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147:784.087.68:37.011.3-051:78
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.11

Добровольська Р. О., Білозерська Г. О.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ТЕХНІКОЮ ДИРИГУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН «ХОРОВЕ ДИРИГУВАННЯ» ТА «ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР»

У поданій публікації висвітлюються теоретичні та практичні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано, що диригентсько-хорова підготовка є необхідною складовою фахового становлення вчителя-хормейстера, керівника класного та шкільного хору, яка реалізується в процесі вивчення дисциплін «Хорове диригування» та «Читання хорових партитур». Визначено мету й основні завдання зазначених дисциплін, спрямовані на формування образного мислення, розвиток музичних здібностей студентів, опанування методів роботи з вокально-хоровим твором та пошуку диригентського жесту. Схарактеризовано структурні компоненти диригентсько-хорової підготовки: методологічний, теоретичний та технологічний. Особливу увагу приділено техніці диригування як важливому засобу управління хоровим виконавством. Проаналізовано визначення поняття «техніка диригування» в працях українських науковців і музикантів-диригентів. Розглянуто етапи роботи над технікою диригування (підготовчий, початковий, основний, завершальний) та охарактеризовано методи й прийоми роботи на підготовчому й початковому етапах, зокрема вправи на розслаблення диригентського апарату, координацію рухів, формування правильної постави, відпрацювання ауфтакту. Наголошено на необхідності гармонійного поєднання технічної досконалості та художнього натхнення в діяльності диригента. Окреслено роль творчих і проблемно-пошукових методів навчання, моделювання репетиційного процесу, аналізу хорових партитур і записів, що сприяють розвитку самостійності, музичного мислення та здатності до творчої інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *диригентсько-хорова підготовка, техніка диригування, майбутній учитель музичного мистецтва, хорове диригування, читання хорових партитур, ауфтакт, диригентський жест, методи навчання, творчі здібності.*

Сучасні процеси реформування системи мистецької та педагогічної освіти актуалізують потребу в підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних до творчої самореалізації, ефективного управління хоровим колективом та формування художньо-естетичного світогляду учнів. У цьому контексті диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливої значущості, адже саме вона забезпечує формування комплексу професійних умінь і навичок, необхідних для роботи з хором. Однак, попри значний науковий і практичний доробок у цій галузі, залишається низка невирішених проблем, пов’язаних зі стереотипним розумінням диригентської техніки як самоцілі, недооцінкою художньо-образної складової диригування, недостатнім упровадженням активних та творчих методів навчання, а також обмеженою кількістю навчальних годин, відведених на цей вид підготовки. Потребують подальшого дослідження питання оптимізації змісту, форм і методів диригентсько-хорової підготовки, спрямованих на формування здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до цілісного художньо-осмисленого управління хоровим виконавством.

Проблема диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва перебувала в полі зору багатьох українських науковців і музикантів-педагогів. Теоретичні засади диригентської техніки ґрунтовно розроблено в працях визначних українських диригентів, зокрема М. Колесси, який акцентував цілеспрямованість, точність, ритмічну організованість і раціональність диригентських жестів; Я. Кириленко та Л. Костенко, які наголошували на сукупності прийомів управління хоровим колективом. Вагомий внесок у розвиток методики викладання хорового диригування зробили такі дослідники, як Г. Падалка (проблеми опанування диригентської техніки, творчі методи навчання), О. Олексюк (методологічні засади мистецької освіти), Л. Нємцова (художньо-естетичні аспекти підготовки педагога-музиканта). У сучасній музичній педагогіці активно досліджуються питання впровадження проблемно-пошукових, творчих методів, моделювання репетиційного процесу, формування навичок самостійної роботи з хоровою партитурою. Однак, незважаючи на значну кількість напрацювань, залишаються недостатньо висвітленими питання поетапного формування техніки диригування на підготовчому й початковому етапах навчання, системного застосування вправ на координацію, розслаблення диригентського апарату та відпрацювання ауфтакту в контексті сучасних вимог до підготовки вчителя музичного мистецтва.

Мета дослідження – науково-теоретичне обґрунтування змісту, структури та методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначення основних етапів, методів і прийомів роботи над технікою диригування (зокрема на підготовчому й початковому етапах), а також розкриття ролі творчих і проблемно-пошукових методів навчання для формування здатності студентів до художньо-осмисленого управління хоровим колективом у майбутній професійній діяльності.

У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва значне місце посідає диригентсько-хорова підготовка як необхідна складова підготовки вчителя-хормейстера, керівника класного та шкільного хору. Здійснюється вона насамперед у процесі вивчення дисциплін «хорове диригування» та «читання хорових

партитур». Ці дисципліни при підготовці вчителів музичного мистецтва відрізняється від інших індивідуальною формою занять.

Важливим і необхідним елементом диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є опанування техніки диригування. Однак усталена практика підготовки диригентів-хормейстерів досі не подолала сталих стереотипів розуміння диригентської техніки як основного завдання в даному виді підготовки [10].

Мета дисциплін «Хорове диригування» та «читання хорових партитур» – формування у студентів системи знань, умінь і навичок управління хоровим співом дітей і дорослих, підготовка до практичної роботи з хоровим колективом.

Основні завдання дисциплін спрямовані на формування образного мислення та розвиток музичних здібностей студентів, навчання їх методам опанування вокально-хорового твору та пошуку диригентського жесту, який адекватно відображає створений в уяві «внутрішній хор», удосконалення різних видів діяльності диригента (вокальне та інструментальне виконання, диригування, аналіз хорових партитур, з метою виявлення художнього задуму композитора, поета, виконавських засобів виразності, уміння розробки плану репетиційної роботи з хором, її аналізу), навчання професійному вмінню управління хоровим колективом [6; 9].

Виходячи з мети та завдань дисциплін, а також спираючись на наявні дослідження в цій галузі, ми вважаємо за доцільне виокремити в диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва наступні структурні компоненти: методологічний, теоретичний та технологічний. Техніка диригування входить до технологічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як важливий засіб управління хоровим виконавством і включає в себе: основні принципи постановки диригентського апарату, вміння передачі метроритмічної організації музики, темпу, динаміки, звуковедення та характеру звуковидобування, виконання ауфтактів тощо.

Під диригентською технікою українські науковці та музиканти-диригенти розуміють засіб втілення музичного образу в жестах, засіб вираження змісту музичного твору. Зокрема, М. Колесса під технікою диригування розуміє цілеспрямованість, точність, ритмічну організованість і раціональність диригентських жестів, тобто таке володіння диригентським апаратом, за якого досягається максимальна виразність і точність виконання за мінімальних фізичних зусиль [4]. Інші українські диригенти та педагоги під технікою диригування розуміють сукупність прийомів управління хоровим колективом у процесі виконання музичного твору, яка поєднує як виразову, так і управлінську функції [3; 5; 6].

Отже, у визначення поняття «техніка диригування» включаються не лише прийоми управління хором, а й розуміння її як засобу втілення музичного образу в жестах і вираження змісту музичного твору.

На думку українських дослідників музичної педагогіки (зокрема, Г. Падалки), у процесі опанування техніки диригування постають два основні завдання: оволодіння диригентськими прийомами та добір жестів для адекватного втілення музичного образу [8]. Це підтверджує загальновизнане положення, що техніка диригування як одна з найважливіших форм виконавської діяльності не може існувати сама по собі, а є засобом розкриття музичного змісту і впливу на виконавців [2].

Отже, в процес оволодіння технікою диригування включається цілий комплекс умінь і навичок, яких набувають студенти – майбутні вчителі музичного мистецтва.

Як зазначають Т. Белінська та О. Переверзєва, умовно роботу над технікою диригування можна поділити на етапи: підготовчий, початковий (1 курс), основний (2-3 курси) та завершальний (4 курс) [1; 10].

Підготовчий етап спрямований насамперед на підготовку диригентського апарату (корпусу, рук, ніг, голови) до оволодіння диригентською технікою, ознайомлення з диригентським апаратом та його можливостями у відображенні виконавського образу твору, з диригентським жестом та його властивостями, з елементами диригентського жесту, принципами диригентських рухів.

На початковому етапі передбачено опанування прийомів диригування простих розмірів, вступу та зняття звуку на різні долі такту, способів передачі ритмічних малюнків, звуковедення, показу фермат тощо. На основному етапі навчання техніці диригування акцент у програмі робиться на вдосконаленні вмінь і навичок, отриманих на початковому етапі, а також на опануванні складніших у технічному плані прийомів управління хоровим звучанням. Наприклад, диригування в складніших темпових, ритмічних і динамічних умовах, дроблення й укрупнення часток диригентської схеми, диригування в дуже повільних і дуже швидких темпах тощо. Завершальний етап опанування техніки диригування спрямований на вирішення виконавських завдань із використанням різних прийомів диригування в оперних сценах, творах великої форми, зокрема розвиток умінь охоплення великих творів, яскравого та виразного показу музичного розвитку в них [10].

Таким чином, найважливішими етапами роботи над диригентською технікою слід вважати підготовчий і початковий. Саме на них закладаються й формуються всі основні практичні вміння та навички з техніки диригування.

Розглянемо основні методи та прийоми роботи над технікою диригування, які пропонують нам вітчизняні дослідники, на підготовчому та початковому етапах роботи.

Оскільки диригентські жести в повсякденному житті практично не трапляються, потрібно застосовувати низку рухових і слухомоторних вправ підготовчого характеру. Починати роботу над технікою диригування

слід із вправ на різні частини диригентського апарату. Окремо, велика увага приділяється роботі над диригентською поставою – позицією ніг, корпусу та голови. Можливі вправи на чергування розслаблення частин диригентського апарату та правильної підготовчої позиції диригента, коли всі його частини сфокусовані та мають правильну позицію (ноги поставлені на ширині плечей та права нога трохи попереду, корпус прямо, плечі розгорнуті, голова піднята) [1].

Руки, як головна та найважливіша частина диригентського апарату, потребують особливої уваги та низки спеціальних вправ. Основна проблема на початковому етапі – «затиснутість» рук і плечового поясу. Тому починати роботу потрібно з перевірки та розслаблення, якщо потрібно, цієї частини диригентського апарату. До таких вправ ми відносимо: розслаблення окремих частин руки (кисті та зап’ястя, передпліччя, плеча) з положення витягнутої, піднятої руки; кругові обертання зап’ястям, передпліччям, кругові рухи усією рукою вперед, назад, двома руками разом. Корисними, паралельно з розслаблюючими вправами, є вправи на координацію рухів: кругові рухи двома руками в різні боки, кругові рухи зап’ястям, передпліччям, «малювання» зап’ястям різноманітних геометричних фігур (дуга, коло, трикутник, квадрат). При цьому слід особливо звертати увагу на правильну постановку кисті – долонею вниз, із заокругленими, вільно розведеними пальцями. Усі рухи мають бути природними й пластичними [11].

Допоможе, думку О. Переверзєвої, показ і порівняння рухів із музично-виконавської діяльності та життєвих асоціацій. Наприклад, постановка руки як при взятті звуку на фортепіано, «малювання» уявним пензликом на стіні, «кидання дитячого м’ячика» об підлогу, стіну тощо [11].

Підготовчий етап за часом нетривалий, вправи займають 10-15 хвилин кожного заняття й можуть проводитися невеликими групами (3-6 студентів). Уже через кілька занять можна перейти до вправ, які в майбутньому стануть основою для оволодіння технікою диригування. До таких вправ можна віднести:

– кругові рухи руки з віддачею (гра в скакалку): рука під час руху вгору сповільнює рух і прискорює його під час руху від верхньої точки до нижньої, ніби вдаряючи по уявній площині;

– відскік від різних площин (столу, долоні іншої руки, уявної площини) вгору, вбік у різних точках і на різних рівнях [10].

Такі вправи слід урізноманітнювати за рахунок постановки проблемних завдань: відтворення різних штрихів та динамічних відтінків; залучення асоціативних зв’язків («стрибки» рукою з розбігу та з місця, підскік – вдих, падіння руки – видих та ін.).

Більша частина часу на початкових заняттях відводиться на освоєння диригентських схем. Робота ця кропітка та потребує систематичності й послідовності в освоєнні малюнка та пропорцій диригентської схеми різних розмірів [1].

Основою техніки диригування є тактування як засіб організації метроритмічної структури музичного твору. У працях українських диригентів і педагогів (зокрема Миколи Колесси) підкреслюється, що чіткість метроритмічного жесту становить фундамент диригентської техніки та забезпечує узгодженість виконання хорового колективу [7].

Оволодіння цим умінням є необхідною передумовою професійної діяльності музиканта. За допомогою мануальної техніки диригент досягає одночасності звучання, регулює динаміку, агогіку та інші засоби музичної виразності. Водночас українські дослідники, зокрема О. Рудницька та О. Ростовський, наголошують, що техніка не має самодостатнього значення: вона набуває змісту лише у поєднанні з художнім мисленням і внутрішнім слуховим образом твору [13; 12].

Українські дослідники підкреслювали, що диригентський жест повинен бути не лише точним, а й внутрішньо наповненим, таким, що передає художній зміст музики, справжня майстерність диригента полягає у гармонійному поєднанні технічної досконалості та художнього натхнення [12].

Отже, техніка диригування й художнє натхнення перебувають у нерозривній єдності: техніка без образного наповнення є формальною, а натхнення без технічного втілення не здатне реалізуватися у звучанні.

Як зазначають О. Переверзєва, Т. Белінська, одним із важливих елементів техніки диригування є ауфтакт. Під ауфтактом у диригуванні розуміють замах, жест-імпульс, тобто специфічний диригентський жест, що передує виконанню та організовує його в плані темпу, ритму, динаміки, штриха, початку, закінчення, фермат. Ауфтакт – це найважливіша складова частина диригентської техніки [1; 10]. Починати роботу над ним слід з пояснення ролі та значення ауфтакту, його показу в цілому та окремих елементів. Першим відпрацьовується ауфтакт вступу. Окремі його елементи (відскік, віддача) освоюються вже на початковому етапі роботи над технікою диригування. Тому подальша робота над ауфтактом полягає у відпрацюванні навичок показу дихання в різних диригентських схемах та на початок різних долей (повний ауфтакт).

Робота над ауфтактом неможлива при затиснутості рук, тому починати її слід лише за повної їх свободи від м’язового затиску. При цьому необхідно знайти жест, який був би одночасно достатньо імпульсивним, але не хаотичним, здатним «проспівати» необхідну долю. Тому на даному етапі роботи можна вдатися до асоціацій типу: «укол голкою», «торкніться гарячого», «тягніть звук, а не кидайте його», «торкнувшись звуку, ведіть його», «рука зависає, ніби приклеєна» тощо.

Після роботи над ауфтактом вступу освоюються інші види ауфтакту: ауфтакт зняття, неповний ауфтакт. Починати роботу над ауфтактом зняття слід зі зняття довгих неферматних звуків. У цьому випадку рука диригента після імпульсу рухається в напрямку наступної долі, де й знімає звук. Наступний етап роботи над

жестом зняття – це зняття прийомом ділення долі й прихованого ділення залежно від характеру, темпу та ритму музики. І, нарешті, при роботі над цим жестом відпрацьовується ауфтакт зняття фермат (серединних і заключних) [10].

Відпрацювання затриманого ауфтакту може бути перенесене на пізніші терміни основного етапу, коли освоюються складніші музичні твори, що потребують застосування цих видів ауфтакту.

Для відпрацювання показу різних видів ауфтакту О. Переверзєва пропонує наступні прийоми:

– лічба вголос або відстукування рукою внутрішньо-дольового пульсу;
– акцентування лічбою або відстукуванням рукою долей, що відіграють роль звукового ауфтакту;
– вимовляння вголос (потім подумки) окремих складів для знаходження точного часу для ауфтакту [11; 10].

Звісно, на першому етапі відбувається лише початкове засвоєння всіх навичок із показу різних видів ауфтакту. Їх закріплення та вдосконалення відбудеться пізніше, під час роботи з різними хоровими творами на основному етапі роботи в класі хорового диригування.

Техніка диригування – важливий і необхідний елемент диригентської підготовки. Однак, як випливає із завдань диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (навчання професійному вмінню управління хором у класній і позакласній роботі), головне призначення диригентського жесту вчителя – спілкування з виконавцями, вплив на них у процесі виконання музики. Таким чином, розвиток мануальної техніки потребує й інших методів навчання.

У практиці навчання хоровому диригуванню традиційно переважають наочно-слухові та пояснювально-ілюстративні методи. Безперечно, вони є необхідними, однак обмеження лише цими підходами не забезпечує повноцінного професійного становлення майбутнього диригента.

Українські науковці у галузі музичної педагогіки (зокрема Галина Падалка) підкреслюють, що навчання диригуванню має бути спрямоване не стільки на механічне засвоєння рухів, скільки на розвиток музично-творчих здібностей, що лежать в основі мануальної техніки [8; 11].

Подібної думки дотримувався і Микола Колесса, який наголошував на необхідності свідомого, осмисленого оволодіння диригентським жестом як засобом художнього вираження, а не лише технічної вправності [4].

У цьому контексті методика навчання має бути орієнтована передусім на розвиток внутрішнього слуху, образного мислення, емоційної чутливості та здатності до творчої інтерпретації. Лише за таких умов виразні засоби диригування здатні відображати внутрішні імпульси диригента, його виконавські наміри і, відповідно, ефективно впливати на виконавців.

Для розвитку в людини творчих здібностей потрібно мати чітке уявлення про те, що саме необхідно розвивати й для якої мети. На нашу думку, серед завдань диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва слід виокремити формування образного мислення та розвиток музичних здібностей, що дозволить повною мірою опанувати вміння управління хором.

Діяльність учителя – насамперед творчість. Для розвитку ініціативи студентів, самостійності у вирішенні навчальних завдань, прагнення до творчості в методах його підготовки необхідно ширше використовувати проблемне навчання, творчі прийоми. Це завдання досить важке та пов’язане насамперед із недостатньою кількістю годин на цей вид підготовки вчителя музичного мистецтва, але корисне та результативне, особливо якщо використовувати активні методи, в тому числі й в інших дисциплінах (хоровий клас, хорознавство та хорове аранжування, основний музичний інструмент, теорія та методика музичної освіти).

У музичній педагогіці накопичено значний досвід використання творчих методів підготовки вчителя музичного мистецтва. Зокрема, українські дослідники (Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Костенко, Я. Кириленко) підкреслюють доцільність застосування проблемно-пошукових завдань у процесі аналізу музичних творів [3; 5].

Такі завдання можуть передбачати, наприклад: як передати жестом особливості фразування хорового твору або якими диригентськими прийомами можна вплинути на зміну тембрового забарвлення звучання. Подібні підходи спрямовані на активізацію творчого мислення студентів та формування їхньої здатності до самостійної інтерпретації музичного матеріалу.

У сучасній українській педагогіці мистецтва також широко використовуються методи творчого моделювання та варіативного аналізу, коли студентові пропонується самостійно визначити характер звучання, стиль твору, фразування, темп, динамічні відтінки, особливості голосоведення та дихання.

Такі завдання сприяють розвитку навичок слухового аналізу, активізують музичне й образне мислення, формують самостійність у навчальній діяльності та готують майбутнього вчителя музики до творчої роботи з хоровим колективом.

Для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи з хором важливим є постійний зв’язок занять у класі хорового диригування з роботою в хоровому класі. Необхідно на всіх етапах диригентської підготовки включати в заняття освоєння прийомів роботи з хором. Наприклад, прийом «програмованих помилок», який полягає у невиконанні концертмейстером або педагогом необхідних вказівок у хорових партитурах при їх виконанні та диригуванні студентом. Це сприяє розвитку слухової реакції, набуттю вмінь і прийомів репетиційної роботи з хором. У підготовці вчителя музичного мистецтва-хормейстера необхідно формувати вміння уявляти звучання хорової партії та хору в цілому. З цією метою багато

уваги в класі хорового диригування приділяється роботі з партитурою у процесі вивчення дисципліни «читання хорових партитур». У цьому виді роботи використовується безліч прийомів, спрямованих на розвиток слуху та слухової уваги, самоконтролю, музичного мислення та ін. Наприклад, одночасне виконання мелодії на інструменті, її спів і тактування [14].

Корисним прийомом є прослуховування та аналіз хорового звучання в записі. Для розширення загального й музичного кругозору можна використовувати ознайомлення з відповідними творами літератури та образотворчого мистецтва. Такі прийоми створюють умови для виникнення у студентів узагальнених музичних образів і творчого підходу до виконання.

Висновок. Для розвитку самостійності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливим є використання моделювання репетиційного процесу, створення та вирішення педагогічних ситуацій, що виникають у практичній вокально-хоровій роботі. У музичній педагогіці для розвитку творчої художньо-практичної діяльності використовуються методи розділеного аналізу та метод порівняльних характеристик. Ці методи спрямовані на виявлення взаємозв’язку та взаємовпливу музики й тексту в хоровому творі та особливостей ритму, інтонацій та інших виражальних засобів музики [15].

Таким чином, незважаючи на те, що процес диригування та практична робота з хором становлять творчий процес, і в ньому закладена проблемна ситуація, його опанування неможливе лише методами теоретичного вивчення та практичного закріплення зразків. Необхідні такі методи й прийоми підготовки, за яких у майбутнього вчителя музичного мистецтва розвивалися б здібності до творчого вирішення музично-виконавських завдань [10].

Використана література:

1. Белінська Т. В., Маніта Л. М. Методичні основи диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі хорового диригування. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2020. Вип. 90. С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-12.
2. Добровольська Р. О., Швець І. Б., Білозерська Г. О. Сучасні інновації в мистецькій освіті: музикотерапевтичні, театрально-педагогічні та хорові технології : монографія. Вінниця, 2025. 125 с.
3. Dobrovolska R., Mosendz O., Symonenko R., Manaylo-Prykhodko V., Zaitsev V. Digitalization of the educational process in the field of culture and art: challenges and prospects. *Journal of Curriculum and Teaching.* 2023. Vol. 12, No. 5. P 82–95.
4. Кириленко Я. О. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки : навч. посіб. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 108 с.
5. Колесса М. М. Основи техніки диригування. Київ : Музична Україна, 1973. 200 с.
6. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. Методика викладання хорового диригування : навч. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти. 2-ге вид., доповнене та перероблене. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 145 с.
7. Нємцова Л. О. Хорове диригування. Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021. 77 с.
8. Олексюк О. М. Музична педагогіка. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 248 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
10. Переверзєва О. Етапи диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 55, Т. 2. С. 277–282. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-2-44
11. Переверзєва О. Методи і прийоми оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах формальної і неформальної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2023. № 2 (31). С. 145–151.
12. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 639 с.
13. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
14. Савчук В., Шегда Л. Читка хорових партитур: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Фоліант, 2021. 196 с.
15. Sizova N., Belinska T., Bilozerska A., Vasylevska-Skupa L., Zuziak T. An integration model of professional training of a music art teacher by means of innovative technologies. *Amazonia Investiga.* 2024. Vol. 13, No. 75. P. 903–934.

References:

1. Belinska T. V., Manita L. M. (2020). Metodychni osnovy dyryhentsko-khorovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v klasi khorovoho dyryhuvannia [Methodological foundations of conductor-choral training of future music art teachers in the choral conducting class]. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky, Issue 90, P. 73–78. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-12 [in Ukrainian]
2. Dobrovolska R. O., Shvets I. B., Bilozerska H. O. (2025). Suchasni innovatsii v mystetskii osviti: muzykoterapevtychni, teatralno-pedahohichni ta khorovi tekhnolohii [Modern innovations in art education: music therapy, theatrical-pedagogical and choral technologies]: monograph. Vinnytsia, 125 p. [in Ukrainian]
3. Dobrovolska R., Mosendz O., Symonenko R., Manaylo-Prykhodko V., Zaitsev V. (2023). Digitalization of the educational process in the field of culture and art: challenges and prospects. Journal of Curriculum and Teaching, Vol. 12, No. 5, P. 82–95 [in English]
4. Kyrylenko Ya. O. (2020). Teoretychni ta praktychni zasady dyryhentskoi pidhotovky [Theoretical and practical foundations of conducting training]: textbook. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, 108 p. [in Ukrainian]
5. Kolessa M. M. (1973). Osnovy tekhniky dyryhuvannia [Fundamentals of conducting technique]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 200 p. [in Ukrainian]
6. Kostenko L. V., Shumska L. Yu. (2019). Metodyka vykladannia khorovoho dyryhuvannia [Methods of teaching choral conducting]: textbook for master’s students of higher education institutions. 2nd ed., revised and expanded. Nizhyn: Nizhyn Mykola Gogol State University, 145 p. [in Ukrainian]

7. Niemtsova L. O. (2021). Khorove dyryhuvannia [Choral conducting]. Chernivtsi: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, 77 p. [in Ukrainian]
8. Oleksiuk O. M. (2013). Muzychna pedahohika [Music pedagogy]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, 248 p. [in Ukrainian]
9. Padalka H. M. (2008). Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin [Art pedagogy: theory and methodology of teaching artistic disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy, 274 p. [in Ukrainian]
10. Pereverzieva O. (2022). Etapy dyryhentsko-khorovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Stages of conductor-choral training of the future music art teacher]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, Issue 55, Vol. 2, P. 277–282. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-2-44 [in Ukrainian]
11. Pereverzieva O. (2023). Metody i pryiomy optymizatsii dyryhentsko-khorovoi pidhotovky vchytelia muzychnoho mystetstva v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity [Methods and techniques for optimizing conductor-choral training of a music art teacher in formal and non-formal education]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika, No. 2 (31), P. 145–151. [in Ukrainian]
12. Rostovskyi O. Ya. (2011). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methodology of music education]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 639 p. [in Ukrainian]
13. Rudnytska O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 360 p. [in Ukrainian]
14. Savchuk V., Shehda L. (2021). Chytka khorovykh partytur [Reading choral scores]: educational and methodological manual. Ivano-Frankivsk: Foliant, 196 p. [in Ukrainian]
15. Sizova N., Belinska T., Bilozerska A., Vasylevska-Skupa L., Zuziak T. (2024). An integration model of professional training of a music art teacher by means of innovative technologies. Amazonia Investiga, Vol. 13, No. 75, P. 903–934.

R. Dobrovolska, H. Bilozerska. Methods and techniques of working on conducting technique of future music art teachers in the process of studying the disciplines «choral conducting» and «reading of choral scores»

The presented publication highlights the theoretical and practical aspects of conducting and choral training of future music art teachers. It is substantiated that conducting and choral training is a necessary component of the professional formation of a teacher-choirmaster, the leader of a classroom and school choir, which is implemented in the process of studying the disciplines «Choral Conducting» and «Reading of Choral Scores». The purpose and main tasks of these disciplines are determined, aimed at the formation of imaginative thinking, the development of students' musical abilities, mastering methods of working with vocal and choral compositions, and searching for an appropriate conducting gesture.

The structural components of conducting and choral training are characterized as methodological, theoretical, and technological. Special attention is paid to conducting technique as an important means of managing choral performance. The definition of the concept of «conducting technique» in the works of Ukrainian scholars and musicians-conductors is analyzed. The stages of work on conducting technique (preparatory, initial, main, and final) are considered, and the methods and techniques of work at the preparatory and initial stages are characterized, including exercises for relaxing the conducting apparatus, coordination of movements, formation of correct posture, and practicing the upbeat (auftakt).

The necessity of a harmonious combination of technical mastery and artistic inspiration in the conductor's activity is emphasized. The role of creative and problem-search teaching methods, modeling of the rehearsal process, analysis of choral scores and recordings is outlined, as they contribute to the development of independence, musical thinking, and the ability for creative interpretation in future music art teachers.

Key words: *conducting and choral training, conducting technique, future music art teacher, choral conducting, reading of choral scores, upbeat (auftakt), conducting gesture, teaching methods, creative abilities.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 159.98
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.12

Зірчак Г. П., Зірчак О. П.

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ДИНАМІЧНИЙ МЕХАНІЗМ АДАПТАЦІЇ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ’Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті розглянуто проблему збереження психічного здоров’я особистості в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєн, економічної нестабільності та глобальних криз. Особливу увагу приділено феномену резильєнтності як ключовому ресурсу адаптації людини до стресових ситуацій і подолання життєвих труднощів. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння стресу, зокрема концепції Г. Сельє, У. Кеннона та Р. Лазаруса, які розкривають фізіологічні, когнітивні та емоційні аспекти стресових реакцій.

Висвітлено еволюцію наукових уявлень про резильєнтність – від її трактування як стабільної особистісної риси до розуміння як динамічного процесу, що формується у взаємодії індивіда із соціальним середовищем. Узагальнено результати досліджень зарубіжних і вітчизняних учених щодо структури резильєнтності, її чинників і механізмів розвитку. Окреслено основні компоненти резильєнтності, серед яких емоційна регуляція, когнітивна гнучкість, соціальна підтримка, оптимізм, адекватна самооцінка та стратегічне мислення.

Зосереджено увагу на тому, що рівень резильєнтності безпосередньо впливає на здатність особистості ефективно адаптуватися до змін, знижувати негативні наслідки стресу та відновлюватися після травматичних подій. Зазначено, що розвиток резильєнтності можливий через застосування психологічних інтервенцій, спрямованих на формування навичок саморегуляції, розвитку когнітивних стратегій і зміцнення соціальних зв’язків.

Зазначено, що резильєнтність є багатовимірним і динамічним феноменом, який поєднує індивідуальні ресурси та зовнішні фактори підтримки. Її вивчення має важливе значення для розробки ефективних підходів до підтримки психічного здоров’я та підвищення стресостійкості особистості в умовах сучасного світу.

Ключові слова: *резильєнтність, психічне здоров’я, стрес, стресостійкість, адаптація, емоційна регуляція, когнітивна гнучкість, соціальна підтримка, самооцінка, психологічні ресурси.*

У сучасних умовах, коли суспільство зіштовхується з численними викликами, такими як війни, пандемії, економічні кризи, здатність зберігати психічну рівновагу набуває особливої значущості. Психічне здоров’я є одним із провідних компонентів добробуту особистості, який забезпечує її адаптивність, результативність і здатність до розвитку навіть у складних життєвих умовах. У цьому контексті особливий інтерес викликає феномен резильєнтності, який розглядається як здатність долати стрес і підтримувати психічне здоров’я.

У широкому розумінні резильєнтність трактується як сукупність індивідуальних, психологічних і соціальних ресурсів, що забезпечують підтримання внутрішньої рівноваги в умовах критичних змін. Це поняття вперше почали досліджувати в психології саме як здатність особистості ефективно адаптуватися до труднощів і долати стресові ситуації.

Теоретичні засади вивчення стресу були закладені у ХХ столітті завдяки працям таких учених, як Г. Сельє, У. Кеннон, Е. Якобсон, Р. Лазарус та інші. Одним із провідних підходів стала концепція Г. Сельє, який описував стрес як загальний адаптаційний синдром, що виникає у відповідь на дію шкідливих факторів [15].

Із часу введення поняття стресу його зміст значно трансформувався завдяки розширенню сфер застосування та глибшому аналізу його проявів. Стрес виникає як реакція організму на стресори, що сприймаються людиною як загрозливі або небезпечні. Незважаючи на індивідуальні відмінності у сприйнятті рівня загрози, стрес супроводжується негативними емоціями та погіршенням психоемоційного стану. Формування стресової реакції пов’язане як із зовнішніми впливами, так і з внутрішніми думками людини, які викликають відповідну реакцію організму.

Будь-яка несподівана чи неприємна ситуація, що порушує звичний ритм життя, може спричинити стрес. За тривалістю та інтенсивністю він може бути як короткочасним і незначним, так і тривалим і вираженим. У більшості випадків люди здатні самостійно подолати легкі прояви стресу, проте при інтенсивному або хронічному стресі може виникнути потреба у допомозі спеціалістів. За визначенням Гансена І. стрес є сигналом організму про виснаження ресурсів, що виникає тоді, коли вимоги перевищують можливості людини [1].

У психології виокремлюють кілька основних чинників розвитку стресу:

1. Внутрішні особливості організму та ранній дитячий досвід – генетичні чинники, перебіг вагітності матері, особливості нервової системи та ранні переживання.

2. Батьківські сценарії – спостереження за реакціями батьків на стрес у дитинстві формує індивідуальні моделі поведінки, що проявляються в дорослому віці.

3. Особистісні характеристики – риси характеру, рівень самооцінки, установки та життєві цінності. Наприклад, люди зі схильністю до гніву чи ворожості більш чутливі до стресу, тоді як відкриті та доброзичливі особистості демонструють більшу стійкість.

Концепція стресу Річарда Лазаруса, заснована на когнітивному підході, визначає, що стрес виникає тоді, коли людина оцінює ситуацію як загрозливу та сумнівається у власній здатності її подолати. Він

підкреслював, що когнітивні процеси відіграють ключову роль у визначені рівня стресу, а емоції впливають на здатність адаптуватися до середовища. Таким чином, одна й та сама ситуація може викликати стрес у однієї людини і залишатися нейтральною для іншої – усе залежить від суб'єктивного сприйняття [11].

Лазарус також наголошував, що стрес не обмежується лише емоційною реакцією, а включає різні аспекти психічної діяльності: емоційні, вольові, когнітивні та психомоторні компоненти. Поняття «емоційний стрес» охоплює широкий спектр психічних проявів і неспецифічних змін в організмі.

Стратегії подолання стресу є індивідуальними та залежать як від ситуації, так і від особистісних характеристик. У. Кеннон, який запропонував концепцію реакцій «бий, біжи, замри», описав типові відповіді організму на стресори. Жодна з цих реакцій не є універсальною – кожна може бути як адаптивною, так і деструктивною залежно від обставин [9].

Отже, стрес є багатовимірним явищем, що поєднує фізіологічні, емоційні та когнітивні компоненти. Індивідуальна оцінка ситуації та обрані стратегії подолання відіграють ключову роль у його регуляції та зменшенні негативних наслідків.

Відповідно до цієї теорії, стрес є складним феноменом, який включає фізіологічні, психічні та соціальні аспекти. Він супроводжується підвищенням активності організму, але залишається нестійким станом. За сприятливих умов стрес може виконувати адаптивну функцію, стимулюючи розвиток і пристосування. Водночас у несприятливих умовах він здатний виснажувати ресурси організму, викликаючи нервове напруження та порушення його функціонування.

Термін «резильєнтність» активно впроваджується у психологічну науку, запозичений із фізики, де означає здатність матеріалу відновлювати форму після деформації під впливом навантаження. У психології цей термін описує здатність людини або соціальної системи підтримувати нормальне функціонування навіть у складних умовах. Як зазначає Ф. Лозель, резильєнтність – це не лише подолання труднощів, а й досягнення позитивних результатів попри високий рівень ризику. Це включає подолання стресорів, збереження ключових особистісних характеристик у кризових ситуаціях та відновлення після травматичних подій, що часто супроводжується новими досягненнями [3].

Перші етапи дослідження резильєнтності були зосереджені на вивченні особистісних рис, притаманних людям, які успішно долали складні життєві обставини. Це охоплювало такі аспекти, як темперамент, самооцінка, тип особистості та копінг-стратегії. На цьому етапі концепція резильєнтності мала статичний характер і передбачала визначення сталого набору рис, що забезпечують подолання стресу. Водночас саме цей підхід став основою для формування численних визначень резильєнтності як риси чи властивості особистості.

Упродовж останніх десятиліть дослідники активно вивчали резильєнтність, розвиваючи її теоретичні засади та емпіричну базу. Було розроблено численні теоретико-методологічні моделі з детальним описом їх практичного застосування.

Дослідження виявили значущі зв'язки між резильєнтністю та такими чинниками, як емоційний інтелект, самооцінка, впевненість у собі, психологічні захисні механізми, працездатність, якість міжособистісних стосунків, тип прив'язаності та особливості ранніх взаємин із батьками.

Розвиток концепції резильєнтності відбувався у межах чотирьох хвиль досліджень, що оперативно реагували на запити науки та практики. Огляд цих етапів буде представлено з урахуванням логіки наукового аналізу. Теоретичні та емпіричні досягнення у цій сфері сприяють глибшому розумінню проблеми самовизначення цього феномену.

Тут резильєнтність розглядається як динамічна система, що включає такі складові: особистісні ресурси (самооцінка, впевненість у собі), соціальні ресурси (підтримка близьких і друзів) та когнітивно-поведінкові навички (ефективна комунікація, управління емоціями).

Термін «резильєнтність» (від лат. resilire – «відскочити», «відновитися») уперше використовувався у дослідженнях психологічної стійкості дітей, які зростали в складних умовах. Емі Вернер і Рут Сміт дослідили групу дітей, які, незважаючи на значні труднощі, змогли стати адаптованими та успішними. Вони визначили резильєнтність як сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що дозволяють долати життєві виклики, а також виділили три ключові аспекти [16]:

1. Особистісні характеристики, зокрема оптимізм і впевненість у собі.
2. Сімейні та соціальні ресурси.
3. Сприятливе середовище, що забезпечує стабільність і підтримку.

К. М. Коннор і Дж. Р. Девідсон визначали резильєнтність як сукупність особистісних якостей, які допомагають долати труднощі та сприяють подальшому розвитку [10]. Джейн Блок і Джек Блок запровадили поняття ego-resiliency – комплексу особистісних рис, що забезпечують ефективне функціонування в умовах невизначеності та криз. Г. Вагнільд і Г. Янг розглядали резильєнтність як особистісну характеристику, що зменшує негативний вплив стресу та сприяє адаптації [2].

Українські дослідники, зокрема Г. Лазос, зазначали, що Ф. Лозель розглядав резильєнтність як здатність будувати повноцінне життя навіть за складних обставин [3]. І. Ющенко підкреслював динамічний характер резильєнтності як риси, що формується у взаємодії з соціальним середовищем. В. Чернобровкіна трактувала

її як здатність до відновлення після дестабілізаційних впливів. Г. Ришка визначав стресостійкість як здатність підтримувати ефективну життєдіяльність у стресових умовах. О. Чиханцова та К. Гуцол вважали резильєнтність здатністю повертатися до «достресового» стану без втрат для здоров’я [5].

Розвиток досліджень резильєнтності чітко окреслює проблему її наукового визначення. Як зазначає О. М. Хамініч, одним із ключових викликів є відсутність єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття, що ускладнює подальший розвиток досліджень. Складність полягає у різних підходах до трактування та відсутності узгоджених методів вимірювання, що призводить до розбіжностей у наукових позиціях [4].

Подібну позицію висловлює і К. Болтон, наголошуючи на необхідності досягнення консенсусу [7]. Водночас певна узгодженість уже досягнута: багато дослідників (А. Мастен, С. Лутар, Р. Ньюман) розглядають резильєнтність як багатовимірне явище, що поєднує особистісні риси та зовнішні чинники [12]. М. Раттер та Е. Вернер досліджували динаміку розвитку резильєнтності протягом життя, аналізуючи процеси підвищення стресостійкості [14; 16].

Науковці поступово відходили від статичного розуміння резильєнтності, акцентуючи увагу на її динамічному характері. Це сприяло переосмисленню поняття «невразливості» та переходу до розгляду резильєнтності як процесу розвитку, адаптації та використання внутрішніх ресурсів.

Загалом резильєнтність розглядається як динамічний процес, що поєднує опір негативним впливам і здатність до відновлення. На думку С. Фергуса та М. Циммермана, її прояв полягає у подоланні травматичних подій і запобіганні ризикам у майбутньому [13].

Майкл Раттер визначав резильєнтність як процес взаємодії між індивідуальними рисами та середовищем, підкреслюючи її контекстуальну залежність [14].

Енн Мастен описувала резильєнтність як «звичайну магію», притаманну більшості людей, що включає базові адаптивні механізми: підтримку соціальних зв’язків, когнітивну гнучкість та регуляцію емоцій [12].

Резильєнтність безпосередньо пов’язана зі збереженням психічного здоров’я, оскільки зменшує негативний вплив стресу. Джордж Бонанно зазначав, що люди з високим рівнем резильєнтності краще адаптуються до змін і швидше відновлюються після травматичних подій [8].

С. Лутар, Д. Чічетті та інші дослідники акцентували увагу на взаємодії ризиків і захисних факторів. Резильєнтність розглядається як процес, результатом якого є адаптація або, у разі невдачі, дезадаптація [5].

Ганс Сельє, автор терміна «стрес», наголошував на важливості балансу між дистресом і еустресом. У праці «Stress Without Distress» він підкреслював значення відновлення рівноваги для благополуччя [15].

Сучасні дослідники розглядають резильєнтність як багатовимірний феномен, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні компоненти. Згідно з моделлю Мастен, вона є результатом взаємодії внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх факторів підтримки [12], що дозволяє трактувати її як процес, а не статичну характеристику.

Виділяють кілька ключових компонентів резильєнтності:

1. Емоційна регуляція. Здатність контролювати емоції та уникати імпульсивних реакцій є важливою складовою. Бонанно підкреслює, що вона знижує тривожність і підтримує оптимістичне ставлення до життя [8]. Енн Мастен також зазначає її роль у підтриманні емоційного балансу [12].

Наприклад, людина, яка вміє усвідомлювати й регулювати свої емоції, швидше адаптується до змін і ефективніше взаємодіє з оточенням. Для розвитку цієї здатності застосовують техніки саморегуляції, зокрема дихальні вправи та медитацію.

2. Когнітивна гнучкість. Лутар, Чічетті та Беккер наголошують на важливості здатності змінювати точку зору, знаходити альтернативні рішення та адаптувати поведінку [5].

Для її розвитку використовують методи критичного мислення та когнітивно-поведінкову терапію.

3. Соціальна підтримка. Резильєнтність значною мірою залежить від якості соціальних зв’язків. За даними Унгара, підтримка з боку близьких і професійного оточення є важливим ресурсом подолання труднощів. Емі Вернер підкреслювала роль взаємодії з середовищем у формуванні стійкості [16].

Соціальні зв’язки забезпечують не лише емоційну підтримку, а й відчуття безпеки та належності.

4. Оптимізм і самооцінка. За Мастен, віра у власні сили та позитивне бачення майбутнього підвищують стійкість до стресу. Бонанно також підкреслює роль внутрішнього контролю у здатності впливати на життєві обставини [8].

5. Стратегічне мислення. Раттер зазначає, що здатність планувати та орієнтуватися на можливості сприяє підвищенню стійкості до стресу [14].

Отже, резильєнтність – це здатність особистості ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі та підтримувати емоційну рівновагу. Цей феномен є надзвичайно актуальним у сучасному світі, де багато людей стикаються з травматичними подіями, зокрема через війну, економічну нестабільність або соціальну ізоляцію. Дослідження складових резильєнтності дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми її функціонування, а й створити підґрунтя для ефективних психологічних інтервенцій, спрямованих на підтримку психічного здоров’я.

Використана література:

1. Адаменко Л.С. Актуальні підходи до проблеми дослідження психічної резильєнтності. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології.* 5 (58). 2020. С. 5–13.
2. Зірчак О.П. Основні аспекти резільєнтності здобувачів вищої освіти України в умовах війни. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали двадцять четвертої міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 18 листопада 2024 р.) / гол. ред. В.В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2024. С. 82–84.
3. Лазос Г.П. Резільєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія*. Вип. 14. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; Вінниця, ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26–64.
4. Хамініч О.М. Резільєнтність: життестійкість, життєздатність або резільєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 6, Т. 2, 2016. С. 160–165.
5. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практичний посібник/ Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2022. 128 с.
6. Чиханцова О.А. Внутрішні чинники життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2021. Том IX. Вип. 12. С. 446–454.
7. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. University of Texas at Arlington, 2013. 118 p.
8. Bonanno G.A. Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*. 2004. P. 20–28.
9. Cannon W. Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. New York : D Appleton & Company, 1915. 301 p.
10. Connor K.M., Davidson J. R. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. № 18. 76 p.
11. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984, 456 p.
12. Masten A. Ordinary magic: resilience in development. New York : The Gulford press, 2014. 308 p.
13. Resilience through the lens of interactionism: a systematic review. *A. Pangallo et al. Psychological assessment*. 2015. Vol. 27, no. 1. P. 1–20.
14. Rutter M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*. 1985. №147. P. 598–611.
15. Selye H. The Stress of Life. New York: McGraw-Hill, 1956, 544 p.
16. Werner E. Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood / E. Werner, R. Smith. – Ithaca, New York : Cornell University Press, 1992.

References:

17. Adamenko L.S. (2020) Aktualni pidkhody do problemy doslidzhennia psykhichnoi rezylientnosti [Current approaches to the problem of researching mental resilience.]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Pytannia psykholohii. 5 (58), P. 5–13 [in Ukrainian].
18. Zirchak O.P. (2024) Osnovni aspekty rezilientnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh viiny [Main aspects of resilience of higher education students in Ukraine in wartime]. Aktualni doslidzhennia v sotsialnii sferi: materialy dvadtsiat chetvertoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Odesa, 18 lystopada 2024 r.) / hol. red. V.V. Korneshchuk. Odesa: FOP Bondarenko M. O.,P. 82–84 [in Ukrainian].
19. Lazos H.P. (2018) Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen [Resilience: conceptualization of concepts, review of current research]. Aktualni problemy psykholohii. Tom 3.: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia. Vyp. 14. Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy; Vinnytsia, FOP Rohalska I. O., Vyp. 14, P. 26–64 [in Ukrainian].
20. Khaminich O.M. (2016) Rezilientnist: zhyttestiikist, zhyttiezdatnist abo rezilientnist? [Resilience: vitality, viability, or resilience?]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky». Vyp. 6, T. 2, P. 160–165 [in Ukrainian].
21. Chykhantsova O., Hutsol K. (2022) Psykholohichni osnovy rozvytku rezylientnosti osobystosti v period pandemii Sovid-19 [Psychological foundations of developing personal resilience during the Covid-19 pandemic]. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].
22. Chykhantsova O.A. (2021) Vnutrishni chynnyky zhyttiestiikosti osobystosti [Internal factors of personality resilience]. Aktualni problemy psykholohii, Tom IX. Vyp. 12, P. 446–454 [in Ukrainian].
23. Bolton K. (2013) The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. University of Texas at Arlington, 118 p.
24. Bonanno G.A. (2004) Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? American Psychologist. P. 20–28.
25. Cannon W. (1915) Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. New York : D Appleton & Company, 301 p.
26. Connor K. M., Davidson J. R. (2003) Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. Depression and Anxiety. № 18. 76 p.
27. Lazarus R.S., Folkman S. (1984) Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 456 p.
28. Masten A. (2014) Ordinary magic: resilience in development. New York : The Gulford press, 308 p
29. Resilience through the lens of interactionism: a systematic review. (2015) A. Pangallo et al. Psychological assessment. Vol. 27, no. 1. P. 1–20.
30. Rutter M. (1985) Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry. №147. p. 598–611.
31. Selye H. (1956) The Stress of Life. New York: McGraw-Hill, 544 p.
32. Werner E. (1992) Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood / E. Werner, R. Smith. – Ithaca, New York : Cornell University Press.

H. Zirchak, O. Zirchak. Resilience as a dynamic mechanism for adaptation and preservation of mental health of higher education students in war conditions

The article considers the problem of preserving the mental health of an individual in the face of modern social challenges, in particular wars, economic instability and global crises. Particular attention is paid to the phenomenon of resilience as a key resource for human adaptation to stressful situations and overcoming life difficulties. Theoretical approaches to understanding stress are analyzed, in particular the concepts of H. Selye, W. Cannon and R. Lazarus, which reveal the physiological, cognitive and emotional aspects of stress reactions.

The evolution of scientific ideas about resilience is highlighted – from its interpretation as a stable personal trait to understanding it as a dynamic process that is formed in the interaction of an individual with the social environment. The results of research by foreign and domestic scientists on the structure of resilience, its factors and mechanisms of development are summarized. The main components of resilience are outlined, including emotional regulation, cognitive flexibility, social support, optimism, adequate self-esteem and strategic thinking.

The focus is on the fact that the level of resilience directly affects the ability of an individual to effectively adapt to change, reduce the negative effects of stress, and recover from traumatic events. It is noted that the development of resilience is possible through the use of psychological interventions aimed at forming self-regulation skills, developing cognitive strategies, and strengthening social ties.

It is noted that resilience is a multidimensional and dynamic phenomenon that combines individual resources and external support factors. Its study is important for developing effective approaches to supporting mental health and increasing individual stress resistance in the modern world.

Key words: *resilience, mental health, stress, stress resistance, adaptation, emotional regulation, cognitive flexibility, social support, self-esteem, psychological resources.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:611/612:796
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.13

Комісова Т. Є., Коваленко Л. П., Мамотенко А. В.

СУЧАСНА ПАРАДИГМА ВИКЛАДАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто сучасну парадигму викладання морфологічних дисциплін у системі медико-біологічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Обґрунтовано, що анатомія людини, фізіологія, біомеханіка та спортивна медицина становлять фундамент професійної компетентності фахівця, здатного ефективно організовувати фізкультурно-оздоровчу діяльність, забезпечувати безпеку навчально-тренувального процесу та збереження здоров'я учнів. Визначено ключові проблеми традиційного викладання, зокрема надмірний обсяг теоретичного матеріалу, складність просторового сприйняття, низький рівень довготривалого запам'ятовування та недостатню практичну спрямованість знань.

На основі аналізу сучасних наукових джерел систематизовано інноваційні підходи до навчання морфологічних дисциплін: використання цифрових технологій візуалізації (3D-атласи, VR/AR), проблемно-орієнтоване та симуляційне навчання (кейс-методи, боді-пейнтинг, ультразвукова діагностика), технологію «перевернутого класу», адаптивне навчання з використанням інтервальних повторень, а також evidence-based підхід. Розкрито механізми їхнього педагогічного впливу, що базуються на принципах когнітивної психології: зниження когнітивного навантаження, контекстуалізація знань, активне залучення студентів, інтервальне повторення та трансфер знань у професійну діяльність.

Доведено, що найбільш ефективною є мультимодальна стратегія навчання, яка передбачає інтеграцію різних підходів у цілісну методичну систему. Окреслено педагогічні умови успішного впровадження інновацій, зокрема контекстуалізацію змісту, організацію самостійної роботи на основі цифрових ресурсів, міждисциплінарну інтеграцію, розподілену в часі практику та інституційну підтримку. Підкреслено перспективність подальших досліджень у напрямі розробки інтегрованих навчально-методичних комплексів для підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: *морфологічні дисципліни, анатомія людини, фізіологія людини, спортивна медицина, вчителі фізичної культури, інноваційні технології навчання, цифрові технології, перевернутий клас, проблемно-орієнтоване навчання, міждисциплінарна інтеграція.*

Морфологічні дисципліни – анатомія людини з основами біомеханіки, фізіологія людини, фізичного виховання і спорту, спортивна медицина – становлять фундамент медико-біологічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Розуміння будови тіла, функціональних можливостей організму та їх змін під впливом фізичних навантажень є необхідною умовою для формування професійних компетентностей фахівця, здатного раціонально організовувати навчально-тренувальний процес, профілактувати травматизм та зміцнювати здоров'я учнів [6]. Як зазначає Омельченко, якість засвоєння анатомо-фізіологічних знань безпосередньо впливає на здатність педагога адаптувати навантаження відповідно до вікових та індивідуальних особливостей школярів [2].

Традиційне викладання цих дисциплін у педагогічних ЗВО стикається з низкою проблем: значний обсяг фактологічного матеріалу, складність тривимірного сприйняття за двовимірними зображеннями, швидке забування, розрив між академічним змістом і реальними потребами професійної діяльності. Це призводить до зниження мотивації студентів та формалізації знань. У відповідь у світовій педагогічній практиці активно розробляються інноваційні підходи: цифрові технології, інтерактивні методи, змішане навчання, адаптивні системи на основі інтервальних повторень. Систематичні огляди підтверджують їх ефективність у підвищенні рівня засвоєння знань, довготривалому запам'ятовуванні та розвитку професійного мислення [7]. Водночас адаптація цих підходів до специфіки підготовки педагогів у галузі фізичного виховання залишається недостатньо вивченою.

Мета роботи – визначити та систематизувати ефективні інноваційні підходи до викладання морфологічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, розкрити механізми їх впливу та обґрунтувати педагогічні умови інтеграції.

Робота є теоретичним дослідженням, виконаним на основі аналізу, узагальнення та систематизації наукової літератури із застосуванням теоретичного моделювання. Методологічну основу становлять компетентнісний, студентоцентрований і діяльнісний підходи та теорія експериментального навчання Д. Колба [10].

У результаті аналізу наукової літератури виокремлено та систематизовано ключові групи інноваційних підходів. Їхній вплив на якість морфологічної освіти майбутніх учителів фізичної культури розкрито через опис механізмів дії та очікуваних результатів.

1. Цифрові технології візуалізації. Цифрові технології візуалізації долають ключовий недолік традиційного викладання анатомії – обмеження передачі тривимірного простору через площинні зображення; залежно від рівня інтерактивності їх поділяють на кілька підвидів [18].

Інтерактивні 3D-атласи та *цифрові платформи* (Visible Body, Complete Anatomy) є доступним інструментом, що забезпечує маніпуляції з моделями (обертання, пошарове відображення, ізоляція структур). Пілотне дослідження Stouthandel та ін. (2024) встановило позитивну кореляцію між тривалістю використання Complete Anatomy та успішністю складання іспитів [18], що є важливим для підготовки вчителів фізичної культури, де ключову роль відіграє функціональна анатомія опорно-рухового апарату.

Технології віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності підвищують рівень візуалізації: VR створює імерсивне середовище, AR – поєднує 3D-моделі з реальним тілом. Дослідження Salimi та ін. (2024) показало помірний, але статистично значущий вплив VR на покращення засвоєння знань [15], тоді як ефективність AR визначається якістю педагогічної інтеграції [8].

Веб-орієнтовані інтерактивні модулі інтегрують зображення, відео та тестові завдання в структуровані онлайн-ресурси. Метааналіз Wang та ін. (2024) засвідчив, що 3D-технології загалом підвищують рівень задоволеності студентів навчальним процесом [20].

Педагогічна ефективність цих засобів пояснюється теорією когнітивного навантаження Дж. Свеллера: 3D-моделі зменшують зайве когнітивне навантаження, усуваючи потребу у ментальній реконструкції просторових структур [19]. Особливої ваги набуває формування динамічного розуміння анатомії; анімаційні можливості 3D-платформ (аналіз рухів у суглобах) поєднують морфологію з біомеханікою, забезпечуючи міждисциплінарну інтеграцію [2].

Оптимальна педагогічна стратегія передбачає не хаотичне, а цілеспрямоване поєднання цифрових інструментів із традиційними методами (робота на реальних препаратах, тактильний досвід) [8, 18]. Це зумовлено тим, що надмірний реалізм 3D-моделей може підвищувати когнітивне навантаження, особливо у студентів зі зниженими просторовими здібностями [19].

2. Проблемно-орієнтоване та симуляційне навчання. Центральним механізмом ефективності цих підходів є феномен *контекстуалізації знань*. Пасивне засвоєння анатомічної номенклатури, ізольоване від практичного застосування, породжує «інертні знання», які студент не може використати в нових ситуаціях. Навчання в контексті професійної діяльності, навпаки, кодує інформацію разом із ситуацією її застосування, що значно підвищує ймовірність відтворення в майбутньому. Цей феномен пояснюється теорією ситуативного навчання та циклом експериментального навчання Д. Колба (конкретний досвід → рефлексивне спостереження → абстрактна концептуалізація → активне експериментування) [10].

Кейс-методи (CBL) у підготовці вчителів фізичної культури охоплюють аналіз спортивних травм, оцінку навантажень, аналіз і корекцію постави. Дослідження Ramezani та ін. (2025) довело, що CBL достовірно покращує знання, практичні вміння та ставлення студентів порівняно з традиційним навчанням [13]. Ефективність методу зростає за умови професійної спрямованості кейсів, зокрема акценту на функціональній анатомії рухів.

Боді-пейнтинг і взаємне фізичне обстеження забезпечують кінестетичне засвоєння поверхневої анатомії. Дослідження Weeranantanapan та ін. (2025) підтвердило їх позитивний вплив на успішність, а також розвиток командної роботи, критичного мислення і комунікації [21]. Механізм ефективності полягає у відтворенні анатомічних структур на тілі з осмисленням їх функціональних взаємозв’язків, що сприяє формуванню навичок пальпації та оцінки рухів, що необхідні для педагогічного спостереження.

Ультразвукова діагностика (УЗД) дає змогу візуалізувати глибокі структури на живому тілі. Систематичний огляд Signor та ін. (2024) підтверджує її позитивний вплив на навчання [17]. Для майбутніх учителів фізичної культури це відкриває можливість аналізу роботи м’язів, сухожиль і суглобів у реальному часі, поглиблюючи розуміння біомеханіки та травматизму. Поширення портативних пристроїв (POCUS) підвищує доступність технології.

Але варто зазначити, що максимального результату можна досягнути лише завдяки продуманій інтеграції різних підходів у цілісну методичну систему.

3. Технологія «перевернутого класу» (Flipped Classroom). Модель «перевернутого класу» передбачає перенесення засвоєння нового матеріалу в позааудиторний простір (відео, електронні ресурси), тоді як аудиторний час використовується для активної взаємодії (аналіз, дискусії, практичні завдання). Такий підхід відповідає таксономії Блума: рівні «знання» і «розуміння» формуються самостійно, а в аудиторії реалізуються вищі когнітивні процеси. Відповідно трансформується роль викладача – від «транслятора інформації» до «фасилітатора» навчальної діяльності, що відображає конструктивістське розуміння навчання як процесу активного конструювання знань.

Ключовим відкриттям є залежність ефекту від тривалості систематичного впровадження. Xiao (2024), порівнюючи студентів, які навчалися за моделлю безперервно з першого курсу, і тих, хто був залучений лише на третьому курсі. показав «дозовий» ефект активного навчання [22]. Таким чином, модель потребує тривалого впровадження – бажано з першого курсу і впродовж усього терміну навчання. Дослідження Kasat та ін. (2023) виявило, що «перевернутий клас» забезпечує краще довгострокове запам’ятовування анатомічного матеріалу [9]. Jha та ін. (2024) підтвердили ефективність моделі в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. Важливим напрямком є поєднання з кейс-методом: метааналіз Shi та ін. (2025) виявив, що комбінована модель FCCL (Flipped Classroom Case Learning) достовірно перевершує традиційне лекційне навчання, підтверджуючи синергетичний ефект двох активних підходів [16].

Водночас ефективність моделі залежить від якості доаудиторних матеріалів, є контекстно зумовленою [12] та може підвищувати навчальне навантаження. Подолання цих обмежень потребує розвитку навичок самоорганізованого навчання як ключової метакогнітивної компетентності.

4. Адаптивне та персоналізоване навчання на основі принципу інтервальних повторень (spaced repetition). Принцип *інтервальних повторень (spaced repetition) та розподіленої практики* є одним із найбільш доказових у когнітивній психології: повторення матеріалу через зростаючі інтервали забезпечує його ефективніше закріплення в довготривалій пам'яті порівняно з інтенсивним одноразовим вивченням [3]. Нейрофізіологічною основою є реактивація та консолідація синаптичних зв'язків. Важливу роль відіграє *ефект тестування* (retrieval practice), за якого активне відтворення інформації перевищує за ефективністю пасивне повторення [14]. Поєднання цих механізмів реалізовано в сучасних адаптивних платформах.

Принципово важливим є *трансфер знань* – здатність застосовувати вивчене в нових ситуаціях: знання, відпрацьовані за принципом spaced repetition на молодших курсах, зберігаються для застосування в майбутній педагогічній діяльності.

Найпоширенішою цифровою платформою адаптивного повторення є Anki, яка реалізує алгоритм SM-2 для індивідуального розрахунку інтервалів. Адаптивна природа цих систем забезпечує персоналізоване навчання без ручного налаштування [3, 14].

Для підготовки вчителів фізичної культури особливого значення набуває принцип *поздовжньої інтеграції* – системного повернення до анатомічного матеріалу в різних дисциплінах і на різних курсах. Дослідження Azim та ін. (2025) показало, що 95% студентів, які пройшли елективний курс із використанням spaced repetition, відчули кращу підготовку до іспитів [3]. Цей досвід переноситься в систему підготовки вчителів фізичної культури: анатомічні знання, отримані на курсі «Анатомія людини з основами біомеханіки», мають системно реактивуватися при вивченні фізіології, спортивної медицини та під час педагогічних практик.

Але, впровадження spaced repetition потребує усвідомленого методичного підходу. Якість флеш-карт і тестових завдань є критичною: репродуктивні завдання («назви кістку») формують лише поверхневе знання, тоді як завдання на застосування в контексті («які м'язи-стабілізатори колінного суглоба найбільш уразливі при вальгусному стресі?») забезпечують глибоке розуміння, необхідне для педагогічної діяльності [3, 14].

5. Evidence-based підхід у викладанні морфологічних дисциплін. Доказовий (evidence based) підхід передбачає свідомий вибір методів навчання на основі результатів наукових досліджень, а не традиції чи інтуїції [6]. В умовах швидкого розвитку педагогічних інновацій він дає змогу відокремлювати ефективні практики від науково необґрунтованих і раціонально використовувати навчальний час та ресурси [11].

Ключовими складниками доказового підходу є:

Регулярне оновлення змісту курсів відповідно до сучасних наукових даних, з акцентом на знання, що мають доведену прикладну значущість [11].

Використання методів з доведеною ефективністю, підтвердженою систематичними оглядами та мета-аналізами. Зокрема, мультимодальний підхід, що поєднує дисекцію, цифрові технології та проблемно-орієнтоване навчання, визнається найбільш ефективним [1, 3]. Дослідження Datta та ін. (2025) показало, що студенти найвище оцінюють дисекцію для розуміння 3D-анатомії та командної роботи, а просекцію – для встановлення клінічного контексту [6].

Оцінка ефективності власних педагогічних інновацій через педагогічні дослідження (scholarship of teaching and learning, SoTL), що включає збір даних про успішність, задоволеність та довготривале збереження знань [4].

Механізм ефективності полягає у відмові від неефективних підходів: зокрема, концепція «стилів навчання» не має достатнього емпіричного підтвердження, тоді як універсальні стратегії (інтервальні повторення, активне відтворення, мультимодальність) демонструють стабільну результативність [11].

У підготовці вчителів фізичної культури доказовий підхід забезпечує обґрунтований добір методів формування професійних компетентностей: оптимальним є поєднання дисекції (або просекції), цифрових 3D-моделей і практик пальпації для засвоєння функціональної анатомії та біомеханіки рухів [6, 23].

Але, жоден з описаних підходів не є універсальним. Найбільш ефективною визнається мультимодальна стратегія, яка передбачає їхнє комплексне застосування [1, 6]. Студенти надають перевагу саме такому формату навчання [6]. Інтеграція може бути представлена у вигляді моделі, де різні підходи підсилюють один одного (табл. 1).

Аналіз літератури дозволяє виокремити ключові педагогічні умови, за яких впровадження описаних інновацій буде найбільш ефективним:

1. *Контекстуалізація навчання* – наповнення курсів професійно орієнтованими прикладами та кейсами, що підвищує мотивацію і демонструє практичну значущість анатомії.

2. *Організація самостійної роботи* на основі цифрових ресурсів із використанням структурованих завдань, навігаторів і чек-листів.

3. *Системна міждисциплінарна інтеграція*, що має бути закладена на етапі розробки освітньої програми та узгоджена між викладачами різних кафедр.

Таблиця 1

Модель інтеграції інноваційних підходів у викладанні морфологічних дисциплін для майбутніх учителів фізичної культури

Компонент підготовки	Інноваційний підхід	Підвиди / інструменти	Механізм впливу	Очікуваний результат
Теоретична фундаментальна підготовка	Цифрові технології; Адаптивне навчання	3D-атласи, VR/AR, інтерактивні модулі; системи з інтервальними повтореннями (spaced repetition)	Візуалізація, зниження когнітивного навантаження; консолідація пам'яті, трансфер знань	Міцні, просторово-орієнтовані знання; довготривале запам'ятовування
Практико-орієнтована підготовка	PBL; Симуляційне навчання	Кейси з фізкультурно-педагогічним контекстом; боді-пейнтинг, УЗД, пальпація	Контекстуалізація, активне залучення, експериментальне навчання (цикл Колба)	Розвиток професійного ("клінічного") мислення, вміння застосовувати знання
Аудиторна робота	"Перевернутий клас" (Flipped Classroom)	Відеолекції, онлайн-завдання вдома; дискусії, розбір кейсів, тьюторство в аудиторії	Трансформація ролі викладача, фокус на завданнях високого рівня складності	Поглиблене розуміння, розвиток самостійності, "дозовий ефект" від тривалого застосування
Інтеграція знань	Міждисциплінарна інтеграція; Evidence-based підхід	Інтегровані модулі; вибір методів на основі доказів	Систематизація знань, формування цілісної картини; оптимізація навчального процесу	Цілісне бачення морфофункціональних основ рухової діяльності

4. *Розподілена в часі практика* (longitudinal integration) – повернення до матеріалу на старших курсах для забезпечення тривалого запам’ятовування [5].

5. *Інституційна підтримка та розвиток викладачів*, що передбачає ресурсне забезпечення та готовність до впровадження нових методів.

Висновки: Морфологічні дисципліни становлять фундамент медико-біологічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та визначають ефективність і безпечність їхньої професійної діяльності. Упровадження інноваційних підходів (3D-платформи, проблемно-орієнтоване й симуляційне навчання, «перевернутий клас», адаптивні системи, міждисциплінарна інтеграція) підвищує якість і тривалість засвоєння знань, сприяє розвитку професійного мислення та мотивації. Їх ефективність ґрунтується на принципах когнітивної психології – візуалізації, контекстуалізації, інтервального повторення, активного залучення та оптимізації когнітивного навантаження. Найвищу результативність забезпечує комплексне поєднання цих підходів у межах мультимодальної стратегії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації конкретних навчально-методичних комплексів з морфологічних дисциплін для студентів спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура), які б інтегрували описані інноваційні підходи та враховували специфіку педагогічного ЗВО, а також у вивченні довготривалих ефектів таких інтегрованих програм на професійну компетентність випускників.

Використана література:

1. Клевець М. Ю., Манько В. В., Гальків М. О. Фізіологія людини і тварин (фізіологія нервової, м’язової і сенсорних систем) : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 312 с.
2. Омельченко Т. Г. Сучасні підходи до вивчення анатомії і фізіології у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15.* 2021. № 6(137). С. 92–96.
3. Azim H. M., Santare J. A., Sprague A. V. et al. How about an anatomy elective? Making a case for utilizing spaced repetition and longitudinal integration of anatomy in medical curricula. *BMC Medical Education.* 2025. Vol. 25. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-025-07021-0
4. Balta J. Y., O’Keeffe G. W., Supple B. Utilizing the scholarship of teaching and learning to design an Anatomy Pedagogy Course. *European Journal of Anatomy.* 2019. Vol. 23, No. 3. P. 233–240.
5. Bilella A., Eppler E., Link K., Filgueira L. Body Painting, Ultrasound, Clinical Examination, and Peer-Teaching: A Student-Centered Approach to Enhance Musculoskeletal Anatomy Learning. *Anatomical Sciences Education.* 2024. Vol. 17, No. 1. P. 157–172. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2334
6. Datta D., Pal A. K., Ramulu M. V., Pundhir A. Evaluating Anatomy Teaching-learning Methods: Evidence-based Insights from an Institute of National Importance. *National Journal of Clinical Anatomy.* 2025. Vol. 14, No. 3. P. 147–157. DOI : https://doi.org/10.4103/NJCA.NJCA_197_24
7. Ferreira C. R., Lopes R. M., Pereira J. A. Teaching Methodologies of Gross Anatomy Education for Undergraduate Physiotherapy Students: An Updated Scoping Review. *Education Sciences.* 2024. Vol. 14, No. 1. Article 85. DOI : https://doi.org/10.3390/educsci14010085

8. García-Robles P., Cortés-Pérez I., Nieto-Escámez F. A. et al. Immersive virtual reality and augmented reality in anatomy education: A systematic review and meta-analysis. *Anatomical Sciences Education.* 2024. Vol. 17, No. 3. P. 514–528. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2397
9. Kasat P., Deshmukh V., Muthiyan G. T. et al. Role of the flipped learning method in short-term and long-term retention among medical students specializing in anatomy. *Cureus.* 2023. Vol. 15, No. 9. Article e45021. DOI : https://doi.org/10.7759/cureus.45021
10. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. 256 p.
11. Losco C. D., Grant W. D., Armson A., Meyer A. J., Walker B. F. Effective methods of teaching and learning in anatomy as a basic science: A BEME systematic review: BEME guide No. 44. *Medical Teacher.* 2017. Vol. 39, No. 3. P. 234–243. DOI : https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1289729
12. Naing C., Whittaker M. A., Aung H. H. et al. The impact of flipped learning on improving learning outcomes in health professions education for students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews.* 2023. Vol. 19, No. 3. Article e1339. DOI : https://doi.org/10.1002/cl2.1339
13. Ramezani M., Movahed E., Rezaei F. et al. Development, implementation, and evaluation of case-based learning aimed at improving medical students' satisfaction, attitude, knowledge, and skills in the anatomy course. *Journal of Medical Education and Curricular Development.* 2025. Vol. 12. P. 1–9. DOI : https://doi.org/10.1177/23821205251315965
14. Roediger H. L., Butler A. C. The Use of Retrieval Practice in the Health Professions: A State-of-the-Art Review. *Behavioral Sciences.* 2025. Vol. 15, No. 7. Article 974. DOI : https://doi.org/10.3390/bs15070974
15. Salimi S., Asgari Z., Mohammadnejad A. et al. The effectiveness of virtual and augmented reality in anatomy education: A systematic review and meta-analysis. *Anatomical Sciences Education.* 2024. Vol. 17, No. 9. P. 1668–1685. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2501
16. Shi H. Y., Zhang Y., Wang J. et al. Is case-based learning combined with the flipped classroom method more valuable than traditional lecture-based learning in clinical medical education: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education.* 2025. Vol. 25. Article 906. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-025-07853-w
17. Signor E., Souza C., Moro A. R. et al. Ultrasound technology as a tool to teach basic physiology and anatomy concepts: A systematic review. *Advances in Physiology Education.* 2024. Vol. 48, No. 2. P. 234–245. DOI : https://doi.org/10.1152/advan.00091.2023
18. Stouthandel M. E. J., Van Hecke L., Verstraete K. et al. A pilot study on the evaluation of the use of the 3D anatomy «Complete Anatomy» as an additional optional learning tool. *Anatomical Sciences Education.* 2024. Vol. 17, No. 6. P. 1336–1344. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2430
19. Vandenbossche V., Verbeke J., Van Den Berghe L. et al. From bones to bytes: Do manipulable 3D models have added value in osteology education compared to static images? *Medical Education.* 2023. Vol. 57, No. 4. P. 359–368. DOI : https://doi.org/10.1111/medu.14939
20. Wang J., Guo L., Zhang Y. et al. 3D visualization technology for learning human anatomy by medical students and residents: A meta- and regression analysis. *BMC Medical Education.* 2024. Vol. 24. Article 461. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-024-05463-6
21. Weeranantanapan O., Chantaramanee A., Chaisiwamongkol K. et al. Enhancing learning outcomes and soft skills development through body painting in human anatomy education. *Anatomical Sciences Education.* 2025. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.70210
22. Xiao J. Improving student learning and performance through a continuous flipped anatomy teaching model. *Anatomical Sciences Education.* 2024. Vol. 17, No. 2. P. 219–226. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2342
23. Yammine K., Violato C. A meta-analysis of the educational effectiveness of three-dimensional visualization technologies in teaching anatomy. *Anatomical Sciences Education.* 2015. Vol. 8, No. 6. P. 525–538. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.1510

References:

1. Klevets M. Yu., Manko V. V., Halkiv M. O. (2011) Fiziolohiia liudyny i tvaryn (fiziolohiia nervovoi, miazovoi i sensornykh system) [Human and animal physiology (physiology of nervous, muscular and sensory systems)]: navch. posib. Lviv: LNU imeni Ivana Franka. 312 p. [in Ukrainian]
2. Omelchenko T. H. (2021) Suchasni pidkhody do vyvchennia anatomii i fiziolohii u vyshchykh navchalnykh zakladakh fizkulturnoho profiliu [Modern approaches to the study of anatomy and physiology in higher educational institutions of physical culture profile]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova.* Seriia 15. № 6(137). P. 92–96 [in Ukrainian]
3. Azim H. M., Santare J. A., Sprague A. V., et al. (2025). How about an anatomy elective? Making a case for utilizing spaced repetition and longitudinal integration of anatomy in medical curricula. *BMC Medical Education*, 25, Article 462. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-025-07021-0 [in Englian].
4. Balta J. Y., O'Keeffe G. W., & Supple B. (2019). Utilizing the scholarship of teaching and learning to design an Anatomy Pedagogy Course. *European Journal of Anatomy*, 23(3), P. 233–240.
5. Bilella A., Eppler E., Link K., & Filgueira L. (2024). Body Painting, Ultrasound, Clinical Examination, and Peer-Teaching: A Student-Centered Approach to Enhance Musculoskeletal Anatomy Learning. *Anatomical Sciences Education*, 17(1), P. 157–172. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2334
6. Datta D., Pal A. K., Ramulu M. V., & Pundhir A. (2025). Evaluating Anatomy Teaching-learning Methods: Evidence-based Insights from an Institute of National Importance. *National Journal of Clinical Anatomy*, 14(3), P. 147–157. DOI : https://doi.org/10.4103/NJCA.NJCA_197_24
7. Ferreira C. R., Lopes R. M., & Pereira J. A. (2024). Teaching Methodologies of Gross Anatomy Education for Undergraduate Physiotherapy Students: An Updated Scoping Review. *Education Sciences*, 14(1), Article 85. DOI : https://doi.org/10.3390/educsci14010085
8. García-Robles P., Cortés-Pérez I., Nieto-Escámez F. A., et al. (2024). Immersive virtual reality and augmented reality in anatomy education: A systematic review and meta-analysis. *Anatomical Sciences Education*, 17(3), P. 514–528. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2397
9. Kasat P., Deshmukh V., Muthiyan G. T., et al. (2023). Role of the flipped learning method in short-term and long-term retention among medical students specializing in anatomy. *Cureus*, 15(9), e45021. DOI : https://doi.org/10.7759/cureus.45021

10. Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
11. Losco C. D., Grant W. D., Armson, A., Meyer, A. J., & Walker, B. F. (2017). Effective methods of teaching and learning in anatomy as a basic science: A BEME systematic review: BEME guide No. 44. *Medical Teacher*, 39(3), P. 234–243. DOI : https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1289729
12. Naing C., Whittaker M. A., Aung H. H., et al. (2023). The impact of flipped learning on improving learning outcomes in health professions education for students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1339. DOI : https://doi.org/10.1002/cl2.1339
13. Ramezani M., Movahed E., Rezaei F., et al. (2025). Development, implementation, and evaluation of case-based learning aimed at improving medical students’ satisfaction, attitude, knowledge, and skills in the anatomy course. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 12, P. 1–9. DOI : https://doi.org/10.1177/23821205251315965
14. Roediger H. L., & Butler A. C. (2025). The Use of Retrieval Practice in the Health Professions: A State-of-the-Art Review. *Behavioral Sciences*, 15(7), Article 974. DOI : https://doi.org/10.3390/bs15070974
15. Salimi S., Asgari Z., Mohammadnejad A., et al. (2024). The effectiveness of virtual and augmented reality in anatomy education: A systematic review and meta-analysis. *Anatomical Sciences Education*, 17(9), P. 1668–1685. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2501
16. Shi H. Y., Zhang Y., Wang J., et al. (2025). Is case-based learning combined with the flipped classroom method more valuable than traditional lecture-based learning in clinical medical education: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 25, Article 906. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-025-07853-w
17. Signor E., Souza C., Moro A. R., et al. (2024). Ultrasound technology as a tool to teach basic physiology and anatomy concepts: A systematic review. *Advances in Physiology Education*, 48(2), P. 234–245. DOI : https://doi.org/10.1152/advan.00091.2023
18. Stouthandel M. E. J., Van Hecke L., Verstraete K., et al. (2024). A pilot study on the evaluation of the use of the 3D anatomy «Complete Anatomy» as an additional optional learning tool. *Anatomical Sciences Education*, 17(6), P. 1336–1344. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2430
19. Vandenbossche V., Verbeke J., Van Den Berghe L., et al. (2023). From bones to bytes: Do manipulable 3D models have added value in osteology education compared to static images? *Medical Education*, 57(4), P. 359–368. DOI : https://doi.org/10.1111/medu.14939
20. Wang J., Guo L., Zhang Y., et al. (2024). 3D visualization technology for learning human anatomy by medical students and residents: A meta- and regression analysis. *BMC Medical Education*, 24, Article 461. DOI : https://doi.org/10.1186/s12909-024-05463-6
21. Weeranantanapan O., Chantaramanee A., Chaisiwamongkol K., et al. (2025). Enhancing learning outcomes and soft skills development through body painting in human anatomy education. *Anatomical Sciences Education*. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.70210
22. Xiao J. (2024). Improving student learning and performance through a continuous flipped anatomy teaching model. *Anatomical Sciences Education*, 17(2), P. 219–226. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.2342
23. Yammine K., & Violato C. (2015). A meta-analysis of the educational effectiveness of three-dimensional visualization technologies in teaching anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 8(6), P. 525–538. DOI : https://doi.org/10.1002/ase.1510

T. Komissova, L. Kovalenko, A. Mamotenko. The current paradigm of teaching morphological disciplines in the system of professional training for physical education teachers

This article examines the current paradigm for teaching morphological disciplines within the medical and biological training of future physical education teachers. It is argued that human anatomy, physiology, biomechanics, and sports medicine form the foundation of professional competence for specialists capable of effectively organizing physical education and health-promoting activities and ensuring the safety of the training process. The problems of traditional teaching have been identified: excessive theorization, complexity of spatial perception, low levels of long-term retention, and insufficient practical orientation of knowledge.

Innovative teaching approaches have been systematized: digital visualization technologies (3D atlases, VR/AR), problem-based and simulation-based learning, the “flipped classroom,” adaptive learning with spaced repetition, and the evidence-based approach. Their pedagogical mechanisms, based on the principles of cognitive psychology, are revealed: reduction of cognitive load, contextualization, active student engagement, and transfer of knowledge to professional practice.

The effectiveness of a multimodal learning strategy that integrates various approaches into a coherent system has been demonstrated. The conditions for its implementation are outlined: contextualization of content, organization of independent work using digital resources, interdisciplinary integration, distributed practice, and institutional support. Prospects for further research in the direction of creating integrated teaching and methodological complexes are identified.

Key words: *morphological disciplines; human anatomy; human physiology; sports medicine; physical education teachers; innovative teaching technologies; digital technologies; flipped classroom; problem-based learning; interdisciplinary integration.*

Дата першого надходження статті до видання: 15.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:514.18:004.92
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.14

Крикун О. М.

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто теоретичні засади та методичні підходи, що застосовуються для розвитку просторового мислення здобувачів технічних спеціальностей у процесі вивчення освітніх компонентів, зокрема нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки. Актуальність дослідження зумовлена зростаючими вимогами до просторово-аналітичних компетентностей майбутніх інженерів в умовах цифровізації виробництва та поширення параметричного проєктування. За результатами психолого-педагогічного аналізу визначено зміст поняття «просторове мислення» в контексті концепцій фундаментальних питань психології розвитку та педагогіки, охарактеризовано його структурні компоненти – просторове уявлення, просторова орієнтація та просторові відношення – і визначено їхню роль у фаховій підготовці інженерів. Теоретично обґрунтовано педагогічний потенціал трьох графічних освітніх компонентів, що дають змогу цілеспрямовано розвивати просторові здібності здобувачів: нарисна геометрія формує основу аксіоматичного й алгоритмічного мислення; інженерна графіка розвиває здатність до кодування і декодування візуально-просторових структур засобами стандартизованої технічної документації; комп'ютерна графіка дозволяє безпосередньо маніпулювати тривимірними моделями в інтерактивному режимі реального часу. Виявлено взаємозалежний і взаємодоповнювальний характер зазначених освітніх компонентів у системі графічної підготовки: вони утворюють логічну тріаду, де кожен наступний компонент спирається на здобутки попереднього. Проаналізовано сучасні методичні підходи до розвитку просторового мислення та встановлено, що для формування та вдосконалення просторового мислення здобувачів технічних спеціальностей доцільно поєднувати традиційні і цифрові засоби навчання, забезпечуючи методичну наступність між ОК.

Ключові слова: *просторове мислення, нарисна геометрія, інженерна графіка, комп'ютерна графіка, графічні дисципліни, технічна освіта, 3D-моделювання, просторові здібності, методичні підходи, заклад вищої освіти.*

Для здобувачів спеціальностей технічного напрямку здатність просторової візуалізації є однією з необхідних когнітивних компетентностей, адже сучасний інженер одночасно працює як із складними тривимірними об'єктами і цифровими двійниками, так із параметричними моделями. Тому розвиток просторового мислення у здобувачів є основним завданням під час графічної підготовки у закладах вищої освіти, особливо з технічним спрямуванням.

Зазвичай реалізація цієї компетентності забезпечується трьома освітніми компонентами (ОК): нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка. Не дивлячись на те, що кожен з цих ОК має власні механізми розвитку просторових здібностей, їх інтегрована взаємодія залишається недостатньо вивченою в теоретичному і методичному аспектах.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури обґрунтувати теоретичні засади розвитку просторового мислення здобувачів технічних спеціальностей і висвітлити методичні підходи, що застосовуються у процесі вивчення нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки.

Просторове мислення як психологічний феномен досліджується з початку XX століття. Вже в роботах Л. С. Виготського підкреслювалося, що вищі психічні функції, зокрема образне мислення, формуються у процесі предметно-практичної та знакової діяльності. Це твердження стало методологічним підґрунтям для вивчення розвитку просторових здібностей під час навчальної діяльності: якщо мислення формується під час діяльності, тоді просторове мислення розвивається під час процесів, які потребують розв'язання задач, що вимагають оперування просторовими образами [1; 2].

Дослідники визначають просторове мислення як інтелектуальну здатність репрезентувати, трансформувати, генерувати та відтворювати інформацію про об'єкти і навколишнє середовище, виокремлюючи у його структурі три компоненти: просторові уявлення, просторову орієнтацію та просторові відношення [3]. При цьому просторова здатність є предиктором успіху здобувачів у галузях STEM, зокрема в інженерній освіті, де вона визначає ефективність просторового мислення, візуалізації та розв'язання просторових задач [4]. Ця трикомпонентна структура досить часто використовується в сучасних педагогічних дослідженнях для конкретизації поняття «просторове мислення».

Зарубіжні автори здебільшого ототожнюють поняття «просторове мислення», «просторовий інтелект» та «просторові здібності» [5, 6]. Водночас деякі автори виділяють кілька вимірів просторових здібностей: просторову візуалізацію (уявна маніпуляція складними фігурами), просторову орієнтацію (позиційна зміна точки зору) і просторові відношення (швидке обертання об'єктів подумки) [6; 7]. Ці виміри мають різне значення для різних інженерних задач, забезпечуючи диференційований підхід до їх застосування у навчальному процесі [5, 8]. Для коректного педагогічного аналізу принципово важливо розмежувати поняття «просторові здібності» і «просторове мислення»: здібності відображають потенційну можливість виконувати просторові операції, тоді як мислення є актуальним процесом постановки і розв'язання просторових задач. З огляду на це у контексті навчання доцільно послуговуватися поняттям «розвиток

просторового мислення» – як динамічного процесу, а не лише індикатора сформованості статичних здібностей.

Принципово важливим є встановлений у сучасній нейрокогнітивній науці факт пластичності просторових здібностей: вони піддаються цілеспрямованому розвитку засобами навчання і не є незмінною рисою особистості [9; 10; 11]. Це підтверджується дослідженнями нейропластичності відповідних мозкових структур, які свідчать про здатність просторових функцій до перебудови під впливом навчального досвіду [11]. Водночас встановлено, що спеціально розроблені програми розвитку просторових здібностей для здобувачів інженерних і архітектурних спеціальностей забезпечують статистично значуще підвищення рівня просторового мислення учасників [4; 5; 9].

Графічні дисципліни займають особливе місце серед засобів розвитку просторового мислення, оскільки за своєю природою передбачають постійну взаємодію між реальним тривимірним простором і його двовимірним зображенням. Просторове мислення можна загалом описати як здатність генерувати, маніпулювати та трансформувати двовимірні й тривимірні зображення та об’єкти [12]. Саме постійний перехід між тривимірним простором і його площинним відображенням розвиває гнучкість просторового мислення та розкриває педагогічний потенціал графічних дисциплін.

Вирішення задач нарисної геометрії вимагає від здобувача постійного виконання подвійного розумового руху: від реального об’єкта до його проєкцій, і навпаки – від плоских зображень до просторового образу. По суті, цей процес є тренуванням головних операцій просторового мислення – кодування і декодування просторової інформації. Закономірно, що саме у нарисній геометрії закладаються базові просторові уявлення, без яких неможливе повноцінне засвоєння ОК, які вказані у структурно-логічній схемі освітньо-професійної програми [13]. Нарисна геометрія завжди має чітку умову і допускає перевірку результату, що формує звичку до точності і послідовності в просторових міркуваннях.

Інженерна графіка розвиває просторове мислення через призму стандартизованої технічної мови. Здобувачі вчаться читати і виконувати креслення відповідно до вітчизняних та міжнародних стандартів, що передбачає оперування системою умовностей і спрощень. Основними завданнями здобувачів, що опановують інженерну графіку є не лише уявити форму деталі, але й проаналізувати її конструктивні особливості, вибрати раціональну систему видів, розрізів і перерізів, визначити оптимальний спосіб відображення інформації для виробничих потреб. Здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти технічних спеціальностей нерідко стикаються з труднощами саме на цьому етапі, у зв’язку з недостатньо розвиненими навичками читання креслень [14]. Це доводить те, що рівень розвитку просторового мислення, закладений у нарисній геометрії, безпосередньо впливає на успішність в інженерній графіці. Особливою педагогічною цінністю інженерної графіки є розвиток вміння реконструювати тривимірний образ з обмеженого набору двовимірних зображень. Розуміння та аналіз креслень виконаних іншими здобувачами – це, фактично, відновлення авторського просторового задуму за залишеними «слідами» на площині, що є надзвичайно складною когнітивною дією. Систематичне виконання таких практичних робіт дає змогу сформувати у здобувачів не лише стійкі схеми просторового аналізу, але й розвивати у них автоматичне читання креслень.

Комп’ютерна графіка відкриває принципово нові можливості для розвитку просторового мислення, оскільки дозволяє здобувачам безпосередньо маніпулювати тривимірною моделлю в інтерактивному режимі. Системи автоматизованого проєктування надають користувачеві засоби для побудови параметричних 3D-моделей, виконання асоціативних видів і розрізів, аналізу масо-інерційних характеристик, перевірки на інтерференцію тощо. Визначено, що сучасні дослідження виявляють статистично значущий вплив 3D-моделювання на розвиток просторового мислення здобувачів порівняно з традиційними методами навчання [15]. Цифровий інструментарій дає змогу отримати миттєвий зворотний зв’язок, що забезпечує вищу інтенсивність тренування просторових операцій за одиницю навчального часу.

Аналіз специфіки кожного з трьох освітніх компонентів дозволяє зробити висновок про їх системну єдність у розвитку просторового мислення. Вони утворюють логічну тріаду, в якій кожний елемент виконує чітку функцію, підсилюючи ефект попереднього ОК і готуючи підґрунтя для наступного. Вивчення нарисної геометрії формує у здобувачів теоретичний апарат проєктування. На цьому етапі відбувається не лише розвиток уміння бачити просторові відношення, а й здатності доводити їхню правильність у рамках структурованої геометричної системи. Опанування інженерної графіки збагачує просторове мислення здобувача прагматичним виміром – він вчиться не лише уявляти просторові форми, а й доцільно відображати їх відповідно до вимог виробництва. Крім того, читання технічних креслень розвиває здатність до реконструкції просторового образу з обмеженої графічної інформації. На цьому рівні просторове мислення збагачується семіотичним компонентом, адже здобувач усвідомлює можливість «записувати» і «читати» тривимірний простір засобами умовної мови технічного рисунку. Комп’ютерна графіка переводить просторове мислення здобувача у цифровий простір, надаючи йому динамічності й варіативності, що дозволяє здобувачеві не лише мислити просторово, а й творити у просторі, експериментувати з формою, перевіряючи гіпотези, моделюючи поведінку об’єкта в різних умовах. Параметричне моделювання, зокрема, розвиває системне мислення, спонукаючи описувати форму не через конкретну геометрію, а через відношення і обмеження, що є вищим рівнем просторового абстрагування. Такий досвід недосяжний під час вивчення традиційних графічних освітніх компонентів.

Взаємодоповнювальність графічних дисциплін підтверджується на практиці, оскільки труднощі здобувачів технічних спеціальностей у їх засвоєнні часто зумовлені розривом між теоретичною базою нарисної геометрії і практичними навичками комп'ютерного моделювання. Це підтверджує потребу в методичній інтеграції трьох ОК у єдину систему графічної підготовки, де кожна наступна спирається на здобутки попередньої і водночас відкриває нові можливості для розвитку просторового мислення. Основною педагогічною умовою є забезпечення наступності між ОК, тому викладачі інженерної та комп'ютерної графіки мають спиратися на просторові операції, сформовані у нарисній геометрії, водночас ставлячи нові вимоги до просторового мислення здобувачів. Натомість на практиці ОК нерідко викладаються ізольовано, що знижує загальний розвивальний ефект графічної підготовки.

Теоретичне розуміння механізмів розвитку просторового мислення потребує конкретизації у методичних підходах.

Так, поетапне ускладнення просторових задач ґрунтується на концепції зони найближчого розвитку Л. С. Виготського, коли завдання мають стимулювати розумову активність, залишаючись доступними для виконання. У курсі нарисної геометрії це реалізується через поступовий перехід від задач на дві проєкції до задач на перетин поверхонь, в інженерній графіці – від простих деталей до складних збірних одиниць. При цьому поетапність має стосуватися не лише складності геометричної форми, а й характеру просторових операцій: від аналізу на початкових етапах до синтезу і трансформації просторових образів на пізніших.

Задачний підхід передбачає постановку задач, що не мають єдиного способу розв'язання і вимагають просторового аналізу. Встановлено, що систематичне виконання спеціально відібраних просторових вправ, де здобувач не лише виконує завдання, а й усвідомлює власний шлях міркувань, статистично покращує показники просторового мислення [4, 14]. На відміну від репродуктивного навчання, цей підхід спонукає здобувача шукати власне рішення, активуючи наявні просторові схеми і операції.

Дослідження із використанням стандартизованих тестів просторового мислення засвідчило, що регулярна робота з 3D-моделями суттєво підвищує рівень просторових здібностей здобувачів порівняно з навчанням на площинних зображеннях [15]. Така тенденція зумовлена можливістю маніпулювати моделлю в реальному часі, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок для коригування власних просторових уявлень. У методичному плані 3D-моделювання доцільно вводити поетапно, починаючи з перевірки результатів традиційних методів і поступово переходячи до його використання як самостійного інструменту проєктування.

Технології віртуальної реальності мають значний потенціал для розвитку просторового мислення, а певні дослідження свідчать про покращення результатів тестів просторового мислення на 12% у здобувачів інженерних спеціальностей, які навчалися із застосуванням VR-компонента, порівняно з групою традиційного цифрового навчання [16]. Занурення у тривимірне інтерактивне середовище забезпечує якісно новий рівень просторового досвіду, адже здобувач не спостерігає за об'єктом ззовні, а перебуває всередині просторової ситуації, що активує ширший спектр когнітивних механізмів. Попри обмеження матеріально-технічної бази, педагогічна ефективність VR-технологій у розвитку просторового мислення є емпірично підтвердженою.

Проєктна діяльність забезпечує інтеграцію знань і вмінь з усіх трьох графічних ОК, формуючи цілісне просторове мислення, а не окремі його аспекти. Виконуючи наскрізний проєкт, здобувач проходить повний цикл просторового проєктування: формує задум, описує його засобами нарисної геометрії, фіксує в стандартизованому кресленні та реалізує у цифровій 3D-моделі. Такий підхід наближає навчання до реальної інженерної практики, надаючи просторовим навичкам практичного змісту.

Рефлексивні стратегії розвивають у здобувачів здатність усвідомлювати власні просторові стратегії та керувати ними. Запитання викладача і обговорення ходу розв'язання задачі формують метакогнітивні навички, підвищуючи загальну ефективність процесу навчання [4]. У контексті графічних дисциплін рефлексія може реалізовуватися через усне пояснення здобувачем власного просторового міркування при виконанні креслення або побудові 3D-моделі. Здобувач, який усвідомлює власний просторовий процес, може цілеспрямовано його вдосконалювати, що є вищим рівнем розвитку просторового мислення порівняно з несвідомим опануванням окремих прийомів.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати такі висновки. По-перше, просторове мислення є багатокомпонентним утворенням, що піддається цілеспрямованому педагогічному розвитку, що обґрунтовує доцільність свідомого проєктування навчального процесу з графічних освітніх компонентів. По-друге, нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка утворюють системну тріаду, де кожний освітній компонент виконує специфічну функцію у розвитку просторового мислення, а їхня взаємодоповнювальність зумовлює необхідність методичної наступності між ними. По-третє, найефективнішим є поєднання поетапного ускладнення просторових задач, задачного підходу, 3D-моделювання, VR-технологій, проєктної діяльності та рефлексивних стратегій, а не їхнє ізольоване застосування. По-четверте, інтеграція традиційних і цифрових засобів навчання забезпечує розвиток усіх компонентів просторового мислення, поєднуючи теоретичну строгість нарисної геометрії з практичною орієнтованістю інженерної графіки та інтерактивністю комп'ютерного моделювання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації інтегрованої методики розвитку просторового мислення здобувачів технічних спеціальностей на основі наскрізного проєктування, яке охоплює всі три графічні освітні компоненти, а також у дослідженні диференційованого впливу різних методів навчання на окремі компоненти просторового мислення.

Використана література:

1. Яковенко О.В., Гуртовий Ю.В. Психолого-педагогічні аспекти та структура просторового мислення в курсі стереометрії. Наукові записки молодих учених. 2025. № 14. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2173 (дата звернення: 27.04.2026).
2. Horvat M., Kuzma-Kachur M. Development of spatial thinking in the process of cultivating cartographic literacy in primary education learners. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology». 2025. Vol. 11. № 1. P. 32–40. DOI: 10.52534/msu-pp1.2025.32/
3. Desme C.J., Dick A.S., Hayes T.B., Pruden S.M. Individual differences in emerging adults’ spatial abilities: What role do affective factors play? Cognitive Research: Principles and Implications. 2024. Vol. 9. P. 13. DOI: 10.1186/s41235-024-00538-w
4. Porat R., Ceobanu C. Enhancing spatial ability among undergraduate first-year engineering and architecture students. Education Sciences. 2024. Vol. 14. № 4. P. 400. DOI: 10.3390/educsci14040400
5. Zhu C., Leung C.O.-Y., Lagoudaki E., Velho M., Segura-Caballero N., Jolles D., Duffy G., Maresch G., Pagkratidou M., Klapwijk R. Fostering spatial ability development in and for authentic STEM learning. Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. P. 1138607. DOI: 10.3389/feduc.2023.1138607
6. He C., Chrastil E.R., Hegarty M. A new psychometric task measuring spatial perspective taking in ambulatory virtual reality. Frontiers in Virtual Reality. 2022. Vol. 3. P. 971502. DOI: 10.3389/frvir.2022.971502
7. Buckley J., Seery N., Canty D. How can we best assess spatial skills? Journal of Intelligence. 2024. Vol. 12. № 1. DOI: 10.3390/jintelligence12010008
8. McNea C. Spatial assessment in technology and engineering education. European Journal of Engineering Education. 2025. DOI: 10.1080/03043797.2025.2572027
9. Breit M., Brunner M., Molenaar D., Preckel F. Differentiation hypotheses of intelligence: A systematic review of the empirical evidence and an agenda for future research. Psychological Bulletin. 2022. Vol. 148. № 7–8. P. 518–554. DOI: 10.1037/bul0000379
10. Lin T.J., Buckley J., Gumaelius L., Ampadu E. Locating the potential development of spatial ability in the Swedish national curriculum. Heliyon. 2024. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e38356
11. Uttal D.H., McKee K., Simms N., Hegarty M., Newcombe N.S. How can we best assess spatial skills? Practical and conceptual challenges. Journal of Intelligence. 2024. Vol. 12. № 1. P. 8. DOI: 10.3390/jintelligence12010008
12. Thom J.S., McGarvey L.M., Markle J. Projective geometry and spatial reasoning for STEM learning. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. P. 1312845. DOI: 10.3389/feduc.2024.1312845
13. Kadam K., Mishra S., Iyer S., Deep A. Unfolding learning difficulties in engineering drawing problem solving. Australasian Journal of Engineering Education. 2024. Vol. 29. № 1. P. 42–54. DOI: 10.1080/22054952.2024.2309703
14. Buckley J., Seery N., Canty D. Students need more practice with spatial thinking in geoscience education: a systematic review of the literature. Studies in Science Education. 2022. Vol. 58. № 2. P. 147–204. DOI: 10.1080/03057267.2022.2029305
15. Šafhalter A., Glodež S., Šorgo A. et al. Development of spatial thinking abilities in engineering 3D modeling course aimed at lower secondary students. International Journal of Technology and Design Education. 2022. Vol. 32. P. 167–184. DOI: 10.1007/s10798-020-09597-8
16. Kim J., Park H. Analysis of virtual reality teaching methods in engineering education: assessing educational effectiveness and understanding of 3D structures. Virtual Reality. 2024. Vol. 28. № 1. P. 15. DOI: 10.1007/s10055-024-01081-1

References:

1. Iakovenko O.V., Hurtovyi Yu.V. (2025) Psykholoho-pedahohichni aspekty ta struktura prostorovoho myslennia v kursi stereometrii. [Psychological and pedagogical aspects and the structure of spatial thinking in the stereometry course]. Naukovi zapysky molodykh uchenykh. 2025. № 14. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2173 (data zvernennia: 27.04.2026). [in Ukrainian]
2. Horvat M., Kuzma-Kachur M. (2025) Development of spatial thinking in the process of cultivating cartographic literacy in primary education learners. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology». Vol. 11. № 1. P. 32–40. DOI: 10.52534/msu-pp1.2025.32/
3. Desme C.J., Dick A.S., Hayes T.B., Pruden S.M. (2024) Individual differences in emerging adults’ spatial abilities: What role do affective factors play? Cognitive Research: Principles and Implications. Vol. 9. P. 13. DOI: 10.1186/s41235-024-00538-w
4. Porat R., Ceobanu C. (2024) Enhancing spatial ability among undergraduate first-year engineering and architecture students. Education Sciences. Vol. 14. № 4. P. 400. DOI: 10.3390/educsci14040400
5. Zhu C., Leung C.O.-Y., Lagoudaki E., Velho M., Segura-Caballero N., Jolles D., Duffy G., Maresch G., Pagkratidou M., Klapwijk R. (2023) Fostering spatial ability development in and for authentic STEM learning. Frontiers in Education. Vol. 8. P. 1138607. DOI: 10.3389/feduc.2023.1138607
6. He C., Chrastil E.R., Hegarty M. (2022) A new psychometric task measuring spatial perspective taking in ambulatory virtual reality. Frontiers in Virtual Reality. Vol. 3. P. 971502. DOI: 10.3389/frvir.2022.971502
7. Buckley J., Seery N., Canty D. (2024) How can we best assess spatial skills? Journal of Intelligence. Vol. 12. № 1. DOI: 10.3390/jintelligence12010008
8. McNea C. (2025) Spatial assessment in technology and engineering education. European Journal of Engineering Education. DOI: 10.1080/03043797.2025.2572027
9. Breit M., Brunner M., Molenaar D., Preckel F. (2022) Differentiation hypotheses of intelligence: A systematic review of the empirical evidence and an agenda for future research. Psychological Bulletin. Vol. 148. № 7–8. P. 518–554. DOI: 10.1037/bul0000379
10. Lin T.J., Buckley J., Gumaelius L., Ampadu E. (2024) Locating the potential development of spatial ability in the Swedish national curriculum. Heliyon. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e38356

11. Uttal D.H., McKee K., Simms N., Hegarty M., Newcombe N.S. (2024) How can we best assess spatial skills? Practical and conceptual challenges. Journal of Intelligence. Vol. 12. № 1. P. 8. DOI: 10.3390/jintelligence12010008
12. Thom J.S., McGarvey L.M., Markle J. (2024) Projective geometry and spatial reasoning for STEM learning. Frontiers in Education. Vol. 9. P. 1312845. DOI: 10.3389/feduc.2024.1312845
13. Kadam K., Mishra S., Iyer S., Deep A. (2024) Unfolding learning difficulties in engineering drawing problem solving. Australasian Journal of Engineering Education. Vol. 29. № 1. P. 42–54. DOI: 10.1080/22054952.2024.2309703
14. Buckley J., Seery N., Canty D. (2022) Students need more practice with spatial thinking in geoscience education: a systematic review of the literature. Studies in Science Education. Vol. 58. № 2. P. 147–204. DOI: 10.1080/03057267.2022.2029305
15. Safhalter A., Glodez S., Sorgo A. et al. (2022) Development of spatial thinking abilities in engineering 3D modeling course aimed at lower secondary students. International Journal of Technology and Design Education. Vol. 32. P. 167–184. DOI: 10.1007/s10798-020-09597-8
16. Kim J., Park H. (2024) Analysis of virtual reality teaching methods in engineering education: assessing educational effectiveness and understanding of 3D structures. Virtual Reality. Vol. 28. № 1. P. 15. DOI: 10.1007/s10055-024-01081-1

O. Krykun. Spatial thinking development in technical students through graphic disciplines

The article examines the theoretical foundations and methodological approaches applied to the development of spatial thinking among students of technical specialities in the course of studying educational components, namely descriptive geometry, engineering graphics, and computer graphics. The relevance of the study is determined by the growing demands for spatial-analytical competencies of future engineers in the context of digitalisation of production and the widespread adoption of parametric design. Based on a psychological and pedagogical analysis, the concept of «spatial thinking» is defined within the framework of fundamental issues in developmental psychology and pedagogy; its structural components – spatial representation, spatial orientation, and spatial relations – are characterised with respect to their role in the professional training of engineers. The pedagogical potential of three graphic educational components that enable the purposeful development of students' spatial abilities is theoretically substantiated: descriptive geometry forms the basis of axiomatic and algorithmic thinking; engineering graphics develops the ability to encode and decode visual-spatial structures through standardised technical documentation; computer graphics enables direct manipulation of three-dimensional models in an interactive real-time mode. The interdependent and complementary nature of these educational components within the system of graphic training is revealed: they form a logical triad in which each subsequent component builds upon the achievements of the previous one. Contemporary methodological approaches to the development of spatial thinking are analysed, and it is established that, in order to form and enhance spatial thinking among students of technical specialities, a purposeful combination of traditional and digital learning tools is advisable, ensuring methodological continuity between educational components.

Key words: *spatial thinking, descriptive geometry, engineering graphics, computer graphics, graphic disciplines, technical education, 3D modeling, spatial abilities, methodological approaches, higher education institution.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.15

Кудрявцева О. А., Купріянова І. С.

ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ СЕСІЛЬ ЛУПАН: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У сучасних умовах трансформації системи дошкільної освіти проблема гармонійного розвитку дитини набуває особливої актуальності та розглядається як один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики. Орієнтація на всебічний розвиток особистості дитини з урахуванням її вікових, індивідуальних та психофізіологічних особливостей визначає зміст і спрямованість діяльності закладів дошкільної освіти, а також підходи до організації освітнього процесу в цілому.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку та визначити рівні гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку на констатувальному етапі педагогічного дослідження.

Розглянуто трактування дослідниками понять «розвиток», «гармонійний розвиток». Уточнено сутність поняття «гармонійний розвиток». Розглянуто підходи вчених до гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. Констатовано, що недостатньо розкритою залишається проблема гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Описано констатувальний експеримент педагогічного дослідження, сутністю якого було виявлення стану гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Визначено критерії та показники гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку: фізичний критерій з показниками, емоційно-ціннісний критерій з показниками, пізнавальний критерій з показниками, мовленнєвий критерій з показниками, соціально-моральний критерій з показниками. Схарактеризовано рівні гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Запропонована методика діагностики для визначення ступеню прояву показників гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Представлено результати констатувального етапу дослідження, що довели доцільність проведення подальшої експериментальної роботи – формувального та контрольного (підтвердження результативності розробленої формувальної системи роботи) експериментів.

Ключові слова: *гармонійний розвиток, діти молодшого дошкільного віку, критерії, показники, рівні гармонійного розвитку, констатувальний експеримент.*

Особливої актуальності проблема гармонійного розвитку набуває у молодшому дошкільному віці, який є сенситивним періодом становлення емоційної сфери, пізнавальної активності, мовлення, рухової координації та первинної соціалізації. Саме в цьому віці закладаються основи позитивного ставлення дитини до пізнання, до себе й навколишнього світу, формується готовність до подальшого навчання та розвитку.

У комплексній програмі «Соняшник» зазначається, що її сутність розкривається у передачі певного обсягу всебічних знань етнічного, соціального, природного та предметного середовищ, в яких перебуває дитина та ознайомлюється згідно віку [5].

У Законі України «Про дошкільну освіту» наголошується на необхідності цілісного й всебічного розвитку дитини шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей [10].

У програмі «Освіта і піклування» вказується, що провідна ідея освітньої системи полягає в необхідності об’єднання зусиль педагогів, психологів, батьків, громадських організацій для забезпечення всебічного розвитку особистості та формування у дитини лідерських якостей, що сприяє успішній адаптації та є основою для безперервної освіти впродовж життя [9].

У програмі «Дитина» розкривається необхідність цілісного сприйняття дійсності у гармонійному поєднанні пізнавальних, етичних, естетичних, практичних мотивів взаємодії [3].

Проблемою гармонійного розвитку дітей дошкільного віку займалися наступні науковці: Л. Бобро, І. Гошева, Т. Завязун, Н. Кравчук, В. Кузьменко, О. Легеза, Ю. Нікітська, М. Новосад, Н. Пангелова, М. Роганова, А. Тарасюк, С. Третяк, А. Чаговець, Т. Яворська та інші.

Аналіз і синтез науково-педагогічної літератури показує, що вчені звертають увагу на деякі аспекти гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. Але недостатньо дослідженою залишається проблема гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку та визначити рівні гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку на констатувальному етапі педагогічного дослідження.

Л. Балим аргументує, що розвиток – якісні зміни, морфологічна диференціація тканин і органів, їхнє функціональне удосконалення [2, с. 4].

В. Кузьменко вважає, що дисгармонійний розвиток є таким, коли простежується надзвичайна вираженість одного з конструктів індивідуальності на тлі нівелювання іншого, прискорення одного аспекту розвитку дитини при уповільненні другого (прискорення соціально-етичного розвитку при уповільненні пізнавального тощо) [6].

Л. Бобро розуміє гармонійний розвиток як процес формування та зростання особистості протягом різних етапів життя, кожен з яких має свої специфічні риси [1, с. 35].

А. Чаговець розглядає гармонійний розвиток як єдиний процес цілісного розвитку, що позначається в багатоманітних, різноваріантних, індивідуальних виявленнях; у виробленні ціннісного ставлення, інтересу до музики; у накопиченні досвіду суб'єкта діяльності й вироблення поведінки в культурі; у створенні системи спеціальних педагогічних умов, за яких забезпечується становлення, саморозвиток і навчання дошкільника [11, с. 68].

М. Новосад, Н. Кравчук вважають, що гармонійно розвинена особистість дошкільника – результат інтеграції її рухових, когнітивних і соціально-моральних компонентів, які відповідають віковим нормам розвитку дитини на певному етапі онтогенезу [8, с. 133].

Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що гармонійний розвиток дитини розглядається сучасними дослідниками як інтегрований процес, спрямований на забезпечення цілісності особистісного становлення.

Проаналізуємо підходи дослідників до гармонійного розвитку дітей дошкільного віку.

Т. Яворська пропонує використання оздоровчих інноваційних технологій, зокрема фітболгімнастики, для гармонійного розвитку дітей дошкільного віку [12].

Т. Завязун вважає доцільним використовувати ігрову діяльність для гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, оскільки відстежується її вплив на розвиток мислення, почуттів, волі, формуванні стосунків з однолітками, становлення самооцінки й самосвідомості, формування уявлень про світ тощо [4, с. 94].

О. Левицька акцентує, що мистецтво є вирішальним фактором у процесі становлення гармонійної особистості, одним із засобів самореалізації особистості та способом вирішення життєвих труднощів сучасної людини [7].

Вважаємо найбільш дієвим засобом гармонійного розвитку у дітей молодшого дошкільного віку систему роботи з елементами технології Сесіль Лупан.

Експериментальне дослідження проблеми гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку проводилося на базі Одеського закладу дошкільної освіти «Ясла-садок» № 267 комбінованого типу Одеської міської ради (Одеський ЗДО № 267). У дослідженні взяли участь 40 дітей молодшого дошкільного віку. Критерії та показники гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку:

Фізичний розвиток: Загальний стан здоров'я дитини (рівень витривалості, активність упродовж дня, схильність до хвороб); уявлення про власний організм (знання частин тіла та їх основних функцій); розвиток основних рухових умінь і навичок (ходьба, біг, стрибки, лазіння); самостійність у руховій діяльності (виконання рухів без постійної допомоги дорослого); мотивація до рухової активності (позитивне ставлення до рухливих ігор, бажання брати участь у фізичній діяльності).

Емоційно-ціннісний розвиток: Позитивний емоційний фон (переважання позитивних емоцій у повсякденній діяльності); здатність до емоційного реагування (адекватність емоційних реакцій на події та взаємодію з іншими); емоційна стабільність (здатність швидко заспокоюватися після збудження); елементарні прояви емпатії (співпереживання, емоційний відгук на стан іншого).

Пізнавальний розвиток: Обсяг знань про довкілля (уявлення про предмети, явища, найближче соціальне оточення); інтерес до пізнання навколишнього світу (прагнення ставити запитання, досліджувати); допитливість; розвиток уваги та пам'яті; елементарні мисленнєві операції (порівняння, узагальнення, класифікація); участь у предметно-дослідницькій діяльності.

Мовленнєвий розвиток: Активний словниковий запас; використання мовлення у спілкуванні з дорослими й однолітками; здатність до побудови простих висловлювань; розуміння зверненого мовлення.

Соціально-моральний розвиток: Елементарні уявлення про моральні якості (доброзичливість, справедливість, співпраця); уміння взаємодіяти з однолітками та дорослими; дотримання соціальних правил; прояви самостійності; готовність до спільної діяльності.

Для оцінювання рівня розвитку кожного показника використовувалася розроблена триступенева бальна шкала оцінювання: 3 бали – прояв показника повний, розкриваються усі характеристики; 2 бали – прояв показника достатній, характеристики розкриваються частково; 1 бал – прояв показника обмежений, характеристики майже не розкриваються.

Було розроблено наступну систему оцінювання показників гармонійного розвитку молодших дошкільників: високий рівень: від 72 до 49 балів, середній рівень: від 48 до 23 балів, низький рівень: від 24 до 1 балів.

До високого рівня гармонійного розвитку належать діти молодшого дошкільного віку, у яких: загальний стан здоров'я відповідає нормі (витривалі, активні упродовж дня, схильність до хвороб низька); є повне уявлення про власний організм (добре знають частини тіла та їх основні функції); добре розвинені основні рухові уміння і навички (ходьба, біг, стрибки, лазіння); наявна повна самостійність у руховій діяльності (виконують рухи без постійної допомоги дорослого); є мотивація до рухової активності (дуже позитивно ставляться до рухливих ігор, бажають брати участь у фізичній діяльності). Наявний позитивний емоційний фон (переважають позитивні емоції у повсякденній діяльності); здатні до емоційного реагування (наявні адекватні емоційні реакції на події та взаємодію з іншими); емоційно стабільні (здатні швидко заспокоюватися після збудження); наявні прояви емпатії (співпереживання, емоційний відгук на стан іншого). Є повний

обсяг знань про довкілля (правильне уявлення про предмети, явища, найближче соціальне оточення); стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу (прагнення ставити запитання, досліджувати); допитливість; добре розвинені увага та пам’ять; добре розвинені мисленнєві операції (порівняння, узагальнення, класифікація); часто беруть участь у предметно-дослідницькій діяльності.

Є збагачений словниковий запас; використовують мовлення у спілкуванні з дорослими й однолітками; здатні до правильної побудови простих висловлювань; добре розуміють звернене мовлення. Наявні правильні уявлення про моральні якості (доброзичливість, справедливість, співпрацю тощо); добре уміють взаємодіяти з однолітками та дорослими; завжди дотримуються соціальних правил; проявляють самостійність; готові до спільної діяльності.

До середнього рівня гармонійного розвитку належать діти молодшого дошкільного віку, у яких: загальний стан здоров’я переважно відповідає нормі (витривалі, активні упродовж дня, але іноді можуть втомлюватися, хворіють декілька разів на рік); є достатнє уявлення про власний організм (знають частини тіла та їх основні функції, але іноді потребують нагадування); розвинені основні рухові уміння і навички (ходьба, біг, стрибки, лазіння); наявна самостійність у руховій діяльності, але іноді потрібна невелика допомога дорослого; є мотивація до рухової активності, але вона може проявлятися вибірково чи залежно від настрою (позитивно ставляться до деяких рухливих ігор, бажають брати участь у фізичній діяльності, але іноді необхідне заохочення). Наявний позитивний емоційний фон (переважають позитивні емоції у повсякденній діяльності); здатні до емоційного реагування (емоційні реакції на події та взаємодію з іншими не завжди адекватні); емоційно стабільні, але іноді необхідна підтримка педагога (здатні заспокоюватися після збудження); прояви емпатії вибіркові (співпереживання, емоційний відгук на стан іншого залежать від настрою).

Є достатній обсяг знань про довкілля (правильне уявлення про деякі предмети, явища, найближче соціальне оточення); частковий інтерес до пізнання навколишнього світу (прагнення вибірково ставити запитання, досліджувати); допитливість; розвинені увага та пам’ять, але іноді можуть відволікатися чи плутати; розвинені мисленнєві операції (порівняння, узагальнення, класифікація), але іноді потрібна незначна допомога вихователя; беруть участь у предметно-дослідницькій діяльності, коли є бажання. Є добрий словниковий запас; не завжди використовують мовлення у спілкуванні з дорослими й однолітками; здатні до правильної побудови простих висловлювань, але можуть помилятися; розуміють звернене мовлення. Наявні часткові уявлення про моральні якості (доброзичливість, справедливість, співпрацю тощо); уміють взаємодіяти з однолітками та дорослими, але іноді потрібна підтримка; дотримуються соціальних правил, але іноді потребують нагадування; проявляють самостійність; готові до спільної діяльності.

До низького рівня гармонійного розвитку належать діти молодшого дошкільного віку, у яких: загальний стан здоров’я майже не відповідає нормі (мляві, пасивні упродовж дня, часто можуть втомлюватися, хворіють багато разів на рік, мають хронічні захворювання); є обмежене уявлення про власний організм (майже не знають частини тіла та їх основні функції, часто потребують підказки); слабо розвинені основні рухові уміння і навички (ходьба, біг, стрибки, лазіння); майже не наявна самостійність у руховій діяльності, потрібна велика допомога дорослого; практично відсутня мотивація до рухової активності (негативно ставляться до більшості рухливих ігор, майже не бажають брати участь у фізичній діяльності, необхідне заохочення).

Наявний негативний емоційний фон (переважають негативні емоції у повсякденній діяльності); здатні до емоційного реагування (емоційні реакції на події та взаємодію з іншими переважно не адекватні); майже емоційно не стабільні (здатні заспокоюватися після збудження тільки після тривалої підтримки педагога та однолітків); прояви емпатії майже відсутні (співпереживання, емоційний відгук на стан іншого відбуваються дуже рідко). Є обмежений обсяг знань про довкілля (помилкове уявлення про більшість предметів, явища, найближче соціальне оточення); нестійкий інтерес до пізнання навколишнього світу (прагнення ставити запитання, досліджувати майже не фіксується); допитливість майже не проявляється; увага та пам’ять розвинені частково, часто можуть відволікатися чи плутати; мисленнєві операції розвинені частково (порівняння, узагальнення, класифікація); майже не беруть участь у предметно-дослідницькій діяльності.

Є обмежений словниковий запас; не завжди використовують мовлення у спілкуванні з дорослими й однолітками; майже не здатні до правильної побудови простих висловлювань, часто можуть помилятися; розуміють звернене мовлення. Наявні обмежені уявлення про моральні якості (доброзичливість, справедливість, співпрацю тощо); практично не уміють взаємодіяти з однолітками та дорослими, потрібна значна підтримка; майже не дотримуються соціальних правил, часто потребують нагадування; практично не проявляють самостійність; майже не готові до спільної діяльності.

Розроблена система діагностики передбачає комплексне оцінювання рівня гармонійного розвитку дитини та поєднує такі методи дослідження: 1) авторська система діагностики фізичного розвитку (теоретична основа: підходи О. Кононко, Н. Пангелової, В. Кузьменко): рухливі вправи: «Пройди по доріжці», «Прокоти м’яч до цілі», «Пролізь у тунель»; рухлива гра «Перестрибни струмок», систематичне педагогічне спостереження, аналіз медичних карт; 2) авторська система діагностики емоційно-ціннісного розвитку (теоретична основа: підходи Т. Піроженко, Т. Дуткевич): педагогічне спостереження, спеціально організовані ігрові ситуації («Що відчуває герой?», «Допоможи другу», «Спільна гра»); 3) авторська система діагностики пізнавального розвитку (теоретична основа: підходи І. Дичківської, Т. Піроженко): ігрові завдання: «Знайди

такий самий», «Що зайве?», «Запам'ятай і назви», «Досліди предмет»; педагогічне спостереження; 4) авторська система діагностики мовленнєвого розвитку (теоретична основа: підходи О. Кононко, Ю. Косенко, Ю. Нікітської): індивідуальна бесіда з дитиною, виконання мовленнєвих завдань («Назви предмет», «Що відбувається на картинці?», «Виконай інструкцію», «Склади речення»), спостереження за мовленнєвою активністю; 5) авторська система діагностики соціально-морального розвитку (теоретична основа: підходи Т. Піроженко, Т. Дуткевич): спостереження за поведінкою дітей під час спільної діяльності, виконання ігрових завдань («Разом граємо», «Добре чи погано», «Допоможи товаришу», «Правила групи»).

Під час констатувального етапу педагогічного дослідження отримані такі результати: в групі № 1 наявно: 4 дітей з високим рівнем гармонійного розвитку (20%), 10 дітей з середнім рівнем (50%), з низьким рівнем – 6 дітей (30%); в групі № 2: з високим рівнем – 6 дітей (30%), 10 дітей з середнім рівнем (50%), з низьким – 4 дітей (20%).

Висновки. Відповідно, експериментальною групою обрана молодша група № 1, оскільки там більше дітей з низьким рівнем гармонійного розвитку та менше з високим. Група № 2 обрана як контрольна, оскільки там трохи кращі результати. Перспективою подальшого дослідження є розробка дієвої системи формувальної роботи з оптимізації гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку та перевірка її ефективності.

Використана література:

1. Бобро Л. В. Ознайомлення дітей дошкільного віку із соціумом як важлива складова гармонійного розвитку особистості. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2025. № 1. С. 35–40. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-35-40.
2. Вікові особливості розвитку дитини / упорядн. Л. Балим. Київ: О. Москаленко, 2010. 20 с.
3. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / кер. проєкту О. П. Турунцев; авт. кол.: Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін.; наук. ред. О. А. Половіна, І. В. Кондратець. Київ: Київ. столич. ун-т ім. Б. Грінченка, 2025. 428 с.
4. Завязун Т. В. Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини-дошкільника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 64. С. 93–96.
5. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2023. 210 с.
6. Кузьменко В. У. Гармонійний та дисгармонійний типи розвитку індивідуальності дошкільника. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. 2021. № 4. С. 137–140. DOI: 10.5281/zenodo.4966147.
7. Левицька О. Мистецтво як засіб гармонійного розвитку та соціалізації особистості. *Нові технології навчання*. 2020. № 93. С. 145–150.
8. Новосад М. С., Кравчук Н. П. Формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання. *Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї*: матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф., 25 листоп. 2021 р. Умань: Візаві, 2021. С. 131–134.
9. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування» / В. А. Воронов та ін. Київ: ФОП В. Б. Ференець, 2021. 130 с.
10. Про дошкільну освіту: Закон України від 6 черв. 2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 13.01.2026).
11. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4-6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. Київ, 2019. 453 с.
12. Яворська Т. Є. Гармонійний розвиток дитини дошкільного віку в процесі використання оздоровчих інноваційних технологій. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2013. № 5 (38). С. 300–303.

References:

1. Bobro L. V. (2025) Oznaiomlennia ditei doshkilnoho viku iz sotsiumom yak vazhlyva skladova harmoniinoho rozvytku osobystosti [Familiarization of preschool children with society as an important component of harmonious personality development]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*, 1, S. 35–40. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-35-40. [in Ukrainian].
2. Balym L. (2010) Vikovi osoblyvosti rozvytku dytyny [Age-related features of child development]. Kyiv: O. Moskalenko. 20 s. [in Ukrainian].
3. Bielienka H. V., Bohinich O. L., Vertuhina V. M. (2025) Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child: Educational program for children from two to seven years old]. Kyiv: Kyiv. stolych. un-t im. B. Hrinchenka. 428 s. [in Ukrainian].
4. Zaviazun T. V. (2018) Vplyv ihrovoi diialnosti na vsebichnyi rozvytok dytyny-doshkilnyka [Influence of gaming activity on comprehensive development child-preschooler]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 64, S. 93–96. [in Ukrainian].
5. Kaluska L. V. (2023) Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Soniashnyk» [Comprehensive program for the development, education and upbringing of preschool children «Sunflower»]. Ternopil: Mandrivets. 210 s. [in Ukrainian].
6. Kuzmenko V. U. (2021) Harmoniinyi ta dysharmoniinyi typy rozvytku indyvidualnosti doshkilnyka [Harmonious and disharmonious types of development of the preschooler's personality]. *Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti*, 4, S. 137–140. DOI: 10.5281/zenodo.4966147 [in Ukrainian].
7. Levytska O. (2020) Mystetstvo yak zasib harmoniinoho rozvytku ta sotsializatsii osobystosti [Art as a means of harmonious development and socialization of the individual]. *Novi tekhnolohii navchannia*, 93, S. 145–150. [in Ukrainian].
8. Novosad M. S., Kravchuk N. P. (2021) Formuvannia harmoniino rozvynenoi osobystosti dytyny doshkilnoho viku v protsesi fizychnoho vykhovannia [Formation of a harmoniously developed personality of a preschool child in the process of physical education]. *Psychological and pedagogical support for the development of a child's personality in the conditions of a preschool educational institution and family*: materials of the III All-Ukrainian scientific and practical conference. Uman: Vizavi. S. 131–134. [in Ukrainian].

9. Voronov V. A., Kovalchuk K. V., Pikanova N. V., Reipolska O. D., SysoievaS. O., Stankevych K. Yu. (2021) Prohrama osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Osvita i pikluvannia» [Early Childhood and Preschool Education Program «Education & Care»]. Kyiv: FOP V. B. Ferenets. 130 s. [in Ukrainian].
10. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy [On preschool education: Law of Ukraine] № 3788-IX. (2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (data zvernennia: 13.01.2026). [in Ukrainian].
11. Chahovets A. I. (2019) Harmoniine vykhovannia ditei 4-6 rokiv u kulturno-osvitnomu prostori doshkilnoho navchalnoho zakladu [Harmonious upbringing of 4-6-year-old children in cultural-educational space of PEI (preschool educational institution)]. Kyiv: Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia. 453 s. [in Ukrainian].
12. Yavorska T. Ye. (2013) Harmoniinyi rozvytok dytyny doshkilnoho viku v protsesi vykorystannia ozdorovchykh innovatsiinykh tekhnolohii [The harmonious development of children of preschool age in the use of health of innovative technologies]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, 5 (38), S. 300–303. [in Ukrainian].

O. Kudriavtseva, I. Kupriianova. Harmonious development of children of younger preschool age using Cecile Lupan technology: theoretical and practical aspects

In the modern conditions of the transformation of the preschool education system, the problem of the harmonious development of the child is gaining particular relevance and is considered one of the priority areas of state educational policy. Orientation to the comprehensive development of the child’s personality, taking into account his age, individual and psychophysiological characteristics, determines the content and direction of the activities of preschool educational institutions, as well as approaches to the organization of the educational process as a whole.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of the harmonious development of children of preschool age and to determine the levels of harmonious development of children of younger preschool age at the ascertaining stage of pedagogical research.

The interpretation of the concepts of «development» and «harmonious development» by researchers is considered. The essence of the concept of «harmonious development» is clarified. The approaches of scientists to the harmonious development of children are considered. It is stated that the problem of the harmonious development of children of younger preschool age remains insufficiently revealed.

An ascertaining experiment of pedagogical research is described, the essence of which is to identify the state of harmonious development. The criteria and indicators of the harmonious development of children of younger preschool age are determined. The levels of harmonious development are characterized. A diagnostic method is proposed to determine the degree of manifestation of indicators of harmonious development in children of younger preschool age. The results of the ascertaining stage of the study are presented, which proved the feasibility of conducting further experimental work – formative and control (confirmation of the effectiveness of the developed formative system of work) experiments.

Key words: *harmonious development, children of younger preschool age, criteria, indicators, levels of harmonious development, ascertaining experiment.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.013:373.3.011.3-051]: 004.8
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.16

Купіна І. О., Радченя І. В.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті представлено комплексний теоретико-практичний аналіз трансформаційного впливу штучного інтелекту (ШІ) на систему професійної підготовки вчителів початкових класів в умовах глобальної цифровізації. Дослідження синтезує наукові погляди вітчизняних та зарубіжних учених щодо інтеграції інтелектуальних систем в екосистему вищої освіти. Репрезентовано три стратегічні вектори функціонування ШІ як «когнітивного підсилювача» педагога: гіпер-персоналізація освітніх траєкторій через аналіз когнітивних профілів учнів у реальному часі; дизайнерська функція, що передбачає оперативну генерацію варіативного контенту; інтелектуальна аналітика, що забезпечує миттєвий фідбек і діагностичне оцінювання.

Особливу увагу приділено практичному впровадженню генеративних мовних моделей (ChatGPT, Claude, Gemini) та дифузійних інструментів візуалізації (Midjourney, DALL-E) в методику викладання дисциплін. Доведено, що оволодіння навичками «промпт-інжинірингу» перестає бути другорядною навичкою, стаючи невід'ємним компонентом професійної компетентності сучасного вчителя. У роботі деталізовано, як ШІ допомагає адаптувати складні наукові поняття для дітей 6-9 років та сприяє мультидисциплінарній інтеграції.

Крім того, у статті наголошено на соціально-етичних викликах та ризикках, пов'язаних з «алгоритмічною упередженістю», галюцинаціями даних та цифровим розривом. Зроблено висновок, що стратегічна інтеграція ШІ в навчальні плани закладів вищої освіти (ЗВО) не має на меті заміну педагога. Навпаки, вона слугує автоматизацією рутинних адміністративних та підготувальних завдань, зміщуючи педагогічний фокус на емоційний інтелект, моральне виховання та створення безпечного, творчого цифрового навчального середовища. Такий підхід забезпечує розбудову стійкої та технологічно розвиненої системи початкової освіти в Україні.

Ключові слова: *штучний інтелект, підготовка майбутніх учителів, початкова освіта, цифровізація освіти, генеративні моделі, освітні технології, персоналізація навчання, цифрова компетентність.*

Стрімкий розвиток цифрових технологій трансформує архітектуру сучасної освіти, перетворюючи її на динамічну екосистему, де знання перестають бути статичним об'єктом передачі. Початкова ланка, як фундаментальний етап формування особистості, розвитку критичного мислення та базових когнітивних навичок, сьогодні потребує вчителя нової генерації. Це має бути фахівець, який не лише досконало володіє класичною методикою викладання, а й демонструє високий рівень адаптивності та здатен вільно орієнтуватися в царині штучного інтелекту (ШІ).

Для здобувача вищої освіти, як майбутнього фахівця освітнього простору, ШІ перетворюється з ефемерної технічної новинки на повноцінного «когнітивного партнера». Така синергія людини та алгоритму дозволяє кардинально оптимізувати процес підготовки до уроків, вивільняючи часовий ресурс для творчого та виховного складника. Використання інтелектуальних систем дає змогу вийти за межі уніфікованого навчання, забезпечуючи персоналізовану траєкторію розвитку кожного учня через адаптивні навчальні матеріали, що враховують індивідуальний темп сприйняття, психологічні особливості та рівень зацікавленості дитини.

Штучний інтелект постає як один із найдинамічніших інструментів сучасної освіти, що зумовлює активізацію наукових студій у цій сфері. У зарубіжному дискурсі (М. Антеуніс, С. Вуббен, А. Капуза, А. Нанне, Е. Постма, Т. Хагендорф) акцентовано на значному потенціалі інтелектуальних систем для оптимізації освітнього процесу, що актуалізує потребу їх системного й поглибленого осмислення. В українському науковому просторі (Т. Вакалюк, С. Литвинова, В. Осадчий, О. Пінчук, О. Соколюк, О. Спірін) розробляють різні аспекти означеної проблематики: від визначення функціональних можливостей і дидактичного потенціалу ШІ до питань підготовки педагогічних кадрів, методичного забезпечення та проєктування освітніх середовищ із використанням відповідних технологій.

Дослідження Д. Лубка та С. Шарова присвячені розробці теоретико-методологічних та практичних засад проєктування інтелектуальних систем. Автори приділяють особливу увагу інструментарію розробки та впровадження систем обробки інформації, що функціонують на базі алгоритмів штучного інтелекту та споріднених технологій [5].

О. Гриценчук виокремлює основні напрями використання ШІ в освіті, розвиток яких сприяє підтримці освітньої галузі: *персоналізація навчання* (системи ШІ можуть аналізувати дані про успішність, поведінку та навчальні стилі здобувачів для індивідуалізації освітніх програм); *інтелектуальні системи-помічники* (чатботи, віртуальні асистенти та інші ШІ-агенти); *аналітика навчання* (ШІ-системи можуть збирати та аналізувати дані про освітній процес); *автоматизація рутинних завдань* (складання розкладу, перевірка домашніх робіт, адміністративна діяльність); *інноваційні методи навчання* (використання віртуальної та доповненої реальності, створення інтелектуальних навчальних ігор тощо) [3].

Ю. Носенко та М. Шишкіна вважають, що для досягнення ефективності використання AR та VR, у т.ч. з елементами штучного інтелекту, необхідно забезпечити низку передумов: надати користувачам необхідні гаджети (мобільні пристрої – смартфони, планшети); установити потрібне програмне забезпечення на мобільні пристрої; сформувати в користувачів первинні навички щодо використання AR/VR, навігації, пошук; інтегрувати AR/VR у зміст навчання [7].

С. Доценко, Т. Собченко визначають використання ШІ у вищій освіті за трьома напрямами: інституційний (маркетинг, прийом / зарахування студентів, освітні програми та навчальні плани, ресурси і планування); підтримка студентів (консультування, попередження про неуспішність тощо); методичний (відстеження успіхів, персоналізоване навчання, педагогічне вдосконалення тощо) [2].

Аналіз наукового доробку свідчить про сформованість дослідницького поля щодо застосування штучного інтелекту в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Натомість аспект його впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів не набув належного теоретико-методичного опрацювання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі практичних аспектів використання технологій штучного інтелекту в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначенні стратегічних напрямів інтеграції ШІ-інструментів в освітній процес закладів вищої освіти та окресленні потенційних ризиків і перспектив їхнього застосування в початковій школі.

Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлює переосмислення функціональної ролі педагога в освітньому процесі. У цьому контексті ШІ доцільно розглядати не як альтернативу професійній діяльності вчителя, а як інструмент розширення його когнітивних і дидактичних можливостей, що забезпечує підвищення ефективності навчання та оптимізацію професійних дій.

Специфіка початкової освіти, яка поєднує навчальну, виховну та організаційно-адміністративну складову, зумовлює підвищене навантаження на педагога та потребу в інструментах, здатних підтримати різні аспекти його діяльності. У цьому вимірі технології штучного інтелекту відкривають можливості для раціоналізації педагогічної праці, автоматизації рутинних процесів і посилення індивідуалізації навчання.

З огляду на це потенціал ШІ в підготовці майбутніх учителів початкових класів доцільно систематизувати за трьома стратегічними напрямами:

– гіпер-персоналізація освітніх траєкторій. Адаптивні алгоритми дозволяють реалізувати ідею індивідуального підходу на практиці. ШІ-системи здатні в реальному часі аналізувати когнітивні профілі здобувачів вищої освіти (в майбутньому їхніх учнів), виявляючи «зони найближчого розвитку» та автоматично коригуючи складність контенту;

– функція та генерація контенту. Використання моделей класу ChatGPT, Claude чи Gemini дозволяє за лічені секунди створювати варіативні плани-конспекти, адаптовані під інтереси конкретного класу, генерувати навчальні казки, інтерактивні вікторини та візуальні матеріали (через DALL-E або Midjourney);

– інтелектуальна аналітика та миттєвий фідбек. Автоматизація оцінювання рутинних завдань вивільняє час вчителя для творчої роботи. ШІ не просто фіксує помилку, а діагностує її причину, надаючи здобувачу вищої освіти розгорнуті методичні рекомендації щодо її усунення.

Штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань [4].

У 2021 р. уряд затвердив план реалізації концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2024 роки, було окреслено завдання плану:

– удосконалити правове регулювання штучного інтелекту (ШІ), зокрема в галузях освіти, економіки, суспільного управління, кібербезпеки та оборони;

– поліпшити якість вищої освіти та освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців у сфері ШІ;

– проваджувати інноваційні проєкти із використанням ШІ;

– підвищити рівень інформаційної безпеки та захисту даних в інформаційно-телекомунікаційних системах та ін [6].

Зазначені напрями державної політики засвідчують системний підхід до інтеграції штучного інтелекту в ключові сфери суспільного розвитку та визначають освіту як один із пріоритетних секторів трансформації. Особливої ваги набуває завдання модернізації вищої педагогічної освіти, оскільки саме вона забезпечує підготовку фахівців, здатних не лише використовувати цифрові технології, а й критично осмислювати їхній дидактичний потенціал і ризики. Упровадження ШІ студіюють як технічне оновлення освітнього середовища та чинник переорієнтації змісту навчання, методичних підходів і професійних компетентностей майбутнього вчителя.

Водночас реалізація окреслених завдань передбачає формування нових освітніх практик, спрямованих на поєднання технологічної підготовки з педагогічною доцільністю використання ШІ. Ідеться про розвиток здатності майбутніх учителів інтегрувати інтелектуальні системи в освітній процес із урахуванням вікових

особливостей учнів початкової школи, забезпечувати оптимальне освітнє середовище та дотримуватися етичних норм роботи з даними. Державна стратегія розвитку штучного інтелекту актуалізує потребу в оновленні змісту професійної підготовки вчителя початкових класів і визначає вектор подальших науково-методичних розвідок у цій сфері.

Підготовка вчителя початкових класів у закладах вищої освіти сьогодні неможлива без оволодіння навичками «prompt engineering» (мистецтва створення запитів). ШІ допомагає здобувачам вищої освіти розв'язувати низку складних професійних завдань:

– конструювання уроків. Адже генеративні моделі (наприклад, ChatGPT, Claude) дозволяють за лічені секунди створювати детальні плани-конспекти уроків, зокрема для інтегрованого курсу «Я досліджую світ», підбираючи цікаві факти, проблемні запитання та логічні переходи;

– генерація дидактичних матеріалів. Замість багатогодинного пошуку ілюстрацій, майбутній учитель може створювати унікальні візуальні ряди за допомогою Midjourney або DALL-E, що відповідають конкретній темі (наприклад, «Тварини лісів України» або «Частини мови»);

– адаптація контенту. ШІ допомагає перефразувати складні наукові поняття зрозумілою для дитини 6-9 років мовою, що є критично важливим для початкової школи.

Курс «Я досліджую світ» вимагає від учителя початкових класів реалізації мультидисциплінарного підходу, що передбачає інтеграцію знань із різних освітніх галузей і забезпечення цілісного сприйняття навчального матеріалу учнями. У цьому контексті технології штучного інтелекту розширюють дидактичні можливості педагога, пропонуючи інструменти для ефективної організації інтегрованого навчання. Зокрема, використання генеративних платформ (наприклад, Curipod або Quizizz AI) уможливлює створення персоналізованих інтерактивних завдань на основі змісту підручника, що сприяє адаптації навчального матеріалу до індивідуальних освітніх потреб учнів. Застосування віртуальних асистентів, зокрема чат-ботів у рольових іграх, дозволяє моделювати навчальні ситуації, у яких штучний інтелект може репрезентувати історичні постаті або природні явища, стимулюючи розвиток критичного мислення та комунікативних умінь здобувачів освіти. Водночас автоматизація оцінювання письмових робіт оптимізує часові витрати вчителя, підвищуючи ефективність організації освітнього процесу.

Інтеграція інструментів штучного інтелекту в межах курсу «Я досліджую світ» сприяє формуванню в майбутніх учителів початкових класів здатності до проєктування інтегрованого освітнього середовища, розвитку їхньої цифрової та методичної компетентностей, а також забезпечує готовність до використання інноваційних технологій у професійній діяльності.

Окремим стратегічним вектором використання ШІ постає лінгводидактична підтримка вивчення української мови. У початковій ланці освіти, де формування грамотності та розвиток зв'язного мовлення є пріоритетними, інтелектуальні системи відкривають додаткові можливості для подолання мовних труднощів і збагачення словникового запасу учнів.

Інтеграція ШІ в мовно-літературну освітню галузь уможливлює реалізацію таких завдань:

– за допомогою моделей ChatGPT або Claude майбутній учитель може оперативно адаптувати складні художні тексти до рівня сприйняття дітей 6-9 років, зберігаючи образність і милозвучність української мови; на цій основі створюють варіативні вправи – від добору синонімів до переказу від імені різних персонажів;

– генерування навчальних казок, віршів і дидактичних історій, релевантних досвіду сучасних дітей, що забезпечує контекстуалізоване засвоєння граматики й орфографії;

– використання технологій синтезу мовлення (Text-to-Speech) з якісними українськими голосами для підтримки учнів із порушеннями зору або дислексією, а також інструментів перевірки граматики як засобів первинної самоперевірки письмових робіт.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів має передбачати критичне осмислення ризиків використання ШІ: можливість генерування недостовірної інформації потребує обов'язкової верифікації; необхідно чітко розмежовувати допоміжну функцію ШІ та самостійну інтелектуальну діяльність здобувача; важливо враховувати нерівний доступ учнів до цифрових ресурсів і забезпечувати баланс між технологічними та традиційними методами навчання. Ефективна інтеграція штучного інтелекту в лінгводидактичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів передбачає поєднання інноваційного інструментарію з критичною цифровою грамотністю та методично виваженим використанням технологій в освітньому процесі.

Для підготовки фахівців заклади вищої освіти мають інтегрувати технології штучного інтелекту безпосередньо в освітні програми. Це передбачає впровадження спеціальних курсів, орієнтованих на використання нейромереж у початковій школі; застосування інтелектуальних систем для моделювання педагогічних ситуацій і відпрацювання професійних дій; формування здобувачами освіти портфоліо цифрових кейсів, у яких ШІ використовується як інструмент забезпечення інклюзивності (зокрема, створення аудіосупроводу для дітей із порушеннями зору).

Штучний інтелект у підготовці вчителя початкових класів – це не заміна педагога, а потужний підсилювач його можливостей. Майбутній учитель, який опанував ШІ, отримує час, який раніше витрачався на рутину, а тепер може бути спрямований на емоційну взаємодію з дітьми, творче виховання та підтримку психологічного комфорту в класі. Інтеграція ШІ в освітній процес ЗВО є стратегічним кроком до створення сучасної, гнучкої та високотехнологічної початкової школи в Україні.

Підсумовуємо, що цифровізація освітнього процесу спричиняє трансформацію професійного світогляду майбутнього вчителя початкових класів. У системі його підготовки пріоритетного значення набуває формування м’яких навичок, а також розвиток здатності до етично виваженого використання штучного інтелекту як інструменту генерації ідей і підтримки навчальної діяльності, що передбачає критичне осмислення проявів алгоритмічної упередженості. Важливу роль відіграють асистивні технології (синтез мовлення, ШІ-переклад), які забезпечують реалізацію інклюзивного підходу та розширюють доступ до освітнього контенту для різних категорій учнів. Водночас визначальними залишаються емоційний інтелект і педагогічний такт, що не підлягають технологічному заміщенню в роботі з молодшими школярами. Сучасна парадигма освіти передбачає перехід учителя від ролі джерела інформації до позиції модератора та архітектора безпечного цифрового середовища. Окреслена проблема є багатогранною й потребує подальшого наукового вивчення.

Використана література:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 01.04.2026).
2. Доценко С., Собченко Т. Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. *Молодь і ринок*. 2024. №2 (222). С. 7–12. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/07580524-9f33-4269-9fd2-f84941d2dc80 (дата звернення: 03.04.2026).
3. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 2024. Вип. 2(10). С. 152–161. URL: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012 (дата звернення: 02.04.2026).
4. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text (дата звернення: 01.04.2026).
5. Лубко Д.В., Шаров С.В. Методи та системи штучного інтелекту: навч. посіб. Розділ 1. Загальні поняття про штучний інтелект. Мелітополь, 2019. 265 с. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/5295/ (дата звернення: 04.04.2026).
6. Уряд України затвердив план реалізації концепції розвитку штучного інтелекту. 2021. URL: https://ua.interfax.com.ua/news/telecom/743393.html (дата звернення: 02.04.2026).
7. Шишкіна М., Носенко Ю. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38. №1. С. 66–71. URL: https://fmo-journal.org/index.php/fmo/article/view/229/152 (дата звернення: 05.04.2026).

References:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2019). [State Standard for Primary Education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (data zvernennia: 01.04.2026). [in Ukrainian]
2. Dotsenko S., Sobchenko T. (2024). Optymizatsiia osvitnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy zasobamy shtuchnoho intelektu. [Optimization of the educational process of higher education institutions of Ukraine by means of artificial intelligence]. Molod i rynok. 2024. №2 (222). S. 7–12. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/07580524-9f33-4269-9fd2-f84941d2dc80 (data zvernennia: 03.04.2026). [in Ukrainian]
3. Hrytsenchuk O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v Ukraini ta za kordonom. [The use of artificial intelligence in education: trends and prospects in Ukraine and abroad]. Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia», 2024. Vyp. 2(10). S. 152–161. URL: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012 (data zvernennia: 02.04.2026). [in Ukrainian]
4. Kontseptsiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 2 hrudnia 2020 r. No. 1556-r (2020). [Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 2, 2020, No. 1556-r]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text (data zvernennia: 01.04.2026). [in Ukrainian]
5. Lubko D.V., Sharov S.V. (2019). Metody ta systemy shtuchnoho intelektu: navch. posib. Rozdil 1. Zahalni poniattia pro shtuchnyi intelekt. [Artificial Intelligence Methods and Systems: Textbook. Chapter 1. General Concepts of Artificial Intelligence.]. Melitopol. 265 URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/5295/ (data zvernennia: 04.04.2026). [in Ukrainian]
6. Uriad Ukrainy zatverdyv plan realizatsii kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu. (2021). [The Government of Ukraine approved the implementation plan for the Concept for the Development of Artificial Intelligence]. URL: https://ua.interfax.com.ua/news/telecom/743393.html (data zvernennia: 02.04.2026). [in Ukrainian]
7. Shyshkina M., Nosenko Yu. (2023). Perspektyvni tekhnolohii z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadriv. [Promising AI-integrated Technologies for the Professional Development of Pedagogical Staff]. Fizyko-matematychna osvita. 2023. Tom 38. №1. S. 66-71. URL: https://fmo-journal.org/index.php/fmo/article/view/229/152 (data zvernennia: 05.04.2026). [in Ukrainian]

I. Kupina, I. Radchenia. The Use of Artificial Intelligence in Primary School Teacher Training

The article provides a comprehensive theoretical and practical analysis of the transformative impact of artificial intelligence (AI) on the professional training system of primary school teachers in the context of global digitalization. The study synthesizes scientific perspectives from both domestic and international scholars on the integration of intelligent systems into the higher education ecosystem. The author identifies three strategic vectors of AI functioning as a "cognitive enhancer" for the educator: hyper-personalization of learning trajectories through real-time analysis of students' cognitive profiles; an instructional design function involving the rapid generation of diverse educational content; and intelligent analytics that provide immediate feedback and support diagnostic assessment.

Special attention is devoted to the practical implementation of generative language models (such as ChatGPT, Claude, and Gemini) and diffusion-based visualization tools (Midjourney, DALL·E) in teaching the integrated primary course "I Explore the

World." The study demonstrates that mastering prompt engineering is no longer a peripheral skill but an integral component of a modern teacher's professional competence.

The author concludes that the strategic integration of AI into the curricula of higher education institutions (HEIs) is not intended to replace the teacher. Instead, it enables the automation of routine administrative and preparatory tasks, thereby shifting pedagogical focus toward emotional intelligence, moral education, and the creation of a safe, creative, and supportive digital learning environment. This approach contributes to the development of a resilient and technologically advanced system of primary education in Ukraine.

Key words: *artificial intelligence, pre-service teacher training, primary education, digitalization of education, generative AI, educational technologies, personalized learning, digital competence.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.013:316.7(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.17

Куриляк В. В.

ПЕДАГОГІКА ГІДНОСТІ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ КУЛЬТУРИ СТРАХУ І ПОМИЛКИ В СИСТЕМІ ПОСТРАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено комплексне теоретичне обґрунтування педагогіки гідності як провідного методу подолання пострадянської «культури страху» та авторитарної спадщини в системі освіти України. Розкрито деструктивний вплив карального ставлення до помилки, що виявляється у придушенні суб’єктності учня, зростанні навчальної тривожності, зниженні внутрішньої мотивації та формуванні залежності від зовнішнього контролю. Педагогіка гідності розглядається як ціннісно-методологічна альтернатива авторитарній моделі навчання, у центрі якої перебуває особистість дитини, її право на повагу, безпечну комунікацію, індивідуальний розвиток і конструктивне проживання помилки як природного етапу пізнання. У дослідженні гідність осмислюється як складне інтегративне утворення та «надцінність», що визначає моральну самосвідомість особистості й виступає основою гуманістично орієнтованої освітньої взаємодії. Обґрунтовано необхідність трансформації комунікативних практик у школі через упровадження принципів ненасильницького спілкування, що дає змогу перейти від ролі вчителя-контролера до ролі емпатійного фасилітатора освітнього процесу. Окрему увагу приділено значенню емоційної безпеки та нейробіологічним аспектам навчання: доведено, що страх блокує когнітивну активність, тоді як середовище довіри, підтримки й гідності створює передумови для ефективного засвоєння знань. Зроблено висновок, що «право на помилку» є фундаментальною умовою розвитку критичного мислення, творчості, відповідальності та життєвої стійкості особистості. Упровадження педагогіки гідності інтерпретується як стратегічний чинник деколонізації української школи, подолання пострадянських освітніх практик і формування вільного покоління, здатного до демократичної участі, самостійного мислення та відповідального творення майбутнього України.

Ключові слова: *педагогіка гідності, культура страху, пострадянська освіта, формувальне оцінювання, право на помилку, деколонізація освіти.*

Сучасна українська освіта переживає глибоку трансформацію, пов’язану з необхідністю подолання пострадянської авторитарної спадщини, у якій школа часто функціонувала як простір контролю, страху та придушення учнівської суб’єктності. Одним із найстійкіших наслідків цієї системи є культура страху, що виявляється у психологічному тиску, приниженні, булінгу, надмірній ієрархізації стосунків між учителем і учнем та замовчуванні освітнього насильства. Такий педагогічний клімат має довготривалі психологічні наслідки: він підвищує рівень тривожності, знижує самооцінку, руйнує навчальну мотивацію й унеможливлює повноцінне засвоєння знань. Особливо проблемним є нетерпиме ставлення до помилки, яка в авторитарній парадигмі сприймається не як природний етап навчання, а як поразка, провина або доказ неспроможності учня. Унаслідок цього діти навчаються не мислити творчо й критично, а уникати невдач, приховувати нерозуміння, імітувати знання та боятися оцінювання. Тому деколонізація української освіти передбачає не лише оновлення програм і методик, а й глибоку зміну педагогічної культури – перехід від страху до гідності, від покарання до підтримки, від контролю до розвитку вільної, відповідальної та критично мислячої особистості.

Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування розкриття механізмів впровадження «педагогіки гідності» як фундаментальної методологічної та світоглядної основи для подолання пострадянської культури страху, приниження та карального ставлення до помилки в системі освіти України.

Концептуалізація педагогіки гідності виростає з глибокого наукового розуміння природи людської особистості, її екзистенційних потреб та шляхів її духовно-морального становлення. У центрі цієї освітньої парадигми лежить поняття гідності, яке розглядається не просто як формальний соціальний статус чи базова юридична норма. Звісно, правове поле надає фундамент. Згідно зі статтею 297 Цивільного кодексу України, кожен має невід’ємне право на повагу до його гідності та честі, і ці блага є абсолютно недоторканними для будь-якого фізичного втручання чи психологічного тиску [19]. Проте в складному освітньому контексті ця суха юридична норма потребує глибокого педагогічного та психологічного наповнення. Спираючись на фундаментальні багаторічні дослідження видатного українського науковця Івана Беха, гідність інтерпретується як складне інтегративне особистісне утворення, що характеризується усвідомленням і переживанням особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, які неминуче викликають повагу оточення.

У науковій парадигмі І. Беха гідність виступає справжньою «надцінністю» – фундаментальним морально-духовним утворенням найвищого порядку. Гідність як надцінність безпосередньо причетна до формування кожної конкретної цінності індивіда і може трактуватися як еталонний показник вищої моральної самосвідомості, до висоти якої мусить піднятися кожна особистість у процесі свого розвитку. Педагогіка гідності постулює свідомість і самосвідомість як головне психологічне джерело цього почуття, а психологічну готовність до раціонального, морально виваженого вчинку визначає основним критерієм сформованості суб’єкта. Процес виховання культури гідності є багатовимірним і передбачає формування ціннісного

ставлення до себе та до світу через низку аспектів. Як от: правовий («Я – людина»), корпоративний («Я – учень»), сімейний («Я – нащадок роду»), гуманістичний, національно-етнічний («Я – українець»), суспільний та планетарний [5].

Перехід до педагогіки гідності означає категоричну відмову від застарілого ставлення до дитини як до пасивного «чистого аркуша» або «матеріалу» для педагогічного ліплення. Натомість школа має стати безпечним простором цілеспрямованого духовного розвитку особистості, де розгортається глибокий смисло-ціннісний пошук на засадах діалогічного виховання. Ця освітньо-аналітична кодифікація поглядів І. Беха доводить, що духовність та справжня самоповага починаються лише тоді, коли людина не шукає закон своїх дій виключно в наказах чи оцінках іншої людини, а формує власні внутрішні передумови на основі вільного, свідомого вибору [5]. Розвиток особистості проходить через етапи пізнання моральної цінності, її емоційного схвалення та глибокого самооцінювання, результатом якого є не звичайна оцінка своїх навичок, а визначення власної морально-духовної сутності. Це повністю корелює з ідеями гуманно-особистісного підходу, який спрямований на демократизацію виховного процесу, врахування індивідуальних якостей та стимулювання потужних внутрішніх мотиваційних тенденцій до самовиховання [20].

Історичне та філософське коріння педагогіки гідності в Україні має потужне підґрунтя, яке неможливо уявити без звернення до спадщини видатних гуманістів, зокрема Януша Корчака. Його педагогічні ідеї про абсолютну любов, повагу та невід'ємні права кожної дитини на розумний розвиток і виховання складають ядро сучасної гуманістичної школи [8; 18]. Педагогіка Корчака – це безкомпромісна педагогіка серця й довіри, яка базується на переконанні, що дитина очікує і заслуговує на вихователя, який буде опорою навіть у найважчих обставинах [8; 14]. Цей принцип глибоко резонує з концепцією співбуття людей через подолання власного егоїзму, що виражається в християнському розумінні істинної любові до ближнього (агапе, жертовна любов) як базової основи милосердя та формування духовно здорової особистості. Українська нація має багатий тисячолітній досвід такого співбуття і милосердя, починаючи від просвітницької діяльності видатних діячів епохи козацтва та гетьманщини (Петра Сагайдачного, Івана Виговського, Івана Мазепи, Кирила Розумовського), які створювали християнські культурні центри та Києво-Могилянську академію. Сьогодні ці глибокі національні традиції безкорисливої допомоги яскраво проявляються в безпрецедентному волонтерському русі, який став дієвим механізмом реалізації безумовної поваги до людського життя. Відповідно, впровадження педагогіки гідності в школі є органічним продовженням цього загальнонаціонального цивілізаційного вибору, де висока гідність розглядається як єдина надійна протиотрута проти будь-яких форм тоталітарного мислення [3; 17].

Формування культури гідності у школі має чітко диференціюватися відповідно до вікових особливостей розвитку психіки. У молодших класах головною метою є закладання базових засад почуття власної гідності, розвиток адекватної самооцінки та впевненості дитини в собі через тематичні заходи щодо поваги до чужого простору і самоцінності («Я – один такий на світі»). У підлітковому віці (5–9 класи), коли відбувається інтенсивний розвиток психіки та усвідомлення себе як соціальної одиниці, акцент робиться на диспутах про особистий простір, вміння захищати свої кордони («Навчитися казати НІ») та розбудову самоповаги. У старшому шкільному віці педагогіка гідності реалізується через гармонійне поєднання свободи і необхідності, де праця стає мірилом честі, а учні навчаються брати відповідальність за свої вчинки і, що критично важливо, визнавати та конструктивно виправляти власні помилки.

Однак для того, щоб ці високі теоретичні концепти гідності стали буденною реальністю української школи, необхідна докорінна трансформація комунікативних патернів усіх учасників освітнього процесу, насамперед педагогів. Культура страху живиться насильницькою комунікацією, безапеляційними оціночними судженнями, емоційними маніпуляціями та постійним психологічним тиском. Надзвичайно ефективним та науково обґрунтованим механізмом руйнування цієї деструктивної культури є імплементація принципів ненасильницького спілкування (далі – ННС), розроблених американським психологом Маршаллом Розенбергом. Цей метод сьогодні стає невід'ємною складовою педагогіки партнерства та базовою навичкою вчителів Нової української школи. ННС як стратегія ґрунтується на фундаментальному припущенні, що всі люди мають однакові універсальні потреби (у безпеці, повазі, розумінні), і будь-яка поведінка, навіть агресивна, є лише спробою, хоч і недосконалою стратегією, задовольнити ці потреби. Конфлікти виникають не на рівні самих потреб, а виключно через обрані руйнівні стратегії їх досягнення [4; 16].

Ненасильницький підхід вимагає від вчителя відмовитися від ролі суворого контролера і стати емпатійним фасилітатором освітнього процесу. Клас має перетворитися з місця боязні помилок і змагальної конкуренції на підтримуючу навчальну спільноту, орієнтовану на співпрацю та спільний успіх. Базова формула ефективної ненасильницької комунікації складається з чотирьох послідовних кроків. Першим кроком є об'єктивне спостереження без жодних оцінок чи узагальнень. Замість звинувачень («Ти знову нічого не робиш»), педагог констатує факти («Ти сьогодні не виконав домашнє завдання»). Другий крок – це ідентифікація та щире висловлення почуттів через «Я-висловлювання» («Мені сумно», «Я відчуваю розчарування»), що дозволяє уникнути перекладання провини на дитину і вчить її емоційному інтелекту. Третій етап полягає у визначенні глибинних потреб, які викликали ці емоції, та намаганні зрозуміти потреби учня («Можливо, тобі не вистачає часу чи підтримки? А мені важливо бачити твій прогрес»). Заключним, четвертим кроком є формулювання чіткого, позитивного

прохання, яке радикально відрізняється від вимоги чи наказу тим, що залишає за учнем свободу вибору та не передбачає покарання за відмову («Чи міг би ти спробувати виконати це завдання зараз разом зі мною?») [13].

Навіть такі, здавалося б, позитивні інструменти як похвала, у системі ННС потребують переосмислення. Традиційна оціночна похвала особистості («молодець», «розумник») може мати прихований насильницький або маніпулятивний контекст, формуючи залежність дитини від зовнішнього схвалення. Ефективна, розвиваюча похвала за алгоритмом ННС фокусується виключно на процесі і прогресі: вчитель озвучує об’єктивне спостереження досягнення учня, висловлює свою радість з цього приводу, пояснює, яка саме його педагогічна потреба була задоволена цим успіхом, і висловлює подяку або зацікавленість у творчому методі дитини («Чому ти обрав саме такий спосіб розв’язання?»). Аналогічно будується і конструктивна критика, яка ніколи не має на меті принизити, а слугує інструментом для виявлення прихованих дефіцитів у знаннях та пошуку спільних шляхів їх подолання [4].

Психологічне впровадження принципів гідності в освіті має враховувати нейробіологію дитячого й підліткового розвитку: діти 6–7 років ще не здатні повноцінно контролювати емоції та мислити абстрактно, тоді як у 8–9 років поступово формується здатність до логічного аналізу [22]. У підлітковому віці через гормональні зміни та «прунінг» лімбічна система дозріває раніше за префронтальну кору, тому сильні емоції часто переважають над самоконтролем. Хронічний стрес, страх і покарання активують мигдалеподібне тіло, переводять мозок у режим «бий або біжи» й блокують навчання, пам’ять і творче мислення. Ненасильницьке спілкування, емпатія та психологічно безпечне середовище знижують напругу, заспокоюють лімбічну систему й відкривають дитину до навчання та співпраці [21; 22]. Тому вчитель має розвивати емоційний інтелект, практикувати самоемпатію й відмовлятися від авторитарних установок, щоб захищати гідність учня та запобігати фізичному чи символічному насильству [10].

Окрім комунікативних змін, ключовим, системоутворюючим інструментом подолання каральної культури та утвердження педагогіки гідності є кардинальна зміна системи оцінювання. Традиційне підсумкове оцінювання, успадковане від радянської школи, орієнтоване виключно на жорстке вимірювання кінцевого результату та його відповідність нав’язаному стандарту. Воно виконує функцію соціального ранжування, генерує перманентний стрес, виносить безапеляційне оціночне судження і часто використовується як інструмент публічного покарання [9]. На противагу цьому деструктивному механізму, педагогіка гідності, що імплементується через реформу Нової української школи (НУШ), повністю спирається на формувальне оцінювання. Формувальне оцінювання розглядається як невід’ємний, безперервний процес спостереження за навчальним поступом, метою якого є не стільки фіксація рівня знань, скільки постійне коригування та активізація процесу навчання задля максимального розвитку талантів та здібностей кожної дитини. Щоб чітко продемонструвати концептуальну прірву між цими підходами, доцільно структурувати їхні основні характеристики [2; 9].

Традиційне підсумкове оцінювання спрямоване передусім на те, щоб оцінити якість засвоєного матеріалу на завершальному етапі навчання та виміряти відповідність учня встановленим стандартам. Його увага зосереджена на кінцевому результаті, тоді як помилки розглядаються як недоліки або дефекти навчання. Зворотний зв’язок у такій моделі зазвичай має форму оціночного судження, нерідко публічного, з акцентом на недоліках, балах і рейтингах. У цій системі учень виступає переважно пасивним об’єктом оцінювання, який отримує підсумкову оцінку без активного впливу на сам процес. Психологічно це може спричиняти тривожність, страх помилки, стигматизацію та зниження самооцінки [2; 12].

Натомість формувальне оцінювання, що відповідає парадигмі НУШ, має іншу логіку. Його головна мета полягає у підвищенні якості навчання, коригуванні освітньої траєкторії в реальному часі та формуванні в учня вміння вчитися. У центрі уваги перебуває не лише результат, а сам процес здобуття знань, а також індивідуальний прогрес дитини порівняно з її попередніми досягненнями. Зворотний зв’язок у цій моделі є позитивним, конфіденційним і конструктивним, зосередженим на досягненнях і можливостях подальшого покращення. Учень у такій системі є активним суб’єктом освітнього процесу, залученим до визначення цілей, самооцінювання та партнерського взаємооцінювання. У психологічному вимірі формувальне оцінювання створює відчуття безпеки, розвиває рефлексію та мотивує до самовдосконалення без страху осуду [2; 11].

Впровадження формувального оцінювання передбачає використання широкого спектра інноваційних, гуманістичних методик. Насамперед, воно починається з правильного цілепокладання, коли вчитель не просто диктує тему, а спільно з учнями розробляє та детально обговорює зрозумілі навчальні цілі (наприклад, використовуючи алгоритми SMART або спеціальний конструктор цілей на основі розширеної таксономії Блума чи Андерсона і Кратвола). Коли дитина чітко усвідомлює, чого саме вона має досягти, вона здатна свідомо планувати свій шлях та обирати інструменти для роботи [9].

Важливим механізмом збереження гідності в освітньому процесі є сувора конфіденційність результатів оцінювання: на відміну від авторитарної школи, де публічне оголошення оцінок формувало принизливу ієрархію «успішних» і «неуспішних», формувальне оцінювання в НУШ розглядається як приватна справа учня, вчителя та батьків [12; 15]. Для цього сучасні педагоги використовують індивідуальні інструменти зворотного зв’язку, зокрема візуальні технології на кшталт «Віночка мого успіху», де дитина самостійно

фіксує власний прогрес, а результати зберігаються в особистому портфоліо, не виставляються на загальний огляд і сприяють безпечній саморефлексії. У цьому процесі батьки стають партнерами вчителя, підтримуючи дитину через щоденний перегляд індивідуальних аркушів і коментарі, що створює безперервний цикл педагогічної турботи про її розвиток.

Формувальне оцінювання також інтегрує метапізнавальні практики, навчаючи учнів самостійно оцінювати рівень розуміння за допомогою візуальних шкал, сигнальних карток, смайликів та інших безпечних форм самооцінювання, а екологічне взаємооцінювання формує здатність бачити сильні сторони однокласників і тактовно пропонувати допомогу без приниження чи пошуку недоліків [7]. Для старших класів та інтровертних учнів застосовуються цифрові онлайн-дошки, інтерактивні ігри, система «Щоденні 5» і проєктні методики, які забезпечують миттєвий, безстресовий зворотний зв'язок і перетворюють контроль із карального інструмента на засіб професійної підтримки [6; 12]. У цьому контексті змінюється сама природа помилки: проголошене новим освітнім стандартом право школяра на помилку означає методологічний розрив із пострадянською культурою безпомилковості, адже сучасне розуміння навчання трактує помилку не як провал, а як необхідний етап формування нових нейронних зв'язків, перевірки гіпотез, експериментування та вдумливого коригування знань [15].

Тому, перехід від паралізуючого страху помилки до її розуміння як ресурсу навчання, розвитку й самопізнання є важливою передумовою формування критичного мислення, креативності та життєвої стійкості учня. Творчий процес передбачає не стихійність, а дисциплінованe мислення, здатне ставити під сумнів усталені уявлення, будувати нові асоціативні зв'язки й продуктивно працювати з когнітивним дисонансом, тому вчитель НУШ має свідомо створювати навчальні ситуації, у яких учні можуть помилятися, перевіряти власні припущення, зіставляти їх із достовірними даними та глибше засвоювати матеріал [1; 12]. З позиції психології гідності право на помилку запобігає приниженню особистості, формує адаптивність, сміливість у прийнятті рішень, готовність до ризику й інновацій, а формувальне оцінювання та ненасильницьке спілкування створюють безпечний простір, у якому тимчасовий неуспіх стає не стигмою, а етапом розвитку. Отже, увага сучасного педагога зміщується з карального оцінювання результату на підтримку живої дитини, її здатності застосовувати знання, творити нові рішення й усвідомлювати зв'язок шкільного досвіду з реальним життям вільного громадянина [15].

Висновки. Подолання пострадянської культури страху, приниження та карального ставлення до помилки в українській освіті є необхідною умовою її національної, гуманітарної та цивілізаційної трансформації. Авторитарна педагогічна спадщина, сформована імперськими й тоталітарними парадигмами, тривалий час утверджувала слухняність, уніфікацію й мовчання замість ініціативності, критичного мислення та особистісної свободи. Революція Гідності й реформа Нової української школи засвідчили рух до демократичної освітньої моделі, у центрі якої перебуває людська гідність як базова духовно-моральна цінність. Педагогіка гідності пропонує альтернативу репресивній системі, замінюючи суб'єкт-об'єктну модель партнерством, повагою, емпатійною підтримкою, ненасильницькою комунікацією та формувальним оцінюванням, яке перетворює помилку з джерела страху на інструмент пізнання й розвитку.

Отже, впровадження педагогіки гідності є не лише модернізацією освітніх методик, а й актом деколонізації української школи від ментальних залишків тоталітарного минулого. Така школа має виховувати покоління, здатне вільно мислити, не боятися помилок, поважати власну й чужу гідність та відповідально будувати демократичну, незалежну й європейську Україну. Її завдання полягає не тільки в підготовці до майбутнього життя, а й у створенні вже сьогодні безпечного, радісного й гідного освітнього простору, де кожна дитина може розкрити свій потенціал.

Використана література:

1. Аксьоненко А. Психолого-дидактичні засади застосування інтелектуальних навчальних систем (ІНС) для розвитку пізнавальної активності та формування ключових компетентностей молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2025. № 2(14). С. 6–14. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346640.
2. Андрійчук О. Формувальне оцінювання як інструмент вимірювання якості освітнього процесу: від теорії до практики. *Молодь і ринок*. 2023. № 5(213). С. 149–154. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282775.
3. Бажан О. Г. У чому полягає деколонізація в українському публічному просторі в умовах російсько-української війни?. *Перелом: війна Росії проти України у часових пластах і просторах минувшини. Діалоги з істориками : у 2-х кн.* / ред. В. Смолій . Київ, 2022. Т. 1. С. 109–111. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/25060 (дата звернення: 01.04.2026).
4. Басюк Н. А. Метод ненасильницького спілкування в розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 8. С. 13–19. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-002.
5. Бех І. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
6. Букалов Л., Васильєва Д. Формувальне оцінювання у навчанні математики : метод. посіб. Київ : Вид. дім «Освіта», 2025. 31 с.
7. Гапон Л., Петришина О. Формувальне оцінювання на уроках української мови й літератури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. № 51. С. 433–441. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-67.
8. Іванова Н. В., Ковальчук І. Л. Концепт дитиноцентризму в духовно-онтологічній спадщині Януша Корчака: філософсько-освітній аналіз. *Перспективи : соціально-політичний журнал*. 2025. № 3. С. 80–87. DOI: https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2025.3.11.

9. Колток Л. Формувальне оцінювання досягнень учнів початкової школи у контексті компетентнісного підходу. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. № 5. С. 20–25. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.5.4.
10. Коновальчук І. М. Використання методу ненасильницького спілкування у професійній діяльності вчителя початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Т. 1, № 93. С. 374–380. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/93-1-55.
11. Коркушко І. Формувальне оцінювання в умовах реалізації Нової української школи. *Житомирщина педагогічна*. 2021. № 1 (21). URL: https://cutt.ly/2BfURq5 (дата звернення: 01.04.2026).
12. Кривонос М. Сучасні тенденції оцінювання навчальних досягнень учнів. *Академічні візії*. 2025. № 48. С. 1–13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17589106.
13. Лещук Г. В. Ненасильницька комунікація як механізм ефективної міжособистісної взаємодії в соціономічних професіях. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2022. № 2(7). С. 176–182. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16.
14. Мисько В. Соціально-правовий захист дитини як основа педагогічної діяльності Януша Корчака. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка.* 2015. № 1(33). С. 101–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)__14.
15. Омельяненко І. Інновації Нової української школи в оцінюванні навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти з фізичної культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Т. 2, № 84. С. 295–303. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-47.
16. Трофименко М. В. Впровадження ненасильницького спілкування у закладах загальної середньої освіти на прикладі проєкту «Школа Миру» : Кваліфікаційна робота. Київ, 2022. 33 с.
17. Українська національна ідентичність: виклики сьогодення : зб. робіт / ред.: І. Савицька та ін. Київ, 2025. 218 с.
18. Філатова Л. С., Кожан І. М. Гуманістичний світогляд Януша Корчака – орієнтир для сучасного вчителя. *Освіта збереже Україну!* : матеріали ІІ Всеукр. Прокопенк. читань, м. Харків, 14 черв. 2023 р. Харків, 2023. С. 279–282. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13384 (дата звернення: 01.04.2026).
19. Цивільний кодекс України : Закон України від 16.01.2003 № 435-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text (дата звернення: 11.03.2026).
20. Bekh I. Humanistic paradigm as an Educational Innovation. *European Humanities Studies: State and Society*. 2021. No. 1. P. 4–16. DOI: https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.1.01.
21. Eiland L., Romeo R. Stress and the developing adolescent brain. *Neuroscience*. 2013. Vol. 249. P. 162–171. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2012.10.048.
22. Tottenham N., Galván A. Stress and the adolescent brain: Amygdala-prefrontal cortex circuitry and ventral striatum as developmental targets. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2016. Vol. 70. P. 217–227. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.030.

References:

1. Aksonenko A. (2025) Psykholoho-dydaktychni zasady zastosuvannia intelektualnykh navchalnykh system (INS) dlia rozvytku piznavalnoi aktyvnosti ta formuvannia kliuchovykh kompetentnostei molodshykh shkoliariv [Psychological and didactic principles of using intellectual learning systems (ILS) for the development of cognitive activity and the formation of key competencies of younger schoolchildren]. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly. no. 2(14). P. 6–14. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346640 [in Ukrainian].
2. Andriichuk O. (2023) Formuvalne otsiniuvannia yak instrument vymiriuvannia yakosti osvitnoho protsesu: vid teorii do praktyky [Formative assessment as a tool for measuring the quality of the educational process: from theory to practice]. Molod i rynok. no. 5(213). P. 149–154. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282775 [in Ukrainian].
3. Bazhan O. H. (2022) U chomu poliahaie dekolonizatsiia v ukrainskomu publichnomu prostori v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny? [What is decolonization in the Ukrainian public space in the context of the Russian-Ukrainian war?] V. Smolii (Ed.), Perelom: viina Rosii proty Ukrainy u chasovykh plastakh i prostorakh mynuvshyny. Dialohy z istorykamy : u 2-kh kn. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Vol. 1, P. 109–111. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/25060 [in Ukrainian].
4. Basiuk N. (2024) Metod nenasylnytskoho spilkuvannia v rozvytku emotsiinoho intelektu maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [The method of nonviolent communication in the development of emotional intelligence of future elementary school teachers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, Vol. 12, no. 8. P. 13–19. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-002 [in Ukrainian].
5. Bekh I. (2018) Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei [Personality on the path to spiritual values]. Kyiv – Chernivtsi: Bukrek. 320 p. [in Ukrainian].
6. Bukalov L., Vasylieva D. (2025) Formuvalne otsiniuvannia u navchanni matematyky [Formative assessment in mathematics teaching]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita». 31 p. [in Ukrainian].
7. Hapon L., Petryshyna O. (2022) Formuvalne otsiniuvannia na urokakh ukrainskoi movy y literatury [Formative assessment in Ukrainian language and literature lessons]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, no. 51. P. 433–441. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-67 [in Ukrainian].
8. Ivanova N. V., Kovalchuk I. L. (2025) Kontsept dytynotsentryzmu v dukhovno-ontolohichnii spadshchyni Yanusha Korchaka: filosofsko-osvitnii analiz [The concept of childcentrism in the spiritual and ontological heritage of Janusz Korczak: a philosophical and educational analysis]. Perspektyvy : sotsialno-politychnyi zhurnal. no. 3. P. 80–87. DOI: https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2025.3.11 [in Ukrainian].
9. Koltok L. (2023) Formuvalne otsiniuvannia dosiahnen uchniv pochatkovoi shkoly u konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Formative assessment of primary school students’ achievements in the context of a competency-based approach]. Acta Paedagogica Volynienses. no. 5. P. 20–25. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.5.4 [in Ukrainian].
10. Konovalchuk I. M. (2025) Vykorystannia metodu nenasylnytskoho spilkuvannia u profesiinii diialnosti vchytelia pochatkovykh klasiv [Using the method of nonviolent communication in the professional activities of a primary school teacher]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vol. 1. no. 93. P. 374–380. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/93-1-55 [in Ukrainian].
11. Korkushko I. (2021) Formuvalne otsiniuvannia v umovakh realizatsii Novoi ukrainskoi shkoly [Formative assessment in the context of the implementation of the New Ukrainian School]. Zhytomyrshchyna pedahohichna. no. 1(21). URL: https://cutt.ly/2BfURq5 [in Ukrainian].

12. Kryvonos M. (2025) Suchasni tendentsii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv [Current trends in assessing student academic achievement]. Akademichni vizii. no. 48. P. 1–13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17589106 [in Ukrainian].
13. Leshchuk H. V. (2022) Nenasylnytska komunikatsiia yak mekhanizm efektyvnoi mizhosobystisnoi vzaiemodii v sotsionomichnykh profesiiakh [Nonviolent communication as a mechanism for effective interpersonal interaction in socionomic professions]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii, no. 2(7). P. 176–182. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16 [in Ukrainian].
14. Mysko V. (2015) Sotsialno-pravovyi zakhyst dytyny yak osnova pedahohichnoi diialnosti Yanusha Korchaka [Socio-legal protection of the child as the basis of Janusz Korczak's pedagogical activity]. Liudynoznavchi studii. Seriia : Pedahohika. no. 1(33). P. 101–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)__14 [in Ukrainian].
15. Omelianenko I. (2025) Innovatsii Novoi ukrainskoi shkoly v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen zdobuvachiv bazovoi serednoi osvity z fizychnoi kultury [Innovations of the New Ukrainian School in assessing the academic achievements of students of basic secondary education in physical education]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vol. 2, no. 84. P. 295–303. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-47 [in Ukrainian].
16. Trofymenko M. V. (2022) Vprovadzhennia nenasylnytskoho spilkuvannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity na prykladi proiektu «Shkola Myru» [Implementation of non-violent communication in secondary education institutions using the example of the "School of Peace" project]. Kvalifikatsiina robota. Kyiv: Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia». 33 p. [in Ukrainian].
17. Savytska I., Kultenko V., Lauta O. D., Matviienko I. S. (Eds.). (2025) Ukrainska natsionalna identychnist: vyklyky sohodennia [Ukrainian national identity: current challenges]. Kyiv. 218 p. [in Ukrainian].
18. Filatova L. S., Kozhan I. M. (2023) Humanistychnyi svitohliad Yanusha Korchaka – oriientyr dlia suchasnoho vchytelia [Janusz Korczak's humanistic worldview is a guide for the modern teacher]. Osvita zberezhe Ukrainu! Kharkiv. P. 279–282. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13384 [in Ukrainian].
19. Tsyvilnyi kodeks Ukrainy [Civil Code of Ukraine] (2003) Zakon Ukrainy No. 435-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text [in Ukrainian].
20. Bekh I. (2021) Humanistic paradigm as an Educational Innovation. European Humanities Studies: State and Society. no. 1. P. 4–16. DOI: https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.1.01
21. Eiland L., Romeo R. (2013) Stress and the developing adolescent brain. Neuroscience. Vol. 249. P. 162–171. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2012.10.048
22. Tottenham N., Galván A. (2016) Stress and the adolescent brain: Amygdala-prefrontal cortex circuitry and ventral striatum as developmental targets. Neuroscience & Biobehavioral Reviews. Vol. 70. P. 217–227. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.030

V. Kuryliak. Pedagogy of dignity as a method of overcoming the culture of fear and error in the Post-Soviet education system in Ukraine

This article provides a comprehensive theoretical substantiation of the pedagogy of dignity as a leading method for overcoming the post-Soviet «culture of fear» and authoritarian legacy within Ukraine's education system. It reveals the destructive impact of a punitive attitude toward error, manifested in the suppression of students' agency, increased academic anxiety, reduced intrinsic motivation, and the formation of dependence on external control. The pedagogy of dignity is considered a value-based and methodological alternative to the authoritarian model of education, placing at its center the child's personality, the right to respect, safe communication, individual development, and the constructive experience of error as a natural stage of cognition. The study conceptualizes dignity as a complex integrative construct and a «supreme value» that shapes the moral self-consciousness of the individual and serves as the foundation for humanistically oriented educational interaction. The article substantiates the need to transform communicative practices in schools through the implementation of the principles of nonviolent communication, enabling a shift from the role of the teacher-controller to that of an empathetic facilitator of the educational process. Particular attention is given to the importance of emotional safety and the neurobiological aspects of learning: it is argued that fear blocks cognitive activity, whereas an environment of trust, support, and dignity creates the conditions for effective knowledge acquisition. The article concludes that the «right to make mistakes» is a fundamental condition for the development of critical thinking, creativity, responsibility, and personal resilience. The implementation of the pedagogy of dignity is interpreted as a strategic factor in the decolonization of the Ukrainian school, the overcoming of post-Soviet educational practices, and the formation of a free generation capable of democratic participation, independent thinking, and responsible shaping of Ukraine's future.

Key words: *pedagogy of dignity, culture of fear, post-Soviet education, formative assessment, right to make mistakes, decolonization of education.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.14:811.111:34
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.18

Лазаренко С. В., Жорнокуй У. В.

ВІДБІР МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ АНГЛОМОВНОЮ ЮРИДИЧНО СПРЯМОВАНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ

У статті проаналізовано та відібрано мобільні застосунки, що ефективно впливатимуть на процес організації освітнього процесу з метою оволодіння майбутніми філологами англомовною юридично спрямованою лексикою в умовах змішаного навчання. Дедалі більше наукових досліджень вказують на те, що розвиток цифрових технологій та диджиталізація інформації зумовлюють важливість залучення до освітнього процесу сучасних засобів навчання. Відповідно, запропоновано розглянути мобільні застосунки в якості програмного забезпечення, що сприятиме ефективній організації процесу оволодіння студентами англомовною лексикою. Оскільки залучення мобільних технологій у навчання є розповсюдженою тенденцією сучасної освіти, запропоновано критерії відбору програмного забезпечення для мобільних пристроїв: відкритість та узгодженість матеріалів, технічні особливості мобільних застосунків та зміст контенту. Уточнено особливості функціонування AnkiDroid, DROPS, Quizlet, Lingvist та процес додавання англомовної юридично спрямованої лексики до наявної структури згаданих вище застосунків. Зазначено, що правильно підібране технологічне забезпечення та його подальше використання студентами сприятиме розвитку вміння самостійно організовувати процес навчання, здійсненню самоконтролю в процесі вивчення майбутніми філологами англомовної професійно орієнтованої лексики та аналізу успішності. З’ясовані переваги та недоліки використання мобільних застосунків, тому при відборі відповідного програмного забезпечення слід ураховувати особливості функціонування кожного мобільного застосунку поокремо. Визначено важливість подальших наукових досліджень, які пов’язані з укладанням методичних рекомендацій для викладачів, розробкою інструкцій та навчальних матеріалів для студентів з метою ефективної організації процесу самостійного оволодіння англомовною юридично спрямованою лексикою в умовах змішаного навчання.

Ключові слова: *англомовна юридично спрямована лексика, змішане навчання, майбутні філологи, мобільний застосунок, онлайн-контент, онлайн-технології, організація освітнього процесу.*

Стрімкий розвиток цифрових технологій, диджиталізація інформації та розповсюджене використання мобільних пристроїв зумовлюють необхідність дослідження питання залучення до освітнього процесу ефективних мобільних застосунків, що сприятимуть оволодінню студентами англомовною юридично спрямованою термінологією. Результат підготовки майбутніх бакалаврів філології залежить від створення сучасних умов для організації та проведення аудиторних занять, а також реалізації онлайн-навчання, оскільки в дистанційному форматі опосередкована взаємодія суб’єктів засобами онлайн-технологій є визначальною [5, с. 22]. Оскільки майбутній філолог повинен вміти розпізнавати, аналізувати та коректно інтерпретувати англомовну юридично спрямовану лексику, вільно оперувати спеціальною термінологією для розв’язання професійних завдань, а також організовувати процес свого навчання й самоосвіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [4], важливості набуває правильно підібране технологічне забезпечення.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю відбору мобільних застосунків для оволодіння майбутніми філологами англомовною юридичною термінологією. З метою пошуку способу для створення однакових навчальних умов для студентів [5, с. 12] за допомогою мобільних застосунків, було проаналізовано низку наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників. Так, С. В. Лазаренко [3] розробила методику самостійного оволодіння майбутніми військовими фахівцями англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні з використанням мобільних застосунків (від корпорації Google та авторського мобільного застосунку). У своїх дослідженнях В. Є. Балтремус та О. О. Одінцова [1] акцентували увагу на лінгвістичних аспектах використання мобільних додатків у дистанційному вивченні іноземної мови. А. В. Гріччіна [2] вивчала питання можливості використання мобільних додатків для розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції студентів та розглянула особливості мобільного навчання на сучасному етапі його розвитку.

Важливість інтеграції мобільних застосунків, а також сучасних ІКТ для організації освітнього процесу змістовно обґрунтували такі українські вчені, як С. В. Лазарекно, Н. В. Майєр, З. К. Соломко та А. О. Шевчук. Практично ціннісним є дослідження Ф. Го, Дж. Річардсона, Ц. Сю, З. Чена, Ч. Чжана [6] щодо використання мобільних застосунків для оволодіння словниковим запасом другої іноземної мови.

Аналіз сучасних публікацій та наукових досліджень підтверджує розповсюджену дотичність мобільних застосунків до організації освітнього процесу в умовах цифрової епохи. Враховуючи отримані результати проаналізованих джерел [1, 2, 3, 6], варто зазначити й про важливість залучення до навчання мобільних застосунків з метою оволодіння студентами англомовною професійно орієнтованою термінологією.

Мета статті полягає в здійсненні пошуку, аналізі, відборі та обґрунтуванні властивостей таких мобільних застосунків, які ефективно сприятимуть самостійному вивченню майбутніми бакалаврами філології англомовної юридично спрямованої лексики. Впровадження цифрових технологій задля покращення умов

навчання зумовлює пошук сучасних засобів для організації змішаного навчання в ВНЗ. Доцільно звернути увагу на розуміння понять "змішаного" та "дистанційного" навчання. Згідно з "Рекомендаціями щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти" [5], в дистанційному навчанні опосередкована взаємодія суб'єктів засобами онлайн-технологій є визначальною, а такий вид навчання визначено Законом України «Про освіту» як окрему форму здобуття освіти – дистанційну [5, с. 22]. Змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч із онлайн-технологіями спирається також і на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії [5, с. 22].

Основою ефективного застосування змішаного навчання є технологічна готовність викладачів, студентів і закладу освіти [5, с. 23]. Якісно впроваджене змішане навчання суттєво покращує освітній процес, а технологічні рішення здатні забезпечити доступність матеріалів, можливість постійної підтримки студентів, зручність контролю процесу навчання, автоматизацію частини роботи викладача [5, с. 23].

Для створення якісного навчального онлайн-контенту може застосовуватися певне програмне забезпечення [5, с. 14] – мобільні застосунки. Відбір такого програмного забезпечення слід здійснювати з урахуванням наступних критеріїв [5, с. 19]:

– відкритість та узгодженість матеріалів (рекомендовано відбирати безкоштовні мобільні застосунки у відкритому доступі як для викладачів, так і для студентів, що дозволить ефективніше узгодити й логічно побудувати послідовність вивчення студентами англомовної лексики для досягнення очікуваних результатів навчання);

– технічні особливості мобільних застосунків (рекомендовано залучати до освітнього процесу таке програмне забезпечення, функціонування якого можливо в офлайн / онлайн режимах);

– зміст контенту мобільних застосунків (рекомендовано відбирати такі мобільні застосунки, в яких наявна функція додавання професійно орієнтованої лексики).

Враховуючи зазначені вище критерії, було здійснено пошук, відбір та практичне застосування відповідних мобільних застосунків, а саме: AnkiDroid, DROPS, Quizlet, Lingvist. Оскільки технологічні рішення повинні забезпечувати доступність матеріалів, можливість постійної підтримки студентів, зручність контролю процесу навчання, автоматизацію частини роботи викладача [5, с. 25], доцільно звернути увагу на технічні особливості та методичні можливості мобільних застосунків для оволодіння студентами англомовною юридично спрямованою термінологією.

AnkiDroid є функціональним безкоштовним мобільним застосунком, який надає можливість користувачеві формувати певні "колоди" для структуризації тематичних блоків. AnkiDroid має просту реєстрацію, інтуїтивний інтерфейс та надає можливість налаштовувати процес планування навчання та ліміт вивчення

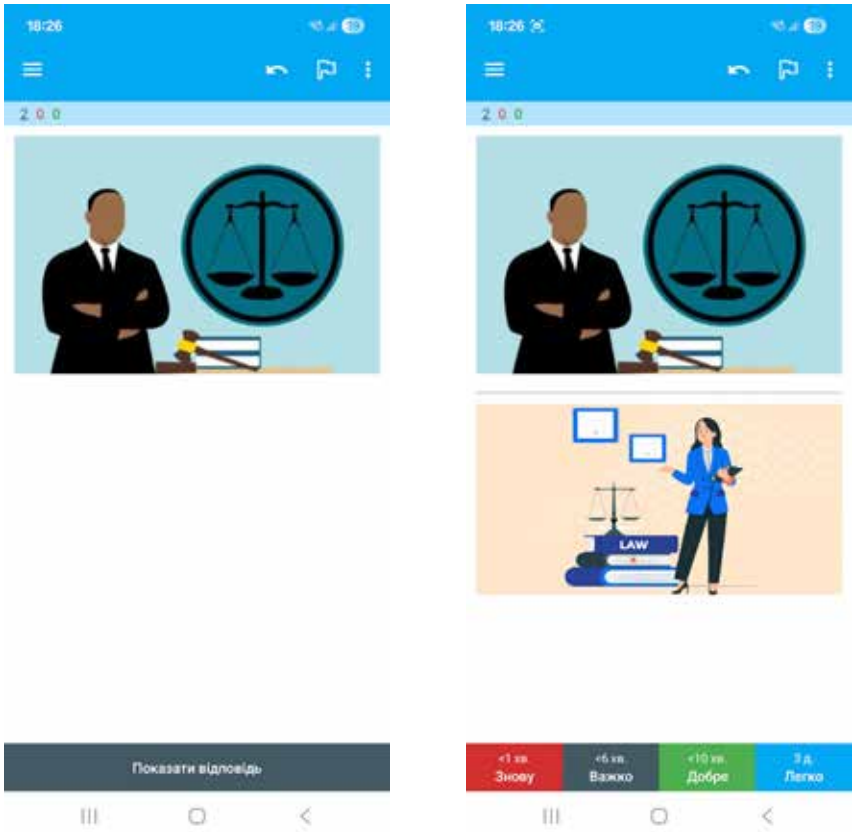

Рис. 1. Тематичні картки мобільного застосунку AnkiDroid

карток наперед. Окрім цього, всі учасники освітнього процесу можуть додавати нові лексичні одиниці до створених викладачем тематичних колод. Технічні можливості цього застосунку дозволяють додавати різні типи карток (базові, базові з відповідями, базові з необов’язковою зворотньою карткою, базові з зворотньою карткою, закрите зображення, закритий текст). Нижче наведено приклад (рис. 1) процесу створення карток для вивчення юридично спрямованої лексики.

На першій картці студентам запропоновано зображення без уточнення лексичної одиниці з метою зосередження їхньої уваги та аналізу ймовірної відповіді. Друга картка вже містить запропонований для вивчення термін. AnkiDroid містить інструменти для самооцінки досягнутих результатів, що забезпечує автономію у навчанні.

DROPS – це мобільний застосунок, що сприяє візуальному запам’ятовуванню різноманітних тематичних категорій. Підтримує обидві операційні системи (Android, iOS), пропонує реєстрацію за допомогою акаунтів Google, Apple, Facebook аРбо створення профілю в DROPS. Зміст застосунку містить вже певні тематичні блоки, які орієнтовані на оволодіння англомовною лексикою на різних рівнях (від початкового до просунутого). В контексті самостійного вивчення студентами юридично спрямованої англомовної термінології рекомендовано звернути окрему увагу на такі підрозділи, як “Learning about history”, “Countries and nationalities”, “Take action”. DROPS надає функцію пошуку (англ. *explore*), за допомогою якої студенти можуть самостійно знайти лексику, що пов’язана з майбутньою професійною діяльністю. Наприклад, застосунок містить англомовні лексичні одиниці (рис. 2) з таких тематик: право (англ. *law*), уряд (англ. *government*), цивільне право (англ. *civil right*).

Quizlet – відомий безкоштовний мобільний застосунок та навчальний онлайн-сервіс, що спрямований на самостійне створення навчальних модулів. Технічно підтримується двома операційними системами (Android, iOS), реєстрація здійснюється за допомогою акаунту Google або через створення профілю в Quizlet.

Безумовною перевагою цього застосунку для викладача є можливість створення курсу з конкретної теми вивчення англомовної юридично спрямованої лексики, додавання навчальних модулів, а також укладання тестових завдань. Студент також може самостійно формувати лексичний мінімум, що сприятиме оволодінню професійно орієнтованою англомовною термінологією. В Quizlet надається функція прослуховування слів, які були додані до навчальних карток. Оскільки реєстрація в застосунку передбачала використання Google акаунту (рис. 3), викладач має можливість запросити таких учасників освітнього процесу з метою вивчення попередньо створеного курсу.

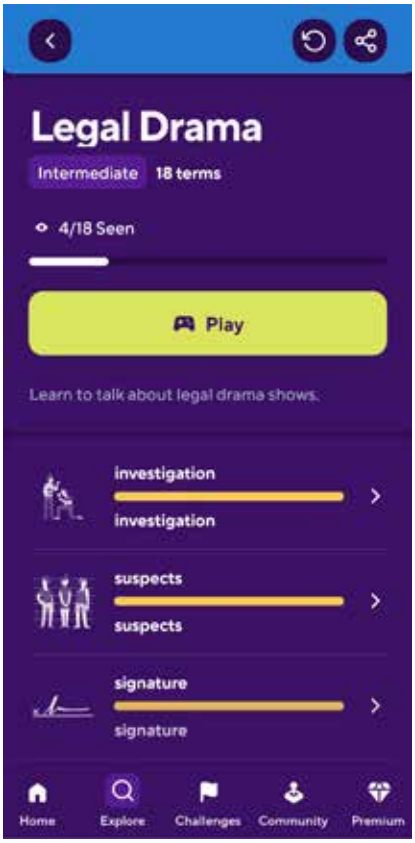

Рис. 2. Юридично спрямована термінологія в застосунку DROPS

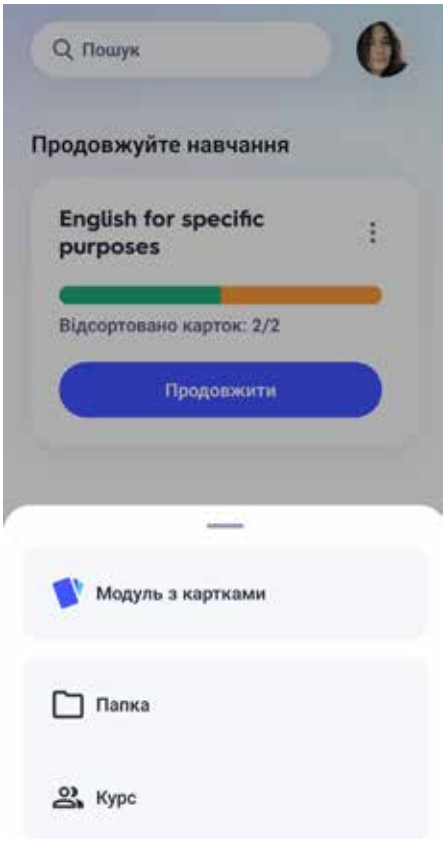

Рис. 3. Інтерфейс сторінки застосунку Quizlet для створення курсу

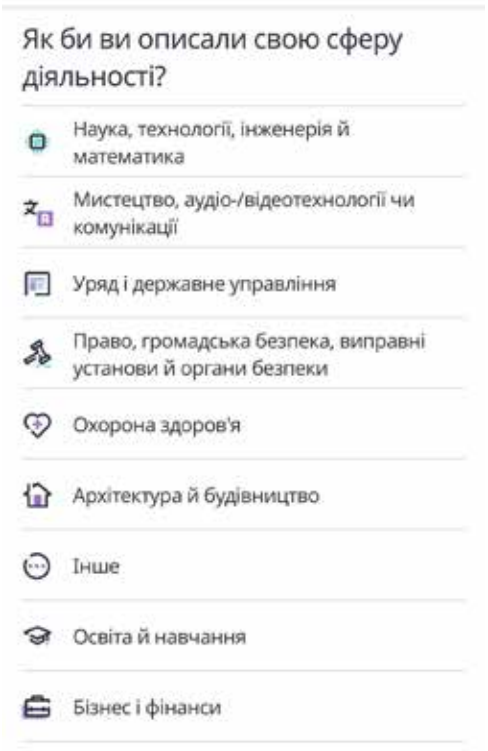

Рис. 4. Налаштування застосунку Lingvist

Lingvist – мобільний застосунок, до функціонування якого залучений штучний інтелект (ШІ), що сприяє інтенсивному вивченню англійської мови за рахунок інтелектуальних властивостей застосунку. Функція ШІ та використання реальних мовних зразків дозволяє більш швидко оволодіти англомовною лексикою в єдності з граматичним матеріалом. У підрозділі "Навчальний контент" розміщені вправи, за допомогою яких користувачі можуть створювати речення, а також вчити слова.

Lingvist сумісний із Android, iOS, а також користувачі мають вільний доступ до веб-версії. Процес реєстрації до застосунку здійснюється за допомогою облікових записів Apple, Facebook, Google або через е-пошту. Налаштовуючи профіль, користувач може вказати свою сферу діяльності задля, наприклад, "Право, громадська безпека, виправні установи й органи безпеки" (рис. 4).

З огляду на відібрані та проаналізовані мобільні застосунки для оволодіння майбутніми філологами англомовною юридично спрямованою термінологією, доцільно звернути увагу на переваги та недоліки використання такого програмного забезпечення [5, с. 13]:

– перевагами є належний рівень і постійність підтримки користувачів, регулярні оновлення, гарантії безпеки та надійності функціонування; комерційні платформи відомих розробників здебільшого є надійними та перевіреними рішеннями;

– недоліками є висока вартість (виключно для мобільних застосунків, що функціонують за передплатою), регулярні виплати за ліцензію, закритість програмного коду платформи для доопрацювання сторонніми чи власними розробниками.

Оскільки оволодіння студентами англомовною професійно спрямованою лексикою може відбуватися в умовах змішаного навчання або самостійно, доцільно звернути увагу на роль викладача, який виступає розробником методичних рекомендацій щодо впровадження мобільних застосунків для організації освітнього процесу для студентів ВНЗ. Наведемо приклад структури таких рекомендацій [5]:

– нормативна база (внутрішні документи, що повинні регулювати процес організації освітнього процесу, вимоги до онлайн-матеріалів, критерії оцінювання);
– технологічне забезпечення;
– планування навчального процесу;
– створення контенту;
– реалізація та оцінка якості.

Висновки. Залучення цифрових технологій до освітнього процесу з метою покращення умов навчання зумовлює пошук сучасних засобів для організації змішаного навчання в ВНЗ. Процес відбору мобільних застосунків для оволодіння студентами англомовною юридично спрямованою лексикою доцільно здійснювати з урахуванням таких критеріїв, як відкритість та узгодженість матеріалів, технічні особливості мобільних застосунків, а також зміст контенту цих застосунків. У відповідності до зазначених вище критеріїв було відібрано такі мобільні застосунки, як AnkiDroid, DROPS, Quizlet, Lingvist та розглянуто їх технічні властивості, особливості налаштування та реєстрації профілю користувача. Слід зазначити, що використання запропонованого програмного забезпечення має певні переваги та недоліки, тому викладачеві рекомендовано залучати до освітнього процесу комерційні безкоштовні платформи з метою забезпечення доступності до навчального матеріалу. Відповідно, якісно організований процес оволодіння студентами англомовною юридично спрямованою термінологією з використанням мобільних застосунків сприятиме розвитку вміння самостійно організовувати процес навчання, здійснювати самоконтроль та аналізувати власну успішність.

Враховуючи результати цього дослідження, актуальності набувають питання: 1) розробки навчальних матеріалів та їх адаптація до структури вже відібраних мобільних застосунків; 2) укладання методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ щодо відбору англомовної юридично спрямованої термінології; 3) розробку навчальних інструкцій для студентів з метою ефективної організації процесу самостійного оволодіння англомовною лексикою в умовах дистанційного навчання.

Використана література:

1. Балтремус В. Є., Одінцова О. О. Лінгвістичні аспекти використання мобільних додатків у дистанційному вивченні іноземної мови. Вісник науки та освіти. 2025. №7 (37). С. 609–622.
2. Гріччіна А. В. Можливості використання мобільних додатків для розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції студентів. Вісник ХНАДУ. 2020. вип. 90. С. 178–182.
3. Лазаренко С. В. Методика самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2019. 21 с.
4. Освітня програма. Романо-германські мови: переклад у юридичні сфері, ділових та бізнес комунікаціях. Київ: Київський університет інтелектуальної власності та права, 2025. 14 с.
5. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої освіти та вищої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2020. 60 с.
6. Xu, Q., Richardson, J. C., Zhang, Z., Cheng, Z., & Guo, F. P. Using a mobile vocabulary application to enhance L2 learners’ vocabulary acquisition: Possibilities and challenges. Online Learning. 2025. 29 (3). P. 66–102.

References:

7. Baltremus V. Ye., Odintsova O. O. (2025). Linhvistychni aspekty vykorystannia mobilnykh dodatkiv u dystantsiinomu vyvchenni inozemnoi movy [Linguistic aspects of using mobile applications in distance foreign language learning]. *Visnyk nauky ta osvity*. №7 (37). S. 609–622 [in Ukrainian].
8. Hrichchina A. V. (2020). Mozhlyvosti vykorystannia mobilnykh dodatkiv dlia rozvytku inshomovnoi movlennievoi kompetentsii studentiv [Opportunities for using mobile applications to develop students’ foreign language communicative competence]. *Visnyk KhNADU.* Vyp. 90. S. 178–182 [in Ukrainian].
9. Lazarenko S. V. (2019). Metodyka samostiinoho ovolodinnia anhlomovnoiu leksyko-hramatychnoiu kompetentnistiu u chytanni maibutnimy viiskovymy fakhivtsiamy z informatsiino-telekomunikatsiinykh tekhnolohii [Methodology of English lexical and grammatical competence independent learning while reading by future military specialists in information and telecommunication technologies]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv: Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet. 21 s. [in Ukrainian].
10. Osvitnia prohrama. (2025). Romano-hermanski movy: pereklad u yurydychni sferi, dilovykh ta biznes komunikatsiiakh [Romance and Germanic languages: translation in the legal field, business, and corporate communications]. Kyiv: *Kyivskyi universytet intelektualnoi vlasnosti ta prava.* 14 s. [in Ukrainian].
11. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity ta vyshchoi osvity [Recommendations for implementing blended learning in vocational pre-higher and higher education institutions]. (2020). Kyiv: *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.* 60 s. [in Ukrainian].

Lazarenko, U. Zhornokui. The selection of mobile applications for mastering English legal terminology by future philologists

This article is aimed to analyze and select mobile tools that effectively influence the process of organizing blended learning for mastering English language legally oriented vocabulary by future philologists. A growing body of research suggests that the development of digital technologies and the digitalization of information determine the integration of modern teaching tools into the educational process. Accordingly, it is proposed to consider mobile applications as software that will enhance the efficient organization of students’ English vocabulary learning. As the usage of mobile technologies in learning process became a widespread trend of modern education, it’s important to highlight following criteria in order to select the software for mobile devices: the accessibility and consistency of learning materials, technical features of mobile applications and desirable meaning of the content. The most important features of AnkiDroid, DROPS, Quizlet, Lingvist applications functioning have been clarified and the process of adding English language legal terminology to the structure of these apps has been analyzed. It is mentioned that correctly selected technological support and its further usage by students will contribute the development of the ability to organize the learning process independently, to implement a self-control in the process of mastering professional English vocabulary by future philologists and to analyze their personal success. Pros and cons of using mobile apps have been identified, so while selecting an appropriate software it’s important to take into account functioning specifics of each mobile application. The importance of further scientific research has been identified that is related to the development of methodological guidelines for teachers, instructions and learning materials for students in order to organize an effective process of legal English vocabulary independent practising in a blended learning environment.

Key words: *English legal vocabulary, blended learning, future philologists, mobile application, online content, online technologies, learning process organization.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378(477):37]:17.022.1“1990/2025”
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.19

Лаппо В. В.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В РЕАЛІЯХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОЇ ШКОЛИ (90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті представлено комплексний історико-педагогічний аналіз процесу формування загальнолюдських цінностей майбутніх педагогів у контексті динамічних трансформацій освітнього середовища вищої школи України, що охоплює період з 90-х років ХХ століття до першої чверті ХХІ століття. Автор обґрунтовує, що досліджуваний період є визначальним для розуміння еволюції аксіологічних засад педагогічної освіти: від подолання наслідків ідеологічного тиску радянської доби до інтеграції в глобальний інтелектуальний та соціокультурний простір. У роботі детально розкрито сутність поняття «класичний університет» як особливого соціокультурного середовища, що виступає не лише осередком трансляції знань, а й фундаментом для розвитку громадянського суспільства. Виявлено, що трансформація вищої школи в цей період відбувалася через гуманізацію та інноваційну діяльність, що базується на зміні ціннісних орієнтацій від репродуктивних до творчо-суб’єктних. Окрему увагу приділено викликам першої чверті ХХІ століття, зокрема цифровізації освіти та необхідності збереження загальнолюдських етичних норм у віртуалізованому середовищі. Доведено, що формування «позиції вихователя» у майбутнього педагога є результатом створення цілісного освітньо-виховного простору, який забезпечує ефективну реалізацію виховного потенціалу педагогічної освіти. У висновках підкреслено, що сучасний університет як суб’єкт суспільного розвитку стимулює студента до самостійного засвоєння професійної культури та примноження культурних здобутків свого народу. У статті акцентовано увагу на важливості розвитку педагогічної самосвідомості як ключового фактора формування духовно-моральної особистості вчителя, здатного до професійної діяльності в умовах соціальної турбулентності.

Ключові слова: *загальнолюдські цінності, майбутні педагоги, освітнє середовище, вища школа, аксіологічні засади, ццифровізація, класичний університет, педагогічна самосвідомість.*

Трансформація сучасного освітнього середовища вищої школи в Україні, що триває з моменту здобуття незалежності й до першої чверті ХХІ століття, позначена глибоким переосмисленням аксіологічних засад підготовки майбутніх педагогів. У реаліях глобалізації, цифровізації та екзистенційних викликів сучасності, питання формування загальнолюдських цінностей постає не лише як виховна задача, а як стратегічний пріоритет національної безпеки та культурної ідентичності. Проблема полягає у необхідності подолання розриву між традиційними моральними еталонами та новими вимогами динамічного, технологізованого світу.

Актуальність теми зумовлена тим, що сучасний університет перестає бути лише місцем трансляції знань. Він перетворюється на складний соціокультурний простір, де формується особистість учителя – носія цінностей, які він згодом транслюватиме наступним поколінням. Ретроспективний погляд на період з 90-х років ХХ століття до сьогодні дозволяє простежити еволюцію цих цінностей: від національного відродження після розпаду тоталітарної системи до формування стійкості (resilience) та етичної відповідальності в умовах воєнного стану та глобальних криз.

Вивчення цінностей у вищій школі є предметом прискіпливої уваги українських науковців. Теоретичні засади гуманізації освіти та формування ціннісних орієнтацій молоді закладені у працях В. Андрущенка [1], І. Беха, [2], В.Кременя [3]. Питання трансформації освітнього простору в контексті європейської інтеграції аналізували О. Огієнко та С. Сисоєва [4; 5].

Зокрема, дослідники наголошують, що сучасний освітній процес у вищій школі має базуватися на засадах діалогічності та суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Проте, незважаючи на значну кількість напрацювань, потребує додаткового висвітлення динаміка формування загальнолюдських цінностей саме у майбутніх педагогів у розрізі історичного переходу від пострадянської парадигми до вимог «цифрового» та «кризового» суспільства першої чверті ХХІ століття.

Метою статті є здійснення ретроспективного аналізу та обґрунтування особливостей формування загальнолюдських цінностей майбутніх учителів у процесі трансформації освітнього середовища вищої школи України протягом останніх тридцяти років.

Період 90-х років ХХ століття став точкою біфуркації для української вищої школи. Розпад тоталітарної ідеологічної системи призвів до необхідності термінового пошуку нових духовних опор у підготовці майбутніх учителів. Якщо раніше ціннісна матриця педагога жорстко детермінувалася принципами партійності та колективізму, то в перше десятиліття незалежності акцент змістився на загальнолюдські гуманістичні цінності: свободу особистості, демократизм, національну самосвідомість та толерантність.

Трансформація освітнього середовища в цей час відбувалася через деідеологізацію та гуманітаризацію навчальних планів. Вища школа почала розглядати студента не як об’єкт педагогічного впливу, а як суб’єкта власного професійного та духовного становлення. У цей період закладалися фундаменти особистісно-орієнтованого навчання, де вищою цінністю визнавалася людина, її права та розвиток її потенціалу.

Початок XXI століття приніс нові виклики, пов’язані з глобалізацією та приєднанням України до Болонського процесу. Освітнє середовище університетів почало трансформуватися у бік відкритості та академічної мобільності. Це безпосередньо вплинуло на зміст загальнолюдських цінностей майбутніх педагогів:

– академічна свобода та відповідальність (студент-педагог почав усвідомлювати себе активним учасником європейського освітнього простору);

– цінність міжкультурного діалогу (розвиток комунікативних здібностей та готовність до професійної взаємодії в багатокультурному світі стали невід’ємною частиною професійної етики);

– інформаційна культура (перші етапи цифровізації на початку 2000-х років вимагали від педагога критичного мислення як засобу захисту від маніпуляцій, що також є складником ціннісної сфери особистості) [4, с. 22].

Важливо зазначити, що університет у цей період почав функціонувати як інноваційне середовище, де викладачі та студенти спільно створювали нові знання та цінності через наукові дослідження та соціальні проєкти. Становлення сучасного університету як інтелектуального центру сприяло тому, що загальнолюдські цінності (чесність, доброчесність, повага до інтелектуальної власності) інтегрувалися безпосередньо у навчальну практику.

Проте перехідний період мав і свої труднощі: економічна нестабільність та ціннісна аномія суспільства іноді вступали в конфлікт із високими ідеалами педагогіки. Тому роль університету як «осередку духовності» в цей період була визначальною для збереження морального каркаса майбутнього вчителя [4, с. 7].

Перша чверть XXI століття стала періодом найбільш інтенсивних трансформацій в історії вищої школи України. Сучасний університет сьогодні – це не просто територія навчання, а багатофункціональна екосистема. У центрі цієї трансформації стоїть перехід від традиційної моделі передачі знань до концепції «університету як суб’єкта суспільного розвитку» [3, с. 210–211].

Впровадження новітніх технологій у першій чверті XXI століття кардинально змінило структуру освітнього середовища. Цифровізація – це не лише технічне оновлення, а й новий виклик для загальнолюдських цінностей. Майбутній педагог у цьому середовищі має опанувати цінності цифрової етики, інформаційної гігієни та академічної доброчесності. Університет стає місцем, де через використання сучасних технологій формується відповідальність за поширення інформації та повага до інтелектуальної праці іншого [7, с. 161].

Характерною рисою трансформації вищої школи в цей період є перетворення навчального простору на інтелектуальне середовище, де панує дух партнерства та взаємоповаги. Сучасна вища освіта базується на засадах діалогічності, що є фундаментом для формування таких загальнолюдських цінностей, як емпатія, толерантність до іншої думки та вміння працювати в команді. Для майбутнього педагога цей досвід є критично важливим, адже він засвоює модель поведінки, яку згодом перенесе у шкільний клас.

Трансформація освітнього середовища передбачає вихід університету за межі академічних аудиторій. У першій чверті XXI століття стає очевидним, що вища школа має бути інтегрована в потреби суспільства. Формування цінностей майбутніх педагогів відбувається через їхню участь у волонтерських проєктах, соціальних ініціативах та наукових розробках, спрямованих на вирішення реальних проблем громади. Це виховує у студентів активну громадянську позицію – одну з найважливіших загальнолюдських цінностей сучасності.

Важливою ознакою сучасного трансформаційного процесу є зміна ролі студента. Він перестає бути пасивним отримувачем освітніх послуг і стає повноправним співучасником творення освітнього простору. Спільна дослідницька діяльність викладачів і студентів, свобода вибору індивідуальної освітньої траєкторії сприяють вихованню самостійності, гідності та професійної відповідальності. Університет сьогодні створює умови для «самобудівництва» особистості педагога, де загальнолюдські цінності стають внутрішнім переконанням, а не зовнішньою вимогою [8, с. 46].

Отже, трансформація вищої школи в першій чверті XXI століття спрямована на створення такого середовища, яке б стимулювало майбутнього вчителя до постійного саморозвитку, критичного мислення та високої моральної відповідальності перед суспільством. Позаяк загальнолюдські цінності формуються не через лекційний виклад моральних норм, а через безпосередню участь студентів у:

– спільних наукових дослідженнях з викладачами, що виховує цінність істини та академічної чесності;

– соціально значущих проєктах та волонтерській діяльності, що утверджує цінність служіння та відповідальності;

– міжнародній академічній мобільності, що формує цінність толерантності та міжкультурного порозуміння.

У першій чверті XXI століття матеріально-технічне та інформаційне середовище університету (наукові парки, хаби, цифрові платформи) набуло ціннісного навантаження. Сучасний університет як інтелектуальний центр формує у майбутнього педагога ставлення до інновацій не просто як до технічних засобів, а як до інструментів покращення якості людського життя. Це виховує цінність прогресу, поєднану з етичною відповідальністю за наслідки технологічного втручання.

Попри радикальні трансформації, історична тяглість університетської культури залишається фундаментом формування цінностей. Університет продовжує відігравати роль осередку культури та духовності, де традиційні загальнолюдські ідеали (честь, совість, професійний обов’язок) переосмислюються в контексті

викликів сучасності. Це дозволяє забезпечити стабільність морального розвитку особистості майбутнього вчителя в умовах соціальної турбулентності [2, с. 173; 6, с. 38].

Таким чином, історико-педагогічний аналіз підтверджує, що трансформація освітнього середовища вищої школи у першій чверті XXI століття спрямована на створення цілісного аксіологічного простору, у якому професійне становлення майбутнього педагога нерозривно пов'язане з його духовно-моральним зростанням.

Перша чверть XXI століття увійшла в історію української педагогіки як період «випробування цінностей». Трансформація освітнього середовища відбувалася не лише планово (через реформи), а й екстремально – під впливом пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Ці події змусили вищу школу переглянути ієрархію загальнолюдських цінностей, що формуються у майбутніх учителів.

В історичному розрізі 90-х років цінність людського життя декларувалася як гуманістичний ідеал. Проте події першої чверті XXI століття перевели цю цінність з розряду теоретичних у категорію практичних пріоритетів. Сучасний університет трансформував своє середовище, створивши умови для безпечного навчання (цифровізація, укриття, психологічна підтримка), що само по собі стало виховним чинником. Майбутній педагог сьогодні засвоює цінність людського життя та здоров'я як найвищий пріоритет, що є фундаментом професійної етики в кризових умовах.

Перехід на дистанційні та змішані форми навчання став не просто технічним кроком, а зміною способу буття в освіті. В цей період університет як інтелектуальний осередок почав формувати у студентів нову культуру взаємодії, засновану на довірі та самодисципліні. В умовах віртуалізації освітнього простору особливого значення набули такі загальнолюдські цінності, як чесність (академічна доброчесність), відповідальність за власне слово та цифрова емпатія.

Для українського освітнього контексту першої чверті XXI століття характерним є злиття національних та загальнолюдських цінностей. Історико-педагогічний аналіз свідчить, що сучасний університет став центром волонтерського руху та громадської активності. Участь майбутніх педагогів у допомозі громаді, ЗСУ та внутрішньо переміщеним особам є практичною реалізацією цінності альтруїзму та служіння суспільству. Це доводить, що університетське середовище сьогодні – це простір, де формується «позиція вихователя» через безпосередню соціальну дію.

Трансформація вищої школи в цей період вивела на передній план цінність духовної стійкості. Університет виховує в майбутнього вчителя здатність зберігати гуманістичні орієнтири навіть у деструктивних обставинах. Здатність до творчої діяльності та примноження культурних здобутків свого народу в умовах кризи стає важливою характеристикою професіоналізму.

Отже, перша чверть XXI століття продемонструвала, що загальнолюдські цінності в освітньому середовищі вищої школи є динамічними. Вони не просто «зберігаються», а постійно актуалізуються через відповіді на виклики часу, перетворюючи університет на простір не лише знань, а й морального вибору.

Протягом досліджуваного періоду (90-ті рр. XX ст. – перша чверть XXI ст.) відбулася докорінна зміна статусу університету: від державної установи закритого типу до відкритого соціокультурного середовища. Історико-педагогічний аналіз дозволяє стверджувати, що сучасний університет став суб'єктом суспільного розвитку, який не просто реагує на зміни в соціумі, а сам генерує ціннісні орієнтири.

На межі століть освітні, виховні та науково-дослідні функції класичного університету зазнали суттєвого удосконалення. У 90-х роках основний акцент робився на відродженні національної культури та деідеологізації змісту освіти. Проте вже у першій чверті XXI століття вища школа перейшла до інноваційної діяльності, де в основі лежить трансформація ціннісних орієнтацій студента як майбутнього фахівця. Університет почав виступати своєрідним ціннісним підґрунтям для розбудови громадянського суспільства в Україні [5, с. 12].

Важливою закономірністю, виявленою у процесі трансформації, є те, що результативність виховання загальнолюдських цінностей залежить від створення цілісного освітньо-виховного простору. Історично цей простір еволюціонував у напрямку посилення педагогічної самосвідомості студента. У сучасному університеті майбутній педагог перш за все самостійно засвоює загальну і професійну культуру, а вже потім приступає до творчої діяльності. Це забезпечує перехід від зовнішнього сприйняття цінностей до їх внутрішнього усвідомлення.

У першій чверті XXI століття стало очевидним, що виховання майбутнього вчителя не може бути відокремлене від його професійної підготовки. Університетське середовище формує «позицію вихователя» – внутрішню психологічну установку на вирішення складних соціально-моральних завдань. Знання про сутність і методи виховання інтегруються з емоційно-чуттєвим розвитком особистості, що дозволяє майбутньому педагогу стати носієм гуманістичних ідеалів.

Сучасний університет як інтелектуальний осередок реалізує цінності партнерства через спільну наукову та дослідницьку діяльність викладачів і студентів. Ця модель взаємодії, що викристалізувалася протягом останніх десятиліть, стимулює студентську молодь до примноження культурних здобутків свого народу. Таким чином, університет забезпечує зв'язок поколінь, зберігаючи загальнолюдські цінності в умовах постійної трансформації [5, с. 23].

Історико-педагогічний аналіз формування загальнолюдських цінностей майбутніх педагогів в умовах трансформації вищої школи (90-ті рр. XX – перша чверть XXI ст.) дозволяє дійти висновків, про те що процес

формування цінностей пройшов шлях від подолання ідеологічних догм радянської доби (90-ті рр.) до інтеграції в європейський освітній простір та адаптації до викликів цифрового і кризового суспільства (перша чверть XXI ст.). Університет перетворився на відкрите соціокультурне середовище, яке є активним суб’єктом суспільних змін. Освітній простір сучасної вищої школи базується на засадах діалогічності, партнерства та інноваційності, що є необхідною умовою для формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя.

Подальшого вивчення потребує проблема збереження ціннісної стійкості педагогів в умовах тривалих воєнних конфліктів та розробка нових методик виховання в цифровому освітньому середовищі.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках інтелектуальної стратегії. Вища освіта України. 2013. № 1. С. 5–12.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : навч. посіб. Київ–Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
4. Огієнко О. І. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу. *Педагогічні науки*. 2015. Вип. 64. С. 22–27.
5. Сисоєва С. О. Освітній простір як об’єкт наукових досліджень. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С. 11–24.
6. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан та перспективи. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 34–42.
7. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до формування професійної спрямованості майбутніх вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2016. Серія 5. С. 158–162.
8. Шайгородський Ю. Ж. Ціннісні орієнтації сучасної молоді: соціально-педагогічний аспект. *Український соціум*. 2019. № 3. С. 45–56.

References:

1. Andrushchenko, V. P. (2013). Osvita v poshukakh intelektualnoi stratehii [Education in search of an intellectual strategy]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (1), 5–12. [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv–Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].
3. Kremen, V. G. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty* [Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Implementation. Results]. Kyiv: Hramota. [in Ukrainian].
4. Ohiienko, O. I. (2015). Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini v konteksti Bolonskoho protsesu [Trends in the development of higher education in Ukraine in the context of the Bologna process]. *Pedahohichni nauky*, (64), 22–27. [in Ukrainian].
5. Sysoieva, S. O. (2016). Osvitnii prostir yak obiekt naukovykh doslidzhen [Educational space as an object of scientific research]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, (2), 11–24. [in Ukrainian].
6. Sukhomlynska, O. V. (2017). Tsinnosti u vykhovanni ditei ta molodi: stan ta perspektyvy [Values in the upbringing of children and youth: state and prospects]. *Pedahohika i psykholohiia*, (1), 34–42. [in Ukrainian].
7. Tkachova, N. O. (2016). Aksiolohichnyi pidkhid do formuvannia profesiinoi spriamovanosti maibutnikh vchyteliv [Axiological approach to the formation of professional orientation of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Seriia 5, 158–162. [in Ukrainian].
8. Shaiohorodskyi, Yu. Zh. (2019). Tsinnisni oriientatsii suchasnoi molodi: sotsialno-pedahohichnyi aspekt [Value orientations of modern youth: social and pedagogical aspect]. *Ukrainskyi sotsium*, (3), 45–56. [in Ukrainian].

V. Lappo. Formation of universal values of future teachers in the realities of transformation of the higher school educational environment (90s of the XX – first quarter of the XXI century)

The article presents a comprehensive historical and pedagogical analysis of the process of forming universal values of future teachers in the context of dynamic transformations of the higher school educational environment of Ukraine, covering the period from the 90s of the XX century to the first quarter of the XXI century. The author proves that the studied period is decisive for understanding the evolution of the axiological foundations of pedagogical education: from overcoming the consequences of ideological pressure of the Soviet era to integration into the global intellectual and socio-cultural space. The paper reveals in detail the essence of the concept of «classical university» as a special socio-cultural environment that acts not only as a center for the transmission of knowledge but also as a foundation for the development of civil society. It was found that the transformation of higher education during this period took place through humanization and innovative activities based on changing value orientations from reproductive to creative-subjective ones. Particular attention is paid to the challenges of the first quarter of the XXI century, in particular the digitalization of education and the need to preserve universal ethical norms in a virtualized environment. It is proved that the formation of the «educator’s position» in the future teacher is the result of creating an integrated educational and upbringing space that ensures the effective realization of the upbringing potential of pedagogical education. The conclusions emphasize that the modern university as a subject of social development stimulates the student to independently master professional culture and increase the cultural achievements of their people. The article emphasizes the importance of the development of pedagogical self-awareness as a key factor in the formation of the spiritual and moral personality of a teacher capable of professional activity in conditions of social turbulence.

Key words: *universal values, future teachers, educational environment, higher school, axiological, foundations, digitalization,, classical university, pedagogical self-awareness.*

Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:37.091.3
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.20

Максименко Л. М., Мирна А. І., Мирний Д. П.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій та цифровізації суспільства. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації системи вищої освіти відповідно до вимог ринку праці та формування у здобувачів освіти ключових професійних і загальних компетентностей. Метою статті є аналіз сучасних інноваційних педагогічних підходів до організації освітнього процесу та визначення їх ролі у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

У роботі проаналізовано основні напрями впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти. Особливу увагу приділено використанню інтерактивних методів навчання, технології змішаного навчання, проєктної діяльності та цифрових освітніх платформ. Обґрунтовано, що застосування інтерактивних форм роботи сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення, формуванню комунікативних навичок і здатності до колективного розв'язання професійних завдань.

Розглянуто значення цифрових технологій у модернізації освітнього середовища, зокрема використання дистанційних освітніх платформ, мультимедійних ресурсів та онлайн-курсів, які забезпечують доступність навчальних матеріалів і сприяють індивідуалізації навчання. Визначено роль проєктного навчання як ефективного засобу інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності студентів, що сприяє формуванню дослідницьких умінь і професійних компетентностей.

У результаті дослідження встановлено, що впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, формуванню їхньої готовності до професійної діяльності та розвитку здатності до безперервного навчання. Зроблено висновок про необхідність подальшого вдосконалення освітнього процесу шляхом інтеграції сучасних педагогічних технологій, що відповідають вимогам цифрового суспільства та сучасного ринку праці.

Ключові слова: *інноваційні технології, освітній процес, заклади вищої освіти, цифровізація, інтерактивні методи.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими соціально-економічними трансформаціями, розвитком інформаційних технологій та глобалізаційними процесами. Ці зміни суттєво впливають на систему освіти, зокрема на діяльність закладів вищої освіти. У сучасних умовах університети повинні забезпечувати підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних адаптуватися до швидких змін ринку праці, ефективно використовувати інформаційні технології та постійно вдосконалювати власні професійні компетентності [7; 9].

Одним із важливих напрямів модернізації вищої освіти є впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Інновації у сфері освіти спрямовані на підвищення ефективності навчання, розвиток творчого потенціалу студентів та формування їхньої готовності до професійної діяльності [1; 2].

Сучасні педагогічні дослідження свідчать, що використання інноваційних методів навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення та формуванню здатності до самостійного здобуття знань. Крім того, інноваційні педагогічні технології дозволяють створити більш гнучке освітнє середовище, що відповідає потребам сучасного суспільства та вимогам ринку праці [4; 10].

Проблема впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів сучасних педагогічних досліджень. У контексті трансформації системи освіти, розвитку інформаційних технологій та інтеграції української освіти у європейський освітній простір особливого значення набуває пошук ефективних педагогічних технологій, що сприяють підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Значна кількість наукових праць присвячена дослідженню інноваційних методів навчання, цифровізації освітнього середовища, розвитку інтерактивних форм роботи та впровадженню сучасних освітніх технологій.

Аналіз наукової літератури свідчить, що важливим чинником модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти є використання інноваційних педагогічних технологій. Зокрема, Т. Бакуменко та Е. Хряпін підкреслюють, що застосування інноваційних технологій навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку творчого потенціалу студентів та формуванню їхніх професійних компетентностей. Науковці зазначають, що інноваційні педагогічні підходи забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, сприяють розвитку критичного мислення та підвищують мотивацію до навчання [1].

Питання організації освітнього процесу на основі інноваційних методик розглядає у своїх дослідженнях В. Гончарук. Автор наголошує, що сучасний освітній процес у закладах вищої освіти має базуватися на принципах студентоцентрованого навчання, інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю та використанні сучасних педагогічних технологій. Науковець підкреслює, що інноваційні методики сприяють формуванню у студентів здатності до самостійного мислення, аналізу інформації та вирішення професійних завдань [2].

Важливий внесок у дослідження інноваційних форм організації навчання зробили Р. Дінжос, І. Манькусь, Л. Недбаєвська та В. Дармосюк, які аналізують можливості використання освітніх онлайн-проєктів у процесі навчання. Науковці доводять, що впровадження дистанційних освітніх платформ і цифрових ресурсів сприяє забезпеченню доступності освіти, підвищенню гнучкості освітнього процесу та компенсації освітніх втрат, особливо в умовах соціальних викликів і воєнного стану [3].

Суттєву увагу проблемі використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх фахівців приділяє О. Дудаш. У своїх дослідженнях автор зазначає, що інтерактивні методи навчання сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу, формують комунікативні та соціальні навички, а також забезпечують ефективну взаємодію між викладачем і студентами. Використання таких методів, як дискусії, тренінги, рольові ігри та кейс-метод, дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу та сформувати практичні професійні компетентності [4].

Актуальним напрямом сучасних педагогічних досліджень є цифровізація освітнього процесу. Так, М. Козяр у своїх працях підкреслює важливість використання цифрових освітніх платформ у навчальному процесі закладів вищої освіти. Науковець зазначає, що цифрові технології створюють нові можливості для організації навчання, забезпечують доступ до широкого спектра освітніх ресурсів та сприяють індивідуалізації навчального процесу [5].

Проблему використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів розглядають також О. Семеніхіна та А. Юрченко. Дослідники наголошують, що інтеграція цифрових технологій у освітній процес сприяє формуванню цифрової компетентності майбутніх фахівців, що є необхідною умовою їхньої успішної професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства [6].

Важливі аспекти інноваційної педагогічної діяльності розкрито у працях С. Сисоєвої, яка досліджує сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів. Автор підкреслює, що інноваційні педагогічні технології сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, формуванню їхньої професійної компетентності та підготовці до діяльності в умовах динамічних соціальних змін [7].

Значний внесок у дослідження цифрової трансформації освіти зробили О. Спірін та О. Овчарук. У своїх наукових працях вони розглядають формування цифрових компетентностей педагогів та здобувачів освіти як одну з ключових умов ефективного функціонування сучасної освітньої системи. Автори наголошують на необхідності впровадження цифрових технологій у навчальний процес, що сприяє підвищенню його ефективності та доступності [8].

Питання цифровізації освітнього процесу у вищій школі досліджує В. Олійник, який зазначає, що використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє модернізувати освітнє середовище, підвищити якість навчання та забезпечити інтеграцію традиційних і дистанційних форм навчання [9].

Важливе місце серед інноваційних технологій навчання посідають інтерактивні методи, які сприяють формуванню професійних компетентностей студентів. М. Романенко підкреслює, що інтерактивні технології навчання забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу, сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності до командної роботи [10].

Таким чином, аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є предметом активного наукового вивчення. Дослідники акцентують увагу на необхідності використання інтерактивних методів навчання, цифрових технологій, дистанційних освітніх платформ та проєктних форм роботи. Разом з тим, незважаючи на значну кількість наукових праць, питання комплексного впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику діяльності закладів вищої освіти потребує подальших досліджень, що зумовлює актуальність даної теми.

Метою статті є аналіз інноваційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти та визначення їх ролі у підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців.

Інноваційні педагогічні технології є важливим інструментом модернізації освітнього процесу. Вони спрямовані на створення нових форм організації навчання, що забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі [1; 2].

До основних інноваційних технологій навчання належать: інтерактивні методи навчання, технології змішаного навчання, дистанційне навчання, проєктне навчання, цифрові освітні платформи, компетентнісний підхід [5; 6; 8].

Застосування цих технологій сприяє розвитку творчих здібностей студентів, формуванню їхньої самостійності та відповідальності за результати власного навчання [7].

Одним із найбільш ефективних інноваційних підходів є використання інтерактивних методів навчання. До них належать: мозковий штурм, дискусії, кейс-метод, рольові та ділові ігри, робота в малих групах [4; 10].

Інтерактивні методи навчання сприяють активній взаємодії студентів між собою та викладачем, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу [4].

Крім того, такі методи сприяють розвитку комунікативних навичок, формуванню критичного мислення та здатності до колективного вирішення проблем [10].

Одним із найбільш поширених інноваційних підходів у сучасній освіті є змішане навчання. Воно передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з використанням цифрових технологій [5; 6].

Змішане навчання дозволяє: забезпечити гнучкість навчального процесу, індивідуалізувати навчання; підвищити доступність освітніх ресурсів, розвивати цифрові компетентності студентів [8].

Дослідження показують, що використання змішаного навчання сприяє підвищенню мотивації студентів та покращенню результатів навчання [5].

Важливим напрямом інноваційної педагогіки є проєктне навчання. Воно передбачає виконання студентами дослідницьких або практичних завдань, спрямованих на вирішення реальних проблем [2].

Проєктне навчання сприяє: розвитку дослідницьких умінь, формуванню навичок командної роботи, розвитку аналітичного мислення, формуванню практичних професійних компетентностей [7].

Крім того, проєктна діяльність дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю [2].

Важливим напрямом розвитку сучасної освіти є цифровізація освітнього процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створити нові можливості для організації навчання [8; 9].

До основних цифрових інструментів належать: системи дистанційного навчання, електронні освітні платформи, мультимедійні навчальні ресурси, онлайн-курси [3; 5].

Використання цифрових технологій дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу та підвищити доступність навчання [9].

Результати проведеного теоретичного аналізу свідчать про те, що впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є необхідною умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що інноваційні педагогічні технології сприяють підвищенню ефективності навчання, розвитку творчого потенціалу студентів та формуванню їхніх професійних компетентностей [1; 7].

Проведений аналіз наукової літератури дозволив встановити, що важливим напрямом модернізації освітнього процесу є використання інтерактивних методів навчання. Такі методи забезпечують активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, сприяють розвитку комунікативних умінь, формуванню критичного мислення та здатності до колективного вирішення професійних завдань. Подібні висновки підтверджуються у дослідженнях О. Дудаш та М. Романенка, які підкреслюють, що інтерактивні технології навчання створюють умови для активізації пізнавальної діяльності студентів та підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу [4; 10].

Важливим результатом теоретичного дослідження є встановлення значущості змішаного навчання як одного з ефективних інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Поєднання традиційних форм аудиторного навчання з використанням цифрових технологій дозволяє підвищити гнучкість освітнього процесу, забезпечити індивідуалізацію навчання та розширити доступ до освітніх ресурсів. Подібну позицію висловлюють М. Козяр, О. Семеніхіна та А. Юрченко, які наголошують на важливості використання цифрових платформ та інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці здобувачів освіти [5; 6].

У процесі дослідження встановлено, що важливим складником інноваційної педагогічної діяльності є впровадження проєктного навчання, яке сприяє інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю студентів. Проєктна діяльність формує у студентів дослідницькі вміння, розвиває навички командної роботи та сприяє формуванню професійних компетентностей. На необхідності використання інноваційних методів організації освітнього процесу, зокрема проєктного навчання, наголошує В. Гончарук, який підкреслює їхню роль у формуванні здатності студентів до самостійного вирішення професійних завдань [2].

Окремої уваги заслуговує проблема цифровізації освітнього середовища закладів вищої освіти. У сучасних умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій, електронних освітніх платформ та дистанційних курсів створює нові можливості для організації навчання. Як зазначають О. Спірін та О. Овчарук, формування цифрових компетентностей студентів і викладачів є важливою умовою ефективного функціонування сучасної системи освіти [8]. Подібної думки дотримується і В. Олійник, який підкреслює, що цифровізація освітнього процесу сприяє модернізації освітнього середовища та забезпечує інтеграцію традиційних і дистанційних форм навчання [9].

Крім того, у сучасних умовах важливого значення набуває використання онлайн-освітніх проєктів та дистанційних освітніх ресурсів, що дозволяють забезпечити безперервність освітнього процесу та підвищити доступність навчання. Зокрема, результати досліджень Р. Дінжоса, І. Манькуся, Л. Недбаєвської та В. Дармосюка свідчать про ефективність використання цифрових освітніх проєктів у подоланні освітніх втрат та підвищенні якості навчання [3].

Таким чином, результати теоретичного дослідження підтверджують, що впровадження інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, змішаного навчання, проєктної діяльності та цифрових освітніх платформ є важливим чинником підвищення ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти. Водночас проведений аналіз наукових джерел свідчить про необхідність подальшого дослідження проблеми комплексного впровадження інноваційних підходів у практику діяльності закладів вищої освіти, що сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, результати теоретичного дослідження свідчать, що застосування інтерактивних методів навчання, змішаного та проєктного навчання, а також цифрових технологій є важливим чинником удосконалення

освітнього процесу у закладах вищої освіти та підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, сприяє формуванню професійних компетентностей студентів, розвитку їхньої самостійності та підвищенню мотивації до навчання [1; 6; 8; 10].

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення ефективних моделей інтеграції інноваційних педагогічних технологій у систему вищої освіти.

Використана література:

1. Бакуменко Т., Хряпін Е. Інноваційні педагогічні технології як чинник підвищення якості освіти. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки.* 2025. № 4(67). С. 5–11.
2. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.1
3. Гончарук В. Інноваційні методики організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2024. № 95. С. 46–52. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5
4. Дінжос Р., Манькусь І., Недбаєвська Л., Дармосюк В. Освітній проєкт «Цікава наука онлайн» як шлях компенсації освітніх втрат в умовах війни в Україні. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання.* 2024. № 72. С. 221–228. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-1-228
5. Дудаш О. Використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки педагогів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. № 216. С. 369–373. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-369-373
6. Козяр М. Використання цифрових платформ у навчальному процесі закладів вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2024. № 2. С. 112–118. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605
7. Семеніхіна О., Юрченко А. Цифрові технології у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 4(128). С. 348–356. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04
8. Сисоєва С. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2023. № 34. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763
9. Спірін О., Овчарук О. Цифрові компетентності педагогів у сучасному освітньому середовищі. *Освітологічний дискурс.* 2023. № 2(41). С. 7–18. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.2
10. Олійник В. Цифровізація освітнього процесу у вищій школі. *Університети і лідерство.* 2024. № 17. С. 78–86. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702
11. Романенко М. Інтерактивні технології навчання у формуванні професійних компетентностей студентів. ***Вісник педагогічних наук.*** 2023. № 2. С. 93–99. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x

References:

1. Bakumenko T., Khriapin E. (2025) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii yak chynnyk pidvyshchennia yakosti osvity [Innovative pedagogical technologies as a factor in improving the quality of education]. Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky, № 4(67). S. 5–11. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.1 [in Ukrainian].
2. Honcharuk V. (2024) Innovatsiini metodyky orhanizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative methods of organizing the educational process in higher education institutions]. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, № 95. S. 46–52. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5 [in Ukrainian].
3. Dinzhos R., Mankus I., Nedbaievska L., Darmosyuk V. (2024) Osvitnii proiekt «Tsikava nauka onlain» yak shliakh kompensatsii osvitnikh vtrat v umovakh viiny v Ukraini [Educational project «Interesting Science Online» as a way to compensate for educational losses in wartime Ukraine]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia, № 72, S. 221–228. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-1-228 [in Ukrainian].
4. Dudash O. (2024) Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky pedahohiv [Use of interactive technologies in the process of professional training of teachers]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, № 216, pp. 369–373. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-369-373 [in Ukrainian].
5. Koziar M. (2024) Vykorystannia tsyfrovykh platform u navchalnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [Use of digital platforms in the educational process of higher education institutions]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika, № 2. S. 112–118. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605 [in Ukrainian].
6. Semenikhina O., Yurchenko A. (2023) Tsyfrovi tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Digital technologies in the professional training of future teachers]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 4(128). S. 348–356. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04 [in Ukrainian].
7. Sysoieva S. (2023) Innovatsiini pidkhody do profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Innovative approaches to the professional training of future teachers]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, № 34. S. 25–31. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763 [in Ukrainian].
8. Spirin O., Ovcharuk O. (2023) Tsyfrovi kompetentnosti pedahohiv u suchasnomu osvitnomu seredovyshchi [Digital competencies of teachers in the modern educational environment]. Osvitolohichnyi dyskurs, № 2(41). S. 7–18. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.2 [in Ukrainian].
9. Oliinyk V. (2024) Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Digitalization of the educational process in higher education]. Universytety i liderstvo, № 17. S. 78–86. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702 [in Ukrainian].
10. Romanenko M. (2023) Interaktyvni tekhnolohii navchannia u formuvanni profesiinykh kompetentnostei studentiv [Interactive learning technologies in the formation of students’ professional competencies]. Visnyk pedahohichnykh nauk, № 2. S. 93–99. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x [in Ukrainian].

L. Maksymenko, A. Myrna, D. Myrnyi Innovative approaches to organizing the educational process in higher education institutions

The article examines the features of implementing innovative approaches to organizing the educational process in higher education institutions under the conditions of modern socio-economic transformations and the digitalization of society. The

purpose of the article is to analyze modern innovative pedagogical approaches to organizing the educational process and to determine their role in improving the quality of professional training of future specialists.

The paper analyzes the main directions of implementing innovative pedagogical technologies in the educational process of higher education institutions. Particular attention is paid to the use of interactive teaching methods, blended learning technology, project-based activities, and digital educational platforms. It is substantiated that the use of interactive forms of learning contributes to the activation of students' cognitive activity, the development of critical thinking, the formation of communication skills, and the ability to collectively solve professional tasks.

The importance of digital technologies in the modernization of the educational environment is considered. The role of project-based learning as an effective means of integrating theoretical knowledge and students' practical activities is determined, which contributes to the development of research skills and professional competencies.

The results of the study indicate that the implementation of innovative approaches to organizing the educational process in higher education institutions contributes to improving the quality of training of future specialists, developing their readiness for professional activity, and fostering the ability for lifelong learning. It is concluded that further improvement of the educational process is necessary through the integration of modern pedagogical technologies that meet the requirements of the digital society and the modern labor market.

Key words: *innovative technologies, educational process, higher education institutions, digitalization, interactive methods.*

Дата першого надходження статті до видання: 23.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147:004
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.21

Малюх Є. В.

ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ МОЛОДШОГО БАКАЛАВРА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано доцільність застосування проєктно-орієнтованого навчання інформатики як ефективного засобу формування практичної готовності здобувачів ступеня молодшого бакалавра до професійної діяльності в галузі інформаційних технологій (ІТ).

Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрової економіки та зростанням вимог ринку праці до фахівців. Традиційне навчання, що зосереджене переважно на засвоєнні теорії, синтаксису мов програмування та базових алгоритмів, не повною мірою забезпечує готовність студентів до виконання комплексних професійних завдань у реальних умовах.

Зроблено теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та нормативних документів, педагогічне спостереження, аналіз результатів практичної проєктної діяльності студентів.

Доведено, що розроблення цілісного цифрового продукту (вебсайту, бази даних, мобільного застосунку, чат-бота) дозволяє органічно поєднати фундаментальну підготовку з практикою. Виокремлено п’ять компонентів практичної готовності, які успішно формуються завдяки проєктному навчанню: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-командний та рефлексивно-оцінювальний. Визначено ключові методичні умови ефективної організації проєктної роботи: спрямованість на реальні завдання ІТ-сфери, поступове зростання складності, чітка структура етапів виконання (від постановки проблеми до презентації продукту), прозорі критерії оцінювання та гармонійне поєднання індивідуальної відповідальності з командною взаємодією.

Обґрунтовано, що проєктно-орієнтоване навчання має відігравати не допоміжну, а провідну роль в освітньому процесі підготовки ІТ-фахівців. Воно створює умови для максимального наближення навчання до реальних потреб індустрії, розвиває навички командної роботи, професійне мислення та відповідальність студентів.

Ключові слова: *проєктно-орієнтоване навчання, навчання інформатики, молодший бакалавр, професійна підготовка, інформаційні технології, командна взаємодія, професійна компетентність.*

Сучасний розвиток інформаційного суспільства та цифрової економіки зумовлює зростання вимог до підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Освітній процес має бути спрямований не лише на передавання теоретичних знань, а й на формування здатності застосовувати їх у практичній діяльності. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», компетентність визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися та провадити професійну діяльність на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей та інших особистісних якостей [1]. У цьому контексті підготовка здобувачів ступеня молодшого бакалавра потребує таких методичних підходів, які забезпечують зв’язок між навчальним змістом і майбутньою професійною діяльністю.

Національна рамка кваліфікацій визначає п’ятий рівень як такий, що передбачає здатність особи розв’язувати типові спеціалізовані задачі в окремій галузі професійної діяльності або у процесі навчання [2]. Це означає, що здобувач ступеня молодшого бакалавра має не лише засвоїти базові теоретичні положення інформатики, а й бути готовим до виконання практичних завдань, пов’язаних із розробленням, налаштуванням, використанням і супроводом цифрових продуктів. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 122 «Комп’ютерні науки» також орієнтує підготовку фахового молодшого бакалавра на формування інтегральних, загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для професійної діяльності в галузі інформаційних технологій [3].

У традиційній системі навчання інформатики значна увага приділяється засвоєнню понять, алгоритмів, синтаксису мов програмування, окремих цифрових інструментів і технологій. Проте така підготовка не завжди забезпечує достатній рівень практичної готовності здобувачів освіти до реальних умов професійної діяльності. ІТ-сфера вимагає від майбутнього фахівця здатності працювати з технічним завданням, аналізувати потреби користувачів, добирати ефективні інструменти розроблення, створювати цифрові продукти, тестувати їх, працювати в команді, презентувати результати та відповідально ставитися до якості виконаної роботи. Саме тому актуальним є впровадження проєктно-орієнтованого навчання інформатики як засобу наближення освітнього процесу до умов майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема впровадження проєктного та проєктно-орієнтованого навчання в освітній процес закладів вищої освіти активно розглядається у сучасних педагогічних дослідженнях. У праці А. Пузікової та І. Лупан проаналізовано застосування навчальних проєктів у навчанні програмування [4]. Авторки зазначають, що метод проєктів поступово впроваджується в освітній процес закладів вищої освіти, оскільки дає змогу посилити мотивацію до навчання, тісніше пов’язати теорію з практикою, сформувати в студентів досвід виконання практично орієнтованих завдань.

І. Машкіна та Т. Носенко розглядають досвід міждисциплінарного проєктно-орієнтованого навчання при підготовці фахівців спеціальності «Комп'ютерні науки та інформаційні технології» [5]. Дослідниці визначають проєктно-орієнтоване навчання як освітню систему, у якій студенти набувають загальних і фахових компетентностей у процесі планування та виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються. У праці підкреслено, що проєктна технологія має забезпечувати необхідний обсяг теоретичних знань і практичних навичок, ефективний зворотний зв'язок, контроль і регулювання на всіх етапах навчання [5].

Особливу увагу в дослідженні приділено етапам організації проєктно-орієнтованого навчання: підготовчому, етапу самостійної роботи та заключному етапу. На підготовчому етапі визначаються проблема, мета, завдання, очікувані результати й критерії оцінювання. На етапі самостійної роботи студенти здійснюють пошук інформації, виконують технологічні операції, розробляють продукт, контролюють і коригують власні дії. Заключний етап передбачає презентацію, захист, обговорення й оцінювання результатів проєктної діяльності. Така структура є доцільною для організації навчання інформатики здобувачів ступеня молодшого бакалавра, оскільки забезпечує поетапне формування практичних умінь.

Л. Семко досліджує особливості компетентнісно орієнтованого навчання інформатики [6]. У дослідженні підкреслено, що сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій потребують оновлення методики навчання інформатики, застосування нових форм навчання та орієнтації на формування інформатичної й інформаційно-комунікаційної компетентностей та наголошено, що інформатика є фундаментальною галуззю наукового знання та практичної діяльності людини, пов'язаною з використанням інформаційних технологій.

У праці О. Галицького та П. Микитенко зазначено, що професійна компетентність майбутнього фахівця пов'язана зі знанням основних принципів і теорій, розумінням тенденцій розвитку інноваційних технологій, умінням працювати із сучасними інструментами, здатністю до комунікації, командної роботи, самоорганізації та самоосвіти [7]. Проєктно-орієнтоване навчання може виступати ефективним засобом формування зазначених якостей, оскільки передбачає активну, самостійну й командну діяльність здобувачів освіти.

У дослідженні Л. Ожиндович показано, що створення повноцінного функціонального вебсайту під час вивчення навчального курсу сприяє формуванню загальних і фахових компетентностей, досягненню програмних результатів навчання та набуттю практичного досвіду [8]. Результат навчального проєкту може мати прикладне значення і використовуватися студентом як елемент професійного портфоліо.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що проєктно-орієнтоване навчання має значний потенціал для професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання його системного використання саме у підготовці здобувачів ступеня молодшого бакалавра, які мають за відносно короткий період навчання опанувати базові теоретичні знання, практичні навички, досвід командної взаємодії та готовність до виконання типових професійних завдань у галузі інформаційних технологій.

Метою статті є обґрунтування методичних можливостей проєктно-орієнтованого навчання інформатики як засобу формування практичної готовності здобувачів ступеня молодшого бакалавра до професійної діяльності в галузі інформаційних технологій.

Для досягнення мети дослідження використано теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення науково-педагогічної літератури, нормативних документів, освітньо-професійних програм і методичних підходів до навчання інформатики) та емпіричні (педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів, аналіз виконаних навчальних проєктів, бесіди зі здобувачами освіти, вивчення результатів практичної діяльності студентів під час виконання індивідуальних і командних завдань з інформатики) методи.

Проєктно-орієнтоване навчання інформатики доцільно розглядати як таку організацію освітнього процесу, за якої здобувачі освіти опановують знання, уміння та способи діяльності через розроблення завершеного навчального або навчально-професійного продукту [4; 5; 8]. У контексті підготовки молодших бакалаврів у галузі інформаційних технологій таким продуктом може бути програмний застосунок, вебсайт, база даних, інформаційна система, цифровий навчальний ресурс, чат-бот, інтерактивна презентація, модель даних або інший ІТ-об'єкт, що має практичне призначення.

Особливість проєктно-орієнтованого навчання полягає в тому, що студент не просто виконує набір окремих лабораторних робіт, а поступово рухається до створення цілісного результату. Такий підхід дозволяє поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, забезпечити логічну послідовність виконання завдань і сформувати в студентів досвід розроблення завершеного цифрового продукту [4; 5]. Наприклад, під час вивчення програмування окремі теми повинні бути пов'язані з етапами створення застосунку: постановка задачі, проєктування інтерфейсу, написання коду, тестування, обробка помилок, оформлення документації, презентація результату [4].

Для здобувачів ступеня молодшого бакалавра проєктна діяльність має особливе значення, оскільки дозволяє поєднати фундаментальну підготовку з практичною орієнтацією. Молодший бакалавр має бути готовим до виконання типових спеціалізованих завдань у професійній діяльності [2; 3]. Тому навчання інформатики повинно включати моделювання реальних або наближених до реальних робочих ситуацій: отримання технічного завдання, аналіз потреб користувача, вибір інструментів розроблення, розподіл ролей у команді, створення прототипу, тестування, виправлення помилок, демонстрація продукту та його захист.

Проєктно-орієнтоване навчання сприяє формуванню практичної готовності здобувачів освіти через кілька взаємопов’язаних компонентів. Першим є мотиваційний компонент, що виявляється в усвідомленні студентом практичної значущості навчального матеріалу. Коли результатом роботи є конкретний цифровий продукт, студент краще розуміє, для чого потрібні знання з алгоритмізації, програмування, баз даних, веб-технологій чи комп’ютерної графіки [4; 8].

Другим є когнітивний компонент, пов’язаний із засвоєнням теоретичних знань. Проєктна діяльність не заперечує важливості теорії, а створює умови для її осмисленого застосування у практичній діяльності [5; 6]. Наприклад, під час розроблення вебсайту студент використовує знання про структуру HTML-документа, стилізацію CSS, принципи адаптивного дизайну, системи керування контентом, хостинг, безпеку та зручність користування. Створення функціонального вебсайту або іншого цифрового продукту в межах навчального курсу сприяє формуванню фахових компетентностей і може бути основою професійного портфоліо студента [8].

Третім є операційно-діяльнісний компонент, який передбачає формування практичних умінь і навичок. У межах проєктного навчання студент виконує реальні або наближені до реальних професійні дії: аналізує завдання, добирає цифрові інструменти, створює код, працює з файлами, налаштовує середовище розроблення, тестує продукт, усуває недоліки [4; 7].

Четвертим є комунікативно-командний компонент. Сучасна ІТ-діяльність переважно має командний характер, тому здобувачі освіти повинні вміти розподіляти обов’язки, узгоджувати рішення, обговорювати технічні проблеми, презентувати результати, аргументувати власну позицію [5; 7]. Проєктно-орієнтоване навчання створює природні умови для формування цих умінь, оскільки командний проєкт потребує взаємодії, відповідальності, самостійності та спільного прийняття рішень [5].

П’ятий компонент – рефлексивно-оцінювальний. Він передбачає здатність студента аналізувати власну діяльність, оцінювати якість створеного продукту, бачити помилки й визначати шляхи їх усунення. У проєктній діяльності оцінюватися має не лише кінцевий результат, а й процес роботи: активність студента, виконання ролі в команді, своєчасність виконання завдань, обґрунтованість технічних рішень, якість презентації та здатність відповідати на запитання [4; 5].

Ефективна організація проєктно-орієнтованого навчання інформатики потребує дотримання низки методичних умов. По-перше, проєкти мають бути спрямованими й пов’язаними з реальними завданнями ІТ-сфери [7; 8]. По-друге, складність проєктів повинна відповідати рівню підготовки здобувачів освіти та поступово зростати [4; 5]. По-третє, необхідно забезпечити чітку структуру роботи над проєктом: постановка проблеми, визначення мети, планування, розподіл ролей, реалізація, тестування, презентація, оцінювання та рефлексія [5]. По-четверте, критерії оцінювання мають бути зрозумілими студентам ще на початку виконання проєкту [5]. По-п’яте, важливо поєднувати індивідуальну відповідальність кожного студента з оцінюванням командного результату [5; 7].

У межах навчання інформатики здобувачів ступеня молодшого бакалавра доцільно використовувати різні типи проєктів: індивідуальні, парні, групові, міждисциплінарні, дослідницькі, практико-орієнтовані [4; 5]. Індивідуальні проєкти дають змогу оцінити особистий рівень сформованості знань і практичних умінь студента. Групові проєкти сприяють розвитку командної взаємодії. Міждисциплінарні проєкти забезпечують інтеграцію інформатики з математикою, економікою, дизайном, менеджментом, кібербезпекою, англійською мовою професійного спрямування [5].

Прикладами навчальних проєктів для здобувачів ступеня молодшого бакалавра можуть бути: розроблення вебсайту для освітньої установи; створення бази даних для обліку товарів або студентських досягнень; розроблення простого мобільного застосунку; створення чат-бота для інформаційної підтримки користувачів; розроблення навчального тренажера з інформатики; створення системи візуалізації даних; розроблення інтерактивного портфоліо студента [4; 8]. Такі завдання мають очевидну практичну цінність і дають змогу студентам відчути зв’язок між навчанням і майбутньою професійною діяльністю.

Важливим елементом проєктно-орієнтованого навчання є презентація результатів. Захист проєкту формує вміння публічно представляти власну роботу, пояснювати логіку технічних рішень, відповідати на запитання, аргументувати вибір інструментів [4; 5]. Це особливо важливо для майбутніх ІТ-фахівців, які у професійній діяльності мають комунікувати із замовниками, користувачами, членами команди та керівниками проєктів [7].

Отже, проєктно-орієнтоване навчання інформатики забезпечує перехід від засвоєння окремих знань до формування цілісної практичної готовності. Воно дозволяє реалізувати компетентнісний підхід, підвищити мотивацію студентів, розвинути професійне мислення, сформувати досвід командної взаємодії та створити умови для наближення освітнього процесу до реальних потреб галузі інформаційних технологій.

Висновки. Проєктно-орієнтоване навчання інформатики є ефективним засобом формування практичної готовності здобувачів ступеня молодшого бакалавра до професійної діяльності в галузі інформаційних технологій. Його перевага полягає в тому, що навчальна діяльність студентів спрямовується на створення конкретного цифрового продукту, який має практичну значущість і потребує застосування теоретичних знань у реальних або наближених до професійних умовах.

У процесі виконання навчальних проєктів формуються ключові складові професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців: здатність аналізувати завдання, добирати програмні й технічні засоби, розробляти алгоритми, створювати програмні продукти, тестувати їх, працювати в команді, презентувати результати та здійснювати самооцінювання власної діяльності. Саме ці вміння визначають практичну готовність здобувача освіти до входження у професійне середовище.

Результативність проєктно-орієнтованого навчання визначається тим, наскільки послідовно й обґрунтовано воно інтегроване в освітній процес. Важливо, щоб навчальні проєкти мали професійно-спрямований зміст, відповідали рівню підготовки здобувачів освіти, передбачали поступове ускладнення завдань, чіткий розподіл етапів роботи, зрозумілі критерії оцінювання, поєднання індивідуальної відповідальності та командної взаємодії. За таких умов проєктна діяльність виконує не допоміжну, а провідну роль у формуванні практичної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з подальшим удосконаленням методичного забезпечення проєктно-орієнтованого навчання інформатики, зокрема з розробленням системи навчально-професійних проєктів для здобувачів ступеня молодшого бакалавра. Важливим напрямом також є уточнення критеріїв оцінювання рівня практичної готовності студентів до професійної діяльності в галузі інформаційних технологій та визначення умов ефективного впровадження проєктної діяльності в освітній процес.

Використана література:

1. Верховна Рада України. (2014). Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18
2. Кабінет Міністрів України. (2011). Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 № 1341. https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF
3. Міністерство освіти і науки України. (2021). Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» галузі знань 12 «Інформаційні технології» освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр»: Наказ МОН України від 30.11.2021 № 1283. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzheni.standarty/2021/11/30/122-Kompyuterni.nauky.30.11.pdf
4. Пузікова, А. В., & Лупан, І. В. (2024). Застосування навчальних проєктів у навчанні програмування. Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти, 1(3), 71–78. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-1-9
5. Машкіна, І. В., & Носенко, Т. І. (2017). Досвід міждисциплінарного проектно-орієнтованого навчання при підготовці магістрів за спеціалізацією «Соціальна інформатика». Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 3, 266–273. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.2673
6. Семко, Л. П. (2021). Особливості компетентно-орієнтованого викладання інформатики. У Збірник тез ІІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (с. 194–198). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724506
7. Галицький, О. В., & Микитенко, П. В. (2025). Особливості формування професійної компетентності фахівців комп'ютерних наук. Педагогічна Академія: наукові записки, 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14789539
8. Ожиндович, Л. М. (2019). Використання проблемно/проєктно орієнтованих технологій навчання для технічних та ІТ-спеціальностей на прикладі курсу «Системи керування вмістом ВЕБ-сайтів». Інформаційні технології в освіті, 40(3), 80–94. https://doi.org/10.14308/ite000704

References:

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18[in Ukrainian]
2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011). Postanova «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii» [Resolution «On Approval of the National Qualifications Framework»] vid 23.11.2011 № 1341. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF[in Ukrainian]
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Standart fakhovoi peredvyshchoi osvity zi spetsialnosti 122 «Kompiuterni nauky» haluzi znan 12 «Informatsiini tekhnolohii» osvitno-profesiinoho stupenia «fakhovyi molodshyi bakalavr» [Standard of Professional Pre-Higher Education in specialty 122 «Computer Science», field of study 12 «Information Technology» for the educational-professional degree of «Professional Junior Bachelor»]: Nakaz MON Ukrainy vid 30.11.2021 № 1283. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzheni.standarty/2021/11/30/122-Kompyuterni.nauky.30.11.pdf [in Ukrainian]
4. Puzikova, A. V., & Lupan, I. V. (2024). Zastosuvannia navchalnykh proiektiv u navchanni prohramuvannia [The use of educational projects in teaching programming.]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity, 1(3), 71–78. URL : https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-1-9 [in Ukrainian].
5. Mashkina, I. V., & Nosenko, T. I. (2017). Dosvid mizhdystsyplinarnoho proektno-oriientovanoho navchannia pry pidhotovtsi mahistriv za spetsializatsiieiu «Sotsialna informatyka» [Experience of Interdisciplinary Project-Based Learning in the Training of Master's Students Specializing in «Social Informatics»]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, 3, 266–273. URL : https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.2673 [in Ukrainian].
6. Semko, L. P. (2021). Osoblyvosti kompetentno-oriientovanoho vykladannia informatyky [Peculiarities of competency-based Computer Science instruction]. U Zbirnyk tez III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy» (s. 194–198). Pedahohichna dumka. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724506 [in Ukrainian].
7. Halytskyi, O. V., & Mykytenko, P. V. (2025). Osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv kompiuternykh nauk [Features of the Professional Competence Formation in Computer Science Specialists]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14789539 [in Ukrainian].

8. Ozhyndovych, L. M. (2019). Vykorystannia problemno/proiektno oriientovanykh tekhnolohii navchannia dlia tekhnichnykh ta IT-spetsialnostei na prykladi kursu «Systemy keruvannia vmistom VEB-saitiv» [Using Problem-Based and Project-Based Learning Technologies for Engineering and IT Specialties: A Case Study of the «Web Content Management Systems» Course].. Informatsiini tekhnolohii v osviti, 40(3), 80–94. URL : https://doi.org/10.14308/ite000704 [in Ukrainian].

Ye. Maliukh. Project-based computer science education as a means of forming the practical readiness of junior bachelor’s degree holders for professional activity in the field of information technology

The article substantiates the feasibility of applying project-oriented computer science learning as an effective means of developing the practical readiness of junior bachelor’s degree students for professional activity in the field of information technology (IT).

The relevance of the study is driven by the rapid development of the digital economy and the growing demands of the labor market for specialists. Traditional education, which focuses primarily on mastering theory, programming language syntax, and basic algorithms, does not fully ensure students’ readiness to perform complex professional tasks under real-world conditions.

The research involved a theoretical analysis of scientific and pedagogical literature and regulatory documents, pedagogical observation, and an analysis of the outcomes of students’ practical project activities.

It is demonstrated that developing a comprehensive digital product (such as a website, database, mobile application, or chatbot) allows for an organic integration of fundamental training with practice. Five components of practical readiness that are successfully developed through project-based learning have been identified: motivational, cognitive, operational-activity, communicative-team, and reflective-evaluative. The key methodological conditions for the effective organization of project work have been determined: alignment with real-world IT tasks, a gradual increase in complexity, a clear structure of execution stages (from problem statement to product presentation), transparent evaluation criteria, and a harmonious combination of individual responsibility and team interaction.

It is substantiated that project-oriented learning should play a leading, rather than an auxiliary, role in the educational process of training IT specialists. It creates the conditions for aligning education as closely as possible with real industry needs, while developing students’ teamwork skills, professional thinking, and accountability.

Key words: *project-oriented learning, computer science learning, junior bachelor, professional training, information technologies, team interaction, professional competence.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 364.4:061.2:364.044
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.22

Мірошніченко Н. О.

УЧАСТЬ БЛАГОДІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СОЦІАЛЬНІЙ РЕІНТЕГРАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ ДЕОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ

Тенденції суспільно-політичної динаміки в Україні у часі повномасштабної війни актуалізують значущість соціальної роботи з вразливими категоріями населення на деокупованих територіях. У зазначеному контексті особлива роль відведена діяльності благодійних організацій, котрі зосереджують практичні зусилля на реінтеграції постраждалого населення, нормалізації основних аспектів його життєдіяльності. Метою дослідження є аналіз специфіки участі благодійних формацій у реалізації соціальної роботи з реінтеграції деокупованих громад. У статті розглянуто основні інструменти та засоби реінтеграції населення звільнених територій, що використовуються благодійними організаціями, зокрема – матеріальна допомога, сприяння працевлаштуванню та суспільній реалізації, практична психологічна підтримка, освітньо-інформаційні проєкти, цільові реінтеграційні програми для постраждалого населення, внутрішньо переміщених осіб та демобілізованих військовослужбовців. У межах дослідження систематизовано інформацію щодо досвіду соціальної роботи українських благодійних фондів і з'ясовано, що діяльність у напрямку соціальної реінтеграції жителів деокупованих громад в умовах повномасштабної війни ускладнюється обмеженням доступу до окремих територій, руйнуванням критичної інфраструктури, обмеженістю ресурсного потенціалу, а також високим рівнем бюрократизації процесу отримання спеціальних дозволів. Особлива увага приділена проблемі реінтеграції ветеранів, питанням запобігання інформаційній ізоляції та впровадження програм психологічної адаптації. У статті обґрунтовано необхідність розширення потенціалу благодійних організацій щодо реалізації програм соціальної підтримки вразливих категорій населення у деокупованих громадах, стимулювання державно-приватного партнерства у даній сфері та оптимізації інвестиційного клімату для донорської підтримки.

Ключові слова: *соціальна реінтеграція, населення деокупованих територій, вразливі категорії населення, соціальна допомога, психологічна підтримка, благодійна організація, реінтеграція ветеранів.*

Соціальну реінтеграцію населення звільнених від окупації українських територій необхідно розглядати як комплекс практичних мір, що наділені векторністю адаптації, відновлення прав, повернення жителів до національного соціально-економічного та культурного простору. Власне реінтеграція має володіти контекстом відновлення аспектів безпеки, ментального благополуччя, юридичного й соціального захисту, взаємин з державою, відновлення доступу до українських медіа та інтернету, запобігання інформаційній ізоляції та маніпулюванню в медіа.

Соціально спрямована діяльність благодійних організацій стає на сьогодні базовим фактором практичної підтримки вразливих верств населення на деокупованих територіях, їх соціальної інтеграції, забезпечення безперешкодного доступу до систем охорони здоров'я та освіти, повернення до мирного життя, відновлення соціальних зв'язків. Гостро постають питання відновлення документів, відшкодування збитків, завданих окупацією, формування об'єктивного інформаційного середовища, необхідність психологічної та медичної допомоги, відновлення робочих місць, інфраструктури та послуг у деокупованих громадах. Реінтеграція також передбачає соціальну роботу з ветеранами та формування стійкої української ідентичності на звільнених територіях.

Актуальність проблематики визначення ролі благодійних організацій у соціальній реінтеграції населення зумовлена зростанням впливу недержавних формацій на суспільну динаміку. Волонтерство та благодійна діяльність на сьогодні позиціонуються каталізаторами стійкості та резильєнтності українського суспільства. При цьому левова частка уваги благодійників приділена потребам деокупованих громад.

Питанню соціальної діяльності благодійних організацій приділена увага ряду сучасних дослідників. Так, у роботах А. Ігнатюк (A. Ignatyuk) та ін. [2], О. Панкова, О. Касперович (O. Pankova, O. Kasperovych) [6] розглядаються різні аспекти цільових гуманітарних проєктів, системної соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами, практичної підтримки вразливих верств населення. О. Корольчук (O. Korolchuk) та ін. [3], О. Мазуренко (O. Mazurenko) [4], Л. П`янківська (L. Piankivska) [8] обґрунтовують роль благодійних організацій у реінтеграції населення звільнених від окупації громад, висвітлюють діяльність відомих благодійних формацій у цьому напрямку, виділяючи основні перешкоди та бюрократичні умовності.

Науковці Н. Гусак (N. Gusak) та ін. [1], Ю. Пасічнюк та О. Сукач (Yu. Pasichnyk, O. Sukach) [7], Р. Підлипна (R. Pidlypna) та ін. [9] зосереджують дослідницьку увагу на морально-етичних основах благодійної діяльності, позиціонуючи соціальну та волонтерську роботу детермінантою резильєнтності вразливих категорій. Окрім того, автори обґрунтовують важливість удосконалення механізмів партнерства держави, громадськості та бізнес-сектору комплементарно загальноєвропейським принципам суспільного розвитку.

Окремі аспекти проблеми розглядаються в публікаціях, А. Нільсон (A. Nilsson) [5], Р. Трюель (R. Truell) [15]. Водночас, незважаючи на значний рівень розробленості проблематики, особливості участі благодійних організацій у соціальній реінтеграції населення деокупованих громад залишаються маловивченими.

Метою статті є аналіз специфіки участі благодійних формацій у реалізації соціальної роботи з реінтеграції деокупованих громад.

Ініціативи з благодійної активності щодо реінтеграції та об’єднання українського суспільства набули особливої значущості на тлі повернення територій, що були тимчасово окуповані внаслідок вторгнення рф. За інформацією Charities Aid Foundation, із 10 місця у Світовому індексі благодійності (World Giving Index) у 2022 році Україна у 2023 році піднялась на другу позицію. Це демонструє зростання суспільної активності щодо соціальної підтримки постраждалого населення та вразливих верств [16]. Зусилля благодійних організацій в даному контексті розглядаються як програмна, проєктна цільова діяльність щодо надання практичної гуманітарної, матеріальної, соціально-психологічної допомоги, правової та освітньої підтримки постраждалому населенню. До основних напрямів такої діяльності, з-поміж іншого, належить розв’язання пріоритетних проблем у сфері безпеки, правового захисту, інформаційної реінтеграції та підвищення резильєнтності до динаміки зовнішніх умов. Загалом, усі підходи, засоби та інструменти мають бути спрямовані на забезпечення базових потреб, соціальну адаптацію та підвищення резильєнтності населення.

Ключові аспекти реінтеграції, що віднесені до досвіду соціальної діяльності благодійних організацій, передбачають:

1) соціальний та правовий захист, до яких віднесені актуальні проблеми відновлення документів, налагодження соціальних виплат, можливість отримання компенсації чи відшкодування за завдані окупаційним режимом збитки тощо;

2) надання практичної психологічної підтримки, що включає консультування для зниження рівня стресу та надмірної тривожності, невпевненості у майбутньому та власних силах, та стресу, відновлення ментального благополуччя;

3) медичну допомогу, що передбачає забезпечення доступу до необхідних послуг з реабілітації, профілактики та лікування захворювань, проведення медичних оглядів;

4) розвиток освітньої діяльності шляхом організації навчальних проєктів, просвітницьких заходів, тренінгів, курсів, коучингу;

5) власне цільові реінтеграційні проєкти, що спрямовані на адаптацію постраждалого населення до нових суспільних реалій, регенерацію соціального статусу, впровадження програм професійної перепідготовки тощо.

Синергійний підхід, що об’єднує зазначені вище ініціативи, сприяє підвищенню загального рівня якості життя населення деокупованих територій, забезпечує практичну підтримку малозахищеним верствам, сприяють підтримці безперервності освітнього процесу та доступу до медичних послуг. Особлива увага при цьому має відводитись реінтеграції ветеранів, що ускладнюється тривалим впливом на фізичне на ментальне здоров’я різноманітних деструктивних чинників війни – реальних бойових дій, пережитих травм та втрат посттравматичного стресового розладу. Психіці людини, котра тривалий час протистояла деструктивним чинникам війни, нелегко увійти в формат емоційної норми, тому людина часто перебуває у стані апатії. При цьому, як свідчить практика, вчасно надана стійка соціальна підтримка демонструє подекуди вищий ефект позитивного впливу, аніж традиційні психологічні практики [10; 12]. Зважаючи на це, системна соціальна робота стає необхідним компонентом процесу реінтеграції ветеранів.

Тривале відокремлення людини від сприятливого соціального оточення зумовлює формування почуття соціальної ізольованості, втрати зв’язку, страху перед невизначеністю. Надзвичайно важливим у такому випадку вбачається впровадження проєктів із забезпечення резильєнтності та психічного здоров’я на тлі загальних депресивних станів. Соціологічний вимір розвитку адаптивності та резильєнтності ветеранів як необхідної передумови їх успішної реінтеграції у громадах, загалом, зосереджений на когнітивному, емоційному, мотиваційному розвитку особистості. Стимулювання особистісних ресурсів у рамках соціальної роботи полягає у підтримці рівноваги процесів психічної регуляції, сприянні ефективній взаємодії з навколишнім середовищем, трансформації особистісних ідеалів, цінностей та потреб, пристосуванні індивідуальних якостей до динамічних суспільних умов [14]. Таким чином, поняття соціальної підтримки реінтеграції як ветеранів, так інших верств населення деокупованих територій доцільно розглядати, першочергово, як процес підвищення адаптивності й резильєнтності.

Одним із важливих напрямків соціальної реінтеграції є руйнування стереотипів, усталених в суспільстві, в сторону більшого усвідомлення досвіду тих, хто пережив окупацію чи брав безпосередню участь у бойових діях, і меншого толерування неповаги та байдужості до таких людей. Доцільно виділити п’ять основних маркерів, що мають бути враховані благодійниками та волонтерами в процесі практичної підтримки соціальної реінтеграції постраждалого населення:

– культурна компетентність та обізнаність з минулим досвідом окупації – ступінь, до якої волонтери розуміють динаміку цінностей, самопозиціонування та потенційні психологічні наслідки, а у випадку ветеранів, також, ознайомлення з військовою термінологією, досвідом та здатність перекладати їх на цивільні еквіваленти;

– інклюзивні практики адаптації: використання зручних для окремих соціальних верств індивідуальних процедур комунікації, що враховують психологічні та культурні особливості перехідного періоду;

– практична підтримка адаптації населення, включаючи використання емпатичного спілкування, наставництва та структурованого зворотного зв'язку щодо ефективності;

– організаційна гнучкість та адаптивність ролей: здатність враховувати різноманітні шляхи коригування ролей для жителів деокупованих громад, які повертаються до швидкоплинного або незнайомого цивільного робочого середовища;

– розширення можливостей: використання цифрових рішень для підсилення готовності суспільства до повернення робочої сили [11; 13].

В Україні від початку війни було зареєстровано більше дев'яти тисяч благодійних організацій [14]. У контексті соціальної діяльності такі формації зустрічаються з численними викликами і перешкодами, з-поміж яких – ускладнений доступ до територій для здійснення гуманітарних місій, надмірна бюрократизація дозвільних та аудиторських процедур, слабка інституційна підтримка. Такі перешкоди часто стають причиною блокування практичної матеріальної та соціально-психологічної допомоги жителям деокупованих громад.

Серед благодійних фондів, які беруть участь у соціальній реінтеграції населення деокупованих територій, необхідно відзначити:

– Центр Волонтерства та Захисту, що інтегрує проєкти з практичної соціальної підтримки населення деокупованих і прифронтових територій, координує волонтерську діяльність щодо реалізації супроводу, соціально-психологічної та гуманітарної допомоги, стимулює активну взаємодію держави, бізнесу, приватних стейкхолдерів з місцевими громадами;

– фонд «Let's help», що взаємодіє з формацією Corteva Agriscience щодо реалізації програм з подолання матеріально-фінансових та гуманітарних труднощів населення деокупованих громад;

– організація «Звичайні люди», що надає активну психологічну підтримку сім'ям, що опинились у складній життєвій ситуації, реалізовує гуманітарну допомогу найбільш вразливим категоріям населення;

– фонд Віктора Лещинського, до функцій якого належить організація підтримки внутрішньо переміщених осіб та активна соціальна діяльність у деокупованих локаціях;

– Громадське об'єднання «Крізь війну»: фонд приділяє значні зусилля підтримці функціонування медичної системи, надає фінансову, організаційну, гуманітарну підтримку, сприяє проведенню заходів з реабілітації, профілактики захворювань, закупівлі обладнання та матеріалів для медичних закладів;

– організація «Всеукраїнський молодіжний рух Let's do it Ukraine», що асимілює зусилля ініціативної молоді для волонтерської діяльності для підтримки соціально вразливих верств населення.

Відсутність доступу до критичних комунікацій, медичного обслуговування та освітніх послуг інтенсифікує аспекти соціальної нерівності, обмежує потенціал реінтеграції місцевого населення. Ситуація ускладнюється обмеженістю фінансово-ресурсного забезпечення, що ускладнює реалізацію проєктів допомоги населенню. Такі обмеження доволі часто слугують причиною звуження спроможності благодійних фондів у наданні адекватної цільової допомоги постраждалому населенню у деокупованих громадах, як і бюрократичні перешкоди: складність отримання необхідних дозволів, невиправдане ліцензування, надмірні перевірки та аудити, суперечливі законодавчі вимоги. Це призводить не до зриву проєктів, втрати фінансових ресурсів та зростання недовіри зі сторони донорів. Зазначене формує необхідність оптимізації використання ресурсів та спрощення адміністративних процедур.

Висновки. Систематизація інформації щодо участі благодійних організацій у соціальній реінтеграції населення деокупованих територій підтвердила, що процес ускладнюється обмеженням доступу до окремих територій, руйнуванням критичної інфраструктури, обмеженістю ресурсного потенціалу, а також високим рівнем бюрократизації. Це зумовлює необхідність стимулювання державно-приватного партнерства у даній сфері, швидшого відновлення інфраструктури та оптимізації інвестиційного клімату для ширшої донорської підтримки. Особлива увага у рамках програм відновлення деокупованих громад має приділятись аспектам реінтеграції ветеранів, питанням запобігання інформаційній ізоляції та впровадження програм психологічної адаптації. Практична значущість результатів проведеного дослідження вбачається у можливості їх використання в розробленні ефективних стратегій покращення рівня життя вразливих категорій населення, розширення програм соціальної допомоги. Перспективні наукові розробки мають бути зосереджені на проблемних аспектах управління ресурсами в соціальній роботі та формуванні концепцій скоординованої діяльності різних благодійних організацій.

Використана література:

1. Gusak N., Martin J., Sousa C. Reflections from a seminar series supporting Ukrainian social workers in time of war: Professional solidarity and human rights. Journal of Human Rights and Social Work. 2024. №9(3). Pp. 496–503. https://doi.org/10.1007/s41134-024-00317-z
2. Ignatyuk A., Prikazyuk N., Sholoyko A. Functioning of the social protection system of Ukraine under modern challenges. Financial and credit activity problems of theory and practice. 2023. №6(53). Pp. 393–404. https://doi.org/10.55643/fcaptp.6.53.2023.4226
3. Korolchuk O., Zyma I., Khrapatyi S., Vikhliaiev M., Zavalko K. Current issues of state regulation of psycho-social support in the conditions of war in Ukraine. Neuropsychiatria i Neuropsychologia/Neuropsychiatry and Neuropsychology. 2023. №18(1). Pp. 76–84. https://doi.org/10.5114/nan.2023.129075
4. Mazurenko O. V., Roshchin G. G., Slychko I. Y. Medical Assistance in the De-Occupied Ukrainian Territory. Prehospital and Disaster Medicine. 2023. №38(6). Pp. 807–812. doi:10.1017/S1049023X23006398

5. Nilsson A., Erlandsson A., Västfjäll D. Moral Foundations Theory and the Psychology of Charitable Giving. European Journal of Personality. 2020. ¹34. Đð. 431–447. https://doi.org/10.1002/per.2256.
6. Pankova O., Kasperovych O. Ukrainian Volunteer Movement Under Conditions of Armed Russian Aggression: Opportunities, National, and Global Challenges for Ukraine’s Post-War Recovery. Journal of European Economy. 2022. №21(3). 270-87. https://doi.org/10.35774/jee2022.03.270.
7. Pasichnyk Yu., Sukach O. Development of the system of social protection in Ukraine in the context of European choice. Journal of European Economy. 2022. №21(4(83). Pp. 448–473. https://doi.org/10.35774/jee2022.04.448
8. Piankivska L. V. Social support of the individual in war conditions: Ukrainian and international experience. Psychology. 2022. №8(2). Pp. 76–84. DOI: 10.52534/msu-pp.8(2).2022.76-84
9. Pidlypna R., Makara O., Shevchuk B. Social insurance schemes: foreign experience in the realities of Ukraine. VUZF Review. 2022. №7(1). Pp. 115–128. https://doi.org/10.38188/2534-9228.22.1.12
10. Randles R., Finnegan A. Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: a systematic review. BMJ Mil Health. 2022. №168(1). Pp. 99–104. https://militaryhealth.bmj.com/content/168/1/99.abstract
11. Romaniuk J. R., Farkas K. J. The transformation of social work in Ukraine before and during the war. Society Register. 2024. №8(1). https://doi.org/10.14746/sr.2024.8.1.01
12. Samborska O. Efficiency of social protection of the rural population in the united territorial community. European Journal of Sustainable Developmen. 2020. №9(3). Pp. 333–333. https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p333
13. Schüring E., Loewe M. Handbook on Social Protection Systems, 2021. 776 p. https://doi.org/10.4337/9781839109119
14. Shumylo S., Lastovskyi V. Heroism of Ukrainian People in Twentieth and Twenty-First Centuries. In Encyclopedia of Heroism Studies . Cham: Springer International Publishing, 2024. Pp. 1084–1092. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_455
15. Truell R. Social work ethics in action: Ukraine. International Journal of Social Work Values and Ethics. 2022. №19(3). Pp. 14–28. https://jswve.org/wp-content/uploads/2022/11/10-019-300-IJSWVE-2022.pdf#page=14
16. World Giving Index 2023. Global trends in generosity. https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-research/wgi_report_2023_final.pdf?sfvrsn=402a5447_2

References:

1. Gusak, N., Martin, J., & Sousa, C. (2024). Reflections from a seminar series supporting Ukrainian social workers in time of war: Professional solidarity and human rights. Journal of Human Rights and Social Work, 9(3), 496-503. https://doi.org/10.1007/s41134-024-00317-z
2. Ignatyuk, A., Prikazyuk, N., & Sholoyko, A. (2023). Functioning of the social protection system of Ukraine under modern challenges. Financial and credit activity problems of theory and practice, 6(53), 393-404. https://doi.org/10.55643/fcaptp.6.53.2023.4226
3. Korolchuk, O., Zyma, I., Khrapatyi, S., Vikhliaiev, M., & Zavalko, K. (2023). Current issues of state regulation of psycho-social support in the conditions of war in Ukraine. Neuropsychiatria i Neuropsychologia/Neuropsychiatry and Neuropsychology, 18(1), 76-84. https://doi.org/10.5114/nan.2023.129075
4. Mazurenko, O. V., Roshchin, G. G., & Slychko, I. Y. (2023). Medical Assistance in the De-Occupied Ukrainian Territory. Prehospital and Disaster Medicine, 38(6), 807-812. doi:10.1017/S1049023X23006398
5. Nilsson, A., Erlandsson, A., & Västfjäll, D. (2020). Moral Foundations Theory and the Psychology of Charitable Giving. European Journal of Personality, 34, 431–447. DOI: https://doi.org/10.1002/per.2256.
6. Pankova, O., & Kasperovych, O. (2022). Ukrainian Volunteer Movement Under Conditions of Armed Russian Aggression: Opportunities, National, and Global Challenges for Ukraine’s Post-War Recovery. Journal of European Economy, 21 (3), 270–87. doi:10.35774/jee2022.03.270.
7. Pasichnyk, Yu., & Sukach, O. (2022). Development of the system of social protection in Ukraine in the context of European choice. Journal of European Economy, 21(4(83), 448-473. https://doi.org/10.35774/jee2022.04.448
8. Piankivska, L. V. (2022). Social support of the individual in war conditions: Ukrainian and international experience. Psychology, 8(2), 76-84. DOI: 10.52534/msu-pp.8(2).2022.76-84
9. Pidlypna, R., Makara, O., & Shevchuk, B. (2022). Social insurance schemes: foreign experience in the realities of Ukraine. VUZF Review, 7(1), 115-128. https://doi.org/10.38188/2534-9228.22.1.12
10. Randles, R., & Finnegan, A. (2022). Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: a systematic review. BMJ Mil Health, 168(1), 99-104. https://militaryhealth.bmj.com/content/168/1/99.abstract
11. Romaniuk, J. R., & Farkas, K. J. (2024). The transformation of social work in Ukraine before and during the war. Society Register, 8(1). https://doi.org/10.14746/sr.2024.8.1.01
12. Samborska, O. (2020). Efficiency of social protection of the rural population in the united territorial community. European Journal of Sustainable Development, 9(3), 333-333. https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p333
13. Schüring, E., & Loewe, M. (2021). Handbook on Social Protection Systems. https://doi.org/10.4337/9781839109119
14. Shumylo, S., & Lastovskyi, V. (2024). Heroism of Ukrainian People in Twentieth and Twenty-First Centuries. In Encyclopedia of Heroism Studies (pp. 1084-1092). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_455
15. Truell, R. (2022). Social work ethics in action: Ukraine. International Journal of Social Work Values and Ethics, 19(3), 14-28. https://jswve.org/wp-content/uploads/2022/11/10-019-300-IJSWVE-2022.pdf#page=14
16. World Giving Index. (2023). Global trends in generosity. https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-research/wgi_report_2023_final.pdf?sfvrsn=402a5447_2

N. Myroshnichenko. Participation of charitable organizations in the social reintegration of the population of the deoccupied territories

Social reintegration of the population of the liberated Ukrainian territories should be considered as a set of practical measures that are endowed with the vector of adaptation, restoration of rights, return of residents to the national socio-economic and cultural space. Actually, reintegration should have the context of restoring aspects of security, mental well-being, legal and social protection, relations with the state, restoration of access to Ukrainian media and the Internet, prevention of information isolation and manipulation in the media. The purpose of the study is to analyze the specifics of the participation of charitable

formations in the implementation of social work for the reintegration of deoccupied communities. The article examines the main tools and means of reintegration of the population of the liberated territories used by charitable organizations, in particular - material assistance, assistance with employment and social implementation, practical psychological support, educational and information projects, targeted reintegration programs for the affected population, internally displaced persons and demobilized servicemen. Systematization of information on the participation of charitable organizations in the social reintegration of the population of the deoccupied territories confirmed that the process is complicated by restrictions on access to certain territories, the destruction of critical infrastructure, limited resource potential, as well as a high level of bureaucracy. This necessitates the stimulation of public-private partnerships in this area, faster restoration of infrastructure and optimization of the investment climate for broader donor support. Special attention within the framework of programs for the restoration of deoccupied communities should be paid to aspects of the reintegration of veterans, issues of preventing information isolation and the implementation of psychological adaptation programs.

Key words: *social reintegration, population of deoccupied territories, vulnerable population groups, social assistance, psychological support, charitable organization, reintegration of veterans.*

Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 373.2.016:81-028.31
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.23

Паласевич І. Л.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблему формування граматичної правильності мовлення дітей старшого дошкільного віку як важливого складника їхньої мовленнєвої компетентності та передумови успішного навчання. Доведено, що саме означений період є найбільш сензитивним для інтенсивного засвоєння морфологічних, словотвірних і синтаксичних мовних норм, супроводжуваних переходом від інтуїтивного використання останніх до вироблення елементів мовленнєвої рефлексії, самоконтролю, взаємооцінювання та усвідомленого виправлення граматичних помилок.

З’ясовано, що ефективність формування граматично правильного мовлення забезпечується комплексною реалізацією таких педагогічних умов, як: системність і послідовність подання мовного матеріалу; урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; створення розвивального мовленнєвого середовища та організація активної, вмотивованої мовленнєвої діяльності. Особливо увиразнено феномен «граматичного чуття», розвиток якого в умовах активної практики сприяє самостійному узагальненню мовленнєвого досвіду вихованців.

Обґрунтовано доцільність використання лінгвістичних ігор, мнемотехнік та коригувально-оцінних завдань як ефективних засобів становлення граматичних умінь і навичок. Їх застосування активізує засвоєння граматичних закономірностей, мовленнєву творчість, пізнавальний та рефлексивний розвиток дошкільнят. Акцентовано на провідній ролі педагога як фасиліматора, який через трансляцію нормативного мовленнєвого взірця та створення ситуацій успіху забезпечує перехід дитини до самостійної активної мовленнєвої діяльності.

Підтверджено важливість системного поєднання визначених умов та активних методів навчання для цілісного мовленнєвого розвитку особистості майбутнього школяра.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок визначено розроблення та впровадження індивідуалізованих стратегій формування й корекції граматичної правильності мовлення з урахуванням варіативності мовленнєвого досвіду дітей.

Ключові слова: *старший дошкільний вік, граматична правильність мовлення, мовленнєва компетентність, граматичне чуття, мовленнєва рефлексія, лінгвістичні ігри, мнемотехніки, педагогічні умови.*

Важливим аспектом навчання дітей дошкільного віку рідної мови й розвитку їхнього мовлення є його граматична правильність. Вона передбачає належний рівень сформованості граматичних умінь і навичок, а також їх активне практичне використання у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях, що є необхідною передумовою подальшого успішного опанування грамоти у школі та реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

Макимально сензитивним для вдосконалення граматичної правильності мовлення, прагнення точно вживати всі його граматичні форми є старший дошкільний вік. Саме упродовж нього у дітей формується здатність до критичного оцінювання мовленнєвих висловлювань – як власних, так і осіб із найближчого оточення. Відтак усвідомлене попередження та самостійне виправлення дошкільнятами мовленнєвих помилок, відповідність їхнього мовлення літературним нормам, у тому числі й граматичним, сприятиме розвитку його правильності й чистоти, а також успішній підготовці до подальшого навчання.

Питання формування граматичної правильності мовлення дітей дошкільного віку займає чільне місце в сучасних лінгводидактичних студіях. Фундаментальні положення щодо закономірностей засвоєння мовних норм у ранньому онтогенезі та становлення граматичної компетентності дитини обґрунтовано у дослідженнях А. Богуш [2], Н. Гавриш [2], Л. Калмикової, К. Крутій [5], [6], М. Пентилюк, О. Трифонової та ін. Подальший розвиток поняттєво-термінологічного апарату й етапів оволодіння морфологічними категоріями й синтаксичними конструкціями став об’єктом аналізу науковців О. Блашкової [6], І. Брушневської, І. Деснової [6], В. Звєкової, І. Карук, Н. Маковецької, Н. Савінової [10], Н. Харченко та ін., що уможливив глибше осмислення когнітивних механізмів формування граматичної системи мовлення.

Водночас запити сучасної освіти актуалізують необхідність пошуку інноваційного методичного інструментарію, серед якого особливого значення набуває гейміфікація. Численні наукові дослідження Л. Іщенко [4], І. Карук [4], К. Колеснік [4], Л. Лушпинської [7] та Н. Рудківської доводять, що ігрове середовище є найбільш природним для засвоєння граматичних норм, оскільки сприяє переходу від механічного (репродуктивного) відтворення мовних форм до їх усвідомленого застосування у мовленні дітей. Попри ґрунтовність наявних сучасних напрацювань в означеній царині, питання інтеграції традиційних методик навчання граматики з інноваційними ігровими підходами потребує подальшої систематизації та теоретичного осмислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування специфіки формування граматично правильного мовлення дітей старшого дошкільного віку та визначення педагогічних умов, що забезпечують підвищення ефективності цього процесу в сучасних освітніх реаліях.

Науковцями А. Богуш, Н. Гавриш, М. Федоровою виокремлено такі основні завдання формування граматичної правильності мовлення у дітей, що реалізуються через практичне, переважно інтуїтивне засвоєння мовних закономірностей:

– оволодіння морфологічною системою мови (категоріями роду, числа, відмінка, типами відмінювання й дієвідмінювання тощо) на основі поступового розвитку граматичного чуття та елементарних спостережень над мовленнєвими явищами;

– засвоєння особливостей словозміни, зокрема відмінкових закінчень, чергування звуків в основі слів, змін наголосів, уживання невідмінюваних слів, а також правил узгодження слів у словосполученнях і реченнях;

– опанування основних способів словотворення (суфіксального, префіксального, суфіксально-префіксального, безафіксного) як засобу збагачення лексико-граматичного рівня мовлення;

– формування вмінь будувати різні типи синтаксичних конструкцій (прості й поширені речення, складносурядні та складнопідрядні, конструкції з однорідними членами, прямою мовою, вставними словами) та адекватно використовувати їх у мовленні [2, с. 184], [11, с. 143–144];

– розвиток елементів мовленнєвої рефлексії, що передбачає здатність до оцінювання й контролю власного мовлення та мовлення оточення, а також формування чутливості до мовленнєвих помилок [2, с. 614].

Практичне втілення перелічених завдань набуває особливої значущості у старшому дошкільному віці, який характеризується інтенсивним розвитком граматичної правильності мовлення та формуванням усвідомленого прагнення до нормативного й точного використання граматичних форм. На цьому етапі діти досягають відносно високого рівня опанування морфологічної системи мови: вони здебільшого правильно вживають відмінкові форми, зокрема кличний відмінок іменників, та здійснюють граматично нормативне узгодження різних частин мови. Паралельно відбувається активне засвоєння основних способів словотворення й удосконалення вмінь будувати різнотипні синтаксичні конструкції. Зі свого боку, це зумовлює зростання рівня мовленнєвої компетентності старших дошкільнят, що виявляється у вільному використанні як простих, так і складних (складносурядних та складнопідрядних) речень із розгорнутими висловлюваннями обсягом до 10–15 слів і свідчить про їхню готовність до подальшого системного оволодіння мовою [9, с. 229–231].

Важливою характеристикою аналізованого вікового періоду постає й формування мовленнєвої рефлексії: дитина починає усвідомлювати мовлення як об'єктивно наявну систему та зосереджує увагу на його різних аспектах, передусім граматичному. Старші дошкільнята починають критично ставитися до мовленнєвої діяльності, що проявляється у розвитку вмінь оцінювати й контролювати як власне мовлення (самооцінка, самоконтроль), так і мовлення однолітків (взаємооцінка, взаємоконтроль). Водночас інтенсивно розвивається мовленнєве чуття, яке забезпечує підвищення точності та нормативності мовлення, здатності дітей самостійно виявляти й виправляти мовленнєві помилки – як у власних висловлюваннях, так і в мовленні ровесників, що є показником зростання їхньої мовленнєвої саморегуляції та мовленнєвої зрілості [8].

Як наголошує К. Крутій, оволодіння граматичною правильністю мовлення є базовим рівнем формування мовленнєвої особистості в дошкільному віці. Дослідниця увиразнює ключову роль у зазначеному процесі навчально-мовленнєвої діяльності, спрямованої на практичне засвоєння дітьми елементарних лінгвістичних знань, оволодіння вміннями й навичками їхнього адекватного застосування. Це, своєю чергою, сприяє формуванню культури пізнання та розширенню індивідуального мовленнєвого потенціалу дитини, зокрема так званого фонду «можу» [5, с. 30].

Закономірно, що ефективне збагачення мовленнєвого досвіду й формування граматичної компетентності дошкільнят передбачає цілеспрямоване проєктування розвивального середовища та організацію вмотивованої навчально-мовленнєвої діяльності. Остання, зі свого боку, стимулюватиме мовленнєво-творчу активність дитини й забезпечуватиме її якісну взаємодію з дорослими й однолітками. Лише систематична активна мовленнєва практика у межах спеціально організованих занять та поступове узагальнення набутого дітьми досвіду уможливлять опанування навичок самоконтролю та регуляції граматичної правильності власного мовлення.

Загальновідомо, що мовленнєвий досвід дитини збагачується насамперед під час практичного засвоєння норм рідної мови. Цей процес грунтується на «емпіричному узагальненні спостережень за мовленням... незалежно від спеціальних знань про мову» [5, с. 29], що визначає феномен «граматичного чуття мови». Воно має переважно інтуїтивний характер і формується винятково за умов активної мовленнєвої практики.

Розвиток граматичного чуття забезпечує поступову адаптацію дитини до комунікативних умов, у яких вона інтуїтивно обирає правильні граматичні форми і дотримується мовних норм. На основі цього досвіду формується граматична компетентність дошкільника, що виявляється не лише у коректному вживанні морфологічних, словотвірних та синтаксичних одиниць, а й у здатності відчувати правильність мовлення й самостійно його коригувати. Зрештою, це свідчить про становлення мовленнєвої компетентності дитини на практично-інтуїтивному рівні [5].

Зауважимо, що ефективність навчання дошкільнят граматично правильного мовлення залежить від оптимального вибору методів і прийомів, а також від здатності педагога диференціювати завдання з урахуванням індивідуальних можливостей вихованців. Проєктуючи систему граматичних вправ, вихователю доцільно

орієнтуватися на ступінь самостійності дитячих висловлювань: саме цей критерій у наукових дослідженнях визнано провідним для побудови ієрархії навчальних завдань. Така ієрархічна система передбачає поступове засвоєння правил словозміни, формотворення і способів деривації. Водночас важливо дотримуватися послідовності у формуванні граматичних умінь, передбаченої програмовими вимогами, що реалізується шляхом поетапного ускладнення мовленнєвих, операційних та мисленнєвих дій дітей [7, с. 76].

Граматичні вправи не лише відображають рівень автоматизації мовленнєвих операцій, а й забезпечують узгоджену роботу механізмів їх виникнення. Саме тому методика подання навчального матеріалу має ґрунтуватися на врахуванні психофізіологічних особливостей та вікової динаміки розвитку дошкільнят. Реалізація означеного підходу передбачає, що ознайомлення з новими граматичними формами має відбуватися на базі вже засвоєного дітьми лексикону. Відповідно, введення нових лексем видається доцільним лише у структурі тих граматичних конструкцій, які вже стали автоматизованими навичками, що, зі свого боку, дає дитині змогу зосередити когнітивні ресурси на опануванні нового змісту.

Не менш важливо у доборі та розробці граматичних вправ дотримуватися принципів наступності й послідовності. Зокрема, етап сприймання та запам’ятовування граматичних одиниць має логічно передувати завданням із формування вмінь та автоматизації навичок їхнього свідомого вживання у повсякденній комунікації. Необхідно враховувати, що на заняттях із розвитку мовлення засвоєння граматичних конструкцій відбувається без використання спеціальної термінології – через практичну діяльність. Лише стійке розуміння та правильне використання дитиною мовних форм уможливлюють уведення узагальнених понять (наприклад, «слово-предмет», «слово-дія», «слово-ознака», «слово-помічник»).

Отже, системне розуміння ієрархії та дидактичної спрямованості граматичних вправ є запорукою їх ефективного й доцільного застосування у практичній роботі з вихованцями.

Так, для реалізації дидактичних завдань із формування граматичної правильності мовлення дошкільнят доцільно застосовувати лінгвістичні ігри. Орієнтовані на опанування законів будови та функціонування мови, вони сприяють розвитку всіх мовленнєвих рівнів (зокрема морфологічного й синтаксичного) і становленню мовленнєвої рефлексії як результату засвоєння елементарних лінгвістичних знань. Аналогічно до інших ігор із правилами, лінгвістичні ігри мають цілісну структуру, що включає ігровий задум (створення певної ігрової ситуації); ігрові завдання, котрі визначають характер дій дітей; систему правил та відповідний ігровий матеріал [4].

У науковій літературі лінгвістичні ігри класифікують за змістом та дидактичною метою відповідно до мовного рівня, на розвиток якого вони спрямовані. До прикладу, виокремлюють ігри для розвитку звукової культури мовлення (фонологічний рівень), збагачення словника (лексико-семантичний рівень), формування граматичної правильності (морфологічний рівень) та розвитку зв’язного мовлення (синтаксичний рівень). Водночас дослідники зауважують, що в «чистому вигляді» лінгвістичні ігри майже не функціонують, оскільки мовленнєва діяльність дітей має комплексний характер і поєднує різні мовні рівні [3, с. 40].

Скажімо, гра *«Гриби у траві»* спрямована на вдосконалення синтаксичного аспекта мовлення та розвиток уміння будувати зв’язні висловлювання. Вихователь пропонує дітям розглянути ілюстрації та назвати зображені предмети *(дерево, листочки, гриби, травичка, сонечко, гілки),* актуалізуючи їхній словниковий запас. Наступний етап передбачає добір до цих слів римованих або співзвучних пар *(листочок – грибочок; травичка – водичка; гілка – білка),* що не лише активізує мовлення, а й розвиває фонематичний слух і чуття мови.

Обравши найбільш цікаву для себе пару слів, діти переходять до складання речень за визначеною умовою: кожне слово з пари має завершувати окреме речення (наприклад, *«Із дерева злетів жовтий листочок. Під травичкою заховався маленький грибочок»).* За потреби вихователь може ускладнювати завдання: пропонувати додати ознаки предметів, змінювати порядок слів, використовувати різні прийменники або складати короткі зв’язні висловлювання з кількох речень.

Упродовж гри педагог застосовує різні методичні прийоми формування граматично правильного мовлення: мовленнєвий зразок, пояснення, вказівки, нагадування й підказки щодо правильної граматичної форми, своєчасно виправляє помилки та залучає до цього самих дітей. Не менш важливо також ставити запитання проблемного характеру (наприклад: *«Що сталося з листочком?», «Де заховався грибочок?»*), які стимулюють вихованців до самостійного конструювання речень.

Як бачимо, поєднання мовленнєвої та пізнавальної діяльності упродовж гри забезпечує природне й ефективне засвоєння граматичних норм, а також спонукає дошкільнят до мовленнєво-творчої активності.

З метою оптимізації засвоєння синтаксичних конструкцій та опанування навичок узгодження різних частин мови доцільно застосовувати засоби візуалізації, зокрема умовні позначення та мнемодоріжки. Використання таких «опор» суттєво полегшує дитині процес декодування структури висловлювання і забезпечує його свідому побудову за заданою моделлю. Зокрема, лінгвістична гра *«Склади речення»* спрямована на формування вмінь конструювати граматично правильні висловлювання з дотриманням норм узгодження слів у роді, числі та відмінку. Окрім суто граматичних завдань, гра сприяє розвитку зв’язного мовлення та активізації мовленнєво-мисленнєвих операцій дошкільнят.

Дидактичне забезпечення гри передбачає використання карток із мнемосимволами, що моделюють структуру речення. Ці графічні знаки відображають різні частини речення: предмет (хто? що?), дію (що робить?), ознаку

(який?), місце (де?), напрямок (куди?) тощо. Паралельно із символами послуговуються картками із конкретними зображеннями (наприклад, сова, будинок, дерево, коник-стрибунець) як лексичним наповненням обраної схеми.

Алгоритм проведення гри включає чітку послідовність дій. На початковому етапі декодування вихователь презентує дітям мнемодоріжку як графічну модель майбутнього речення, уточнюючи значення кожного символу (наприклад, квадрат як позначення предмета чи піктограма людини як маркер дії). Наступний етап – лексичне наповнення – передбачає підбір відповідних слів до елементів схеми з опорою на предметні картинки. Завершується цикл синтаксичним конструюванням, під час якого діти формулюють цілісне речення за заданим алгоритмом (наприклад: *«Сова живе у дуплі»* або *«Коник-стрибунець сидить під кущем»)*.

Динаміка роботи поєднує поступове ускладнення дидактичних завдань: дітям пропонують змінювати форму слів, додавати ознаки (велика сова, зелений кущ), використовувати різні прийменники (у, на, біля, під), а також самостійно утворювати нові мнемодоріжки.

Основна мета ще однієї лінгвістичної гри – *«Магія складних слів»* – полягає у з'ясуванні внутрішнього механізму словотворення: діти вчаться розуміти, як шляхом поєднання двох основ виникає нове слово з унікальним значенням.

Процес навчання розпочинається з візуально-аналітичного етапу, де за допомогою яскравих ілюстрацій та системи навідних запитань педагог стимулює пізнавальну активність вихованців. Аналізуючи назви природних явищ (*листопад*, *водоспад*), технічних пристроїв (*фотоапарат*, *самоскид*) чи занять людей (*риболов, скелелаз*), дошкільнята вчаться виокремлювати ключові ознаки предметів та процесів. При цьому вихователь не надає готову назву, а майстерно «підводить» дитину до самостійного «відкриття» структури слова.

Коли принцип поєднання основ стає зрозумілим, доцільно переходити до вищого рівня гри – вербально-синтетичного: діти мають самостійно синтезувати назву, послуговуючись лише словесним описом чи поясненням педагога. Таке тренування сприяє розвитку мовленнєвої інтуїції та збагачує активний словник дошкільнят складними іменниками.

Заключний етап гри – граматичне моделювання. Увага зосереджується на практичному вживанні новоутворених слів у живому мовленні. Педагог навчає узгоджувати їх за родами, числами й відмінками *(радіти снігопаду, користуватися фотоапаратом, їздити на самокаті*). Такий комплексний підхід уможливлює шлях від етимологічного аналізу слова до його вільного й коректного використання в реченні, закладаючи міцний фундамент мовленнєвої культури та інтелектуальної готовності до подальшого навчання.

Водночас задля перевірки сформованості граматичних умінь і навичок вихователеві необхідно використовувати коригувально-оцінні мовленнєві завдання, що стимулюють дітей до виявлення граматичних помилок, їх констатації та виправлення. У кожному тексті такого завдання навмисно допускається неправильно вжита лексема, яку потрібно знайти і замінити правильною. Зміст завдань, окрім граматичного аспекта мовлення, може охоплювати також фонетичний, лексичний, що уможливлюватиме ситуації взаємоконтролю [1], [8]. Наприклад:

• На занятті діти складали розповіді за картинками. Незнайкову цікаву розповідь вихователь оцінила червоною фішкою, зауваживши, що він допустив помилку в реченні *«Дмитрик непомітно поклав цукерки у кишеню Даринчиного пальто».* Яке слово неправильно вжив у своєму мовленні Незнайко?

• Звірята Лісової школи сперечалися між собою. Зайчик сказав, що потрібно правильно говорити *«одягнути пальто»,* а Білченя вважає – *«надіти пальто».* Хто з них правильно вжив слова? Як необхідно правильно говорити?

Як наголошує А. Богуш, застосування таких коригувально-оцінних мовленнєвих завдань не лише стимулює рефлексію дитини щодо власного мовлення, а й формує навички когнітивної стійкості: розвиває здатність фокусуватися на словесних інструкціях педагога, продуктивно запам'ятовувати та змістовно інтерпретувати завдання. Формування у дошкільнят здатності критично аналізувати як власні висловлювання, так і відповіді однолітків є важливою умовою для розвитку прогностичних умінь дитини, зокрема здатності до попереднього внутрішнього програмування та обдумування структури власної відповіді [1].

Дослідниця також зауважує, що оцінно-контрольні дії дітей виникають і формуються під впливом оцінки дорослого. Зважаючи на це, вихователь має здійснювати комплексний аналіз кожної відповіді, фокусуючи увагу не лише на граматичній правильності конструкцій, а й на логічній послідовності, самостійності викладу, а також на просодичних компонентах мовлення (силі голосу, темпоритмічній організації тощо) [1, с. 10]. Систематичний аналіз мовленнєвих дій, регулярне зіставлення їх результатів із еталонним мовленнєвим зразком, а також диференціація критеріїв оцінювання за чітко сформульованими ознаками – усе це впливає на розвиток об'єктивної самооцінки та формування стійкого самоконтролю у мовленнєвій практиці дошкільнят.

Висновки. Доходимо висновку, що формування граматичної правильності мовлення є важливим складником мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку та передумовою їхньої успішної готовності до подальшого навчання. Оскільки старше дошкілля є найбільш сензитивним для засвоєння морфологічних, словотвірних і синтаксичних норм, особливого значення набуває розвиток мовленнєвої рефлексії та здатності до самоконтролю.

Ефективність формування граматично правильного мовлення забезпечується реалізацією комплексу педагогічних умов: системністю і послідовністю подання мовного матеріалу, урахуванням вікових та

індивідуальних особливостей дітей, створенням розвивального мовленнєвого середовища та організацією активної, вмотивованої мовленнєвої діяльності. Фундаментом означеного процесу є перехід від механічного копіювання до свідомого практичного засвоєння мовних норм, що базується на розвитку граматичного чуття та поступовому узагальненні індивідуального мовленнєвого досвіду.

Провідним інструментарієм вироблення нормативного мовлення старших дошкільнят є інтеграція лінгвістичних ігор, мнемотехнік та коригувально-оцінних завдань, які не лише забезпечують засвоєння граматичних закономірностей, а й активізують пізнавальну діяльність та рефлексивні вміння дітей. Вирішальне значення при цьому має позиція педагога як фасилітатора, який через трансляцію нормативного мовленнєвого взірця та створення ситуацій успіху забезпечує перехід дитини до самостійної, активної комунікативно-мовленнєвої взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні та впровадженні індивідуалізованих стратегій формування й корекції граматичної правильності мовлення з урахуванням варіативності мовленнєвого досвіду дітей.

Використана література:

1. Богуш А.М. Специфіка спрямованих оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку в навчально-мовленнєвій діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2005. Вип. 3–4. С. 8–14.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. 2-ге вид., допов. Київ : Слово, 2011. 704 с.
3. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Вид. 2-ге, допов. Київ : Слово, 2014. 304 с.
4. Колеснік К., Іщенко Л., Карук І. Формування граматичної правильності мовлення в дітей старшого дошкільного віку засобами гейміфікації. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. № 2. С. 36–46. DOI: 10.31652/3041-2439-2024-2-36-46
5. Крутій К.Л. Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2018. № 3 (137). С. 28–34. URL : https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7322
6. Крутій К.Л., Деснова І.С., Блашкова О.М. Особливості засвоєння дитиною дошкільного віку основних закономірностей граматичної будови рідної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Педагогічні науки. 2021. №. 8 (346). Ч. 1. С. 16–28. DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-16-28
7. Лушпинська Л. Формування граматичної правильності мовлення дітей дошкільного віку в контексті сучасних технологій навчання. *Рідне слово в етнокультурному вимірі.* 2025. Вип. 10. С. 71–78. DOI https://doi.org/10.24919/2518-1602.2025.10.10
8. Паласевич І.Л. Особливості формування оцінно-контрольних дій старших дошкільників у навчально-мовленнєвій діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* Педагогічні науки. 2020. Вип. 8 (164). С. 76–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2020_8_15
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан; за заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
10. Савінова Н.В. Теоретичні аспекти формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету.* Педагогічні науки. 2011. Т. 1. № 59. С. 138–144. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3768/3298
11. Федорова М.А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с. https://eprints.zu.edu.ua/34074/

References:

1. Bohush A.M. (2005). Spetsyfika spriamovanykh otsinno-kontrolnykh dii u ditei doshkilnoho viku v navchalno-movlennievii diialnosti [Specificity of evaluation and control actions of preschool children in educational speech activity]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Odesa : PNPU im. K.D. Ushynskoho.* Vyp. 3–4. P. 8–14. [in Ukrainian].
2. Bohush A.M., Havrysh N.V. (2011). Doshkilna linhvodydaktyka : teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguodidactics : theory and methods of education of mother language in pre-school institutions]. 2-he vyd., dopov. Kyiv : Slovo. 704 p. [in Ukrainian].
3. Bohush A., Lutsan N. (2014). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv : movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy [Speech-based play activities for preschoolers: speech games, situations, and exercises]. Vyd. 2-he, dopov. Kyiv : Slovo. 304 p. [in Ukrainian].
4. Kolesnik K., Ishchenko L., Karuk I. (2024). Formuvannia hramatychnoi pravylnosti movlennia v ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy heimifikatsii [Formation of grammatical correctness of speech in older preschool children through gamification]. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti.* No. 2. P. 36–46. [in Ukrainian].
5. Krutii K.L. (2018). Formuvannia hramatychnoi pravylnosti movlennia v doshkilnykiv u konteksti komunikatyvnoho rozvytku: terminolohichne pole [Formation of grammatical correctness of speech in preschoolers in the context of communicative development: terminological field]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka : Pedahohichni nauky.* No. 3 (137). P. 28–34. [in Ukrainian].
6. Krutii K.L., Desnova I.S., Blashkova O.M. (2021). Osoblyvosti zasvoiennia dytynoiu doshkilnoho viku osnovnykh zakonomirnostei hramatychnoi budovy ridnoi movy [Specific features of a preschool child’s acquisition of the basic patterns of the grammatical structure of their native language]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky.* No. 8 (346). Ch. 1. P. 16–28. [in Ukrainian].
7. Lushpynska L. (2025). Formuvannia hramatychnoi pravylnosti movlennia ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh tekhnolohii navchannia [Formation of grammatical correctness in the speech of preschool children in the context of modern learning technologies]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri.* Vyp. 10. P. 71–78. [in Ukrainian].

8. Palasevych I.L. (2020). Osoblyvosti formuvannia otsinno-kontrolnykh dii starshykh doshkilnykiv u navchalno-movlennievii diialnosti [Specifics of developing evaluation and control skills in older preschoolers during educational and speech activities]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T.H. Shevchenka.* Pedahohichni nauky. Vyp. 8 (164). P. 76–81. [in Ukrainian].
9. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» [Child development program for preschoolers «Ukrainian Preschool»]. (2017) / O.I. Bilan; za zah. red. O.V. Nyzkovskoi. Ternopil : Mandrivets. 256 p. [in Ukrainian].
10. Savinova N.V. (2011). Teoretychni aspekty formuvannia hramatychnoi pravylnosti movlennia u ditei doshkilnoho viku [Theoretical aspects of the formation of grammatical correctness of speech in preschool children]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu.* Pedahohichni nauky. No. 59. T. 1. P. 138–144. [in Ukrainian].
11. Fedorova M.A. (2022). Doshkilna linhvodydaktyka [Preschool linguodidactics]. Zhytomyr : FOP Levkovets. 313 p. [in Ukrainian].

I. Palasevych. Formation of grammatical correctness of speech in older preschool children

The article examines the problem of developing grammatical correctness in the speech of older preschool children as a vital component of their communicative competence and a prerequisite for successful learning. It is proven that this specific period is the most sensitive for the intensive acquisition of morphological, word-formative, and syntactic linguistic norms. This process is accompanied by a transition from the intuitive use of language to the development of elements of linguistic reflection, self-control, mutual evaluation, and the conscious correction of grammatical errors.

It has been established that the effectiveness of forming grammatically correct speech is ensured by the comprehensive implementation of the following pedagogical conditions: systematic and sequential presentation of linguistic material; consideration of age-related and individual characteristics of children; the creation of a developmental speech environment; and the organization of active, motivated speech activity. Particular emphasis is placed on the phenomenon of «grammatical intuition», the development of which within the context of active practice promotes the independent generalization of the children's linguistic experience.

The study substantiates the expediency of using linguistic games, mnemonics, and corrective-evaluative tasks as effective means for developing grammatical skills. Their application stimulates the acquisition of grammatical patterns, verbal creativity, and the cognitive and reflexive development of preschoolers. Emphasis is placed on the leading role of the educator as a facilitator who by providing a normative speech model and creating «situations of success» ensures the child's transition to independent, active speech.

The importance of a systemic combination of defined conditions and active learning methods for the holistic linguistic development of future schoolchildren has been confirmed.

Key words: *older preschool age, grammatical correctness of speech, speech competence, grammatical intuition, speech reflection, linguistic games, mnemonics, pedagogical conditions.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 316.4(477):364.6
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.24

Палилюлько О. М.

СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ОСНОВНИХ ПРОБЛЕМ

У роботі висвітлено актуальні аспекти розвитку українського суспільства в умовах сучасних соціально-економічних, політичних і культурних трансформацій. Акцентовано увагу на тому, що сьогодення України характеризується одночасним впливом зовнішніх і внутрішніх викликів, які суттєво позначаються на якості життя населення, функціонуванні соціальних інститутів, динаміці громадянської активності та перспективах сталого розвитку держави. Визначено, що до кола основних проблем належать соціальна нерівність, демографічні втрати, трудова міграція, економічна нестабільність, корупційні прояви, кризові явища у сфері освіти, охорони здоров’я та соціального захисту, а також психологічне виснаження населення внаслідок тривалих суспільних потрясінь. Підкреслено, що особливого значення набуває проблема збереження соціальної згуртованості, зміцнення довіри до державних інституцій і формування відповідального громадянського суспільства, здатного до солідарних дій та самоорганізації.

Увагу зосереджено на необхідності комплексного підходу до розв’язання окреслених проблем, який передбачає поєднання ефективної державної політики, місцевого самоврядування, громадських ініціатив і міжнародної підтримки. Обґрунтовано, що важливими шляхами подолання кризових явищ є розвиток демократичних механізмів управління, підвищення прозорості діяльності органів влади, стимулювання зайнятості населення, підтримка малого і середнього бізнесу, інвестування в освіту, цифровізацію та інновації. Окремо наголошено на ролі національної єдності, культурної ідентичності, патріотичного виховання та інформаційної безпеки як чинників зміцнення суспільної стійкості. Зазначено, що перспективність суспільного розвитку України значною мірою залежить від здатності держави та громадян до консолідації зусиль, оновлення соціальних практик, подолання наслідків кризи та формування людиноцентричної моделі суспільства. Узагальнено, що вирішення основних проблем українського суспільства потребує не лише ресурсного забезпечення, а й системного переосмислення пріоритетів розвитку на засадах справедливості, безпеки, інклюзії та соціальної відповідальності.

Ключові слова: *українське суспільство, соціальна нерівність, демографічні втрати, трудова міграція, соціальний захист, зайнятість, інституційна довіра, соціальна згуртованість, повоєнне відновлення, європейський досвід.*

Постановка проблеми полягає в тому, що сучасне українське суспільство розвивається в умовах одночасного впливу воєнних, соціально-економічних, демографічних та інституційних викликів, які не можуть розглядатися ізольовано, оскільки вони взаємно підсилюють один одного і визначають загальну стійкість держави. У цих умовах особливої актуальності набуває наукове осмислення того, яким чином поєднуються проблеми соціальної нерівності, втрати людського капіталу, міграційних процесів, напруження на ринку праці, потреби у модернізації систем соціального захисту, освіти та охорони здоров’я, а також збереження довіри до інституцій і суспільної згуртованості. За даними міжнародних інституцій, відновлення України потребує надзвичайно значних ресурсів, а пріоритети повоєнного відновлення вже охоплюють не лише інфраструктуру, а й освіту, охорону здоров’я, соціальний захист, зайнятість і розвиток громад; водночас Європейська комісія наголошує, що система соціального захисту та включення в Україні все ще залишається недостатньо спроможною, особливо щодо підтримки вразливих категорій населення.

Українські дослідження вже сформували наукову основу для аналізу сьогодення українського суспільства як багатовимірної системної проблеми. О. Симончук [3]. у праці про соціальну структуру українського суспільства під впливом повномасштабної війни довела, що війна не лише загострює наявні нерівності, а й формує нові соціальні групи та нові канали мобільності, тому вивчення суспільних трансформацій потребує поєднання економічного, регіонального, гендерного і статусного вимірів. У колективній монографії «Українське суспільство в умовах війни» за редакцією Є. Головахи та С. Дембіцького [1] узагальнено емпіричні дані про громадську думку, лінії розколів, режими нерівностей, соціальні ресурси та інститути, що дає підстави розглядати сучасний стан українського суспільства не як сукупність окремих криз, а як взаємопов’язаний комплекс соціальних змін. Е. Лібанова переконливо показує, що демографічні втрати, депопуляція, старіння населення та зовнішня міграція стали не тимчасовими наслідками війни, а довготривалими структурними ризиками для ринку праці, системи соціального захисту та відновлення людського капіталу.

Світовий і європейський досвід доповнює ці висновки прикладними орієнтирами. Т. Булман, Е. Кіт і В. Ціманн в OECD Economic Survey: Ukraine 2025 доводять, що стійке відновлення України залежить від макроекономічної стабільності, якості публічних видатків, структурних реформ, підтримки зайнятості та інституційної спроможності держави. Спільна оцінка Government of Ukraine, World Bank, European Commission and United Nations у межах RDNA4 показує, що пріоритети відновлення вже охоплюють не лише інфраструктуру, а й житло, освіту, охорону здоров’я, соціальний захист та зайнятість. Європейська Комісія у звіті про Україну за 2024 рік прямо вказує на недостатню спроможність системи соціального захисту, потребу модернізації трудового законодавства, посилення соціального діалогу та розвитку послуг для вразливих груп. OECD та EMN, а також OECD у праці про людський капітал вимушено переміщених

осіб з України, показують, що європейський досвід найбільш результативний там, де поєднуються швидкий доступ до ринку праці, перекваліфікація, визнання кваліфікацій, мовна підтримка та координація між державою, громадами і донорами [6].

Невирішеною раніше частиною загальної проблеми залишається недостатньо цілісне пояснення того, як саме воєнний стрес, соціальна нерівність, демографічні втрати, міграція, ослаблення або зміцнення довіри до інституцій і практики місцевої самоорганізації одночасно впливають на перспективи повоєнного відновлення України. Наявні дослідження грунтовно висвітлюють окремі аспекти проблеми, але ще не формують повної міждисциплінарної моделі, яка б поєднала соціологічний, демографічний, економічний, психологічний та управлінський підходи. Саме тому статтю доцільно присвятити узагальненню цих вимірів і обґрунтуванню комплексних шляхів розв'язання основних проблем українського суспільства з опорою на український емпіричний матеріал і європейські практики відновлення, соціальної інтеграції та інституційної модернізації.

Метою статті є комплексний аналіз сучасного стану українського суспільства в умовах соціально-економічних, політичних і культурних трансформацій, виявлення основних проблем, що впливають на його розвиток, а також обґрунтування пріоритетних шляхів їх вирішення з урахуванням національного досвіду та європейських підходів до забезпечення соціальної стійкості, інституційної спроможності й суспільної згуртованості.

Сучасне українське суспільство функціонує в умовах складного нашарування воєнних, соціально-економічних, демографічних та інституційних викликів, що зумовлює потребу в їх комплексному науковому осмисленні. Повномасштабна війна не лише загострила наявні суперечності, а й істотно змінила соціальну структуру країни, посилила нерівність, актуалізувала проблеми внутрішнього переміщення, втрат людського капіталу, трансформації ринку праці та переоцінки ролі державних і громадських інститутів.

Українська наукова думка вже сформувала вагоме підґрунтя для дослідження цієї проблематики. О. Симончук доводить, що війна змінює не лише кількісні параметри соціальних груп, а й саму логіку соціальної стратифікації, висуваючи на перший план нові групи, нові статусні позиції та нові виміри соціальної вразливості. У колективній монографії «Українське суспільство в умовах війни. Рік 2024» за редакцією Є. Головахи та С. Дембіцького сучасний стан країни інтерпретується крізь призму громадської думки, ліній розколів, режимів нерівностей, соціальних ресурсів та інститутів, що дозволяє бачити українське суспільство як динамічну систему, здатну до адаптації навіть в екстремальних умовах. Водночас Е. Лібанова обґрунтовує, що демографічні втрати, депопуляція, старіння населення та міграційні процеси вже набули ознак довготривалого структурного ризику, який безпосередньо впливає на перспективи економічного відновлення, функціонування соціальної сфери та відтворення трудового потенціалу держави [2–3].

Європейський досвід засвідчує, що подолання подібних криз потребує не фрагментарних рішень, а поєднання макроекономічної стабілізації, інституційної модернізації, підтримки зайнятості, захисту вразливих груп і розвитку місцевої спроможності. У звіті OECD Economic Survey: Ukraine 2025 наголошено, що для України ключовими умовами стійкого відновлення виступають якість реформ, ефективне публічне управління, збереження зовнішньої підтримки та реагування на дефіцит робочої сили як один із центральних викликів економіки. Спільна оцінка Government of Ukraine, World Bank, European Commission and United Nations у форматі RDNA4 підтверджує, що відновлення країни вже охоплює не лише інфраструктурний компонент, а й житло, освіту, охорону здоров'я, соціальний захист, зайнятість і розвиток громад. Це свідчить про те, що європейська логіка відбудови орієнтується на людиноцентричний підхід, за якого відновлення соціальної тканини суспільства є не менш важливим, ніж відбудова матеріальних об'єктів[7].

Для України особливої ваги набуває не лише ресурсне забезпечення повоєнного відновлення, а й зміцнення соціальної згуртованості, підзвітності влади та довіри до центральних інституцій. Дані UNDP reSCORE 2024 показують, що підзвітність органів влади позитивно пов'язана з довірою до центральних інституцій, а отже, якість врядування безпосередньо впливає на суспільну стійкість. Водночас Європейська Комісія констатує, що система соціального захисту України ще не забезпечує належного рівня підтримки, особливо для осіб у вразливих життєвих обставинах. За таких умов науково обґрунтований аналіз сьогодення українського суспільства має спиратися на поєднання українського емпіричного досвіду та європейських підходів до соціальної інтеграції, інституційної прозорості, відновлення людського капіталу й розвитку демократичної участі, оскільки саме в такому поєднанні вбачається реальна основа для подолання основних суспільних проблем і формування стійкої моделі розвитку України [4].

Європейський досвід показує, що найрезультативнішими є ті моделі підтримки, які поєднують соціальний захист із включенням людини в економічне та громадське життя. Практика тимчасового захисту в ЄС забезпечила українцям доступ до праці, професійного навчання, освіти дітей, медичної та соціальної допомоги, а OECD та OECD-EMN підкреслюють, що інтеграція вимушено переміщених осіб з України на ринок праці відбувалася швидше, коли держави спрощували визнання кваліфікацій, підтримували мовну адаптацію та поєднували політику зайнятості з житловими й освітніми рішеннями. Для України це означає, що відновлення не може обмежуватися лише відбудовою об'єктів: воно має охоплювати відновлення людського

капіталу, повернення професійної активності, підтримку мобільності та створення умов для гідної самореалізації в громадах [5].

У цьому контексті одним із ключових висновків є те, що майбутнє українського суспільства визначатиметься не тільки обсягом зовнішньої допомоги, а насамперед якістю інституційних рішень усередині країни. OECD наголошує, що дефіцит робочої сили, ефективність публічного управління та якість реформ уже стали центральними умовами стійкого відновлення, а оцінка RDNA4 засвідчує, що потреби України охоплюють не лише інфраструктуру, а й житло, освіту, соціальний захист, охорону здоров’я та розвиток громад. Звідси випливає, що шлях розв’язання основних проблем полягає у поєднанні прозорого врядування, сильної місцевої спроможності, підтримки зайнятості, інвестицій у людський капітал і послідовного утвердження людиноцентричної моделі розвитку, у якій держава і суспільство діють як партнери, а не як відокремлені один від одного суб’єкти [7].

Таблиця узагальнює основні проблеми сучасного українського суспільства, їхні суспільні наслідки, ключові напрями розв’язання та очікувані результати. Її структура відображає логіку дослідження, від фіксації базових викликів, зокрема демографічних втрат, соціальної нерівності, напруження на ринку праці, недостатньої спроможності системи соціального захисту, проблем довіри до інституцій, освіти, охорони здоров’я та соціальної згуртованості, до визначення комплексних механізмів їх подолання. У таблиці показано, що найперспективнішими напрямами виступають відновлення людського капіталу, підтримка зайнятості, модернізація соціальних послуг, підвищення прозорості врядування, інвестування в освіту й охорону здоров’я, а також зміцнення суспільної солідарності. Таким чином, таблиця не лише систематизує основні виклики сьогодення, а й демонструє взаємозв’язок між проблемами, інструментами державної та громадської відповіді й очікуваними результатами відновлення та розвитку українського суспільства.

Діаграма відображає аналітичну оцінку пріоритетності основних напрямів розв’язання проблем українського суспільства за п’ятибальною шкалою, де 5 означає найвищий рівень державного й суспільного пріоритету. Найвищі значення отримали демографічне відновлення, зайнятість і ринок праці, соціальний захист та соціальна згуртованість, що засвідчує визначальну роль людського капіталу, соціальної безпеки й суспільної стійкості у повоєнному розвитку України. Діаграма наочно підтверджує висновок про те, що розв’язання основних проблем українського суспільства має бути комплексним і людиноцентричним.

Таблиця 1

Основні проблеми українського суспільства, напрями їх розв’язання та очікувані результати [4; 6-7]

Сфера	Ключова проблема	Суспільний наслідок	Європейський / український орієнтир розв’язання	Очікуваний результат
Демографія	Втрати населення, старіння, міграція	Скорочення трудового потенціалу, посилення навантаження на соціальну сферу	Політика повернення людського капіталу, підтримка сімей, перекваліфікація, інтеграція ВПО та тих, хто повертається	Відновлення людського ресурсу держави
Ринок праці	Дефіцит кадрів, структурне безробіття	Гальмування економічного відновлення	Швидкий доступ до праці, визнання кваліфікацій, професійне навчання за моделями ЄС	Зростання зайнятості та продуктивності
Соціальний захист	Недостатня адресність і спроможність системи	Поглиблення вразливості окремих груп	Модернізація соціальних послуг, цифровізація обліку, підтримка вразливих категорій	Зменшення соціальної нерівності
Довіра до інституцій	Низька підзвітність і слабкий соціальний діалог	Відчуження громадян від держави	Прозоре врядування, підзвітність, посилення ролі громад і місцевого самоврядування	Зміцнення інституційної довіри
Освіта і здоров’я	Перевантаження систем, нерівний доступ	Зниження якості людського капіталу	Інвестиції у відновлення послуг, доступність, цифрові рішення, підтримка громад	Підвищення якості життя
Соціальна згуртованість	Психологічне виснаження, ризик фрагментації	Ослаблення солідарності та громадянської активності	Підтримка громадських ініціатив, програм психосоціальної допомоги, місцевих мереж взаємодії	Стійкість суспільства і готовність до відновлення

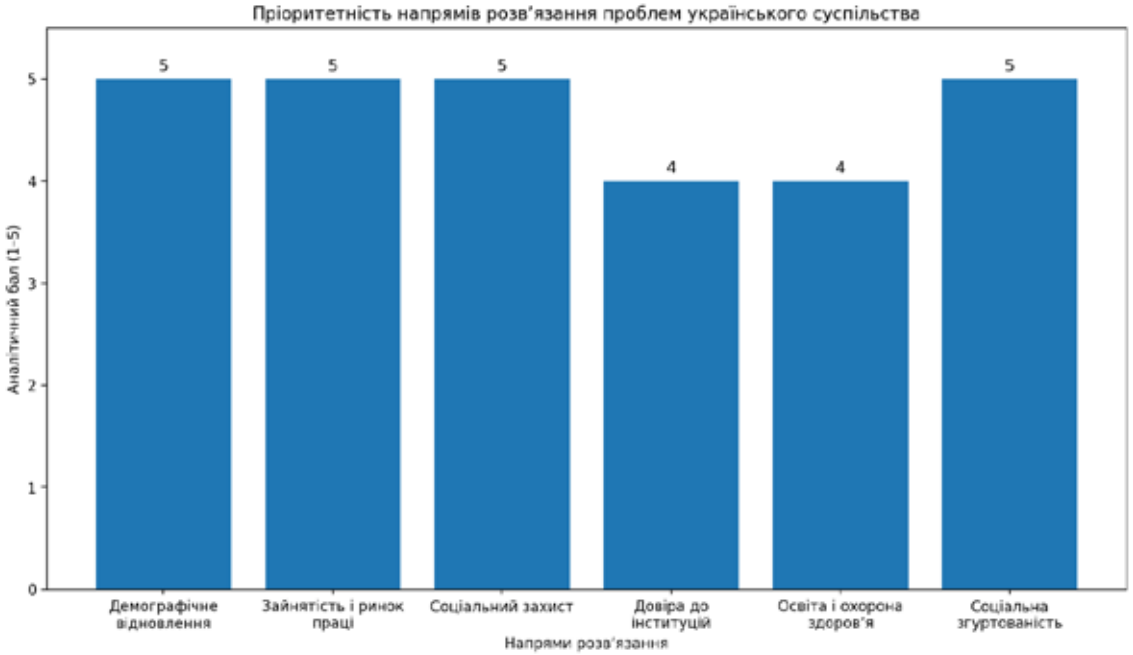

Рис. 1. Пріоритетність напрямів розв'язання проблем українського суспільства

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що сучасне українське суспільство перебуває в умовах глибоких і взаємопов'язаних трансформацій, зумовлених воєнними, соціально-економічними, демографічними та інституційними чинниками. Встановлено, що до кола ключових проблем належать соціальна нерівність, втрата людського капіталу, трудова міграція, напруження на ринку праці, недостатня спроможність системи соціального захисту, перевантаження сфер освіти та охорони здоров'я, а також потреба у зміцненні довіри до державних інституцій і суспільної згуртованості. Обґрунтовано, що ефективне подолання цих викликів можливе лише за умов комплексного поєднання прозорого врядування, підтримки зайнятості, модернізації соціальних послуг, інвестування в людський капітал, розвитку місцевої спроможності та активного залучення громадянського суспільства. Доведено, що український досвід самоорганізації, волонтерства та солідарності у поєднанні з європейськими підходами до соціальної інтеграції, соціального захисту та людиноцентричного відновлення створює реальне підґрунтя для формування стійкої моделі суспільного розвитку України.

Використана література:

1. Головаха Є. І., Дембіцький С. С. Українське суспільство в умовах війни. Рік 2024. Київ : Інститут соціології НАН України, 2024. 450 с.
2. Палилюлько О. М., Завадська І. М. Ефективність соціальної допомоги. Соціальна робота та психологія: освіта і наука. 2023. Вип. 1. С. 33–37. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2023-1-6
3. Симончук О. Соціальна структура українського суспільства під впливом повномасштабної війни: концептуальні та емпіричні пошуки. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2024. № 1. С. 26–62. DOI: https://doi.org/10.15407/sociology2024.01.026.
4. Biloskurskiy O., Zurabashvili T. Social Cohesion in Ukraine: Key Trends Based on reSCORE 2024, with Comparative Insights from reSCORE 2023 and SCORE 2021. 2024. 52 p.
5. European Commission. Fleeing Ukraine: access to jobs. European Commission. URL: https://commission.europa.eu/topics/eu-solidarity-ukraine/eu-assistance-ukraine/information-people-fleeing-war-ukraine/fleeing-ukraine-access-jobs_en
6. OECD. Fostering macroeconomic stability and a sustainable recovery. In: OECD Economic Surveys: Ukraine 2025. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/940cee85-en.
7. OECD. OECD Economic Surveys: Ukraine 2025. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/940cee85-en

References:

1. Holovakha, Ye. I., & Dembitskyi, S. S. (2024). *Ukrainske suspilstvo v umovakh viiny. Rik 2024* [Ukrainian society under war conditions. Year 2024]. Kyiv: Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy, 450 p. [in Ukrainian].
2. Palyliulko, O. M., & Zavadska, I. M. (2023). Efektyvnist sotsialnoi dopomohy [Effectiveness of social assistance]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka*, Iss. 1, pp. 33–37. DOI: 10.32782/3041-1351/2023-1-6 [in Ukrainian].
3. Symonchuk, O. (2024). Sotsialna struktura ukrainskoho suspilstva pid vplyvom povnomasshtabnoi viiny: kontseptualni ta empirychni poshuky [The social structure of Ukrainian society under the influence of the full-scale war: conceptual and empirical inquiries]. *Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh*, No. 1, pp. 26–62. DOI: 10.15407/sociology2024.01.026 [in Ukrainian].

4. Biloskurskiy, O., & Zurabashvili, T. (2024). *Social cohesion in Ukraine: Key trends based on reSCORE 2024, with comparative insights from reSCORE 2023 and SCORE 2021*. 52 p.
5. European Commission. (n.d.). *Fleeing Ukraine: Access to jobs*. Available at: https://commission.europa.eu/topics/eu-solidarity-ukraine/eu-assistance-ukraine / information-people-fleeing-war-ukraine/fleeing-ukraine-access-jobs_en
6. OECD. (2025). Fostering macroeconomic stability and a sustainable recovery. In: *OECD Economic Surveys: Ukraine 2025*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/940cee85-en
7. OECD. (2025). *OECD Economic Surveys: Ukraine 2025*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/940cee85-en

O. Palyliulko. The Present State of Ukrainian Society and Ways of Solving Its Main Problems

The paper highlights the current aspects of the development of Ukrainian society under conditions of contemporary socio-economic, political, and cultural transformations. Attention is focused on the fact that present-day Ukraine is characterized by the simultaneous impact of external and internal challenges that significantly affect the population’s quality of life, the functioning of social institutions, the dynamics of civic activity, and the prospects for the sustainable development of the state. It is determined that the main problems include social inequality, demographic losses, labor migration, economic instability, manifestations of corruption, crisis phenomena in the fields of education, healthcare, and social protection, as well as the psychological exhaustion of the population caused by prolonged social upheavals. It is emphasized that the issue of preserving social cohesion, strengthening trust in state institutions, and forming a responsible civil society capable of solidarity-based action and self-organization is of particular importance.

Attention is concentrated on the need for a comprehensive approach to solving the outlined problems, which involves combining effective public policy, local self-government, civic initiatives, and international support. It is substantiated that important ways of overcoming crisis phenomena include the development of democratic governance mechanisms, increasing the transparency of public authorities, stimulating employment, supporting small and medium-sized businesses, and investing in education, digitalization, and innovation. Particular emphasis is placed on the role of national unity, cultural identity, patriotic education, and information security as factors in strengthening social resilience. It is noted that the prospects for Ukraine’s social development largely depend on the ability of the state and its citizens to consolidate their efforts, renew social practices, overcome the consequences of the crisis, and form a people-centered model of society. It is generalized that solving the main problems of Ukrainian society requires not only adequate resources but also a systemic rethinking of development priorities based on justice, security, inclusion, and social responsibility.

Key words: *Ukrainian society, social inequality, demographic losses, labor migration, social protection, employment, institutional trust, social cohesion, post-war recovery, European experience.*

Дата першого надходження статті до видання: 03.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.25

Петрова Н. О.

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ОБОРОНЦІВ ТА ВЕТЕРАНІВ У ГРОМАДАХ: СОЦІОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ВИМІРИ

У статті досліджено сучасні підходи до соціальної підтримки оборонців і ветеранів у процесі їх реінтеграції в громадах. Проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів щодо комплексного характеру реінтеграційних процесів, зокрема, значення психологічної, соціальної та державної підтримки. Досліджено нормативно-правове забезпечення реінтеграційних заходів в Україні, а також роль органів державної влади, місцевого самоврядування та інститутів громадянського суспільства у їх реалізації. Окрему увагу приділено соціальній роботі як системному інструменту підтримки, що поєднує традиційні підходи із сучасними цифровими технологіями та можливостями медіапростору. Проаналізовано вплив засобів масової інформації на формування сприйняття оборонців та ветеранів суспільством, зокрема, що стосується проблеми поширення стереотипів та необхідності розвитку відповідального поширення інформації та здійснення комунікації. Висвітлено значення ветеранських хабів як інноваційного інструменту соціальної підтримки, що сприяє зменшенню соціальної ізольованості, активізації громадської участі та самореалізації ветеранів. Дійшли висновку, що ефективна реінтеграція оборонців і ветеранів потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, який поєднує соціальну роботу, належне організаційно-правове забезпечення, цифровізацію та активну участь громади. Звернуто увагу та підкреслено значення запровадження єдиної інформаційної системи соціальної сфери для прозорого та ефективного надання соціальних послуг та адміністрування означеної сфери. Обґрунтовано необхідність формування безбар'єрної системи соціальної підтримки, спрямованої на усунення бюрократизації, що сприятиме підвищенню якості життя, подоланню соціальних бар'єрів та забезпеченню повноцінної інтеграції оборонців та ветеранів у цивільне середовище.

Ключові слова: *соціальна робота, соціальна підтримка, соціальні послуги, ментальне благополуччя, ветеранський хаб, реінтеграція, соціальна робота в громадах, цифровізація.*

Тривалий вплив стресогенних чинників, втрата психологічної опори чинять вкрай деструктивний вплив на ментальне здоров'я учасників бойових дій. Укорінення руйнівних психологічних навичок та незадоволення ключових психологічних потреб призводять до серйозних порушень соціального самопозиціонування оборонців та ветеранів, що мають довготривалі наслідки. Роль громади, в цілому суспільства, від органів місцевої публічної влади – до засобів масової інформації, що консолідується для надання різного виду підтримки оборонцям та ветеранам, має стати визначальним важелем у досягненні їх гармонійної реінтеграції.

Стратегії соціальної роботи передбачають низку заходів, спрямованих на оптимізацію психологічного стану, укріплення життєвих переконань, цінностей та орієнтирів, успішне повернення до суспільної життєдіяльності та безперервне особистісне самовдосконалення. Постає необхідність удосконалення підходів до ролі, функцій та напрямків соціальної підтримки оборонців, ветеранів в умовах сучасних викликів в громаді. Саме тому, насамперед, слід звернути увагу на комплексний підхід до різноаспектних напрямків соціальної підтримки, що полягає в системному аналізі проблем оборонців та ветеранів, швидкому їх вирішенню, залучивши всі складники громадянського суспільства: медіа, громадські благодійні організації, асоціації тощо. А також максимально використати різні ресурси – від грантів громадських організацій та органів публічної влади до цифровізованих інструментів, що допомагають швидко організувати рідного виду адресну соціальну допомогу та послуги, проте наразі не достатньо є розвинутими в Україні.

Проблематика соціальної підтримки оборонців та ветеранів входить до кола наукових інтересів окремих сучасних авторів та набули особливої значущості в часі тривалої війни в Україні. Так, К. Ніжейко, К. Ковалівська звертають увагу на необхідність комплексного підходу до реінтеграції, що полягає в наданні психологічної підтримки, фізичної реабілітації та державної допомоги, що може значно поліпшити процес адаптації ветеранів [1]. Г. Чепурко, А. Соболєв стратегії подолання наслідків війни вбачають в комплексі напрямків: просвітництві; діагностиці, консультуванні та профілактиці; стратегії реалізації спеціальних програм, що полягають в об'єднанні зусиль різних відомств та громадських і волонтерських організацій [2]. Учені Р. Адамс (R. Adams) та ін. [3], Р. Рендлс та А. Фіннеган (R. Randles, A. Finnegan) [4] вивчають можливості адаптації військовослужбовців з травматичним досвідом. Актуальність соціальних комунікацій в системі підтримки населення та, зокрема, військовослужбовців досліджують О. Корольчук та ін., які акцентують увагу на необхідності створення системи психосоціальної підтримки та сприяння психосоціальному відновленню, створення реабілітаційних центрів в межах вирішення питань державного регулювання психосоціальної підтримки [5]. Водночас О. Столярик, Т. Семігіна [6] дослідили практичні розробки з питань впливу соціальних практик підтримки різних видів рівнів та етапів на психічний стан ветеранів/-нок та членів їхніх сімей. В. Паращук (V. Parashchuk), здійснюючи оцінку державної політики щодо підтримки внутрішньо переміщених осіб, виявив значні проблеми у реалізації програм допомоги, що полягають, серед іншого, у бюрократичні перепонах, недостатньому фінансуванні та відсутності координації між різними рівнями влади [7]. Водночас проблема пошуку дієвих безбар'єрних концепцій соціальної підтримки оборонців

та ветеранів на рівні громад, осмислення її ролі як джерела сенсів і цінностей для їх життєстійкості залишається маловивченою.

Метою дослідження є аналіз практичного потенціалу соціальної роботи у формуванні багатовекторності реінтеграції та особистісного зростання оборонців та ветеранів, що зазнали впливу прямих бойових дій, а також встановлення напрямів соціальної роботи, організаційно-правового забезпечення її реалізації за допомогою цифрових інструментів.

Процес реінтеграції оборонців та ветеранів ускладнюється тривалим впливом на фізичне на ментальне здоров’я різноманітних деструктивних чинників війни – реальних бойових дій, пережитих травм та втрат посттравматичного стресового розладу. Окрім цього, відповідно до результатів дослідження, проведеного у вересні-грудні 2025 року аналітичним відділом Українського ветеранського фонду Міністерства у справах ветеранів, на думку ветеранів, існують негативні явища, які можуть з високою ймовірністю виникнути у їхньому житті після повернення з війни: «психоемоційна нестабільність (85%), зловживання алкоголем чи наркотиками (79%), нерозуміння суспільства (75%), проблеми з фізичним здоров’ям та труднощі з отриманням медичної допомоги (74%), відсутність роботи (73%), відсутність інклюзивного простору та адаптованого робочого місця для осіб з інвалідністю (72%), конфлікти у сім’ї, родині (71%)» [8, с. 10], що є значним бар’єром при поверненні до цивільного життя. Тож, вчасно надана стійка безбар’єрна соціальна підтримка, що не супроводжується додатковими бюрократичними бар’єрами, які зумовлені складністю звернення за допомогою, може мати додатковий позитивний вплив, як базове доповнення до традиційних психологічних практик. Зважаючи на це, системна соціальна робота в громадах стає необхідним компонентом процесу реінтеграції оборонців та ветеранів.

Так, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 15 березня 2024 р. № 296 Про затвердження Порядку проведення відновлювальних (постізоляційних, реінтеграційних) заходів, заходів з адаптації, підтримки (супроводу) осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення, для осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, до яких відносяться і оборонці, застосовуються реінтеграційні заходи – комплекс заходів, спрямований на відновлення та повернення до повноцінної діяльності звільнених оборонців України після їх перебування в ізоляції, що передбачає надання медичної та психологічної допомоги звільненим особам в центрах реінтеграції [9]. Такі заходи є важливими на шляху адаптації та відновлення. В центрах реінтеграції забезпечується тісна взаємодія між фахівцями, проводяться реінтеграційні заходи та постізоляційний супровід, надається медична, реабілітаційна та психологічна допомога. При чому, центри реінтеграції співпрацюють з питань обмеження життєдіяльності та реабілітації з місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, органами соціального захисту населення, експертними командами з оцінювання повсякденного функціонування особи та лікарсько-консультативними комісіями, надавачами соціальних послуг, громадськими об’єднаннями фахівців з реабілітації, уповноваженими органами професійного самоврядування [9]. Таким чином, реінтеграція оборонців відбувається в тісній взаємодії з широким колом суб’єктів, включаючи тих, які функціонують на рівні громад. Адже тривале відокремлення людини від сприятливого соціального оточення зумовлює формування почуття соціальної ізольованості, втрати зв’язку, страху перед невизначеністю. Надзвичайно важливим в цьому контексті вбачається впровадження проєктів із забезпечення стійкості психічного здоров’я.

Соціальна робота на сьогодні полягає в багатовекторних та різноаспектних напрямках як на загальнодержавному рівні, так і особливо на рівні громад, що є невід’ємною складовою системи підтримки оборонців та ветеранів і на сьогодні виходить за межі традиційних підходів, активно використовуючи потенціал медіа. Зокрема, у жовтні 2025 року у Києві відбувся 10-й Donbas Media Forum – впливова щорічна платформа для професійної спільноти України. Особлива увага була акцентована на потенціалі медіапростору в контексті соціальної підтримки українців із осмислення досвіду війни, укріплення національної стійкості. Роль медіа є важливою, насамперед у роз’ясненні та поширенні інформації щодо можливості отримання різних видів соціальної підтримки оборонцями та ветеранами. Однією з ключових подій форуму стала панельна дискусія «Ветерани і ветеранки в медіа: відповідальна журналістика та коректна комунікація», що була присвячена важливій темі сьогодення – як медіа можуть формувати у суспільстві гідне та сучасне сприйняття ветеранів і ветеранок не лише як учасників війни, а й як активних громадян і лідерів змін України [10]. У межах заходу було актуалізовано питання створення цільових осередків соціальної підтримки. Наразі кількість ветеранів усіх категорій в Україні зросла «з 670 458 у січні 2022 до 1 360 483 у серпні 2024» [11]. Ветеранські хаби, що позиціонуються цільовим соціальним простором, створеним для зменшення соціальної ізоляції ветеранів, стимулюють їх реінтеграцію, сприяють розвитку та самореалізації. Створення таких просторів в Україні не є новою та була апробована ще у 2014 р. Перший повноцінний ветеранський хаб було відкрито в Києві у 2018 році. VeteranHub асимілює в собі функціонал адміністративного центру соціально-психологічної та правової підтримки із можливостями освітньої платформи, що слугує відправою точкою для проведення цільових заходів для ветеранів, їхніх родин, а також суспільства загалом. У 2021 р. команда Ветеран Хабу започаткувала програму «ПЛЮС ПЛЮС ++», у рамках якої в партнерстві з іншими стейкхолдерами та організаціями відкриваються ветеранські простори по всій Україні [11]. Простір ветеранських хабів

потребує промоції, аби про нього дізналася цільова аудиторія, тому присутність простору в локальному медійному полі має бути сталою.

Як свідчать результати дослідження «Образ ветеранів в українському суспільстві», проведеного Українським ветеранським фондом [12], суспільство по-різному оцінює ефективність програм підтримки ветеранів – саме ініціативам типу VeteranHub, а не безпосередньо державним програмам надається перевага (рис. 1, рис. 2).

Слід зазначити, від того, як діяльність ветеранських хабів висвітлюються в засобах масової інформації, залежить рівень підтримки зі сторони громадськості, формування громадської думки та реагування в суспільстві. При цьому підходи до висвітлення інформації можуть суттєво відрізнятися залежно від типу медіа, його цільової аудиторії, географічного розташування та низки інших чинників. У матеріалі «Стигматизація ветеранів і ветеранок: ситуація в Україні та досвід США» зафіксовано, що окремі медіа навмисно акцентують увагу на тому, що у фокусі – ветеран, щоб підвищити рейтинги видання [13]. Такий стан речей зумовлює перенесення образу героя конкретного контенту, можливо з особливими обставинами, на всіх ветеранів, що часто сприяє усталенню негативного образу та відповідного суспільного ставлення, що в свою чергу призводить до стереотипізації, відокремлення через страх [13]. Так, одним з ключових векторів реінтеграції є руйнування стереотипів щодо цієї категорії населення. Таким чином, незважаючи на зростання присутності тематики ветеранів у медіа, реального розуміння населенням їх проблем та потреб поки що не було досягнуто. Окрім цього серед опитуваних було відмічено, що наразі досить складно отримати інформацію про ветеранську політику, наявні можливості для ветеранів і ветеранок, особливо в умовах проживання у селі чи невеликому місті [13]. Саме у цьому контексті подальший розвиток цільових фоторепортажів та інтерв'ювання вбачається особливо перспективним та соціально значущим. У форматі інтерв'ювання журналісти часто висвітлюють зовнішні перешкоди для реінтеграції та адаптації ветеранів, які широко пов'язані з суспільним прийняттям, проте є непомітними на перший погляд [14]. Зокрема, «з перших уст» оборонців

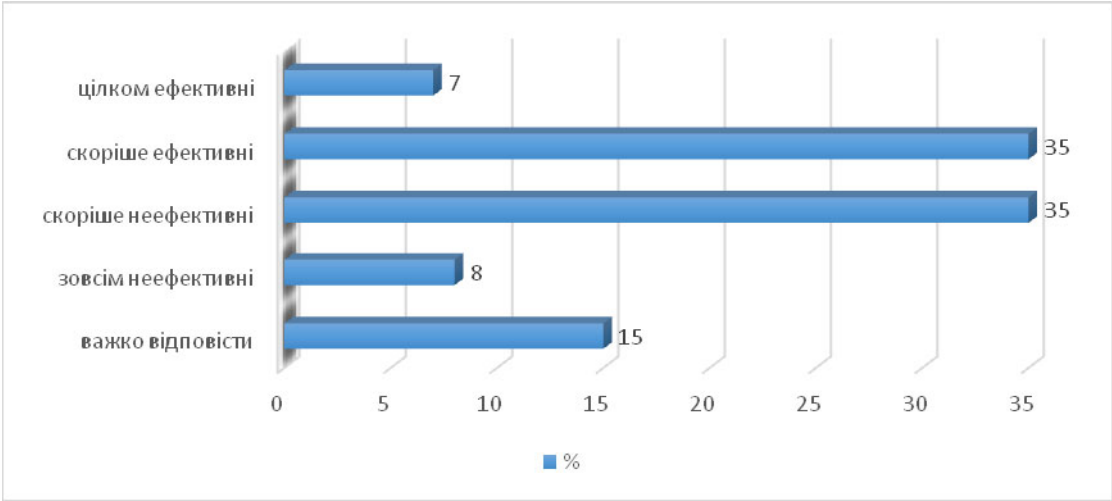

Рис. 1. Результати оцінювання ефективності державних програм підтримки ветеранів, % респондентів Джерело – [12]

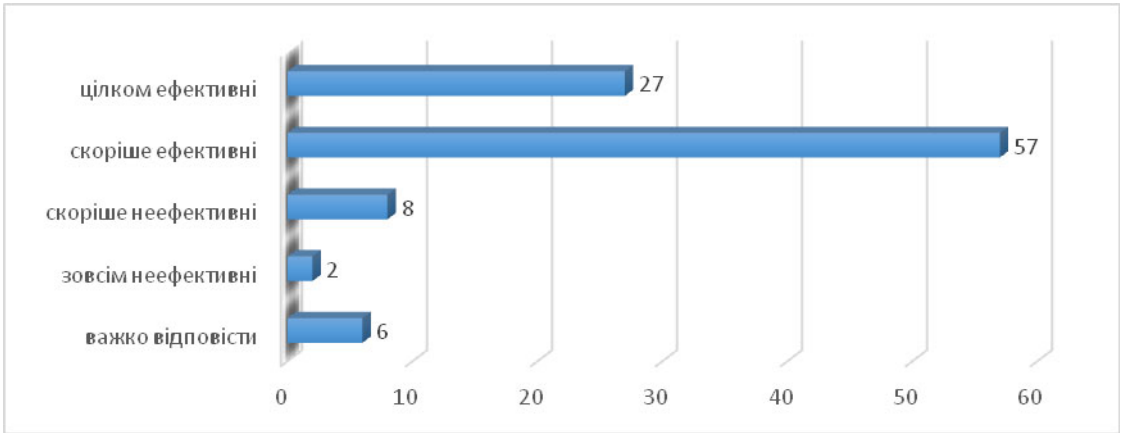

Рис. 2. *Результати оцінювання ефективності програм підтримки ветеранів неурядових організацій (громадські організації, благодійні фонди, волонтерські об'єднання), % респондентів Джерело – [12]*

та ветеранів громадськість дізнається про критичний вплив стереотипу щодо обов’язкової присутності у колишніх військовослужбовців психологічних проблем і посттравматичного стресового розладу, що знижує їх здатність ефективно працювати та взаємодіяти у колективі. Така упередженість серед роботодавців призводять до дискримінації при працевлаштуванні. І це вбачається важливою частиною соціальної роботи в напрямку реінтеграції військовослужбовців, адже працювати необхідно не лише з оборонцями та ветеранами, а й з суспільством. Тому, засобам масової інформації необхідно уважно та делікатно підходити до висвітлення чутливих тем.

З іншого боку, висвітлення діяльності в медіапросторі ветеранських хабів, можливості отримати соціальну підтримку з різних джерел в громаді, допоможе ефективніше здійснювати заходи соціальної роботи, удосконалить систему надання соціальних послуг в громаді, тим самим дозволить залучити більше суспільної уваги до проблеми реінтеграції, що має вирішальне значення для підвищення рівня зайнятості серед українських ветеранів та забезпечення визнання та використання їхніх унікальних навичок, таких як лідерство, вирішення проблем та стійкість, у цивільних професіях.

Активізація соціальної реінтеграції також неможлива без застосування цифрових інструментів соціальної підтримки, про що якраз необхідно висвітлювати в медіа та на різних інформаційних майданчиках. Слід зазначити про Закон України «Про Єдину інформаційну систему соціальної сфери» від 18 вересня 2025 року № 4607-IX, набуття чинності якого відбудеться через шість місяців з дня його опублікування. В даному нормативно-правовому акті визначається, що Єдину інформаційну систему соціальної сфери створено з метою забезпечення цілісної автоматизації процесів шляхом об’єднання та оптимізації діючих електронних інформаційних ресурсів соціальної сфери, що спрямовано на забезпечення прозорості соціальної сфери, цифровізацію соціальної підтримки та підвищення рівня її доступності для осіб, які її потребують. Єдина інформаційна система соціальної сфери включає в себе та взаємодіє з різними реєстрами, зокрема, такими як Єдиний державний реєстр ветеранів війни, Електронна система охорони здоров’я, Єдиний державний вебпортал електронних послуг, реєстри територіальних громад та інші реєстри. Соціальний реєстр ведеться з метою централізованого накопичення інформації та ведення єдиного обліку заявників, осіб, у яких встановлено право на отримання соціальної підтримки, та її отримувачів усіх видів підтримки [15]. За словами голови підкомітету з питань соціального захисту прав ветеранів Комітету А. Остапенка «серед основних напрямків цифровізації необхідно виділити такі: функціонування єдиного державного реєстру ветеранів війни; цифрові платформи для надання послуг; електронна медична документація; мобільні додатки та чатботи; освітні та соціальні цифрові проекти» [16].

Таким чином, напрями соціальної роботи на рівні громад повинно передбачати комплекс систематичних заходів, що спрямовані на забезпечення ефективної та успішної реінтеграції оборонців та ветеранів, а також консолідацію зусиль усіх складників громадянського суспільства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Одним із пріоритетів функціонування системи підтримки оборонців та ветеранів має стати їх соціальна реінтеграція, що базується на комплексі систематичних заходів, із залученням всіх складників громадянського суспільства, зокрема, засобів масової інформації, громадських організацій, з одного боку та органів публічної влади – з іншого. Досягнення цієї мети потребує об’ємної соціальної роботи для ефективного подолання упередженості в суспільстві щодо цієї категорії населення, розширення можливостей для особистісного розвитку оборонців та ветеранів, формування стійкої системи соціальної підтримки із застосуванням інструментів цифровізації задля подолання бюрократичних бар’єрів, забезпечення швидкого та прозорого доступу до можливостей отримання соціальної підтримки.

Важлива роль в процесі реінтеграції також повинна відводиться хабам соціальної підтримки ветеранів та розвитку служб супроводу в межах надання соціальних послуг на рівні громад для ветеранів та оборонців, що формують єдиний простір соціальної безпеки та являються одним з головних інструментів комплексної реінтеграції. Необхідним вбачається також розвиток публічної свідомості щодо потенційних проблем соціалізації ветеранів, що сприятиме мінімізації стигматизації та забезпеченню необхідної підтримки. Перспективні дослідження необхідно спрямовувати на формування комплексних стратегій практичної підтримки оборонців та ветеранів у громадах, а також правовому та організаційному забезпеченню в контексті поєднання соціологічних та психологічних аспектів із активним залученням та застосуванням цифрових інструментів соціальної підтримки, що сприятиме прозорості та безбар’єрності надання соціальної допомоги та забезпечить ефективну реінтеграцію.

Використана література:

1. Ніжейко К., Ковалівська К. Реінтеграція ветеранів у громадянське життя: міжнародний досвід та особливості в Україні. *Економіка та суспільство*. 2024. №67. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-161
2. Чепурко Г., Соболєв А. Ментальне здоров’я українців: виклики воєнного часу. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»* (May 26, 2023; Boston, USA). 2023. Pp. 179–182. URL: https://doi.org/10.36074/logos-26.05.2023.048
3. Adams R. E., Hu Y., Figley C. R., Urosevich T. G., Hoffman S. N., Kirchner H. L., & Boscarino J. A. Risk and protective factors associated with mental health among female military veterans: results from the veterans’ health study. *BMC women’s health*. 2021. 21. 1–10. URL: https://doi.org/10.1186/s12905-021-01181-z
4. Randles R., Finnegan A. Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: a systematic review. *BMJ Mil Health*. 2022. №168(1). Pp. 99–104. URL: https://militaryhealth.bmj.com/content/168/1/99.abstract

5. Korolchuk O., Zyma I., Khrapatyi S., Vikhliaiev M., Zavalko K. Current issues of state regulation of psycho-social support in the conditions of war in Ukraine. *Neuropsychiatry & Neuropsychology*. 2023. №18(1-2). Pp. 76–84. URL: https://doi.org/10.5114/nan.2023.129075
6. Столярик О., Семигіна Т. Повернення з війни: психосоціальна підтримка ветеранів та членів їхніх сімей. *Соціальна робота та освіта*. 2023. 10 (1). С. 63–77. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.6
7. Parashchuk V. Features of social status and processes of reintegration of internally displaced persons in Ukraine in the context of the Russian-Ukrainian war. *Scientific Notes Series Law*. 2024. №1(16). URL: https://doi.org/10.36550/2522-9230-2024-16-62-67
8. Портрет ветерана 2025. Мінветеранів. Дослідження вересень-грудень 2025. *Український ветеранський фонд.* URL: https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2025/12/Portret-veterana-2025.pdf
9. Порядок проведення відновлювальних (постізоляційних, реінтеграційних) заходів, заходів з адаптації, підтримки (супроводу) осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України, після їх звільнення: Постановка Кабінету Міністрів України від 15 березня 2024 р. № 296. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-2024-%D0%BF#Text
10. Міністерство у справах ветеранів України. Повага, гідність, правдивість: нові стандарти висвітлення ветеранської тематики на Donbas Media Forum 2025. URL: https://mva.gov.ua/prescenter/category/86-novini/povaga-gidnist-pravdivist-novi-standarti-visvitlennya-veteranskoi-tematiki-na-donbas-media-forum-2025
11. VeteranHub. Як залучити аудиторію до ветеранського простору. URL: https://veteranhub.com.ua/yak-zaluchyty-audytoriiu--do-veteranskoho-prostoru/
12. Образ ветеранів в українському суспільстві. Дослідження. *Український ветеранський фонд.* 2025. URL: https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2026/01/Inmind-Veterans-2025-v4.pdf
13. Стигматизація ветеранів і ветеранок: ситуація в Україні та досвід США. Дослідження. *Український ветеранський фонд*, 2025. URL: https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2025/04/Styhmatyzatsiia-veteraniv-i-veteranok.pdf
14. Храбан Т. Є., Самойленко К. О. Висвітлення образів військовослужбовиць в українських медіа в період російсько-української війни. Український соціум. 2023. Т. 2. №. 85. С. 145–167. URL: https://doi.org/10.15407/socium2023.02.145
15. Про Єдину інформаційну систему соціальної сфери: Закон України від 18 вересня 2025 року № 4607-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4607-20#Text
16. Прес-служба Апарату Верховної Ради України. Цифровізація ветеранської політики. URL: https://www.rada.gov.ua/news/news_kom/261368.html

References:

1. Nizheiko K., Kovalivska, K. (2024). Reintehratsiia veteraniv u hromadianske zhyttia: mizhnarodnyi dosvid ta osoblyvosti v Ukraini [Reintegration of veterans into civil life: international experience and specifics in Ukraine]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 67. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-161 [in Ukrainian].
2. Chepurko H., Soboliev A. (2023). Mentalne zdorovia ukraintsiv: vyklyky voiennoho chasu [Mental health of Ukrainians: challenges of wartime]. *Collection of scientific papers «ΛΟΗΟΣ»*, (May 26, 2023; Boston, USA), 179–182. https://doi.org/10.36074/logos-26.05.2023.048 [in Ukrainian]
3. Adams R. E., Hu Y., Figley C. R., Urosevich T. G., Hoffman S. N., Kirchner H. L., Boscarino J. A. (2021). Risk and protective factors associated with mental health among female military veterans: results from the veterans' health study. *BMC women's health.* 21. 1–10. https://doi.org/10.1186/s12905-021-01181-z
4. Randles R., Finnegan A. (2022). Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: a systematic review. *BMJ Mil Health*. №168(1). Pp. 99–104. URL: https://militaryhealth.bmj.com/content/168/1/99.abstract
5. Korolchuk O., Zyma I., Khrapatyi S., Vikhliaiev M., Zavalko K. (2023). Current issues of state regulation of psycho-social support in the conditions of war in Ukraine. *Neuropsychiatry & Neuropsychology.* 18(1-2), 76–84. https://doi.org/10.5114/nan.2023.129075.
6. Stoliaryk O., Semigina, T. (2023). Povernennia z viiny: psykhosotsialna pidtrymka veteraniv ta chleniv yikhnikh simei. *Sotsialna robota ta osvita.* [Coming back from war: Psychosocial support for veterans and their family members. *Social Work and Education]*, 10(1), 63–77. https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.6 [in Ukrainian].
7. Parashchuk V. (2024). Features of social status and processes of reintegration of internally displaced persons in Ukraine in the context of the Russian-Ukrainian war. *Scientific Notes Series Law*, 1(16). https://doi.org/10.36550/2522-9230-2024-16-62-67
8. Portret veterana 2025. Minveteraniv. Doslidzhennia veresen-hruden 2025. *Ukrainskyi veteranskyi fond.* [Portrait of a Veteran 2025. Ministry of Veterans Affairs. Research September-December 2025. *Ukrainian Veterans Fund*]. URL: https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2025/12/Portret-veterana-2025.pdf [in Ukrainian].
9. Poriadok provedennia vidnovliuvalnykh (postizoliatsiinykh, reintehratsiinykh) zakhodiv, zakhodiv z adaptatsii, pidtrymky (suprovodu) osib, stosovno yakykh vstanovleno fakt pozbavlennia osobystoi svobody vnaslidok zbroinoi ahresii proty Ukrainy, pislia yikh zvilnennia: Postanovka Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 bereznia 2024 r. № 296. [Procedure for conducting restorative (post-isolation, reintegration) measures, adaptation measures, support (accompaniment) of persons in respect of whom the fact of deprivation of personal liberty as a result of armed aggression against Ukraine has been established, after their release: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 15, 2024. № 296] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
10. Ministerstvo u spravakh veteraniv Ukrainy. Povaha, hidnist, pravdyvist: novi standarty vysvitlennia veteranskoi tematyky na Donbas Media Forum 2025. [Ministry of Veterans Affairs of Ukraine. Respect, Dignity, Truthfulness: New Standards for Coverage of Veterans' Issues at Donbas Media Forum 2025] URL: https://mva.gov.ua/prescenter/category/86-novini/povaga-gidnist-pravdivist-novi-standarti-visvitlennya-veteranskoi-tematiki-na-donbas-media-forum-2025 [in Ukrainian].
11. VeteranHub. Yak zaluchyty audytoriiu do veteranskoho prostoru. [How to attract an audience to the veteran space]. URL: https://veteranhub.com.ua/yak-zaluchyty-audytoriiu-do-veteranskoho-prostoru/ [in Ukrainian].
12. Obraz veteraniv v ukrainskomu suspilstvi. Doslidzhennia. Ukrainskyi veteranskyi fond. 2025. [The Image of Veterans in Ukrainian Society. Research. *Ukrainian Veterans Fund.* 2025]. URL: https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2026/01/Inmind-Veterans-2025-v4.pdf [in Ukrainian]

13. Styhmatyzatsiia veteraniv i veteranok: sytuatsiia v Ukraini ta dosvid SShA. Doslidzhennia. *Ukrainskyi veteranskyi fond*, 2025. [Stigmatization of Veterans: Situation in Ukraine and Experience in the United States. Research. *Ukrainian Veterans Fund*, 2025]. URL: https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2025/04/Styhmatyzatsiia-veteraniv-i-veteranok.pdf [in Ukrainian]
14. Khraban T. Ye., Samoilenko K. O. (2023). Vysvitlennia obraziv viiskovosluzhbovyts v ukrainskykh media v period rosiisko-ukrainskoi viiny [Coverage of images of female military personnel in the Ukrainian media during the Russian-Ukrainian war]. *Ukrainskyi sotsium*, 2(85), 145–167. URL: https://doi.org/10.15407/socium2023.02.145 [in Ukrainian]
15. Pro Yedynu informatsiinu systemu sotsialnoi sfery: Zakon Ukrainy vid 18 veresnia 2025 roku № 4607-IX. [On the Unified Information System of the Social Sphere: Law of Ukraine No. 4607-IX of September 18, 2025]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4607-20#Text [in Ukrainian]
16. Pres-sluzhba Aparatu Verkhovnoi Rady Ukrainy. Tsyfrovizatsiia veteranskoi polityky. [Press Service of the Verkhovna Rada of Ukraine. Digitalization of Veterans’ Policy]. URL: https://www.rada.gov.ua/news/news_kom/261368.html [in Ukrainian]

N. Petrova. Directions of social work in the process of reintegration of defenders and veterans in communities: sociological, organizational and legal dimensions

The article examines modern approaches to social support for defenders and veterans in the process of their reintegration into communities. The scientific works of domestic and foreign authors on the complex nature of reintegration processes are analysed, in particular, the importance of psychological, social and state support. The regulatory and legal support for reintegration measures in Ukraine is studied, as well as the role of state authorities, local governments and civil society institutions in their implementation. Particular attention is paid to social work as a systemic support tool that combines traditional approaches with modern digital technologies and the capabilities of the media space. The influence of the media on the formation of the perception of defenders and veterans by society is analysed, in particular, with regard to the problem of the spread of stereotypes and the need to develop responsible dissemination of information and communication. The importance of veteran hubs as an innovative tool of social support, which contributes to reducing social isolation, activating public participation and self-realization of veterans, is highlighted. It was concluded that the effective reintegration of defenders and veterans requires a comprehensive, interdisciplinary approach that combines social work, proper organizational and legal support, digitalization and active participation of the community. Attention is drawn to and the importance of introducing a unified information system of the social sphere for the transparent and effective provision of social services and administration of the specified sphere is emphasized. The need to form a barrier-free system of social support aimed at eliminating bureaucratization is substantiated, which will contribute to improving the quality of life, overcoming social barriers and ensuring the full integration of defenders and veterans into the civilian environment is justified.

Key words: *social work, social support, social services, mental well-being, veteran hub, reintegration, social work in communities, digitalization.*

Дата першого надходження статті до видання: 24.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 364-43:378.147:376.3
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.26

Поляновська О. Р.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ СІМ'ЯМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті описано проблему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг сім'ям дітей з особливими освітніми потребами.

Проаналізовано наукові підходи до підготовки фахівців соціальної роботи, зокрема компетентнісний, системний і міждисциплінарний, які визначають зміст і організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Обґрунтовано актуальність формування у здобувачів вищої освіти спеціальностей 231/І10 Соціальна робота/ Соціальна робота та консультування професійних компетентностей, необхідних для роботи з визначеною категорією сімей, структуру професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з означеною категорією сімей, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Визначено змістові компоненти готовності студентів до надання соціальних послуг.

Представлено результати емпіричного дослідження рівня готовності студентів до професійної діяльності у сфері підтримки сімей дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що підвищення ефективності професійної підготовки можливе за рахунок посилення практико-орієнтованої складової навчання.

Описано досвід упровадження активних методів навчання (рольові ігри, кейс-метод, проєктна діяльність, тренінги, аналіз відеокейсів, моделювання соціального супроводу), які сприяють інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, розвитку професійної компетентності, комунікативних умінь та готовності до міжвідомчої взаємодії.

Доведено, що запропонований підхід забезпечує формування ключових фахових компетентностей, підвищує рівень професійної впевненості студентів і їх готовність до роботи з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами. Акцент на практичній підготовці, міждисциплінарній взаємодії та розвитку рефлексивних умінь забезпечує формування ефективно діяти в умовах складних життєвих ситуацій, приймати обґрунтовані професійні рішення.

Ключові слова: *соціальна робота, професійна готовність, майбутні соціальні працівники, соціальні послуги, сім'я, інклюзія, компетентність.*

Сучасні трансформаційні процеси в соціальній сфері України, які зумовлені реформуванням системи соціальних послуг, впровадженням інклюзивних підходів в освіті та євроінтеграційними орієнтирами державної політики, актуалізують питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними категоріями вразливих категорій населення. Особливої уваги потребують сім'ї, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки саме вони стикаються з комплексом соціальних, психологічних, економічних та освітніх викликів, що потребують міждисциплінарного та міжвідомчого супроводу.

У Законі України «Про соціальні послуги» визначено, що сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю або іншими особливими освітніми потребами, належать до отримувачів комплексних соціальних послуг, що включають соціальний супровід, консультування, соціальну профілактику та представництво інтересів [6].

Важливим орієнтиром оцінки готовності до роботи з такими сім'ями є професійний стандарт «Соціальний працівник» (2019), який визначає ключові компетентності фахівця соціальної роботи, зокрема: здатність оцінювати потреби клієнтів, планувати та реалізовувати соціальні послуги, здійснювати міжвідомчу взаємодію, а також дотримуватися етичних принципів професійної діяльності. Однак аналіз зазначеного стандарту свідчить, що попри наявність загальних вимог до компетентностей, все ж недостатньо деталізованими залишаються специфічні компетентності, необхідні для роботи саме з сім'ями, які виховують дітей з ООП, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища [7].

Отже, актуальність досліджуваної проблеми визначається потребою у науковому обґрунтуванні та вдосконаленні системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, відповідно до сучасних нормативно-правових вимог і викликів соціальної практики.

У наукових дослідженнях відповідна увага приділяється професійній підготовці фахівців соціальної роботи: формуванню професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників (О. Бєлкіна-Ковальчук, Т. Лях, Т. Спіріна, С. Чернета та ін.); підготовці соціальних працівників до роботи в громаді (Н. Левченко, Г. Слозанська); підготовці до роботи з вразливими категоріями населення (О. Товстуха, Я. Юрків та ін.), підготовці до роботи з дітьми з особливими потребами та їхніми сім'ями (А. Дуля, О. Карпенко).

Аналіз науково-педагогічних джерел дає можливість зробити висновок, що на сьогодні накопичений значний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до надання соціальних послух сім'ям, що виховують дітей з ООП, зокрема, в контексті вивчення у закладі вищої освіти таких освітніх компонентів «Соціальна робота з сім'єю», «Соціальна робота з дітьми та молоддю», «Система організації соціальних служб» та «Основи інклюзивної освіти»

Мета статті полягає у є теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг сім’ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті передбачає вирішення таких завдань:

Проаналізувати теоретичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг сім’ям дітей з особливими освітніми потребами.

Визначити структуру професійної готовності студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» до роботи з сім’ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням її основних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного).

Дослідити рівень сформованості готовності студентів до надання соціальних послуг зазначеній категорії сімей.

Теоретичний аналіз наукових джерел дає можливість зробити висновок, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасних умовах розвитку вищої освіти України ґрунтується на компетентнісному, системному та міждисциплінарному підходах, які визначають зміст, структуру й організацію освітнього процесу.

Компетентнісний підхід займає провідне місце у підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи, оскільки спрямовує освітній процес на результат у вигляді сформованої професійної компетентності. У своїх дослідженнях Т. Спіріна зосереджує увагу на необхідності формування у студентів здатності до професійного саморозвитку, мобільності та ефективного реагування на сучасні соціальні виклики [9]. В свою чергу О. Карпенко розглядає професійну компетентність соціального працівника як інтегровану характеристику особистості, що поєднує спеціальні знання, практичні вміння, професійні цінності та готовність до роботи з різними категоріями клієнтів [1]. Не менш важливими для нас є дослідження Г. Слозанської, яка зосередила свій науковий інтерес на дослідженні компетентнісних засад підготовки соціальних працівників до діяльності у територіальних громадах [8]. Узагальнивши дослідження, ми виявили, що компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи передбачає формування готовності до надання соціальних послуг сім’ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, через поєднання знань, умінь і професійної відповідальності.

Системний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх соціальних працівників як цілісний багатокомпонентний процес, у якому взаємопов’язані мета, зміст, форми, методи та результати навчання. У працях А. Капської підготовка соціального працівника визначається як єдність теоретичного навчання, практичної діяльності, професійного виховання та розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця [2]. Значну увагу у своїх дослідженнях цій проблематиці приділила І. Козубовська. Вона наголошувала на необхідності узгодження аудиторної, самостійної та практичної підготовки студентів як складників єдиної освітньої системи [3]. Отож, ми дійшли до висновку, що системний підхід забезпечує цілісність професійного становлення студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» та послідовне формування їхньої готовності до майбутньої діяльності.

Отож, опираючись на теоретичні дослідження та власний досвід викладацької діяльності, у структурі професійної готовності студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» до роботи з сім’ями, які виховують дітей з ООП ми виділяємо чотири взаємопов’язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Мотиваційний компонент відображає сформованість професійної спрямованості студентів, їхню ціннісну орієнтацію на допомогу сім’ям у складних життєвих обставинах, усвідомлення значущості інклюзивного підходу та готовність до роботи в умовах підвищеної соціальної відповідальності.

Когнітивний компонент передбачає систему теоретичних знань щодо особливостей розвитку дітей з ООП, нормативно-правового забезпечення соціальних послуг, технологій соціального супроводу сімей, а також принципів міжвідомчої взаємодії.

Діяльнісний компонент включає сформованість практичних умінь і навичок: проведення оцінки потреб сім’ї, розроблення індивідуальних планів соціального супроводу, здійснення консультування, організацію міжсекторальної взаємодії та застосування інклюзивних соціальних технологій.

Рефлексивний компонент характеризує здатність майбутнього фахівця до аналізу власної професійної діяльності, оцінювання ефективності застосованих методів роботи та корекції власних професійних дій у процесі соціального супроводу сімей.

З метою виявлення рівня сформованості готовності студентів спеціальності 231 “Соціальна робота” до надання соціальних послуг сім’ям, які виховують дітей з ООП, нами було здійснено дослідження, яке проводилося на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. У дослідженні взяли участь студенти 2–4 курсів та нами були використанні методи анкетування, тестування, аналізу навчальної діяльності та самооцінювання студентів.

Опишемо результати нашого дослідження більш детально. З метою виявлення рівнів сформованості компонентів структури професійної готовності майбутніх фахівців соціальної роботи до надання соціальних послуг сім’ям з дітьми з особливими потребами було проведено анкетування. Анкету було розділено на чотири блоки відповідно до описаних вище компонентів. Кожен з них містив по три питання.

З метою діагностики мотиваційного компонента ми поставили такі запитання респондентам: наскільки Ви готові працювати з сім'ями, які виховують дітей з ООП?; чи вважаєте Ви роботу з такими сім'ями професійно привабливою?; що є для Вас основним мотивом роботи у цій сфері?

Отож, відповідаючи на перше запитання студенти зазначили, що повністю готові - 28%, скоріше готові – 42%, важко відповісти – 18%, скоріше не готові – 10%. Оцінюючи професійну привабливість роботи з такими сім'ями, відповіді респондентів розподілились наступним чином: так – 54%; частково – 31%; ні – 15%. Дуже важливим в контексті нашого дослідження виявилось питання про те, що є для них основним мотивом роботи у цій сфері. Відповіді розташувались наступним чином: бажання допомагати людям – 61%; професійний інтерес – 23%; працевлаштування/кар'єра – 12%; інше – 4%.

Зауважимо, що отримані результати свідчать про домінування гуманістичної мотивації, однак частина студентів демонструє невизначеність щодо готовності працювати з даною категорією клієнтів.

З метою виявлення рівня сформованості когнітивного компонента, ми запитали у майбутніх соціальних працівників чи знають вони основні положення Закону України "Про соціальні послуги" та виявили, що добре орієнтуються 22% респондентів, частково – 48%, потребують додаткового вивчення – 30%. Не менш важливим виявилось для нас питання про те, які соціальні послуги можуть надаватися сім'ям з дітьми з ООП. Опитуванні могли обрати кілька варіантів відповідей. Ми отримали такі результати: соціальний супровід – 72%; консультування – 65%; представництво інтересів – 41%; соціальна профілактика – 38%. Останнім запитанням цього блоку було таке: чи знаєте Ви функції інклюзивно-ресурсного центру? Значна частина опитуваних (36%) відповіли, що так; стверджували, що частково обізнані 44%; відповідь ні обрали 20% респондентів.

Результати опитування демонструють середній рівень теоретичної обізнаності з перевагою часткових знань, що підтверджує необхідність посилення міждисциплінарної інтеграції навчального матеріалу.

З метою діагностики діяльнісного компонента, ми запропонували студентам вирішити практичні кейси. Наведемо приклад кейсу: «У сім'ї виховується дитина з розладами аутистичного спектру, батьки не знають, куди звернутися по допомогу. Ваші дії?». Відповіді розподілилися таким чином: повністю правильна алгоритмічна відповідь (оцінка потреб, направлення до ІРЦ, соціальний супровід) – 27%; частково правильна відповідь – 45%; поверхнева або загальна відповідь – 20%; відсутність чіткого алгоритму – 8%. Також ми запитали студентів спеціальності Соціальна робота, чи зможуть вони скласти індивідуальний план соціального супроводу. Узагальнивши відповіді, ми отримали такі результати: так – 31%; частково – 60%; ні – 9%.

Отримані результати підтверджують, що невелика частина студентів має недостатній рівень сформованості практичних навичок, зокрема алгоритмізації професійних дій.

Не менш важливою для нас виявилась діагностика рефлексивного компонента. З цією метою ми з'ясували у опитуваних, чи здатні вони оцінити власну готовність до роботи з сім'ями дітей з ООП та отримали такі відповіді: 31% здатні оцінили об'єктивно, 46% частково та 23% не можуть оцінити. Найбільші труднощі у підготовці до такої роботи у респондентів викликають недостатність практичного досвіду (54%); невпевненість у власних знаннях (27%); емоційна складність тематики (19%). Варто зауважити, що значна частина студентів аналізує свої помилки після виконання практичного завдання (67%). Проте лише 18% роблять це завжди. Отож, узагальнюючи вище описане, можна зробити висновок, що професійна рефлексія сформована недостатньо.

Комплексний аналіз емпіричних даних дає можливість зробити висновок, що у більшості студентів переважає середній рівень професійної готовності. Найбільш сформованим виявився когнітивний компонент, що пояснюється достатнім обсягом теоретичної підготовки в межах навчальних дисциплін. Водночас діяльнісний та рефлексивний компоненти сформовані недостатньо, що свідчить про обмежений досвід практичної роботи з відповідною категорією сімей. Також, ми зробили висновок, що мотиваційний компонент характеризується нерівномірністю: частина студентів демонструє високий рівень професійної спрямованості, однак значна кількість респондентів не повною мірою усвідомлює специфіку та складність роботи із сім'ями, які виховують дітей з ООП.

З метою підвищення рівня готовності майбутніх фахівців соціальної роботи до надання соціальних послуг сім'ям дітей з ООП ми вирішили підсилити практичну складову підготовки під час вивчення таких освітніх компонентів: «Система організації соціальних служб», «Соціальна робота з дітьми та молоддю», «Соціальна робота з сім'єю», «Основи інклюзивного навчання». З цією метою ми використовували активні методи навчання. Отож, опишемо наш досвід. Такий підхід дав змогу ефективніше інтегрувати теоретичні знання студентів із реальними професійними ситуаціями, ще більше наблизити навчальний процес до майбутньої практичної діяльності та сформувати готовність до міждисциплінарної взаємодії.

Найчастіше під час практичних та семінарських занять з вищезазначених дисциплін, ми використовували рольові ігри, кейс-метод, проєктну діяльність, тренінгові заняття, аналіз відеокейсів, моделювання соціального супроводу.

Одним із найбільш результативних методів виявилися рольові ігри, які застосовувалися під час практичних занять з дисциплін «Соціальна робота з сім'єю» та «Система організації соціальних служб». Наприклад, студентам пропонувалася ситуація первинного звернення матері дитини з розладом аутистичного спектру до центру соціальних служб. Один студент виконував роль соціального працівника, інший – матері, ще

один – психолога установи. Завданням майбутнього фахівця було встановити контакт із клієнтом, зібрати первинну інформацію, визначити актуальні труднощі родини та запропонувати подальший алгоритм підтримки. Після завершення гри проводилося групове обговорення щодо ефективності комунікації, дотримання етичних принципів та правильності професійних дій.

Не менш цінним для нас виявився кейс-метод, який дав змогу навчити студентів приймати обґрунтовані рішення у складних соціальних ситуаціях. Під час вивчення дисципліни «Соціальна робота з дітьми та молоддю» студентам пропонувався кейс: сім’я виховує дитину з дитячим церебральним паралічем, батько працює за кордоном, мати перебуває в стані емоційного виснаження, дитина не відвідує гуртки та має обмежене коло спілкування. Студенти в малих групах аналізували ситуацію, визначали потреби кожного члена сім’ї, можливі ризики, ресурси громади та розробляли план соціального втручання. Після презентації рішень групи порівнювали запропоновані підходи та аргументували їх доцільність.

Ефективним методом формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послух сім’ям дітей з ООП виявилась проєктна діяльність. У межах дисципліни «Основи інклюзивного навчання» студенти розробляли мініпроєкти підтримки сімей дітей з ООП у територіальній громаді. Наприклад, одна група створювала проєкт «Школа для батьків», що передбачав цикл інформаційних зустрічей щодо прав дитини, соціальних гарантій та особливостей розвитку дітей з ООП. Інша група працювала над проєктом створення батьківської групи взаємопідтримки. Під час захисту проєктів студенти презентували мету, завдання, цільову аудиторію, етапи реалізації, очікувані результати та можливі ризики. Така форма роботи сприяла розвитку навичок соціального проєктування та командної взаємодії.

У процесі навчання систематично впроваджувалися тренінгові заняття, спрямовані на розвиток м’яких навичок майбутніх фахівців. Так, наприклад, проводився тренінг з емпатійного слухання та ненасильницької комунікації. Студенти працювали в парах, де один учасник озвучував проблему батьків дитини з інвалідністю, а інший мав продемонструвати техніки активного слухання, уточнення, підтримки та коректного зворотного зв’язку. Після виконання вправи учасники аналізували власні труднощі у спілкуванні та визначали шляхи професійного вдосконалення.

Важливе місце посідав аналіз відеокейсів, який використовувався під час занять з інклюзивної освіти. Студентам пропонувалися відеофрагменти взаємодії педагогів, соціальних працівників і батьків дітей з ООП у закладах освіти чи соціальних установах. Після перегляду вони мали визначити, які бар’єри виникли у комунікації, чи були дотримані принципи інклюзії, які помилки допустили фахівці та які альтернативні дії могли б покращити ситуацію. Такий метод сприяв формуванню рефлексивних умінь і здатності до професійного аналізу практичних випадків.

Наскрізним методом практичної підготовки стало моделювання соціального супроводу сім’ї, яке дозволяло інтегрувати знання з усіх зазначених дисциплін. Кожна студентська група отримувала опис умовної сім’ї: склад родини, особливості розвитку дитини, соціально-економічний стан, труднощі у взаємодії зі школою чи громадою. На основі цих даних студенти поетапно здійснювали оцінювання потреб, визначали мету супроводу, складали індивідуальний план роботи, добирали партнерські установи та прогнозували результати втручання. Наприкінці проводився захист кейсу з обґрунтуванням запропонованої стратегії допомоги.

Результати впровадження зазначених активних методів навчання засвідчили підвищення рівня професійної впевненості студентів, здатності застосовувати теоретичні знання у практичних ситуаціях, готовності до командної взаємодії та усвідомлення специфіки роботи з сім’ями дітей з особливими освітніми потребами. Отже, практико-орієнтована підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи є необхідною умовою формування їхньої професійної компетентності та готовності до ефективного надання соціальних послуг у тому числі сім’ям дітей з ООП.

Запропонована система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг сім’ям дітей з особливими освітніми потребами сприяє формуванню комплексу загальних і фахових компетентностей, визначених стандартом вищої освіти зі спеціальності 231 «Соціальна робота», а також відповідає сучасним запитам практики соціальної сфери.

Передусім така підготовка забезпечує розвиток соціально-ціннісної та мотиваційної компетентності, що виявляється у сформованості гуманістичних установок, толерантного ставлення до різноманітності, прийнятті принципів інклюзії, усвідомленні соціальної значущості професії та готовності працювати з вразливими категоріями населення. Залучення студентів до аналізу реальних життєвих ситуацій сімей дітей з ООП сприяє розвитку емпатії, соціальної відповідальності та професійної етики.

Суттєво посилюється діагностично-аналітична компетентність, що включає здатність виявляти потреби сім’ї, аналізувати життєву ситуацію клієнтів, визначати фактори ризику та ресурси підтримки. Використання кейс-методу, аналізу відеоситуацій і практичних завдань формує у студентів уміння комплексно оцінювати проблемну ситуацію та приймати професійно обґрунтовані рішення.

Не менш значущою є комунікативна компетентність, яка охоплює навички професійного спілкування, ведення консультативної бесіди, активного слухання, посередництва та конструктивного розв’язання конфліктів. Рольові ігри, тренінгові заняття та вправи з моделювання складних розмов сприяють розвитку здатності встановлювати довірливі взаємини з батьками дітей з ООП, взаємодіяти з колегами та представниками інших служб.

Описана система роботи сприяє формуванню міждисциплінарної та партнерської компетентності, оскільки робота із сім'ями дітей з ООП потребує постійної взаємодії з педагогами, психологами, медичними працівниками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, представниками громадських організацій та органів місцевого самоврядування. Практичні заняття, побудовані на принципах командної роботи, формують готовність майбутніх соціальних працівників до міжвідомчої співпраці та координації послуг у громаді.

Важливим результатом запропонованої системи підготовки є розвиток рефлексивної та самоосвітньої компетентності, що передбачає здатність оцінювати власні професійні дії, аналізувати труднощі, визначати потребу у додаткових знаннях та здійснювати професійне самовдосконалення. Самооцінювання, обговорення результатів практичних завдань і групова рефлексія сприяють формуванню установки на безперервний професійний розвиток.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми та результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили актуальність удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що структура готовності студентів до такої діяльності охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, рівень сформованості яких у більшості респондентів характеризується переважно середніми показниками. Це зумовлює необхідність посилення практичної складової освітнього процесу.

З'ясовано, що використання активних методів навчання – рольових ігор, кейс-методу, проєктної діяльності, тренінгових занять, аналізу відеокейсів, моделювання соціального супроводу – позитивно впливає на професійне становлення здобувачів вищої освіти, сприяє розвитку фахових компетентностей, наближає навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності та підвищує готовність студентів до міждисциплінарної взаємодії.

Перспективи подальших наукових пошуків доречно спрямувати на розроблення цілісної моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг сім'ям дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти.

Використана література:

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
2. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 15. С. 12–16.
3. Козубовська І. В. Актуальні питання соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : монографія. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2016. 312 с.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 28.04.2026).
5. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 28.04.2026).
6. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 (дата звернення: 28.04.2026).
7. Професійний стандарт «Соціальний працівник» : затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 04.07.2019 № 1049. URL: https://register.nqa.gov.ua (дата звернення: 28.04.2026).
8. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи в територіальних громадах : монографія. Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. 381 с.
9. Спіріна Т. П. Формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. №1. С. 151–156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_1_23 (дата звернення: 28.04.2026).

References:

1. Karpenko, O. H. (2008). *Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoi osvity* [Professional training of future social workers in the conditions of university education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Kapska, A. Y. (2010). Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv [Some aspects of professional training of social pedagogues and social workers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 15, 12–16 [in Ukrainian].
3. Kozubovska, I. V. (2016). *Aktualni pytannia sotsiolohii i sotsialnoi roboty ta profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv* [Current issues of sociology, social work and professional training of specialists]. Uzhhorod: TOV "RIK-U" [in Ukrainian].
4. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII* [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
5. Verkhovna Rada Ukrainy. (2020). *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX* [On Complete General Secondary Education: Law of Ukraine dated January 16, 2020 No. 463-IX]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 [in Ukrainian].
6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). *Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII* [On Social Services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 [in Ukrainian].
7. Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy. (2019). *Profesiinyi standart "Sotsialnyi pratsivnyk"* [Professional standard "Social Worker"]. Approved by Order No. 1049 dated July 4, 2019. Retrieved from: https://register.nqa.gov.ua [in Ukrainian].

8. Slozanska, H. I. (2018). *Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do roboty v terytorialnykh hromadakh* [Professional training of social workers for work in territorial communities]. Ternopil: Osadtsa Yu. V. [in Ukrainian].
9. Spirina, T. P. (2016). Formuvannia profesiino-etychnykh yakostei maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Formation of professional and ethical qualities of future specialists in the social sphere]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1, 151–156. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_1_23 [in Ukrainian].

O. Polianovska. Professional training of future social workers for the provision of social services to families of children with special educational needs

The article addresses the issue of professional training of future social workers for the provision of social services to families raising children with special educational needs.

The study analyzes key scientific approaches to the training of social work professionals, in particular the competency-based, systemic, and interdisciplinary approaches, which determine the content and organization of the educational process in higher education institutions.

The relevance of developing professional competencies among higher education students majoring in 231/I10 Social Work / Social Work and Counseling is substantiated, with a focus on those required for working with the specified category of families. The structure of professional readiness of future social workers is defined, encompassing motivational, cognitive, activity-based, and reflective components. The substantive elements of students’ readiness to provide social services are also specified.

The article presents the results of an empirical study on the level of students’ readiness for professional activity in the field of supporting families raising children with special educational needs. It is determined that improving the effectiveness of professional training is possible through strengthening the practice-oriented component of education.

The experience of implementing active learning methods (role-playing, case studies, project-based learning, training sessions, video case analysis, and modeling of social support) is described. These methods facilitate the integration of theoretical knowledge and practical skills, the development of professional competence and communication skills, and readiness for interagency cooperation.

It is proven that the proposed approach ensures the formation of key professional competencies, increases students’ professional confidence, and enhances their readiness to work with families of children with special educational needs.

Key words: *social work, professional readiness, future social workers, social services, family, inclusion, competence.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:811.111'243
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.27

Riabchuk M. O., Martynov I. V., Trush A. V.

TEACHING IS NOT A CALLING: WHY WE MUST DECONSTRUCT THE NOTION OF TEACHING AS VOCATION

The article critically reconsiders the concept of teaching as a calling within contemporary foreign language education. It examines how this notion influences pedagogical practices, teacher identity, and the quality of educational interaction in the process of foreign language teaching and learning. Particular attention is given to the role of communicative approaches in shaping effective language instruction.

The relevance of the study is determined by the need to rethink traditional perceptions of teaching in the context of increasing professional demands, emotional burnout, and systemic challenges in modern education. In foreign language teaching, where communicative interaction, empathy, flexibility, and adaptability are essential, the uncritical acceptance of teaching as a calling may negatively affect both teacher well-being and the effectiveness of developing communicative competence.

The article analyzes the theoretical foundations of the concept of teaching as a calling and its influence on the interpretation of key professional qualities, including motivation, empathy, resilience, and scholarly engagement. The works of John Dewey, bell hooks, and Jiddu Krishnamurti provide the methodological basis for understanding educational experience, classroom interaction, and teacher agency.

The results of the conceptual analysis demonstrate that the discourse of teaching as a calling can legitimize unfavorable working conditions, contribute to teacher burnout, and limit the development of meaningful pedagogical relationships. It is argued that abandoning this notion allows for a more balanced understanding of teaching as a professional activity and creates conditions for more authentic, student-centered, and reflective practices in foreign language education.

Key words: *teaching as a calling, teacher identity, foreign language education, communicative competence, teacher burnout, pedagogical interaction, professionalization of teaching, critical pedagogy.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Recent years have placed educational systems under unprecedented pressure due to the combined impact of the COVID-19 pandemic and the full-scale war in Ukraine [6]. These overlapping crises have significantly disrupted the stability of schooling, reshaped institutional functioning, and intensified both the professional and emotional demands placed on teachers. In particular, efforts to maintain continuity of education during the pandemic, followed by the urgent need to adapt teaching and learning processes under wartime conditions, have resulted in sustained workload escalation, frequent shifts between learning formats, and increased psychological strain across the teaching profession.

During the COVID-19 pandemic, educational authorities attempted to ensure uninterrupted schooling despite severe health risks and limited institutional preparedness. This led to rapid and often unstructured transitions to online and hybrid modes of instruction, frequently implemented without sufficient technical infrastructure, training, or pedagogical support. As a result, teachers were required to continuously adapt their instructional practices, manage new digital environments, and maintain student engagement under conditions of uncertainty. Even within the early stages of academic cycles, clear indicators of exhaustion, stress, and professional burnout became increasingly visible [2].

The situation was further intensified by the full-scale war in Ukraine, which introduced additional layers of instability, displacement, and infrastructural disruption. Educational institutions have been forced to operate under conditions characterized by air raids, relocation of schools, interrupted learning processes, and widespread psychological trauma affecting both teachers and learners. In such circumstances, teaching has become closely intertwined with crisis response, resilience, and the constant reconfiguration of educational practices in response to external threats.

Within this context of overlapping crises, public and institutional discourse has increasingly relied on idealized narratives that frame teaching as a moral vocation rather than a profession. One of the most persistent formulations within this discourse is the statement "Teaching is a calling." This notion reflects the assumption that teaching is not merely acquired through education and professional preparation but is instead rooted in innate qualities that define who is "meant" to teach. According to this perspective, teachers are expected to demonstrate unwavering commitment regardless of working conditions, systemic limitations, or external pressures.

Such a framing has important consequences for how educational challenges are interpreted. Structural difficulties within schooling systems are frequently individualized and attributed to personal inadequacy or lack of vocation rather than being understood as outcomes of systemic underfunding, policy constraints, or institutional instability [2]. As a result, teacher dissatisfaction is often dismissed as evidence that individuals are not "cut out" for the profession, reinforcing a culture in which endurance is normalized and critique is discouraged.'

Teaching as a calling functions not only as a cultural narrative but also as a mechanism that shapes professional expectations and institutional responsibility [4]. It contributes to the normalization of self-sacrifice, emotional

labour, and continuous adaptability as inherent components of teacher identity. This becomes especially visible in crisis contexts, where systemic fragility increases reliance on individual resilience rather than structural support.

The present analysis therefore critically examines the concept of teaching as a calling and its implications for teacher identity, institutional practices, and educational sustainability. It argues that while this discourse may appear to elevate the moral status of the teaching profession, it simultaneously obscures structural inequalities, reinforces unrealistic expectations, and limits the potential for meaningful educational reform. Furthermore, it contributes to working conditions that negatively affect teacher well-being and constrain the development of sustainable pedagogical relationships.

By situating the discussion within the dual context of the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine, the study highlights the growing tension between idealized expectations of teaching and the material realities of contemporary education. This tension forms the basis for a critical re-evaluation of dominant narratives in the field and opens space for reconsidering teaching as a professionally supported and institutionally accountable practice rather than an innate calling.

The conceptualization of teaching as a calling is closely connected to broader philosophical and pedagogical debates concerning the nature of educational experience, teacher agency, and the social function of schooling. Critical examination of this notion requires engagement with theoretical perspectives that challenge idealized and essentialist understandings of education, particularly those articulated in the works of John Dewey, Bell Hooks, and Jiddu Krishnamurti. These perspectives collectively emphasize the importance of lived experience, relationality, and critical awareness in educational practice, offering an alternative to narratives that frame teaching as an innate vocation.

From a Deweyan perspective, education is fundamentally grounded in experience rather than abstract ideals imposed upon it. In *Experience and Education* (1938), Dewey critiques dichotomous thinking that separates theory from practice or ideal from reality, arguing that such separations hinder meaningful educational development [1]. Within this framework, teaching cannot be reduced to a fixed moral identity or vocational destiny, as doing so risks detaching educational practice from the concrete conditions in which it occurs. Instead, teaching is understood as an evolving, situational, and reflective practice shaped by continuous interaction between educators, learners, and institutional environments. The discourse of teaching as a calling, by contrast, tends to elevate fixed moral expectations over contextual realities, thereby limiting the capacity for adaptive and reflective pedagogical practice.

Similarly, bell hooks emphasizes the importance of education as a practice of freedom grounded in engagement, care, and mutual recognition within the classroom. In *Teaching to Transgress* (1994), hooks highlights the transformative potential of education when it is based on authentic interaction and shared intellectual growth rather than hierarchical or sacrificial models of teaching [3]. Within this perspective, the expectation that teachers must endlessly endure structural deficiencies in the name of vocation risks undermining the relational quality of education itself. When teaching is framed as a calling, emotional labour and self-sacrifice are often normalized to the extent that they obscure the need for institutional accountability and sustainable pedagogical conditions. hooks’ emphasis on well-being and mutuality in educational spaces provides a critical counterpoint to ideologies that valorize suffering as a necessary component of teaching identity.

Krishnamurti’s philosophical reflections further reinforce the critique of idealized thinking in education. In *Education and the Significance of Life* (1953), Krishnamurti argues that adherence to ideals often functions as a psychological escape from present realities, preventing individuals from fully engaging with the actual conditions of their lives and institutions [5]. Applied to the discourse of teaching as a calling, this perspective suggests that the idealization of teaching may obscure the material and structural challenges faced within educational systems. Rather than addressing present difficulties such as underfunding, workload imbalance, or institutional instability, the narrative of vocation may redirect attention toward abstract notions of duty and sacrifice.

Taken together, these theoretical perspectives challenge the assumption that teaching can be understood as a predetermined vocation detached from institutional and social contexts. Instead, they position teaching as a situated, relational, and critically engaged practice that must be analyzed within the material conditions in which it operates. Within this framework, the discourse of teaching as a calling appears less as a neutral description of professional identity and more as a culturally embedded ideology that shapes expectations, legitimizes certain institutional arrangements, and influences how educational challenges are interpreted.’

Importantly, these theoretical positions also allow for a rethinking of teacher identity beyond the binary opposition between vocation and profession. Rather than conceptualizing teaching as either a moral calling or a purely technical occupation, these perspectives support a more integrated understanding of teaching as a socially embedded professional practice requiring both ethical engagement and institutional support. This approach enables a shift away from narratives that individualize responsibility for systemic shortcomings and toward a more balanced recognition of the interplay between personal agency and structural conditions.

In this sense, the theoretical framework provides a foundation for critically examining how the ideology of teaching as a calling operates within contemporary educational discourse. It highlights the need to move beyond idealized constructions of teacher identity and toward a more nuanced understanding of teaching as a dynamic practice shaped by experience, relationality, and socio-political context. This foundation is essential for further

analysis of how such ideological constructs influence teacher well-being, institutional practices, and the development of sustainable educational environments.

Beyond its rhetorical function, the discourse of teaching as a calling (TAC) operates as a powerful ideological mechanism that shapes professional identity formation, regulates expectations within teacher education, and contributes to the normalization of structural inequalities in schooling systems. Rather than functioning as a neutral metaphor, TAC structures how teachers are selected, trained, evaluated, and socially positioned, thereby influencing both institutional practices and individual self-understanding.

One of the key mechanisms through which TAC operates is the early identification and validation of so-called "innate" teacher qualities during the admission process into teacher education programs. Candidates are often assessed not only on academic achievement but also on perceived dispositional traits such as passion, empathy, resilience, and scholarship. While these characteristics may appear pedagogically desirable, their framing as pre-existing and essential attributes reinforces the assumption that effective teaching is primarily a matter of personal disposition rather than professional formation. This contributes to a selective logic in which teaching ability is partially naturalized, thereby obscuring the role of structured training, mentorship, and institutional support in teacher development.

Once admitted into teacher education programs, student-teachers frequently encounter a system in which these same traits are continuously reinforced and monitored. Field experiences and internships often function as sites where idealized expectations of teacher identity are enacted under conditions that may be inconsistent, under-resourced, or pedagogically unsupportive. In such contexts, student-teachers are frequently expected to demonstrate emotional endurance and compliance with institutional demands in order to be perceived as "suitable" for the profession. This dynamic produces a form of professional socialization in which endurance and self-sacrifice become normalized indicators of competence.

Within this process, the traits initially presented as strengths – passion, empathy, resilience, and scholarship – are progressively transformed into mechanisms of regulation. Passion becomes a justification for accepting excessive workloads and unfavorable working conditions, reinforcing the idea that genuine teachers must remain committed regardless of systemic constraints. Empathy, while pedagogically essential, is often expanded into an unrealistic expectation of emotional labor that requires teachers to manage not only instructional tasks but also complex psychological and social needs of large groups of learners without adequate institutional support. Resilience, rather than functioning as a situational coping strategy, becomes a continuous requirement, effectively shifting responsibility for systemic dysfunction onto individuals. Scholarship, similarly, can be reconfigured into a hierarchical relationship with knowledge, positioning teachers as gatekeepers rather than facilitators of learning.

Through these mechanisms, TAC contributes to the gradual internalization of professional norms that align teacher identity with self-sacrifice and moral obligation. This internalization is further reinforced by institutional narratives that frame teaching as a socially noble but inherently demanding vocation. As a result, structural issues such as large class sizes, inadequate funding, limited resources, and administrative overload are often reframed as unavoidable aspects of a meaningful profession rather than as problems requiring systemic intervention.

Another important dimension of TAC is its role in shaping responses to teacher dissatisfaction and burnout. Within this discourse, expressions of professional discomfort are frequently interpreted not as indicators of structural imbalance but as signs of insufficient vocation. Teachers who experience stress, exhaustion, or disengagement may therefore be positioned as lacking the necessary intrinsic qualities associated with teaching. This contributes to a culture in which seeking support or questioning institutional conditions can be perceived as a failure of commitment, further discouraging critical reflection on systemic issues.

Over time, these mechanisms contribute to the normalization of burnout as an expected dimension of professional life in education. Rather than being recognized as a signal of institutional dysfunction, burnout is often reframed as evidence of insufficient resilience or misplaced career choice. This normalization has significant implications for teacher retention, professional satisfaction, and the overall sustainability of educational systems, particularly in contexts already affected by crisis conditions such as the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine.

Importantly, TAC also shapes public perceptions of teaching, reinforcing the belief that teachers should be motivated primarily by moral rather than material considerations. This perception contributes to the justification of comparatively low remuneration and limited institutional investment in education, under the assumption that teachers are driven by intrinsic vocation rather than external reward structures. In this way, TAC operates not only at the level of individual identity but also at the level of policy discourse and societal expectation.

Taken together, these mechanisms demonstrate that TAC is not merely a descriptive metaphor but a structuring ideology that influences multiple dimensions of the educational system. It shapes how teachers are selected and trained, how professional expectations are constructed, how institutional deficiencies are interpreted, and how teacher well-being is understood. In doing so, it reinforces a model of education in which systemic problems are individualized and normalized, thereby limiting the potential for structural reform and sustainable pedagogical development.

The discourse of teaching as a calling has particularly significant implications for foreign language education, where communicative interaction, affective engagement, and adaptive pedagogical strategies are central to the development of learners' communicative competence. In such contexts, the teacher's role extends beyond knowledge

transmission to include facilitation of interaction, emotional support, and the creation of an environment conducive to authentic language use. However, when teaching is framed primarily as a calling, these professional demands are often reinterpreted through the lens of moral obligation and self-sacrifice, which can distort both pedagogical priorities and educational outcomes.

Foreign language teaching is inherently relational and dialogic, requiring sustained attention to learner participation, feedback, and interactional dynamics. The development of communicative competence depends not only on linguistic input but also on the quality of classroom interaction, opportunities for meaningful communication, and the teacher’s ability to scaffold language use in contextually appropriate ways. Within this framework, teacher well-being and professional sustainability become essential preconditions for effective instruction. However, TAC discourse risks obscuring these conditions by positioning teacher endurance as an assumed norm rather than a variable dependent on institutional support.

In practice, the expectation that language teachers should demonstrate constant empathy, enthusiasm, and emotional availability may lead to the overextension of professional responsibilities. While empathy is a crucial component of effective language instruction – particularly in creating supportive environments for language production – it becomes problematic when it is transformed into an unlimited emotional obligation. Large class sizes, limited instructional time, and administrative pressures further exacerbate this imbalance, making it difficult for teachers to maintain the level of individualized attention required for effective communicative language teaching.

Similarly, passion is frequently framed as a defining characteristic of effective language teachers. In foreign language education, this often translates into expectations of constant enthusiasm, creativity, and motivational energy. However, when passion is treated as an essential identity marker rather than a professional disposition that fluctuates over time, it becomes a mechanism of pressure rather than support. Teachers may feel compelled to perform enthusiasm even in conditions of fatigue or institutional constraint, which can undermine authenticity in classroom interaction and contribute to emotional exhaustion.

Resilience, within foreign language teaching contexts, is often associated with the ability to manage classroom unpredictability, linguistic diversity, and varying levels of learner proficiency. However, when resilience is continuously invoked as a requirement rather than a response to specific challenges, it risks masking structural deficiencies in educational systems. In contexts affected by crisis – such as pandemic-related disruptions or wartime instability – this becomes particularly pronounced, as teachers are expected to sustain instructional continuity despite limited resources, psychological stress, and frequent interruptions to learning environments.

The implications of TAC are also evident in the development of foreign language communicative competence itself. Effective language acquisition requires consistent exposure, interaction, and opportunities for meaningful use of the target language. However, when teacher workload and institutional pressures reduce the quality or quantity of classroom interaction, the development of communicative competence may be indirectly affected. In this sense, teacher well-being is not external to language learning outcomes but directly connected to them. Overburdened teachers are less able to design interactive tasks, provide individualized feedback, and maintain the communicative orientation of instruction that is central to modern language pedagogy.

Furthermore, the ideological framing of teaching as a calling can limit innovation in foreign language pedagogy. The adoption of digital tools, communicative methodologies, and learner-centered approaches often requires institutional support, time, and professional development. However, in contexts where teachers are expected to rely primarily on personal dedication rather than systemic support, such innovation may be constrained. This is particularly relevant in contemporary foreign language education, where digital platforms, online applications, and blended learning environments have become increasingly important for developing communicative competence.

In addition, TAC may influence how success in foreign language education is evaluated. When teaching is perceived as a vocation, educational outcomes may be implicitly linked to teacher dedication rather than pedagogical conditions or institutional resources. This can lead to an oversimplified understanding of language learning success, where student achievement is attributed primarily to teacher effort rather than to the interaction of multiple structural and pedagogical factors. Such a perspective risks reinforcing unrealistic expectations placed on teachers while overlooking the systemic dimensions of language education.

Overall, the implications of TAC for foreign language education highlight a critical tension between idealized expectations of teacher identity and the practical requirements of communicative language teaching. While foreign language education depends heavily on relational engagement, creativity, and emotional support, these qualities cannot be sustained through ideological pressure alone. They require stable working conditions, institutional recognition, and professional balance. Without these conditions, the quality of communicative competence development may be indirectly compromised, despite high levels of individual teacher commitment.

The critical examination of teaching as a calling (TAC) has demonstrated that this discourse functions as more than a cultural metaphor; it operates as a structuring ideology that shapes teacher identity, institutional expectations, and broader educational practices. While TAC may appear to affirm the moral significance of teaching, its practical implications reveal a more complex and problematic dynamic in which structural inequalities are individualized and normalized, and professional challenges are reframed as matters of personal disposition rather than systemic conditions.

The analysis has shown that in contemporary educational contexts shaped by overlapping crises, including the COVID-19 pandemic and the full-scale war in Ukraine, the pressures placed on teachers have intensified significantly. These conditions have exposed and amplified existing structural vulnerabilities within educational systems, including underfunding, excessive workload, and psychological strain. In such contexts, TAC becomes particularly influential, as it reinforces expectations of endurance and self-sacrifice while limiting critical engagement with institutional responsibility.

From a theoretical perspective, the works of Dewey, hooks, and Krishnamurti provide a coherent foundation for challenging idealized conceptions of teaching. Dewey's emphasis on experience highlights the importance of contextual and reflective practice, rejecting fixed and abstract notions of professional identity. hooks foregrounds the relational and affective dimensions of education, emphasizing care, engagement, and well-being as essential components of meaningful learning environments. Krishnamurti's critique of idealism further underscores the risks associated with displacing attention from present realities toward abstract moral narratives. Together, these perspectives support a reorientation of educational discourse away from vocation-based idealization and toward a more grounded understanding of teaching as a situated and socially embedded practice.

Teacher education and selection processes to classroom expectations and public discourse, TAC shapes how teaching is understood, evaluated, and experienced. Traits such as passion, empathy, resilience, and scholarship, while pedagogically valuable, become problematic when transformed into rigid identity markers that justify excessive emotional labor and normalize structural inadequacies. In this way, TAC contributes to the reproduction of conditions that undermine teacher well-being and limit the potential for sustainable professional practice.

Within the context of foreign language education, these dynamics acquire additional significance. Communicative language teaching relies heavily on interaction, engagement, and sustained pedagogical responsiveness. However, when teacher well-being is compromised, the quality of communicative practice is also affected. The development of communicative competence depends not only on methodological approaches but also on institutional conditions that enable teachers to facilitate meaningful interaction, provide feedback, and maintain supportive learning environments. TAC, by obscuring these dependencies, risks reinforcing unrealistic expectations regarding teacher performance and educational outcomes.

Importantly, the critique of TAC does not imply a rejection of teaching as a meaningful or socially significant profession. Rather, it calls for a reconfiguration of how teaching is conceptualized within educational discourse. Moving beyond the binary opposition between vocation and profession allows for a more balanced understanding of teaching as a complex practice that requires both ethical engagement and institutional support. Such a perspective recognizes that teacher dedication alone is insufficient to sustain educational quality in the absence of structural investment and systemic responsibility.

Reconsidering teaching outside the framework of calling also opens space for more sustainable approaches to teacher well-being and professional development. It enables a shift from individualized narratives of endurance toward collective and institutional approaches to addressing educational challenges. In doing so, it becomes possible to reimagine educational environments in which teachers are supported not through moral expectation alone, but through concrete conditions that enable effective, reflective, and humane pedagogical practice.

Ultimately, the rejection of TAC as a dominant explanatory framework allows for a more critical and realistic engagement with contemporary educational realities. It creates the conditions for rethinking teacher identity, re-evaluating institutional responsibility, and reasserting the importance of well-being and sustainability in education. In this sense, the present analysis contributes to ongoing discussions on pedagogical innovation by challenging reductive narratives and advocating for a more contextually grounded understanding of teaching in the twenty-first century.

Bibliography:

1. Dewey J. Experience and Education. New York : Macmillan, 1938. 96 p.
2. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York : Teachers College Press, 2012. 176 p.
3. Hooks B. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York, USA : Routledge, 1994. 216 p.
4. Ingersoll R. M., Strong M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. Review of Educational Research. 2011. Vol. 81, no. 2. P. 201–233. URL: https://doi.org/10.3102/0034654311403323 (дата звернення: 13.04.2026).
5. Krishnamurti J. Education and the Significance of Life. New Delhi : Krishnamurti Foundation Trust, 1953. 128 p.
6. UNESCO. Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. Paris : UNESCO, 2020. 24 p. URL: https://www.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

References:

1. Dewey J. (1938). Experience and Education. New York : Macmillan, 96 p.
2. Hargreaves A., Fullan M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York : Teachers College Press, 176 p.
3. Hooks B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York, USA : Routledge, 216 p.
4. Ingersoll R. M., Strong M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. Review of Educational Research. Vol. 81, no. 2. P. 201–233. URL: https://doi.org/10.3102/0034654311403323 (last accessed: 13.04.2026).

5. Krishnamurti J. (1953). Education and the Significance of Life. New Delhi : Krishnamurti Foundation Trust, 128 p.
6. UNESCO. (2020). Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. Paris : UNESCO, 24 p. URL: https://www.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf (last accessed: 15.04.2026).

М. О. Рябчук, І. В. Мартинов, А. В. Труш. Викладання – не покликання: чому необхідно переосмислити концепцію викладання як професійне покликання

У статті здійснено критичне переосмислення концепції викладання як покликання в контексті сучасної іншомовної освіти. Досліджено вплив цього уявлення на педагогічні практики, професійну ідентичність викладача та якість освітньої взаємодії у процесі навчання іноземних мов. Особливу увагу приділено ролі комунікативних підходів у забезпеченні ефективного навчання та викладання мов.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю перегляду традиційних уявлень про викладання в умовах зростання професійних вимог, емоційного вигорання та системних викликів сучасної освіти. У сфері навчання іноземних мов, де визначальними є комунікативна взаємодія, емпатія, гнучкість і адаптивність, некритичне сприйняття викладання як покликання може негативно впливати як на благополуччя викладача, так і на ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності.

У статті проаналізовано теоретичні засади концепції викладання як покликання та її вплив на інтерпретацію ключових професійних якостей, зокрема мотивації, емпатії, стійкості та наукової залученості. Методологічною основою дослідження слугують праці Джона Дьюї, Белли Гукс та Джидда Крішнамурті, які дають змогу осмислити освітній досвід, взаємодію в класі та агентність викладача.

Результати концептуального аналізу засвідчують, що дискурс викладання як покликання може легітимізувати несприятливі умови праці, сприяти професійному вигоранню та обмежувати розвиток змістовних педагогічних взаємин. Обґрунтовано, що відмова від цієї ідеї сприяє більш збалансованому розумінню викладання як професійної діяльності та створює умови для впровадження автентичних, студентоцентрованих і рефлексивних практик у іншомовній освіті.

Ключові слова: *викладання як покликання, професійна ідентичність викладача, іншомовна освіта, комунікативна компетентність, професійне вигорання, педагогічна взаємодія, професіоналізація викладання, критична педагогіка.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.014.6:005.6
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.28

Слабко В. М., Федоришин В. І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищій школі. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком суспільства, глобалізацією освітнього простору та необхідністю інтеграції України до Європейського простору вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів ESG. Якість вищої освіти сьогодні виступає стратегічним чинником інноваційного розвитку держави, що вимагає розроблення й упровадження ефективних внутрішніх систем її забезпечення безпосередньо у закладах вищої освіти (ЗВО).

Зроблено комплексний аналіз, синтез, узагальнення й систематизація наукових джерел, метод порівняльного аналізу, а також системний підхід, який дозволив розглянути управління якістю як цілісну структуру взаємопов'язаних елементів.

Розкрито сутність поняття «якість освіти» як інтегральної категорії, що поєднує нормативний, результативний та ціннісний виміри освітньої діяльності. Обґрунтовано ключові методологічні підходи до управління якістю: системний, процесний (із реалізацією циклу PDCA), компетентнісний, аксіологічний та синергетичний. Охарактеризовано основні методичні інструменти оцінювання: внутрішній аудит освітніх програм, анкетування стейкхолдерів, аналіз успішності, експертна оцінка та моніторинг працевлаштування випускників. Особливу увагу приділено бенчмаркінгу як ефективному управлінському методу порівняльного аналізу та творчої адаптації найкращих світових академічних практик провідних університетів. Акцентовано на важливості формування внутрішньої культури якості, що базується на цінностях академічної доброчесності, відповідальності, партнерської взаємодії та орієнтації на безперервне вдосконалення університетського середовища.

Доведено, що комплексне поєднання сучасних методологічних підходів, управлінських інструментів та принципів культури якості підвищує ефективність внутрішніх систем ЗВО, забезпечує модернізацію освітніх програм і підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Ключові слова: *якість освіти, управління якістю освіти, вища освіта, система забезпечення якості освіти, культура якості, освітні програми, бенчмаркінг, акредитація освітніх програм.*

У сучасних умовах динамічного розвитку суспільства, глобалізації освітнього простору та посилення конкуренції між закладами вищої освіти проблема забезпечення високої якості освітніх послуг набуває особливої актуальності. Якість вищої освіти розглядається як один із ключових чинників соціально-економічного розвитку держави, формування інтелектуального потенціалу суспільства та підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах швидких технологічних і соціальних змін.

Для сучасних держав якісна вища освіта виступає не лише механізмом підготовки конкурентоспроможних фахівців для ринку праці. Вона є фундаментальним чинником інноваційного розвитку, підвищення наукового потенціалу, технологічної модернізації та інтеграції національної системи освіти до глобального освітнього й дослідницького простору. Відтак, якість освіти перестає бути лише внутрішньою характеристикою діяльності закладу вищої освіти і набуває стратегічного значення як чинник конкурентоспроможності держави. Формування ефективної системи управління якістю освіти є одним із ключових завдань освітньої політики та інституційного розвитку університетів.

Особливої актуальності проблема набуває в контексті функціонування Європейського простору вищої освіти, що розвивається в межах European Higher Education Area, де якість розглядається як системна характеристика освітньої діяльності та її результатів відповідно до стандартів ESG.

В Україні інституційне забезпечення якості здійснюється, зокрема, Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що визначає критерії акредитації та сприяє формуванню внутрішніх систем забезпечення якості. У зв'язку з цим питання управління якістю освіти стає важливим напрямом модернізації системи вищої освіти та пріоритетом освітньої політики багатьох країн світу. Їх реалізація передбачає створення у закладах вищої освіти ефективних внутрішніх систем забезпечення якості, що охоплюють механізми планування освітньої діяльності, регулярного моніторингу освітніх програм, оцінювання результатів навчання, залучення здобувачів освіти та роботодавців до процесів оцінювання якості, а також постійного вдосконалення освітнього процесу. Такий підхід сприяє підвищенню прозорості освітньої діяльності, зміцненню довіри до результатів навчання та підвищенню конкурентоспроможності закладів вищої освіти у міжнародному освітньому просторі.

У зв'язку з цим проблема теоретичного осмислення та методичного забезпечення управління якістю у закладах вищої освіти набуває особливої актуальності, оскільки ефективність функціонування внутрішніх систем забезпечення якості значною мірою визначає рівень підготовки фахівців та відповідність освітньої діяльності сучасним вимогам суспільства і ринку праці.

У сучасній педагогічній науці управління якістю у системі вищій освіті розглядається як складний багатовимірний процес, що поєднує організаційні, управлінські, педагогічні та ціннісні аспекти освітньої діяльності. Його ефективність значною мірою залежить від науково обґрунтованих теоретико-методологічних підходів, застосування сучасних управлінських інструментів, а також формування культури якості в академічному

середовищі [1]. У цьому контексті особливої ваги набуває розроблення та впровадження цілісної системи управління якістю освіти, яка забезпечує взаємозв’язок стратегічного планування, організації освітнього процесу, оцінювання результатів навчання та постійного вдосконалення освітньої діяльності.

Актуальність проблеми управління якістю освіти зумовлює необхідність поглибленого наукового осмислення теоретичних і методичних засад функціонування систем забезпечення якості у закладах вищої освіти, а також пошуку ефективних моделей їх реалізації у сучасному освітньому середовищі. У зв’язку з цим важливим завданням наукових досліджень є аналіз теоретико-методичних аспектів управління якістю в системі вищої освіти, визначення основних підходів, принципів та інструментів, що забезпечують підвищення результативності освітньої діяльності та конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз теоретико-методичних аспектів управління якістю в системі вищої освіти, визначення основних підходів, принципів і інструментів забезпечення якості освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Для досягнення поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань:

1. Проаналізувати сутність поняття «якість освіти» та визначити його основні змістові характеристики у контексті сучасних освітніх трансформацій.

2. Розкрити теоретико-методологічні підходи до управління якістю у системі вищої освіти (системний, процесний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний).

3. Охарактеризувати основні методичні інструменти управління якістю освіти у закладах вищої освіти.

4. Проаналізувати роль внутрішньої системи забезпечення якості освіти у підвищенні ефективності освітньої діяльності.

5. Обґрунтувати значення формування культури управління якістю як важливої складової розвитку сучасного університетського середовища.

Для досягнення поставленої мети та реалізації визначених завдань у дослідженні використано комплекс взаємопов’язаних методів наукового пізнання. Зокрема, застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми управління якістю у вищій освіті, що дало змогу розкрити сутність основних понять і підходів до забезпечення якості освітньої діяльності. Метод порівняльного аналізу використано для вивчення сучасних наукових підходів до управління якістю освіти та узагальнення досвіду функціонування систем забезпечення якості у закладах вищої освіти.

Також застосовано системний підхід, який дозволив розглянути управління якістю як цілісну систему взаємопов’язаних елементів, що забезпечують планування, організацію, моніторинг та вдосконалення освітнього процесу. Метод узагальнення та інтерпретації наукових положень дав можливість сформулювати висновки щодо основних теоретико-методичних аспектів управління якістю у системі вищої освіти.

Теоретичні основи управління якістю сформувалися в межах класичної теорії менеджменту (А. Файоль, М. Вебер) та отримали подальший розвиток у концепції тотального управління якістю, розробленій W. Edwards Deming і Joseph Juran. У сфері освіти ідеї TQM трансформувалися у моделі безперервного вдосконалення освітніх процесів, орієнтованих на потреби стейкхолдерів.

Наразі проблема забезпечення якості вищої освіти та управління цим процесом перебуває у центрі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Теоретичні та практичні аспекти формування систем забезпечення якості у вищій освіті розглянуто у працях зарубіжних дослідників, зокрема R. Camp, N. Jackson, H. Lund, G. Watson, які обґрунтовують значення сучасних управлінських підходів і інструментів, зокрема бенчмаркінгу, для підвищення ефективності діяльності освітніх організацій [4; 5; 7]. У європейському освітньому просторі концептуальні засади забезпечення якості освіти відображені у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG), що визначають основні принципи функціонування внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості.

В українській педагогічній науці проблеми забезпечення якості вищої освіти та розвитку внутрішніх систем управління якістю досліджуються у працях В. Лугового, Ж. Таланової, О. Локшиної, С. Калашнікової, О. Воробйової та інших учених. У їхніх роботах розкрито особливості розвитку систем забезпечення якості вищої освіти в Україні, проаналізовано європейський досвід управління якістю освіти та окреслено напрями модернізації освітньої діяльності закладів вищої освіти відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти. Вітчизняні дослідники розглядають управління якістю освіти як складну багаторівневу систему, що охоплює державний, регіональний та інституційний рівні. У сучасній вітчизняній науці ця проблема переважно є об’єктом вивчення педагогічної науки, хоча управлінські аспекти якості вищої освіти все більше стають предметом уваги вітчизняних науковців. Комплексні дослідження проблеми розвитку системи якості вищої освіти наразі представлені колективними монографіями за редакцією А. Сбруєвої, Д. Лук’яненка та Л. Антонюк, навчальними посібниками за редакцією А. Василюк, М. Дей, М. Скиби, Г. Красильникової, Г. Білецької, дисертаційним дослідженням Н. Опар тощо. Теоретичні й методологічні аспекти розуміння якості освіти та якості вищої освіти розкрито в роботах Г. Клімової, Л. Сігаєвої, Р. Кубанова, Н. Батечко, Л. Щоголєвої та інших. Питання управління системою якості вищої освіти досліджуються Т. Лукіною, С. Мороз, Н. Грабовенко, І. Колодій, Т. Роговою, М. Терованесовим, М. Михайліченком. Проблемам вивчення зарубіжного досвіду політики забезпечення якості, використання різних моделей та інструментів управління якості вищої освіти присвячені роботи І. Ісаєнко, Н. Василькової, Н. Сєркової, В. Зінченко, О. Баєвої, Т. Кристопчука та інших. Зазначимо, що в Україні, де тривалий час питанням розвитку якісної вищої освіти не приділялася належна

увага як з боку органів державної влади, так і з боку закладів вищої освіти та громадянського суспільства, створення національної системи забезпечення якості вищої освіти виходить на перший план освітніх реформ. Процеси євроатлантичної інтеграції наразі вимагають від органів публічної влади створення чіткої стратегічної програми та реалізації дієвих заходів щодо підвищення якості вищої освіти, впровадження процедур та інструментів забезпечення якості вищої освіти, які б відповідали європейським стандартам, запозичення кращого досвіду, моделей та практик управління якістю освіти. Проте питання інтеграції теоретичних положень і методичних механізмів у цілісну модель внутрішнього управління якістю освіти потребує подальшого наукового осмислення. Подальшого наукового осмислення потребують й теоретико-методичні аспекти управління якістю освіти у закладах вищої освіти, зокрема питання інтеграції сучасних методологічних підходів, застосування ефективних управлінських інструментів та формування культури якості як важливої складової розвитку сучасного університетського середовища.

Поняття «якість освіти» зазвичай розглядаються науковцями у трьох взаємопов'язаних вимірах: нормативному (відповідність стандартам вищої освіти), результативному (досягнення програмних результатів навчання та сформованість компетентностей) і ціннісному (дотримання принципів академічної доброчесності, автономії, прозорості) [2; 3].

Теоретико-методологічною основою управління якістю виступає *системний підхід*, згідно з яким заклад вищої освіти функціонує як відкрита соціально-педагогічна система. Внутрішня система забезпечення якості включає взаємопов'язані елементи: стратегічне планування, кадрове забезпечення, ресурсну підтримку, моніторинг результатів, механізми зворотного зв'язку. У межах системного підходу всі компоненти діяльності закладу освіти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку та взаємозумовленості, що забезпечує цілісність управління освітніми процесами. Зміни в одному елементі системи неминуче впливають на інші складові, тому управлінські рішення повинні враховувати комплексний характер функціонування освітньої організації. Системний підхід передбачає чітке визначення структури управління якістю освіти, ієрархії її елементів, розподіл функцій між суб'єктами управління та узгодження їх діяльності відповідно до стратегічних цілей розвитку закладу. Важливого значення набуває координація управлінських процесів, що забезпечує інтеграцію освітньої, наукової, організаційної та інноваційної діяльності в єдину систему забезпечення якості. Водночас заклад вищої освіти як відкрита система постійно взаємодіє із зовнішнім середовищем – державними освітніми політиками, ринком праці, професійними стандартами, запитами суспільства та очікуваннями здобувачів освіти. Така взаємодія зумовлює необхідність адаптивності системи управління якістю, її здатності реагувати на зовнішні виклики, модернізувати освітні програми та вдосконалювати організацію освітнього процесу.

Отже, системний підхід забезпечує цілісне бачення управління якістю освіти, у межах якого всі елементи освітньої діяльності інтегруються у взаємопов'язану структуру, спрямовану на досягнення стратегічних цілей розвитку закладу та підвищення результативності освітнього процесу [1].

Процесний підхід (від англійського process approach)) передбачає ідентифікацію ключових освітніх процесів: проєктування освітніх програм, організація навчального процесу, оцінювання результатів, аналіз і вдосконалення. Реалізація циклу PDCA (Plan–Do–Check–Act) забезпечує безперервність управлінського впливу та корекцію відхилень. Сутність процесного підходу полягає у розгляді діяльності закладу освіти як цілісної системи взаємопов'язаних процесів, кожен з яких має визначені цілі, ресурси, виконавців, критерії результативності та механізми моніторингу. У такій моделі управління особлива увага приділяється узгодженості між етапами освітньої діяльності, чіткій регламентації процедур, прозорості прийняття управлінських рішень і забезпеченню ефективного зворотного зв'язку [3].

Процесний підхід також орієнтує управління на систематичне вимірювання результатів освітніх процесів, аналіз отриманих даних та їх використання для вдосконалення освітньої діяльності. Це дозволяє своєчасно виявляти проблемні зони, оптимізувати розподіл ресурсів, підвищувати ефективність освітніх програм і забезпечувати стабільне зростання якості освітніх результатів.

У контексті управління якістю освіти застосування процесного підходу сприяє формуванню цілісної системи внутрішнього забезпечення якості, у якій усі елементи освітньої діяльності: від планування освітньої політики до оцінювання досягнень здобувачів освіти – розглядаються як взаємозалежні складові єдиного управлінського циклу, спрямованого на постійне вдосконалення освітнього середовища та підвищення результативності освітнього процесу.

Компетентнісний підхід орієнтує систему управління на кінцеві результати навчання, що відповідають потребам ринку праці. Це зумовлює активне залучення роботодавців до формування освітніх програм, проведення опитувань та експертного оцінювання. У межах цього підходу основною метою освітнього процесу виступає формування у здобувачів освіти комплексу професійних, загальних та соціальних компетентностей, які забезпечують їхню здатність ефективно діяти у різних професійних і соціальних ситуаціях. Компетентнісний підхід передбачає чітке визначення результатів навчання, які відображаються у стандартах освіти, освітньо-професійних програмах та навчальних планах. При цьому результати навчання формулюються як інтегровані характеристики підготовки фахівця, що поєднують знання, уміння, практичні навички, досвід діяльності та здатність до самостійного прийняття рішень. Застосування компетентнісного підходу у системі управління якістю освіти також передбачає використання сучасних методів оцінювання освітніх

результатів, зокрема компетентнісно орієнтованих завдань, практичних кейсів, портфоліо досягнень, а також моніторингу професійної успішності випускників. Це дозволяє забезпечити більш тісний зв’язок між освітньою підготовкою та реальними вимогами професійної діяльності [1; 2].

Таким чином, компетентнісний підхід сприяє підвищенню практичної спрямованості освіти, посиленню взаємодії між закладами освіти та роботодавцями, а також формуванню у здобувачів освіти здатності до професійного розвитку, мобільності та адаптації до динамічних умов сучасного ринку праці.

Аксіологічний підхід акцентує увагу на ціннісних засадах освітньої діяльності та управління якістю освіти. У межах цього підходу освіта розглядається не лише як процес передачі знань і формування компетентностей, а передусім як простір розвитку особистості, формування світоглядних орієнтацій, моральних установок і професійних цінностей. Управління якістю освіти у цьому контексті спрямовується на створення освітнього середовища, яке забезпечує розвиток академічної доброчесності, відповідальності, творчості, культури професійної діяльності та поваги до загальнолюдських цінностей. Важливим аспектом аксіологічного підходу є формування ціннісного ставлення до освіти як суспільного блага, що передбачає орієнтацію освітньої політики закладу на гуманістичні принципи, підтримку академічної свободи, розвиток партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Таким чином, аксіологічний підхід забезпечує гуманістичну спрямованість системи управління якістю освіти та сприяє формуванню освітнього середовища, у якому поєднуються професійна підготовка, особистісний розвиток і виховання ціннісних орієнтирів [3].

Синергетичний підхід ґрунтується на ідеї самоорганізації складних відкритих систем і розглядає систему управління якістю освіти як динамічну структуру, здатну до розвитку та самовдосконалення. Згідно з цим підходом, ефективність управління визначається не лише адміністративними впливами, а й активною взаємодією всіх суб’єктів освітнього процесу: керівників, викладачів, здобувачів освіти, роботодавців та інших зацікавлених сторін. Синергетичний підхід підкреслює значення партнерства, відкритості до інновацій та гнучкості управлінських механізмів, що дозволяє системі освіти адаптуватися до швидких соціальних і технологічних змін. У цьому контексті особливу роль відіграють механізми колективного прийняття рішень, академічної автономії, міждисциплінарної взаємодії та розвитку освітніх інновацій. Застосування синергетичного підходу сприяє формуванню ефекту взаємного підсилення різних компонентів освітньої системи, що забезпечує її стійкість, гнучкість і здатність до безперервного розвитку.

Отже, застосування системного, процесного, компетентнісного, аксіологічного та синергетичного підходів формує цілісну теоретико-методологічну основу управління якістю освіти. Системний підхід забезпечує розгляд закладу освіти як цілісної соціально-педагогічної системи, процесний – орієнтує управління на оптимізацію та безперервне вдосконалення освітніх процесів, компетентнісний – спрямовує освітню діяльність на досягнення результатів навчання, релевантних потребам сучасного ринку праці. Водночас аксіологічний підхід акцентує увагу на ціннісних засадах освіти та розвитку особистості, тоді як синергетичний підхід розкриває механізми самоорганізації, взаємодії та інноваційного розвитку освітньої системи. У своїй сукупності ці підходи забезпечують комплексне бачення управління якістю освіти, поєднуючи структурно-організаційні, процесуальні, результативні та ціннісні аспекти функціонування закладу освіти, що створює методологічні передумови для підвищення ефективності освітньої діяльності та сталого розвитку освітньої системи.

Методичні інструменти управління якістю включають: внутрішній аудит освітніх програм, анкетування здобувачів освіти та випускників, аналіз академічної успішності, бенчмаркінг, експертну оцінку, моніторинг показників працевлаштування. Важливою складовою є процедура акредитації освітніх програм, яка стимулює університети до системного перегляду змісту та організації освітнього процесу. Застосування цих інструментів забезпечує отримання об’єктивної інформації про ефективність освітньої діяльності, рівень досягнення результатів навчання та відповідність освітніх програм сучасним вимогам суспільства і ринку праці [4; 5].

Внутрішній аудит освітніх програм спрямований на регулярний аналіз їх структури, змістового наповнення, відповідності стандартам освіти та очікуванням зацікавлених сторін. Анкетування здобувачів освіти, випускників і роботодавців дозволяє отримати зворотний зв’язок щодо якості викладання, організації освітнього процесу, практичної спрямованості підготовки та актуальності навчальних дисциплін. Аналіз академічної успішності уможливлює виявити проблемні аспекти навчального процесу, оцінити рівень сформованості компетентностей і визначити напрями вдосконалення освітніх програм.

Важливим інструментом підвищення якості освіти є також бенчмаркінг. Зупинимося більш детально на цьому інструменті підвищення якості освіти. Бенчмаркінг (англ. benchmarking) – це управлінський метод порівняльного аналізу діяльності організації з практиками та результатами інших організацій, які вважаються зразковими або більш ефективними. Термін походить з англійської мови: слово benchmark у буквальному перекладі означає “еталонна позначка”, “контрольна точка”, “орієнтир для вимірювання”. У технічній сфері цим словом позначали спеціальні геодезичні позначки, що використовувалися як точки відліку під час вимірювань. Згодом поняття було запозичене у сферу менеджменту та економіки для позначення процесу порівняння показників діяльності з найкращими практиками.

У сучасній теорії управління *бенчмаркінг розглядається як систематичний процес вивчення, порівняння та адаптації успішного досвіду інших організацій з метою підвищення ефективності власної діяльності*. На відміну від звичайного порівняння, бенчмаркінг передбачає не лише аналіз показників, а й глибоке дослідження управлінських практик, організаційних моделей та механізмів досягнення високих результатів [7].

У сфері освіти бенчмаркінг використовується для вдосконалення освітніх програм, управлінських процесів і систем забезпечення якості. Він передбачає порівняння різних аспектів діяльності закладу освіти з досвідом провідних університетів або освітніх систем. Зокрема, можуть аналізуватися:

– структура та зміст освітніх програм;
– методи навчання і оцінювання результатів навчання;
– механізми забезпечення якості освіти;
– рівень працевлаштування випускників;
– міжнародна академічна мобільність;
– управлінські практики та організація освітнього процесу.

Процес бенчмаркінгу зазвичай включає кілька послідовних етапів. Спочатку визначаються показники або процеси, які потребують удосконалення. Далі відбувається вибір організацій-орієнтирів, що демонструють найкращі результати у відповідній сфері. Наступним кроком є збір і аналіз інформації про їхні практики, структуру діяльності та механізми досягнення результатів. Завершальним етапом виступає адаптація успішного досвіду до умов конкретного закладу освіти та впровадження змін, спрямованих на підвищення якості освітньої діяльності.

Важливо підкреслити, що бенчмаркінг це не механічне копіювання чужого досвіду. Його метою є творче запозичення та адаптація ефективних практик, враховуючи специфіку освітньої організації, національні стандарти освіти, кадровий потенціал і соціально-економічні умови функціонування закладу [7].

У системі управління якістю освіти бенчмаркінг виконує кілька важливих функцій: дозволяє визначити сильні та слабкі сторони освітніх програм; сприяє запровадженню інноваційних освітніх технологій; підвищує конкурентоспроможність закладу освіти; забезпечує орієнтацію на міжнародні стандарти та кращі академічні практики.

Таким чином, бенчмаркінг виступає ефективним інструментом стратегічного управління якістю освіти, який сприяє постійному вдосконаленню освітніх програм, підвищенню результативності освітнього процесу та інтеграції закладів освіти у міжнародний освітній простір. Такий підхід сприяє запозиченню ефективних освітніх моделей, впровадженню інноваційних методів навчання та модернізації освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів [7].

Експертна оцінка та моніторинг показників працевлаштування випускників дозволяють оцінити практичну результативність освітньої підготовки та ступінь її відповідності професійним вимогам сучасного ринку праці. Узагальнення отриманих даних стає підґрунтям для прийняття управлінських рішень щодо вдосконалення змісту освіти, оновлення навчальних програм, підвищення якості викладання та оптимізації організації освітнього процесу. Експертна оцінка передбачає залучення фахівців відповідної галузі, представників роботодавців, професійних асоціацій та наукової спільноти до аналізу змісту освітніх програм, навчальних дисциплін, практичної підготовки та результатів навчання. Такий підхід дозволяє об’єктивно оцінити актуальність освітнього змісту, його відповідність сучасним професійним стандартам і тенденціям розвитку галузі [1].

Моніторинг працевлаштування випускників виступає важливим індикатором ефективності освітньої діяльності закладу вищої освіти. Аналіз кар’єрних траєкторій випускників, рівня їх зайнятості за спеціальністю, швидкості входження у професійну діяльність та рівня професійної мобільності дозволяє визначити, наскільки отримані під час навчання компетентності відповідають реальним вимогам професійного середовища [1].

Важливим джерелом інформації у цьому процесі є також зворотний зв’язок від роботодавців, які можуть оцінити рівень професійної підготовки випускників, їхню здатність застосовувати набуті знання у практичній діяльності, рівень сформованості комунікативних, аналітичних та управлінських компетентностей. Систематичний аналіз таких даних сприяє формуванню доказової основи для вдосконалення освітньої політики закладу освіти. На основі результатів моніторингу можуть переглядатися освітні програми, коригуватися зміст навчальних дисциплін, посилюватися практична складова підготовки, розширюватися співпраця з роботодавцями та професійними спільнотами.

Таким чином, експертна оцінка та моніторинг працевлаштування випускників виступають важливими інструментами системи внутрішнього забезпечення якості освіти, що дозволяють забезпечити зворотний зв’язок між освітнім процесом і потребами професійного середовища та сприяють підвищенню конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці. Комплексне застосування внутрішнього аудиту освітніх програм, анкетування здобувачів освіти, аналізу академічної успішності, бенчмаркінгу, експертної оцінки та моніторингу працевлаштування випускників створює цілісну систему зворотного зв’язку, що дозволяє своєчасно виявляти проблемні аспекти освітнього процесу та оперативно реагувати на виклики сучасного освітнього середовища.

У межах такої системи управління якістю важливого значення набуває інтеграція аналітичних даних у процес стратегічного та оперативного управління закладом освіти. Результати моніторингових досліджень і експертних оцінок стають підґрунтям для обґрунтованого оновлення змісту освітніх програм, удосконалення методів навчання, підвищення професійної майстерності викладачів та розвитку освітнього середовища. Крім того, функціонування ефективної системи внутрішнього забезпечення якості сприяє підвищенню

конкурентоспроможності закладу вищої освіти, зміцненню його репутації у національному та міжнародному освітньому просторі, а також забезпечує відповідність освітньої діяльності сучасним вимогам суспільства, економіки та ринку праці.

Отже, системний підхід до використання методичних інструментів управління якістю освіти створює передумови для сталого розвитку закладу освіти, підвищення результативності освітнього процесу та формування високого рівня професійної підготовки випускників, здатних успішно реалізовувати свій потенціал у динамічному соціально-економічному середовищі.

Окремої уваги потребує формування культури управління якістю у системі вищої освіти як сукупності цінностей, управлінських установок і моделей поведінки, що підтримують прагнення до постійного вдосконалення освітньої діяльності. Культура управління якістю передбачає активну участь усіх суб’єктів освітнього процесу: адміністрації закладу, науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти, роботодавців та інших зацікавлених сторін у процесах планування, реалізації, оцінювання та вдосконалення освітніх програм. Вона ґрунтується на принципах відкритості до змін, академічної відповідальності, партнерської взаємодії та орієнтації на досягнення високих стандартів освітньої діяльності [2; 3].

У сучасному європейському освітньому просторі культура якості розглядається як важливий компонент внутрішніх систем забезпечення якості освіти. Зокрема, у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG) підкреслюється, що ефективні системи забезпечення якості мають базуватися не лише на формальних процедурах оцінювання, а й на сформованій культурі якості, яка підтримує відповідальне ставлення академічної спільноти до результатів освітньої діяльності [6]. У цьому контексті культура якості поєднує інституційні механізми управління якістю з ціннісними орієнтирами університетської спільноти, що стимулює постійне вдосконалення освітніх процесів.

Формування культури управління якістю передбачає розвиток управлінських практик, орієнтованих на доказове прийняття рішень, систематичний аналіз результатів освітньої діяльності, прозорість управлінських процедур та широке залучення академічної спільноти до процесів забезпечення якості. Важливу роль у цьому процесі відіграють механізми зворотного зв’язку, регулярний моніторинг освітніх результатів, підтримка академічної доброчесності та розвиток інституційної відповідальності за якість освіти.

Таким чином, культура управління якістю у системі вищої освіти виступає важливим інституційним ресурсом, що забезпечує узгодженість управлінських процесів, підтримує орієнтацію на постійне вдосконалення освітньої діяльності та сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладу вищої освіти у національному й міжнародному освітньому просторі [6].

Отже, управління якістю у системі вищої освіти виступає складним багатовимірним процесом, спрямованим на забезпечення відповідності освітньої діяльності сучасним суспільним запитам, професійним стандартам і потребам ринку праці. Аналіз теоретико-методологічних засад управління якістю освіти засвідчує, що ефективне функціонування внутрішньої системи забезпечення якості можливе за умови комплексного застосування системного, процесного, компетентнісного, аксіологічного та синергетичного підходів.

Системний підхід дозволяє розглядати заклад вищої освіти як відкриту соціально-педагогічну систему, у межах якої всі структурні компоненти освітньої діяльності функціонують у тісному взаємозв’язку та взаємозумовленості. *Процесний підхід* забезпечує орієнтацію управління на оптимізацію освітніх процесів, їх систематичний аналіз і безперервне вдосконалення відповідно до принципів циклу PDCA. *Компетентнісний підхід* спрямовує освітню діяльність на формування результатів навчання, що відповідають вимогам сучасного ринку праці та професійним стандартам підготовки фахівців. Водночас *аксіологічний підхід* акцентує увагу на ціннісних засадах освітньої діяльності, формуванні академічної доброчесності, професійної відповідальності та гуманістичних орієнтирів освіти. *Синергетичний підхід* розкриває можливості самоорганізації освітніх систем, взаємодії різних суб’єктів освітнього процесу та інноваційного розвитку університетського середовища.

Важливу роль у забезпеченні якості освіти відіграє застосування комплексу методичних інструментів управління, до яких належать внутрішній аудит освітніх програм, анкетування здобувачів освіти та випускників, аналіз академічної успішності, бенчмаркінг, експертна оцінка, а також моніторинг показників працевлаштування випускників. Системне використання цих інструментів дозволяє забезпечити регулярний аналіз результативності освітньої діяльності, виявляти проблемні аспекти освітнього процесу та приймати обґрунтовані управлінські рішення щодо вдосконалення змісту освіти, оновлення освітніх програм і підвищення якості викладання.

Особливого значення у сучасних умовах набуває формування культури управління якістю у закладах вищої освіти. Культура якості виступає важливим ціннісним і організаційним підґрунтям функціонування внутрішніх систем забезпечення якості, оскільки сприяє формуванню відповідального ставлення академічної спільноти до результатів освітньої діяльності, підтримує відкритість до інновацій і стимулює постійне вдосконалення освітнього середовища. Вона передбачає активну участь усіх суб’єктів освітнього процесу у процедурах планування, оцінювання та модернізації освітніх програм, а також розвиток партнерських відносин між університетами, роботодавцями та суспільством.

Таким чином, ефективне управління якістю у системі вищої освіти ґрунтується на поєднанні сучасних методологічних підходів, використанні комплексних інструментів оцінювання та формуванні культури якості як невід’ємної складової академічного середовища. Реалізація цих принципів сприяє підвищенню результативності освітнього процесу, зміцненню конкурентоспроможності закладів вищої освіти та забезпеченню

підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти в умовах динамічного соціально-економічного розвитку.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення адаптивних моделей управління якістю в умовах цифровізації та глобальних трансформацій.

Використана література:

1. Василюк А. В., Дей М. І. (ред.). Якість вищої освіти: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ-Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
2. Воробйова О. П. Система забезпечення якості освіти: український досвід. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. № 29. С. 214-220.
3. Локшина О. І. Забезпечення якості вищої освіти в Україні в контексті європейської інтеграції. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2018. 208 с.
4. Camp R. C. Benchmarking: The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance. Milwaukee : ASQC Quality Press, 1989. 299 p.
5. Jackson N., Lund H. Benchmarking for Higher Education. Buckingham : Open University Press, 2000. 186 p.
6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2015. 32 p.
7. Watson G. H. Strategic Benchmarking Reloaded with Six Sigma: Improving Your Company's Performance Using Global Best Practice. Hoboken : John Wiley & Sons, 2007. 304 p.

References:

8. Vasyliuk A. V., Dei M. I. (Eds.). (2019). Yakist vyshchoi osvity: teoriia i praktyka [Quality of higher education: theory and practice] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv-Nizhyn : PP Lysenko M. M. 176 s. [in Ukrainian].
9. Vorobiova O. P. (2020). Systema zabezpechennia yakosti osvity: ukrainskyi dosvid [Quality assurance system of education: Ukrainian experience]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 29. S. 214-220 [in Ukrainian].
10. Lokshyna O. I. (2018). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini v konteksti yevropeiskoi intehratsii [Quality assurance in higher education in Ukraine in the context of European integration]. Kyiv : Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. 208 s. [in Ukrainian].
11. Camp R. C. (1989). Benchmarking: The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance. Milwaukee : ASQC Quality Press. 299 p.
12. Jackson N., Lund H. (2000). Benchmarking for Higher Education. Buckingham : Open University Press. 186 p.
13. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels. 32 p.
14. Watson G. H. (2007). Strategic Benchmarking Reloaded with Six Sigma: Improving Your Company's Performance Using Global Best Practice. Hoboken : John Wiley & Sons. 304 p.

V. Slabko, V. Fedoryshyn. Theoretical and Methodological Foundations of Quality Management in Higher Education

The article analyzes the theoretical and methodological foundations of quality management in higher education. The relevance of the study is driven by the rapid development of society, the globalization of the educational space, and the necessity of Ukraine's integration into the European Higher Education Area in accordance with international ESG standards. Today, the quality of higher education serves as a strategic factor in the innovative development of the state, which requires the development and implementation of effective internal quality assurance systems directly within higher education institutions (HEIs).

The research employed a comprehensive analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources, the method of comparative analysis, as well as a systems approach, which allowed for viewing quality management as an integrated structure of interconnected elements.

The essence of the concept of «quality of education» is revealed as an integral category that combines the normative, result-oriented, and value-based dimensions of educational activity. The key methodological approaches to quality management are substantiated: systems, process (incorporating the PDCA cycle), competence-based, axiological, and synergetic approaches. The main methodological evaluation tools are characterized, including internal audit of educational programs, stakeholder surveys, academic performance analysis, expert evaluation, and graduate employment monitoring. Particular attention is paid to benchmarking as an effective managerial method for comparative analysis and the creative adaptation of the world's best academic practices from leading universities. The importance of fostering an internal quality culture based on the values of academic integrity, responsibility, partnership interaction, and orientation toward the continuous improvement of the university environment is emphasized.

It is demonstrated that the integrated combination of modern methodological approaches, management tools, and principles of quality culture enhances the effectiveness of internal HEI systems, ensures the modernization of educational programs, and fosters the training of competitive specialists.

Key words: *quality of education, quality management in education, higher education, quality assurance system, quality culture, educational programs, benchmarking, accreditation of educational programs.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 004.7:621.311.6:378.147
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.29

Соменко Д. В., Баранюк О. Ф.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ ОФІСНОЇ ТЕХНІКИ ТА ЇХ ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ВИКОРИСТАННЯМ МІКРОКОНТРОЛЕРНИХ СИСТЕМ

У статті розглянуто сучасні підходи до енергозбереження офісної техніки та можливості їх практичної реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням енергоспоживання обладнання, недостатнім контролем його ефективності та необхідністю формування у здобувачів освіти компетентностей у сфері енергоефективності, Інтернету речей і аналізу даних. Особливу увагу приділено поєднанню тенденцій енергозбереження з навчальною інженерною діяльністю студентів, що забезпечує практико-орієнтований характер підготовки.

У межах дослідження проаналізовано міжнародні стандарти енергоефективності офісного обладнання, зокрема використання енергоощадних режимів роботи, автоматизованого керування живленням та систем моніторингу. Встановлено, що значний потенціал енергозбереження залишається нереалізованим через відсутність системного контролю споживання електроенергії в режимах простою та очікування.

Запропоновано концепцію та архітектуру навчальної IoT-системи моніторингу енергоспоживання на базі мікроконтролерів ESP8266 або ESP32 та вимірювальних модулів типу PZEM-004T або SCT-013. Розглянуто структуру приладу, що включає датчики вимірювання, мікроконтролерний блок, бездротову передачу даних і серверну частину для їх збереження та візуалізації.

Акцентовано увагу на освітньому аспекті впровадження. Реалізація проєкту дозволяє студентам набути практичних навичок проєктування IoT-систем, програмування мікроконтролерів, роботи з мережевими протоколами, базами даних та інструментами візуалізації.

Запропоновано алгоритм дослідження, що включає постановку задачі, розгортання системи, збір і аналіз даних та формування рекомендацій щодо зниження енергоспоживання. Показано, що використання системи дозволяє виявити неефективні режими роботи офісної техніки та обґрунтувати заходи з оптимізації її використання.

Ключові слова: *енергозбереження, офісна техніка, IoT-система, ESP8266, моніторинг енергоспоживання, енергоефективність, освітній процес.*

Стрімка цифровізація суспільства та зростання обсягів використання офісної техніки призводять до суттєвого збільшення енергоспоживання в установах освіти, бізнесу та державного сектору. Значна частина офісних пристроїв – комп’ютери, принтери, багатофункціональні пристрої, мережеве обладнання – експлуатуються без урахування принципів енергоефективності, що спричиняє нераціональні витрати електроенергії, підвищення експлуатаційних витрат та негативний вплив на довкілля. У контексті глобальних викликів, пов’язаних із енергетичною безпекою та сталим розвитком, питання оптимізації енергоспоживання офісної техніки набуває особливої актуальності.

Водночас сучасні світові тенденції свідчать про активне впровадження інтелектуальних систем управління енергоспоживанням, автоматизованого моніторингу та використання енергоефективних технологій, що дозволяють значно знизити енергетичні втрати. Однак на практиці впровадження таких підходів часто обмежується недостатнім рівнем підготовки фахівців, відсутністю прикладних навичок аналізу та контролю енергоспоживання, а також слабкою інтеграцією відповідних компетентностей у освітній процес.

У цьому контексті виникає суперечність між зростаючими вимогами до енергоефективності технічних систем і недостатнім рівнем сформованості практичних умінь майбутніх фахівців щодо забезпечення енергозбереження в процесі експлуатації обладнання. Розв’язання цієї проблеми потребує поєднання теоретичних знань із практико-орієнтованою діяльністю, зокрема шляхом залучення здобувачів освіти до розробки та впровадження систем моніторингу енергоспоживання офісних пристроїв.

Отже, **актуальність дослідження** зумовлена необхідністю пошуку ефективних підходів до енергозбереження офісної техніки та їх інтеграції в освітній процес з метою формування у студентів сучасних професійних компетентностей, що відповідають запитам ринку праці та викликам сталого розвитку.

Сучасні підходи до енергозбереження офісної техніки базуються на стандартах ENERGY STAR [6, 8], автоматичних режимах сну для комп’ютерів і моніторів, а також регламентах екодизайну для серверів [1–3]. Реалізація в освітньому процесі передбачає інтеграцію тем енергоефективності в шкільні програми (з 4-го по 11-й клас) [9, 10] та практичні заходи в університетах, включаючи моніторинг і заміну обладнання. Автори [9–13] спираються на гармонізацію українських норм з ЄС: постанова КМУ № 160 (від 5 лютого 2026 р.) встановлює мінімальну ефективність блоків живлення серверів (96% при 50% навантаження), а регламенти 2025 р. вводять маркування A–G та обмеження standby-режиму (≤ 0,5 Вт).

Дослідження ВНЗ (КПІ, СумДУ) описують системи енергоменеджменту з циклом PDCA, автоматизованим моніторингом, заміною ламп/вікон, що економить до 6 млн грн/рік; практичні поради охоплюють

розумні розетки та оновлення ПЗ. У освіті проекти «Енергоефективні школи» та посібники для вчителів акцентують на STEM-дослідах. Технічні заходи включають LED-освітлення, частотні перетворювачі INVT, ENERGY STAR для панелей (65–95 Вт); організаційні – енергоаудит, рейтинги підрозділів.

Недостатня реалізація систем енергоменеджменту через брак фінансування, неповний моніторинг і відсутність обов'язкових служб у ЗО (класи А–В неефективні). Вразливість до відключень вимагає резервного живлення; бракує автоматизованих комплексів для аналізу даних у освітній галузі.

У світі енергозбереження офісної техніки в освітніх закладах реалізується через стандарти ENERGY STAR [6, 8], комбінацію поведінкових і технологічних втручань, а також інтеграцію в програми сталого розвитку. Університети та школи впроваджують енергоефективне обладнання (комп'ютери на 30–65% економніші, монітори – на 20%, принтери – на 40%), автоматизацію HVAC та освітлення, з окупністю 1–1,5 роки.

Університет Мен (США) рекомендує купувати ENERGY STAR-техніку, мультифункціональні пристрої замість окремих принтерів/сканерів для скорочення споживання. Дослідження UTeM (Малайзія) показують ефективність кампаній підвищення обізнаності: поведінкові заходи (вимикання техніки) + технології (сенсори) знижують витрати на 15–72%. GSQS ЮНЕСКО для шкіл включає енергоефективність у врядування, ESD в curriculum, партнерства з громадами.

У вищих навчальних закладах (NREL, США) поширені EBCx (22% заощаджень в офісах), апгрейди plug loads, сонячні панелі; приклади – закупівлі ноутбуків з миттєвою окупністю. Європа (Carbon Trust) фокусується на fabric, heating, lighting, CHP; обсяг – до 25% скорочення в FHE. Рецензії підкреслюють EERES: енергоефективність + ВДЕ для нульового вуглецю.

Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері енергоефективності офісної техніки та впровадження міжнародних стандартів енергозбереження, залишається недостатньо вирішеним питання системного моніторингу фактичного енергоспоживання в умовах освітніх закладів. Більшість існуючих підходів зосереджені на нормативному регулюванні або рекомендаціях щодо використання енергоощадних режимів, однак не забезпечують інструментального контролю та оперативного аналізу реальних енергетичних втрат у процесі експлуатації обладнання. Це ускладнює прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо оптимізації енергоспоживання.

Недостатньо розвиненим залишається також аспект інтеграції систем енергомоніторингу в освітній процес. Існуючі навчальні підходи переважно мають теоретичний характер і не передбачають залучення здобувачів освіти до повного циклу дослідження – від збору первинних даних до їх аналітичної обробки та інтерпретації результатів. Відсутність доступних і водночас функціональних навчальних IoT-рішень обмежує можливості формування практичних компетентностей у сфері енергоаудиту, аналізу даних та цифрових технологій керування енергоспоживанням.

Виклад основного матеріалу дослідження доцільно розпочати з узагальнення сучасних підходів до енергозбереження офісної техніки, які базуються на поєднанні технологічних, програмних та організаційних рішень. У світовій практиці ключову роль відіграє впровадження енергоефективного обладнання, що відповідає міжнародним стандартам, використання автоматизованих режимів енергозбереження (sleep, standby), а також інтелектуальних систем керування енергоспоживанням. Важливим напрямом є перехід від окремих пристроїв до багатофункціональних систем, що дозволяє зменшити загальне навантаження на енергомережу та оптимізувати використання ресурсів.

Значна увага приділяється системам моніторингу енергоспоживання, які забезпечують збір і аналіз даних у реальному часі, дозволяючи виявляти неефективні режими та оптимізувати використання техніки. Перспективним є застосування доступних рішень на базі мікроконтролерів, датчиків і мережевих модулів.

В освітньому процесі студенти можуть розробляти прототип такої системи для офісних пристроїв із подальшою візуалізацією даних у вигляді графіків і звітів. Це сприяє формуванню навичок роботи з електронікою, програмуванням і аналізом даних, а також розуміння принципів енергоефективності.

Експериментальна апробація в навчальних аудиторіях показує можливість зниження енергоспоживання завдяки оптимізації режимів роботи та вимкненню неактивного обладнання. Отже, впровадження таких підходів підвищує енергоефективність і сприяє формуванню сучасних професійних компетентностей.

У межах дослідження пропонується практико-орієнтований підхід до формування компетентностей здобувачів освіти, що передбачає розробку та впровадження системи моніторингу енергоспоживання офісних пристроїв на базі сучасних мікроконтролерних платформ. Такий проєкт дозволяє поєднати теоретичні аспекти енергоефективності з реальними інженерними рішеннями та забезпечує набуття студентами практичних навичок у сфері IoT, обробки даних та енергоменеджменту.

Принцип побудови запропонованої системи ґрунтується на використанні мікроконтролера типу ESP8266 або ESP32, який виконує функції збору, первинної обробки та передачі даних. До мікроконтролера підключається вимірювальний модуль – датчик струму або потужності, наприклад неінвазивний трансформатор струму SCT-013 або більш функціональний модуль PZEM-004T, що дозволяє отримувати значення напруги, сили струму, миттєвої потужності та спожитої електроенергії. Вибір датчика визначається рівнем складності проєкту та необхідною точністю вимірювань.

Збір даних здійснюється шляхом періодичного зчитування параметрів електромережі (з інтервалом 5–10 секунд), після чого інформація передається через бездротову мережу Wi-Fi на сервер або у хмарне середовище. Для передачі даних доцільно використовувати легковагові протоколи, зокрема MQTT або HTTP, що широко застосовуються в IoT-системах. На стороні сервера організовується прийом, збереження та обробка даних із використанням таких інструментів, як Node-RED або програмні рішення на базі Python, із подальшим записом у базу даних (наприклад, InfluxDB або SQLite).

Важливою складовою системи є модуль візуалізації, який забезпечує наочне представлення результатів вимірювань у вигляді графіків, таблиць та аналітичних панелей. Для цього можуть використовуватися платформи типу Grafana або веб-інтерфейси власної розробки. Такий підхід дозволяє студентам аналізувати динаміку енергоспоживання, порівнювати режими роботи обладнання (активний, очікування, режим сну), а також виявляти неефективні сценарії використання техніки.

Функціонально система працює за принципом розподіленого збору даних: окремі вимірювальні вузли встановлюються на різних офісних пристроях (персональні комп’ютери, монітори, принтери, мережеве обладнання), що дає змогу здійснювати комплексний моніторинг енергоспоживання в межах аудиторії або лабораторії. Отримані дані централізовано обробляються та використовуються для подальшого аналізу.

Додатково система може бути розширена за рахунок інтеграції керуючих елементів, зокрема реле або “розумних” розеток, що дозволяють не лише здійснювати моніторинг, але й реалізовувати елементи автоматизованого керування енергоспоживанням (наприклад, дистанційне вимкнення пристроїв або обмеження роботи в періоди простою).

Реалізація такого проєкту в освітньому процесі сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про сучасні підходи до енергозбереження, включаючи як технічні аспекти (робота з сенсорами, мікроконтролерами, мережевими протоколами), так і аналітичні (збір, обробка та інтерпретація даних). Водночас студенти залучаються до виконання повного циклу інженерної діяльності – від проєктування системи до аналізу отриманих результатів та формування практичних рекомендацій щодо підвищення енергоефективності офісного обладнання.

Алгоритм дослідження енергоспоживання офісних пристроїв в освітньому процесі доцільно будувати як послідовність етапів, що охоплюють повний цикл інженерно-аналітичної діяльності – від постановки задачі до формування практичних рекомендацій.

На *початковому етапі* визначаються об’єкти дослідження (комп’ютери, монітори, принтери, мережеве обладнання), режими їх роботи та формулюється гіпотеза щодо можливостей зниження енергоспоживання. Далі виконується розгортання системи моніторингу: підключення вимірювальних модулів, налаштування мікроконтролера, передача даних до серверної частини, калібрування датчиків.

Основний етап передбачає збір експериментальних даних протягом визначеного часу з автоматичним накопиченням показників у базі даних. Після цього здійснюється обробка результатів: визначення середніх значень потужності, порівняння режимів роботи та оцінка потенціалу енергозбереження. На основі аналізу формуються рекомендації щодо оптимізації налаштувань, автоматизації керування живленням і використання енергоефективного обладнання.

Завершальний етап включає оформлення результатів у вигляді звіту чи презентації та їх обговорення. Це сприяє розвитку аналітичного мислення студентів і формуванню дослідницьких компетентностей.

Таким чином, запропонований алгоритм забезпечує системний підхід до дослідження енергоспоживання офісної техніки та дозволяє інтегрувати сучасні технології моніторингу в освітній процес, формуючи у студентів як технічні, так і дослідницькі компетентності.

Розробка та впровадження такого приладу в освітньому процесі вимагає дотримання правил електробезпеки, особливо при роботі з мережею змінного струму 220 В. З метою підвищення безпеки доцільно використовувати готові вимірювальні модулі або неінвазивні датчики, а також організовувати роботу студентів у вигляді окремих підгруп (апаратна частина, програмування, аналітика).

Таким чином, запропонований прилад є ефективним інструментом для дослідження енергоспоживання офісної техніки та водночас слугує засобом інтеграції сучасних цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців.

Висновки та подальші перспективи дослідження. У результаті аналізу підходів до енергозбереження офісної техніки та розробки студентського проєкту системи моніторингу сформульовано такі висновки.

Сучасні офісні системи орієнтовані на енергоефективне обладнання та автоматизоване керування, однак значний потенціал економії залишається нереалізованим через недостатній контроль і аналіз споживання.

Запропонована IoT-система на базі ESP8266/ESP32 і вимірювальних модулів забезпечує доступний моніторинг із передачею та візуалізацією даних. Її впровадження в освітньому процесі сприяє формуванню практичних компетентностей у сфері електроніки, програмування та аналізу даних.

Дослідження показало, що навіть базовий моніторинг дозволяє виявити втрати енергії в режимах простою, що відкриває можливості для їх зменшення через оптимізацію роботи обладнання.

Подальший розвиток даного напряму доцільно пов’язувати з розширенням функціональності системи моніторингу та її інтеграцією в більш складні енергетичні та освітні екосистеми.

Перш за все перспективним є впровадження елементів інтелектуального аналізу даних, зокрема використання алгоритмів машинного навчання для прогнозування енергоспоживання та виявлення аномальних режимів роботи обладнання. Це дозволить перейти від простого моніторингу до адаптивного управління енергетичними процесами.

Другим напрямом розвитку є створення масштабованих мережевих систем моніторингу, які охоплюють не лише окремі аудиторії, а й цілі навчальні корпуси або організації. У такому випадку можливе формування централізованих енергоменеджмент-систем із розподіленими сенсорними вузлами.

Окрему перспективу становить інтеграція системи з навчальними платформами та цифровими освітніми середовищами, що дозволить використовувати реальні енергетичні дані в навчальних дисциплінах, лабораторних роботах та проєктній діяльності студентів.

Таким чином, запропонований підхід має не лише прикладне значення для підвищення енергоефективності офісної техніки, але й значний освітній потенціал, оскільки сприяє формуванню у здобувачів освіти сучасного інженерного мислення та компетентностей у сфері цифрових технологій, IoT та сталого розвитку.

Використана література:

1. At the Office – Office of Sustainability – The University of Maine. URL: https://umaine.edu/sustainability/energywise/office-equipment/ (дата звернення: 25.04.2026).
2. Promoting Energy Efficiency in Higher Education: A Study of Behavioral and Technological Interventions. URL: https://hrmars.com/papers_submitted/ 25172/promoting-energy-efficiency-in-higher-education-a-study-of-behavioral-and-technological-interventions (дата звернення: 25.04.2026).
3. Energy Efficiency in Schools: Sustainable Solutions. URL: https://i4di.org/energy-efficient-schools/ (дата звернення: 25.04.2026).
4. Sustainability Actions in Higher Education. National Renewable Energy Laboratory (NREL). URL: https://www.nrel.gov/docs/fy17osti/67900.pdf (дата звернення: 25.04.2026).
5. A state-of-the-art review of energy-efficient and renewable energy systems in higher education. Frontiers in Energy Research. URL: https://www.frontiersin.org/journals/energy-research/articles/10.3389/ fenrg.2023.1344216/ pdf (дата звернення: 25.04.2026).
6. Energy and SDG 4 Quality Education: Policy Brief 4. United Nations. URL: https://sdgs.un.org/sites/default/files/2021-05/POLICY%20BRIEF%204% 20-%20ENERGY%20AND%20SDG%204%20QUALITY%20EDUCATION.pdf (дата звернення: 25.04.2026).
7. Як знизити енергоспоживання в офісі: ефективні поради для бізнесу. URL: https://landlord.ua/agrolife-en/yak-zniziti-energospozhivannya-v-ofisi-efektivni-poradi-dlya-biznesu/ (дата звернення: 25.04.2026).
8. ENERGY STAR для навчального обладнання: чому це вигідно. Освіта.ua. URL: https://osvita.ua/school/95964/ (дата звернення: 25.04.2026).
9. Енергоефективність у школах: готові посібники для вчителів. Нова українська школа. URL: https://nus.org.ua/2025/07/25/energoefektyvnist-u-shkolah-gotovi-posibnyky-dlya-vchyteliv/ (дата звернення: 25.04.2026).
10. Українських школярів навчатимуть енергоефективності з 4-го до 11-го класу. Освіторія. URL: https://osvitoria.media/news/ukrayinskyh-shkolyariv-navchatymut-energoefektyvnosti-z-4-do-11-klasu/ (дата звернення: 25.04.2026).
11. Нові технічні регламенти в сфері енергетичного маркування та екодизайну набули чинності в Україні. Державне агентство з енергоефективності та енергозбереження України. URL: https://saee.gov.ua/news/novi-tekhnichni-rehlamenty-v-sferi-enerhetychnoho-markuvannia-ta-ekodyzainu-nabuly-chynnosti-v-ukraini (дата звернення: 25.04.2026).
12. Сучасні рішення для енергозбереження від INVT. URL: https://ukrprommotor.com.ua/blog/suchasni-rishennya-dlya-energozberezhennya-vid-invt (дата звернення: 25.04.2026).
13. Енергетика: економіка, технології, екологія. 2016. № 2. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/b3282e76-ad8d-42b0-b45f-7fa41f9c696b/content (дата звернення: 25.04.2026).
14. Соменко О.О., Соменко Д.В. Вільнопоширюване апаратне та програмне забезпечення для організації навчально-дослідницької роботи майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». Кропивницький, 2017. Вип. 11. Ч. 1. С. 122–128.

References:

1. At the Office – Office of Sustainability – The University of Maine (n.d.) At the Office – Office of Sustainability – The University of Maine. URL: https://umaine.edu/sustainability/energywise/office-equipment/
2. Promoting Energy Efficiency in Higher Education: A Study of Behavioral and Technological Interventions (n.d.) Promoting Energy Efficiency in Higher Education: A Study of Behavioral and Technological Interventions. URL: https://hrmars.com/papers_submitted/25172/promoting-energy-efficiency-in-higher-education-a-study-of-behavioral-and-technological-interventions
3. Energy Efficiency in Schools: Sustainable Solutions (n.d.) Energy Efficiency in Schools: Sustainable Solutions. URL: https://i4di.org/energy-efficient-schools/
4. Sustainability Actions in Higher Education (n.d.) Sustainability Actions in Higher Education. National Renewable Energy Laboratory. URL: https://www.nrel.gov/docs/fy17osti/67900.pdf
5. A state-of-the-art review of energy-efficient and renewable energy systems in higher education (2023) A state-of-the-art review of energy-efficient and renewable energy systems in higher education. Frontiers in Energy Research. URL: https://www.frontiersin.org/journals/energy-research/articles/10.3389/fenrg.2023.1344216/pdf
6. Energy and SDG 4 Quality Education: Policy Brief 4 (2021) Energy and SDG 4 Quality Education: Policy Brief 4. United Nations. URL: https://sdgs.un.org/sites/default/files/2021-05/POLICY%20BRIEF%204%20-%20ENERGY%20AND%20SDG%204%20QUALITY%20EDUCATION.pdf
7. Yak znyzyty enerhospozhyvannia v ofisi: efektyvni porady dlia biznesu (n.d.) Yak znyzyty enerhospozhyvannia v ofisi: efektyvni porady dlia biznesu [How to reduce energy consumption in the office: effective tips for business]. URL: https://landlord.ua/agrolife-en/yak-zniziti-energospozhivannya-v-ofisi-efektivni-poradi-dlya-biznesu/ [in Ukrainian].

8. ENERGY STAR dlia navchalnoho obladnannia: chomu tse vyhidno (n.d.) ENERGY STAR dlia navchalnoho obladnannia: chomu tse vyhidno [ENERGY STAR for educational equipment: why it is beneficial]. Osvita.ua. URL: https://osvita.ua/school/95964/ [in Ukrainian].
9. Enerhoefektyvnist u shkolakh: hotovi posibnyky dlia vchyteliv (2025) Enerhoefektyvnist u shkolakh: hotovi posibnyky dlia vchyteliv [Energy efficiency in schools: ready-made manuals for teachers]. Nova ukrainska shkola. URL: https://nus.org.ua/2025/07/25/energoefektyvnist-u-shkolah-gotovi-posibnyky-dlya-vchyteliv/ [in Ukrainian].
10. Ukrainskykh shkoliariv navchatymut enerhoefektyvnosti z 4-ho do 11-ho klasu (n.d.) Ukrainskykh shkoliariv navchatymut enerhoefektyvnosti z 4-ho do 11-ho klasu [Ukrainian school students will be taught energy efficiency from grades 4 to 11]. Osvitoriia. URL: https://osvitoria.media/news/ukrayinskyh-shkolyariv-navchatymut-energoefektyvnosti-z-4-do-11-klasu/ [in Ukrainian].
11. Novi tekhnichni rehlamenty v sferi enerhetychnoho markuvannia ta ekodyzainu nabuly chynnosti v Ukraini (n.d.) [New technical regulations in the field of energy labeling and ecodesign have entered into force in Ukraine]. Derzhavne ahentstvo z enerhoefektyvnosti ta enerhozberezhennia Ukrainy. URL: https://saee.gov.ua/news/novi-tekhnichni-rehlamenty-v-sferi-enerhetychnoho-markuvannia-ta-ekodyzainu-nabuly-chynnosti-v-ukraini [in Ukrainian].
12. Suchasni rishennia dlia enerhozberezhennia vid INVT (n.d.) Suchasni rishennia dlia enerhozberezhennia vid INVT [Modern solutions for energy saving from INVT]. URL: https://ukrprommotor.com.ua/blog/suchasni-rishennya-dlya-energozberezhennya-vid-invt [in Ukrainian].
13. Enerhetyka: ekonomika, tekhnolohii, ekolohiia (2016) Enerhetyka: ekonomika, tekhnolohii, ekolohiia [Energy: economics, technologies, ecology]. No. 2. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/b3282e76-ad8d-42b0-b45f-7fa41f9c696b/content [in Ukrainian].
14. Somenko O.O., Somenko D.V. (2017) Vilnoposhyriuvane aparatne ta prohramne zabezpechennia dlia orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi roboty maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Open-source hardware and software for organizing research-based learning of future teachers of natural and mathematical disciplines]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Kropyvnytskyi. Issue 11, Part 1. Pp. 122–128 [in Ukrainian].

D. Somenko, O. Baraniuk. Modern Approaches to Energy Saving of Office Equipment and Their Practical Implementation in the Educational Process Using Microcontroller Systems

The article examines modern approaches to energy saving in office equipment and the possibilities of their implementation in the educational process of higher education institutions. The relevance of the study is due to the growing energy consumption of office equipment, insufficient control over its efficiency, and the need to develop students’ competencies in energy efficiency, the Internet of Things, and data analysis. Particular attention is paid to integrating energy-saving trends with students’ engineering activities to ensure a practice-oriented approach and improve learning outcomes in technical education and applied research.

The study analyzes international energy efficiency standards for office equipment, including energy-saving operating modes, automated power management, and intelligent monitoring systems. It is established that significant energy-saving potential remains unrealized due to the lack of systematic control over electricity consumption in idle and standby modes.

A concept and architecture of an educational IoT-based system for monitoring energy consumption are proposed, based on ESP8266 or ESP32 microcontrollers and modules such as PZEM-004T or SCT-013. The system includes sensors, a microcontroller-based processing unit, a wireless communication channel, and a server component for data storage and visualization.

Emphasis is placed on the educational value of the solution, enabling students to gain practical skills in IoT system design, microcontroller programming, network protocols, databases, and data visualization, as well as data-driven decision making.

An algorithm for conducting the study is proposed, including problem definition, system deployment, data collection and analysis, and the development of recommendations for reducing energy consumption.

Key words: *energy saving; office equipment; IoT system; ESP8266; energy consumption monitoring; energy efficiency; educational process.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 616.831-005.1:616.89-008.434.5
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.30

Суховієнко Н. А., Литвин І. М., Пиляєва Н. С.

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИ АФАЗІЇ У ПІСЛЯІНСУЛЬТНИЙ ПЕРІОД: СТРУКТУРА ПОРУШЕНЬ І РЕСУРСИ ВІДНОВЛЕННЯ

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти мовленнєвої діяльності у дорослих з афазією, що виникла внаслідок інсульту. Афазія, як набутий системний розлад мовлення, є одним із найпоширеніших та соціально значущих наслідків гострого порушення мозкового кровообігу, діагностується у 20–40% людей, які перенесли інсульт, та суттєво знижує якість їхнього життя, обмежуючи комунікативне, професійне та соціальне функціонування. На відміну від інших розладів мовлення, афазія розвивається на тлі вже сформованої мовної системи, що визначає специфіку її клінічної картини та прогноз реабілітації. У статті систематизовано сучасні наукові уявлення про класифікацію афазії, охарактеризовано симптоматику її основних форм: еферентної та аферентної моторної афазії, сенсорної (акустико-гностичної) афазії, динамічної афазії та амнестичної афазії. Нейропсихологічні механізми порушення мовленнєвої функції в постінсультному періоді описані крізь призму теорії функціональних систем: афазія концептуалізується не як ізольована втрата певної функції, а як системна дезорганізація мовленнєвої діяльності, що впливає на її мотиваційний, операційний та контрольний рівні. Визначено п'ять взаємопов'язаних рівнів порушення мовленнєвої діяльності: фонологічний (труднощі з розрізненням та відтворенням фонем), лексичний (труднощі з називанням, вербальні парафазії), синтаксичний (аграматизм, телеграфічний стиль), дискурсивний (порушення зв'язності розгорнутого мовлення) та прагматичний (порушення комунікативних стратегій та діалогу). Підкреслюється важливість раннього початку реабілітації, її індивідуалізований та міждисциплінарний характер, а також психологічна підтримка пацієнтів. Визначено перспективні напрямки подальшої наукової та практичної роботи в галузі відновлення комунікативних функцій у пацієнтів з афазією після інсульту.

Ключові слова: *афазія, інсульт, мовленнєва діяльність, реабілітація, логопедична корекція, нейропластичність,відновлювальне навчання, комунікативна функція, постінсультний період, мовленнєві порушення.*

Інсульт є однією з провідних причин набутої інвалідності у дорослому населенні, а афазія – розлад, що виникає внаслідок ураження мовленнєвих зон кори головного мозку – належить до найважчих його наслідків. За даними сучасних клінічних досліджень, афазія різного ступеня вираженості діагностується у 20–40% пацієнтів, які перенесли інсульт, і значно ускладнює процес соціальної реінтеграції.

Мовленнєва діяльність є не лише засобом комунікації, але й інструментом пізнання, регуляції поведінки та забезпечення соціальних зв'язків. Її порушення внаслідок афазії зачіпає всі сфери особистісного й соціального функціонування людини, породжуючи вторинні емоційні, психологічні та адаптаційні труднощі. Саме тому проблема вивчення структури мовленнєвих порушень при афазії та пошуку ефективних ресурсів відновлення набуває особливого наукового і практичного значення.

Актуальність дослідження визначається як зростаючою поширеністю цереброваскулярної патології в Україні та у світі, так і необхідністю вдосконалення науково-методичного забезпечення логопедичної реабілітації осіб у постінсультний період. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах воєнного часу, коли значна кількість людей, у тому числі учасників бойових дій, зазнає черепно-мозкових травм та судинних уражень мозку з наступними мовленнєвими наслідками. Водночас ця тематика залишається недостатньо висвітленою в сучасних вітчизняних наукових публікаціях.

Проблема афазії як набутого мовленнєвого розладу досліджується вченими різних галузей – нейропсихології, логопедії, неврології та реабілітаційної медицини. У вітчизняній науці значний внесок у вивчення цієї проблематики зробили дослідники, що висвітлюють різні аспекти відновлення комунікативних функцій у постінсультних пацієнтів.

Н. Голуб розглядає завдання та засоби відновлення комунікативної функції у пацієнтів з афазією, визначаючи пріоритети логопедичного впливу у різні фази постінсультного відновлення та наголошуючи на необхідності комплексного підходу, що поєднує мовленнєві вправи, когнітивну стимуляцію та психологічну підтримку пацієнта [1].

У своїх дослідженнях Н. Дерман аналізує методологію відновлювальної роботи з особами, що мають афазію, висвітлюючи принципи поетапного формування мовленнєвих навичок і підкреслюючи важливість індивідуалізації реабілітаційних програм [2].

Аналіз наукових досліджень засвідчує багатовекторність підходів до вивчення афазії А. Зарицька здійснює лінгвістичний аналіз мовленнєвої симптоматики при еферентній моторній афазії (телеграфний стиль, персеверації, синтаксичні порушення), що є підставою для диференційованої корекції [3]. Ю. Семененко-Кожух обґрунтовує перспективність дистанційної логопедичної діагностики – особливо актуальної в умовах воєнного стану [8]. М. Міщенко систематизує вітчизняні та зарубіжні підходи до відновлення комунікацій у постінсультних пацієнтів з афазією [5].

Попри значну кількість досліджень, питання комплексного аналізу структури мовленнєвих порушень та ресурсів їх відновлення у постінсультний період потребує систематизації та подальшого наукового осмислення.

Мета статті – на основі аналізу сучасних наукових джерел розкрити структуру порушень мовленнєвої діяльності при афазії у постінсультний період та систематизувати ресурси відновлення мовленнєвих функцій у дорослих пацієнтів.

Афазія – це системний розлад мовленнєвої діяльності, що виникає внаслідок локального органічного ураження кори або підкіркових структур головного мозку лівої (у правшів) півкулі. На відміну від алалії – мовленнєвого недорозвитку, що виникає у ранньому дитинстві, – афазія є набутим розладом, що виявляється на фоні вже сформованої мовленнєвої системи. Це визначає специфіку як клінічної картини, так і реабілітаційного прогнозу [4; 6].

Класифікація форм афазії є важливим підґрунтям для розуміння структури мовленнєвих порушень і планування корекційної роботи. В українській логопедичній практиці традиційно використовується нейропсихологічна класифікація, що виокремлює такі форми: еферентна моторна, аферентна моторна, динамічна, сенсорна (акустико-гностична), акустико-мнестична, семантична та амнестична афазія [3; 4].

Еферентна моторна афазія пов’язана з ураженням премоторних зон (зона Брока) і проявляється у порушенні серійної організації мовленнєвих рухів: мовлення стає уривчастим, з персевераціями (мимовільним повторенням елементів попереднього висловлювання), телеграфним стилем, труднощами переключення з однієї артикулеми на іншу. А. Зарицька детально описує мовленнєву симптоматику при цій формі афазії, вказуючи на характерні порушення синтаксичної структури висловлювань та специфічні помилки у розгорнутому мовленні. Пацієнти розуміють зверненого мовлення краще, ніж відтворюють власне, що є важливим діагностичним критерієм [3].

Аферентна моторна афазія виникає при ураженні постцентральних зон і пов’язана з порушенням кінестетичної основи мовленнєвих рухів. Хворі плутають артикулеми, близькі за місцем утворення, що породжує специфічні заміни звуків у мовленні та характерні труднощі повторення окремих слів і фраз. На відміну від еферентної форми, де порушено перехід між елементами мовленнєвої серії, при аферентній – порушено сам механізм кінестетичного управління артикуляцією.

Сенсорна (акустико-гностична) афазія виникає при ураженні скроневих зон (зона Верніке) і проявляється у порушенні фонематичного сприймання: хворий не розуміє зверненого мовлення або розуміє його лише частково. Власне мовлення характеризується «жаргонафазією» – великою кількістю помилкових слів і звукових замін, що роблять його важко зрозумілим для оточуючих. Хворий нерідко не усвідомлює власних мовленнєвих помилок через дефіцит слухового контролю.

Динамічна афазія пов’язана з ураженням префронтальних відділів і проявляється у порушенні мовленнєвої ініціативи та мовленнєвого планування. При відносно збереженому повторному мовленні та читанні пацієнти відчувають значні труднощі з активним розгортанням висловлювань. М. Овчаренко підкреслює, що «у пацієнтів з динамічною афазією спонтанне мовлення практично відсутнє, за винятком окремих усталених в колишній мовленнєвій практиці мовленнєвих штампів, переважно розмовно-побутового характеру. При їх відтворенні не виявляється будь-яких вимовних труднощів, проте інтонаційна картина відрізняється одноманітністю. Мовленнєва активність низька. Присутні часті ехолалії» [6, с. 156].

Амнестична афазія характеризується переважними труднощами пригадування слів при відносно збереженому розумінні та синтаксичній організації мовлення. Пацієнти добре описують призначення предметів, вдаються до парафразій та замінників, однак не можуть відтворити конкретний номінат. Ця форма нерідко зберігається як резидуальний стан після перенесеної більш глибокої афазії і суттєво знижує ефективність мовленнєвої комунікації навіть за умови відносно збереженої граматичної структури.

Нейропсихологічна модель Т. Махукової розглядає афазію крізь призму теорії функціональних систем, згідно з якою будь-який психічний процес, зокрема й мовленнєва діяльність, реалізується через складну динамічну систему мозкових зон. Відповідно, афатичне порушення – це не лише локальне «випадіння» певної функції, але й системна дезорганізація мовленнєвої діяльності, що зачіпає її мотиваційний, операційний та контрольний рівні [4]. Цей теоретичний підхід принципово важливий для побудови відновлювального навчання: він дозволяє виявити збережені ланки мовленнєвої функції та спиратися на них у процесі корекційної роботи.

Структура порушень мовленнєвої діяльності при афазії охоплює кілька взаємопов’язаних рівнів. Фонологічний рівень – труднощі з диференціюванням і відтворенням фонем, фонематичні парафазії. Лексичний рівень – труднощі номінації, вербальні парафазії, збіднення словникового запасу. Синтаксичний рівень – порушення граматичної структури висловлювань, аграматизм, телеграфний стиль. Дискурсивний рівень – труднощі побудови зв’язного тексту, порушення цілісності й зв’язності висловлювань. Прагматичний рівень – порушення комунікативного наміру, стратегій ведення діалогу та інтерактивних аспектів спілкування. Кожен рівень потребує специфічних методів діагностики та корекції.

Важливим теоретичним підґрунтям відновлення мовленнєвої діяльності при афазії є концепція нейропластичності – здатності нервової системи до реорганізації та формування нових функціональних зв’язків.

Нейропластичність мозку у постінсультний період реалізується через кілька механізмів: розширення зон кортикального представництва збережених функцій, активацію гомологічних зон протилежної півкулі, ремієлінізацію частково ушкоджених нейронів та утворення нових синаптичних з'єднань. Саме на ці механізми спирається логопедична реабілітація.

Відновлювальне навчання є центральним методом логопедичної роботи при афазії. Н. Дерман обґрунтовує прийоми побудови відновлювальної роботи: «прийоми, що дозволяють відновити первинно порушену мовленнєву функцію або реорганізувати збережені її ланки; прийоми, спрямовані на запобігання виникнення вторинних порушень і попередження закріплення патологічних проявів; прийоми, спрямовані на відновлення пасивного і активного словникового запасу» [2, с. 41]. Системність та послідовність подачі матеріалу, поетапне ускладнення завдань, максимальна активізація комунікативних мотивів пацієнта є ключовими умовами ефективного відновлювального навчання.

Комунікативна реабілітація при афазії спрямована не лише на відновлення формальних мовних навичок, але й на відновлення реальної комунікативної компетентності пацієнта. Н. Голуб пропонує розглядати відновлення комунікативної функції як центральну мету логопедичної роботи, використовуючи функціональні завдання, максимально наближені до ситуацій реального спілкування [1]. Це передбачає вправи з діалогічного мовлення, рольові ігри, роботу з текстами різних жанрів, а також залучення близьких пацієнта до реабілітаційного процесу. М. Міщенко наголошує, що комунікативний підхід, реалізований у сукупності з класичними методами відновлювального навчання, забезпечує найбільш стійкі результати [5].

Вокальні вправи та мелодико-інтонаційна терапія є перспективним додатковим методом відновлення мовлення при афазії. Т. Федорцова обґрунтовує, що «систематична інтеграція вокальних вправ у комплексну методику післяінсультної реабілітації є ефективним, науково обґрунтованим інструментом, що забезпечує не лише прискорене відновлення мовленнєвих функцій (особливо артикуляції та просодики), але й позитивно впливає на емоційний стан клієнтів з афазією». [9, с. 228]. Цей метод спирається на феномен збереженості мелодійного аспекту мовлення навіть при тяжких формах моторної афазії, що зумовлено залученістю правопівкульних структур у забезпечення музичних та інтонаційних функцій.

Дистанційна логопедична діагностика та корекція набуває особливого значення в умовах обмеженого доступу пацієнтів до стаціонарної допомоги. Ю. Семененко-Кожух розглядає можливості телемедичних платформ для проведення обстеження мовлення пацієнтів з афазією та онлайн-занять із логопедом, зазначаючи, що за умови правильної організації дистанційна реабілітація може бути не менш ефективною, ніж очна, особливо на підтримувальному етапі відновлення [8]. Це є особливо цінним для переміщених осіб та пацієнтів, що перебувають у районах активних бойових дій і не мають фізичного доступу до спеціалізованих реабілітаційних центрів.

Важливим аспектом логопедичної роботи є диференційна діагностика форм афазії та відмежування їх від суміжних станів – дизартрії, апраксії мовлення, деменції. А. Савицький підкреслює необхідність міждисциплінарної взаємодії між логопедом, неврологом та нейропсихологом для точної кваліфікації порушення та складання індивідуального реабілітаційного маршруту [7]. Саме така взаємодія забезпечує комплексний вплив на різні аспекти порушень та запобігає однобічному підходу до реабілітації.

Психологічний супровід пацієнтів з афазією є невід'ємною складовою реабілітаційного процесу. Депресія, тривожність, втрата соціальної ролі – типові вторинні психологічні наслідки афазії, що гальмують відновлення. Зниження мотивації до мовленнєвого спілкування, пасивна позиція пацієнта щодо власного відновлення є серйозними перешкодами для ефективної реабілітації. Включення психологічної підтримки, груп спілкування для осіб з афазією та залучення родини до реабілітаційного процесу значно підвищує ефективність комплексного відновного втручання та сприяє збереженню мотивації пацієнта на всіх етапах лікування.

Висновки. Афазія як наслідок інсульту є складним системним порушенням мовленнєвої діяльності, що охоплює фонологічний, лексичний, синтаксичний, дискурсивний та прагматичний рівні. Її клінічна картина визначається локалізацією та обширністю вогнища ураження, що зумовлює виникнення різних форм афазії з характерними патернами мовленнєвих розладів. Кожна форма афазії потребує диференційованого логопедичного підходу з урахуванням первинно ушкодженої ланки мовленнєвої функції.

Ресурси відновлення мовленнєвої діяльності при афазії ґрунтуються на нейропластичності мозку та реалізуються через систему відновлювального навчання, комунікативної реабілітації, вокалотерапії та дистанційних логопедичних технологій. Ефективність реабілітаційного процесу забезпечується його раннім початком, індивідуалізацією, послідовністю та міждисциплінарним характером. Психологічний супровід пацієнта і залучення родини є обов'язковими умовами успішного відновлення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації диференційованих програм логопедичної реабілітації осіб з різними формами афазії у постінсультний період, зокрема з урахуванням можливостей дистанційної корекції та інтегрованого застосування вокалотерапії і когнітивного тренінгу. Особливої уваги потребує вдосконалення методів ранньої діагностики та реабілітації осіб з постінсультною афазією в умовах воєнного стану.

Використана література:

1. Голуб Н. М. Завдання та засоби відновлення комунікативної функції у пацієнтів з афазією. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: до 85-річчя акад. В. І. Бондаря: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 350–353.
2. Дерман Н. В. Відновлювальна робота з хворими на афазію. Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров’язбережувальної освіти (20 жовтня 2022 р.) / за заг. ред. проф. Бойчука Ю. Д. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 38–42.
3. Зарицька А. В. Дослідження мовленнєвої симптоматики при еферентній моторній афазії. Логопедія. 2013. № 3. С. 36–41.
4. Махукова Т. В. Теоретичні положення нейропсихології в аналізі клінічних фактів при афазії. Синергетичний потенціал міждисциплінарного підходу у супроводі осіб з особливими освітніми потребами: зб. матеріалів Всеукр. круглого столу (м. Харків, 20 листоп. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2026. С. 133–136.
5. Міщенко М. С. Теоретичні аспекти відновлення комунікацій у дорослих з афазією, що перенесли інсульт: зб. наук. праць: вип. 16, т. 1 / за ред. М. К. Шеремет. Кам’янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2020. С. 197–207.
6. Овчаренко М. Характеристика порушень мовлення у дорослих осіб після інсульту. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 1 (18). С. 149–165.
7. Савицький А. До проблеми відновлення мовленнєвої та рухової діяльності у дітей з постопераційною афазією. Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. праць. 2004. Вип. 1. С. 168.
8. Семененко-Кожух Ю. В. Дистанційна логопедична діагностика мовлення пацієнтів з афазією. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 530–534.
9. Федорцова Т. І. Особливості проведення післяінсультної реабілітаційної роботи з клієнтами з проявами афазії засобами вокальних вправ. Синергетичний потенціал міждисциплінарного підходу у супроводі осіб з особливими освітніми потребами: зб. матеріалів Всеукр. круглого столу (м. Харків, 20 листоп. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2026. С. 226–228.

References:

10. Holub, N. M. (2023). Zavdannia ta zasoby vidnovlennia komunikatyvnoi funktsii u patsiientiv z afaziieiu [Tasks and means of restoring communicative function in patients with aphasia]. Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie: zb. nauk. pr. KhNPU im. H. S. Skovorody. Kharkiv. pp. 350–353. [in Ukrainian].
11. Derman, N. V. (2022). Vidnovliuvalna robota z khvorymy na afaziiu [Restorative work with aphasia patients]. Aktualni pytannia spetsialnoi, inkliuzyvnoi i zdoroviazberezhuvalnoie osvity. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody. pp. 38–42. [in Ukrainian].
12. Zarytska, A. V. (2013). Doslidzhennia movlennievoi symptomatyky pry eferentnii motornii afazii [Research on speech symptoms in efferent motor aphasia]. Lohopediia [Logopedia]. No. 3. pp. 36–41. [in Ukrainian].
13. Makhukova, T. V. (2026). Teoretychni polozhennia neiropsykholohii v analizi klinichnykh faktiv pry afazii [Theoretical provisions of neuropsychology in the analysis of clinical facts in aphasia]. Synerhetychnyi potentsial mizhdystsyplinarnoho pidkhodu u suprovodi osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: zb. materialiv Vseukr. kruhloho stolu (m. Kharkiv, 20 lystop. 2025 r.). KhNPU im. H. S. Skovorody. Kharkiv. pp. 133–136. [in Ukrainian].
14. Mishchenko, M. S. (2020). Teoretychni aspekty vidnovlennia komunikatsii u doroslykh z afaziieiu, shcho perenesly insult [Theoretical aspects of communication restoration in adults with aphasia after stroke]. Zb. nauk. prats: vyp. 16, t. 1. za red. M. K. Sheremet. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O. V. pp. 197–207. [in Ukrainian].
15. Ovcharenko, M. (2023). Kharakterystyka porushen movlennia u doroslykh osib pislia insultu [Characteristics of speech disorders in adults after stroke]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. No. 1 (18). pp. 149–165. [in Ukrainian].
16. Savytskyi, A. (2004). Do problemy vidnovlennia movlennievoi ta rukhovoi diialnosti u ditei z postoperatsiinoiu afaziieiu [On the problem of restoring speech and motor activity in children with postoperative aphasia]. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: zb. nauk. prats. Vol. 1. p. 168. [in Ukrainian].
17. Semenenko-Kozhukh, Yu. V. (2023). Dystantsiina lohopedychna diahnostyka movlennia patsiientiv z afaziieiu [Remote speech therapy diagnosis of speech in patients with aphasia]. Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: zb. nauk. pr. KhNPU im. H. S. Skovorody. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. pp. 530–534. [in Ukrainian].
18. Fedortsova, T. I. (2026). Osoblyvosti provedennia pisliainsulitnoi reabilitatsiinoi roboty z kliientamy z proiavamy afazii zasobamy vokalnykh vprav [Features of post-stroke rehabilitation work with clients with aphasia using vocal exercises]. Synerhetychnyi potentsial mizhdystsyplinarnoho pidkhodu u suprovodi osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: zb. materialiv Vseukr. kruhloho stolu. KhNPU im. H. S. Skovorody. Kharkiv. pp. 226–228. [in Ukrainian].

N. Sukhoviienko, I. Lytvyn N. Pyliaieva. Speech activity in aphasia in the post-stroke period: structure of disorders and recovery resources

The The article examines the theoretical and practical aspects of speech activity in adults with aphasia resulting from stroke. Aphasia, as an acquired systemic speech disorder, is one of the most common and socially significant consequences of acute cerebrovascular accident, is diagnosed in 20–40% of people who have suffered a stroke, and significantly reduces their quality of life, limiting communicative, professional and social functioning. Unlike other speech disorders, aphasia develops against the background of an already formed speech system, which determines the specificity of its clinical picture and the prognosis for rehabilitation. The article systematizes modern scientific ideas about the classification of aphasia, characterizes the symptoms of its main forms: efferent and afferent motor aphasia, sensory (acoustic-gnostic) aphasia, dynamic aphasia and amnestic aphasia. Neuropsychological mechanisms of speech impairment in the post-stroke period are described through the prism of the functional systems theory: aphasia is conceptualized not as an isolated loss of a certain function, but as a systemic disorganization of speech activity, affecting its motivational, operational and control levels. Five interrelated levels of speech impair-

ment are identified: phonological (difficulties with distinguishing and reproducing phonemes), lexical (difficulties with naming, verbal paraphasias), syntactic (agrammatism, telegraphic style), discursive (disorder of coherence of developed speech) and pragmatic (disorder of communicative strategies and dialogue). The importance of early rehabilitation, its individualized and interdisciplinary nature, as well as psychological support for patients is emphasized. Promising directions for further scientific and practical work in the field of restoring communicative functions in patients with aphasia after stroke have been identified.

Key words: *aphasia, stroke, speech activity, rehabilitation, speech therapy correction, neuroplasticity, restorative learning, communicative function, post-stroke period, speech disorders.*

Дата першого надходження статті до видання: 28.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091.12.011.3-051:316.628](410)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.31

Тіщенко М. С.

ВПЛИВ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ НА РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНОЇ СФЕРИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано вплив державної політики на розвиток вищої освіти у Великій Британії у другій половині ХХ століття. Розглянуто ключові етапи реформування освітньої системи, зокрема післявоєнний період, трансформації 1960–1970-х років, а також зміни середини 1990-х – початку 2000-х років. Визначено особливості функціонування бінарної моделі вищої освіти, яка передбачала поділ на університетський та неуніверситетський сектори, а також охарактеризовано специфіку їх фінансування та організації освітнього процесу.

Визначено кроки державної політики уряду Великобританії, які впливали на становлення університетської освіти в країні.

З’ясовано, що державна політика сприяла переходу від елітарної до масової вищої освіти, посиленню конкуренції між університетами та комерціалізації освітньої діяльності. Водночас визначено низку проблемних аспектів реформ, зокрема зниження якості освіти, перевантаження викладачів, погіршення співвідношення викладачів і студентів та зростання управлінського тиску.

Окреслено роль державних інституцій у регулюванні діяльності закладів вищої освіти, зокрема Комітету університетських грантів (UGC), Higher Education Funding Council for England (HEFCE) та Quality Assurance Agency (QAA). Проаналізовано процеси посилення контролю за якістю освіти та наукових досліджень, а також впровадження системи оцінювання Research Assessment Exercise (RAE) як інструменту розподілу фінансування.

Узагальнено, що впроваджені реформи сприяли формуванню сучасної конкурентоспроможної системи вищої освіти Великої Британії, розширенню автономії університетів та підвищенню ролі механізмів забезпечення якості освіти та наукових досліджень. Встановлено, що зазначені трансформації суттєво вплинули на професійну діяльність університетських викладачів, визначивши нові вимоги до їхньої педагогічної та наукової діяльності.

Ключові слова: *вища освіта, університети Великої Британії, державна політика, якість освіти та наукових досліджень.*

Вища освіта завжди перебуває на різних етапах свого становлення, розвитку або спадання. Відповідні коливання найчастіше пов’язані з вектором політики, яка проводиться по відношенню до системи освіти. З одного боку розвиток освіти може супроводжуватися підтримкою уряду, а з іншого – нівелювання існуючих проблем і небажання щось покращувати або змінювати відповідно до викликів часу. Саме такою ситуацією відображена університетська освіта Великої Британії у другій половині ХХ століття.

Залежності від політичної ситуації в країні, освіта була об’єктом впливу на населення країни, що з одного боку відображалося у зміні вимог до освітян та здобувачів освіти, які мали змогу навчатися в університетах і відповідно займати кращі посади та робочі місця на ринку праці, а з іншого боку освіта виступала у ролі тиску, коли уряд відмовлявся підтримувати освітній сектор економічно, що призвело до низки проблем в самому освітньому секторі та в економіці країни в цілому.

Метою статті є визначити кроки державної політики уряду Великобританії, які впливали на розвиток університетської освіти в країні.

Вища освіта Великої Британії вважається однією з якісніших у світі, а університети є найпрестижнішими закладами освіти, де мріють навчатися абітурієнти з різних країн світу. Незважаючи на високі рейтинги і популярність ЗВО Великої Британії зараз, так було не завжди. Цьому успіху передували роки злетів і падінь, популярних і небезпечних кроків з боку урядової політики, яка через дієві реформи, а також прикрі помилки, все ж таки змогла підняти рівень власної освіти до всесвітнього визнання, яке продовжується і в наш час.

Друга половина ХХ ст. характеризувалася різними подекуди резонансними політичними рішеннями у сфері вищої освіти у Великій Британії, які суттєво вплинули на трансформацію академічної сфери. Це відобразилося у визначенні основних напрямків розвитку вищої освіти, вплинуло на науковий сектор діяльності та ставлення до професійної ролі університетських викладачів.

У зазначений період відбулося три хвилі реформ вищої освіти а саме: після Другої світової війни, у 1960-х та 1970-х роках, у середині 1990-х років початок 2000-х років [1, с. 77].

Характерно, що у Британських університетах У 1940 р. навчалося менше 2% молоді. За статистичними даними 2012 р. лише у Відкритому університеті було видано понад 10 000 дипломів, і майже половина молоді віком від 18 до 30 років здобувала вищу освіту.

У 60-ті роки ХХ ст. відбувався бурхливий розвиток освітньої галузі, де одним із ключових етапів відіграла реформа 1960-х років, зокрема реалізація рекомендацій звіту лорда Роббінса (Robbins Report, 1963), згідно якого курси вищої освіти повинні бути доступними для всіх, хто має кваліфікацію, здібності та бажання навчатися [1, с. 77].

Прийняте рішення сприяло масовому здобуттю вищої освіти та значному розширенню університетського сектору, який актиано підтримувався державою. Вища освіта стала доступною для широких верств

населення, що надало змогу навчатися не лише знаті та заможним людям, а й талановитій молоді з простих сімей.

Це призвело до збільшення кількості студентів і відповідно до збільшення попиту на кваліфікований персонал та академічні кадри. Також цей період характеризувався побудовою університетів нового покоління «Скляних університетів» (Plate glass university) [2, с.14].

Це були зовсім нові будівлі закладів вищої освіти з великих блоків листового скла у в сталевій або бетонній арматурі, що відображало політичну підтримку університетської освіти і розвиток новітніх технологій у будівництві того часу. У цей період були засновані такі університети, як: Aston University, Birmingham City University, Brunel University, Heriot-Watt University та інші [3].

Із середини 1960-х років система вищої освіти Великої Британії функціонувала за принципом так званої бінарної моделі. Вона передбачала поділ на два основні сектори: університети та інші типи закладів, передусім політехнічні інститути й педагогічні коледжі.

Політехнічні інститути становили близько чверті вищих навчальних закладів Великої Британії, проте освітній процес та проведення досліджень ставали більш інтегрованими, оскільки основна підтримка з боку держави зосереджувалася в університетах поза їх традиційною концентрацією в Оксбриджі [4, с. 4].

Дипломи, які видавалися цими неуніверситетськими установами, затверджувалися Радою з національних академічних нагород. Їхня освітня діяльність була переважно орієнтована на практичні та професійні дисципліни. Цікавим фактом на той час, було те, що до посадових обов'язків викладачів не входили наукові публікації, хоча й не заборонялися.

Це говорить про те, що дійсно на той час основний фокус викладача було спрямовано на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, наукова складова діяльності педагогів вищої школи була необов'язковою, а носила виключно добровільний характер.

На нашу думку, цей показник був виправданим на той час, оскільки різке збільшення студентів призвело до високого навантаження на викладачів, з яким вони мали гідно впоратися й підготувати фахівців. Проте відсутність наукової складової у викладачів ЗВО теж викликала певні протиріччя в системі вищої освіти.

Фінансування університетів здійснювалося через державні блокові гранти, що розподілялися Комітетом університетських грантів (UGC) – відносно автономним органом, до складу якого входили науковці. Університети мали значну самостійність у використанні цих коштів, які до кінця 1970-х років зазвичай виділялися на п'ятирічний період. Водночас політехнічні інститути, подібно до державних шкіл, підпорядковувалися місцевим органам влади, що зумовлювало їх більш виражену регіональну спрямованість у підготовці кадрів [5].

У роботі Ya. Nuhoğlu та Soysal, R.-D. Baltaru зазначено, що період до 1980-х років, часто називають «золотим віком Британського університету», що характеризувався загальним правом на університетську освіту, значним державним фінансуванням та повним студентським забезпеченням всього сектору, навчанням здобувачів у малих групах та академічною автономією закладів [4, с. 4].

У 1970 – 1980-х роках державна політика почала орієнтуватися на підвищення ефективності та підзвітності університетів. У цей період посилився контроль за використанням державних коштів, що супроводжувався впровадженням механізмів оцінювання якості викладання та наукової діяльності. Особливого значення набули інструменти фінансового стимулювання, які спрямовували університети на підвищення продуктивності досліджень.

Суттєві зміни відбулися в період урядування М. Тетчер, коли акцент було зроблено на ринкових механізмах управління освітою. Незважаючи на постійне зростання кількості студентів, було скорочено державне фінансування, що змусило університети шукати альтернативні джерела доходів, зокрема через участь у грантових програмах і співпрацю з бізнесом. У цей час сформувалася тенденція до комерціалізації наукової діяльності та зростання конкуренції між закладами вищої освіти.

У перші роки її перебування на посаді прем'єр-міністра (1979 р.) часто використовувалися кліше, як «обрізання жиру» та «вирізання сухостою». Дослідник Richard F. Gombrichy своїй відкритій лекції зазначає, що ідея пані Тетчер, полягала в тому, що університети з їхнім персоналом схожі на бочки з яблуками, які необхідно перебрати, а гнилі відкинути, і вона була б першою людиною, яка це зробила. Проте, відповідних звітів про успішну реалізацію такої жорсткої політики не було оприлюднено й не було зроблено жодної спроби показати, що це призвело до якогось позитивного результату [5].

Натомість отримали перевантажених викладачів, з невідповідними заробітними платами та падіння мотивації як з боку викладачів так і студентів.

У зазначений період в країні також відбулася заміна системи надання державних блокових грантів університетам, яка розділила фінансування на навчання (виділення коштів відповідно до кількості студентів) та на наукові дослідження (підтримка ефективних досліджень, які підтверджено централізованою оцінкою якості).

З метою контролю якості наукових досліджень у 1986 р. було запроваджено пілотну Програму оцінки досліджень (Research Excellence Framework, REF), яка була попередником програм дослідницької досконалості, запроваджених у всьому світі в 2000-х роках [6, с. 3].

Перша оцінка наукових досліджень у системі вищої освіти Великої Британії була проведена у 1986 році в період урядування М. Тетчер. Її організацією займався Комітет з університетських грантів під керівництвом кембриджського математика П. Свіннертона-Дайєра. Основною метою цього оцінювання було визначення принципів розподілу фінансових ресурсів між університетами в умовах суттєвих бюджетних обмежень.

Університети подавали заявки за 37 предметними напрямами, а також обмежену кількість результатів дослідницької діяльності. За підсумками оцінювання було сформовано рейтинги якості, які класифікувалися за рівнями: «видатний», «вище середнього», «середній» та «нижче середнього». Обсяги фінансування, що надавалися університетам, безпосередньо залежали від отриманих оцінок, що сприяло впровадженню принципу фінансування, орієнтованого на якість. Важливим завданням цього процесу було забезпечення більшої прозорості у розподілі бюджетних коштів.

Оцінювання кафедр за програмою RAE відбувалося до 2008, а з 2014 р. цю систему було замінено на новий механізм – Research Excellence Framework (REF) [7].

Попри економічну нестабільність та соціальні протести 1970-х – 1980-х років, британська вища освіта розширювалася завдяки прагненню уряду комерціалізувати вищу освіту та інтегрувати її як прибуткову галузь економіки [2, с. 14].

Це стало переломним моментом, оскільки ЗВО мали самостійно шукати спонсорів для фінансування університетів та шукати шляхи наукового розвитку університетів, що негативно вплинуло на академічну спільноту.

Відповідно з 1981 р. заробітна плата академічного персоналу знизилися приблизно на 30% порівняно з іншими професіями [5]. Протягом 1980-х – 1990-х відбувалося значне скорочення педагогічного складу також викладачі зіткнулися з проблемами працевлаштування, погіршенням співвідношення викладачів до студентів [8, с. 69–72].

Наступний період в – 90-ті рр. XX ст. відзначився маркетизацією освітньої галузі й започаткування «нових» університетів у Британії [2]. Цей термін відноситься до колишніх політехнічних інститутів або коледжів, які отримали статус університетів після прийняття урядом Дж. Мейджора Закону про подальше і вищу освіту (Further and Higher Education Act 1992). Ці університети також мають назву «університети після 1992 року» (post-1992 universities) або «сучасні університети» (modern universities) [3].

Відповідний статус університету отримали понад 30 політехнічним інститутів, що призвели до створення єдиної системи вищої освіти та ще більшого попиту на академічну освіту, особливо серед жінок. Саме жінки з 1994 р. отримали більшість дипломів ступеня бакалавра [9, с. 77].

Це відбулося внаслідок скасування бінарної університетської системи, що призвело до уніфікації назв і посад (керівники навчальних закладів стали віце-канцлерами або директорами, викладачі – професорами), що в свою чергу призвело до протиріч, оскільки у Великій Британії звання професора є найвищим академічним званням, яке отримують за значні наукові досягнення, а посада професора відповідала – завідувачу кафедри [5].

Таке спрощення учених звань і посад призвело до повної неузгодженості в системі освіти Великобританії, та невідповідності у заробітних платах викладачів різних закладів вищої освіти, що викликало бурхливу реакцію в соціумі.

Крім того в 1990-х роках урядова політика була спрямована на забезпеченні якості вищої освіти, яка різко знижувалася. Причинами були невдоволення викладацького персоналу через збільшення кількості студентів у навчальних групах, слабку загальну підготовку студентів тощо [10].

Після реформи 1992 р. університети Великобританії були об’єднані в Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), що підпорядковуються централізованій системі фінансування через Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Разом із CVCP ця структура підтримує Quality Assurance Agency (QAA), що відповідає за контроль якості освіти. Змін набуло і фінансування досліджень, яке стало здійснюватися через державні ради та контракти з урядом і бізнесом, що посилило економічну орієнтацію науки.

Такі зміни призвели до того, що університети формально стали конкурувати на рівних умовах і дотримуватись єдиних стандартів, а всі ступені стали вважатися рівноцінними. Проте, на думку автора, ці зміни не були позитивними, оскільки відбулося різке зниження якості освіти через втрату ефективності CVCP, надмірну чисельність здобувачів освіти, ослаблення академічного складу та поширення кар’єризму в управлінні.

До прикладу, частка молоді, яка здобувала вищу освіту зросла з 5% у 1961 р. до 34% у 1997 р., що збільшило показник студентів у Великій Британії за два десятиліття більш ніж удвічі. Тоді як фінансування на одного студента скоротилося приблизно на 40% і продовжує зменшуватися. Водночас співвідношення викладачів і студентів на той час погіршилося – з 9:1 до понад 17:1 (1980–1997 рр.) [5].

З 1981 р. заробітна плата академічного персоналу знизилися приблизно на 30% порівняно з іншими професіями. Протягом 1997–98 рр. 42% викладачів вже працювали за строковими контрактами і ця частка зросла до 50%. Навіть у University of Oxford викладання здійснювалося в більшості тимчасовими працівниками, або сумісниками, які не мали повного соціального захисту й пенсійних прав [5].

Наприкінці XX ст. важливим інструментом державної політики стало впровадження системи оцінювання досліджень «Research Assessment Exercise» (RAE), яка безпосередньо впливала на розподіл фінансування між університетами.

Оцінювання досліджень (RAE) – це процедура, яка здійснювалася раз на кожні п'ять років від імені чотирьох рад з фінансування вищої освіти Великої Британії (HEFCE, SHEFC, HEFCW, DELNI) для незалежної оцінки якості досліджень у вищих навчальних закладах. Роботи подавалися до RAE з кожної предметної області та отримували відповідний рейтинг від експертної групи фахівців. Рейтинги виступають головним критерієм для розподілу фінансування досліджень (QR), яке кожен вищий навчальний заклад отримує від своєї національної ради з фінансування [7].

Крім того, у Британії з 1997 р. діє багаторівнева система акредитації університетів та їхніх освітніх програм незалежним недержавним агентством якості вищої освіти «Quality Assurance Agency» (QAA) [11].

Процедури забезпечення й моніторингу якості університетів Великої Британії (Англії, Уельсу, Північної Ірландії і Шотландії) здійснювалися до «Кодексу практики забезпечення академічної якості й стандартів у вищій освіті», що складався з десяти розділів, включаючи: дослідницькі програми; форми навчання; апеляції та скарги здобувачів освіти; оцінювання студентів; структура програм, їх затвердження, моніторинг і перегляд; сприяння працевлаштуванню студентів; практики і стажування; вступ до ЗВО та ін [11; 12, с. 140].

Ця системна незалежна перевірка дала змогу підтвердити, що студенти отримують якісну освіту, на яку вони розраховують і за яку платять. Завдяки високим стандартам якості відповідно до вимог QAA дипломи британських університетів визнаються в усіх країнах світу і кваліфікація випускників не підлягає сумнівам.

Такий підхід сприяв підвищенню якості наукових досліджень, однак водночас посилило тиск на викладачів щодо публікаційної активності. Результати оцінювання кафедр також допомогли промисловості, благодійним та іншим організаціям, які спонсорували дослідження, прийняти відповідні інвестиційні рішення.

Крім того, це оцінювання дало змогу підняти авторитет певних університетів та збільшити потік потенційних студентів, а також можливість розуміння якості та перспектив роботи для співробітників у британських університетах.

Наприклад, більшість кафедр Брістольського університету займали найвищі показники, які зросли з 20 до 36 кафедр порівняно з 1996 р., 21 кафедра отримала найвищу оцінку, що свідчить про міжнародний рівень досконалості, а також 78% усіх кафедр університету визнані підрозділами світового або міжнародного класу, де працювали провідні фахівці [13].

З огляду на вищезазначене та загальний стан та якість вищої освіти у Великій Британії, вважаємо, доцільним погодитися з думкою P. Guerra, який стверджує, що програма RAE/REF була комплексною, високоформалізованою та загальногалузевою системамою оцінки досліджень та розподілу ресурсів [14, с. 14–23].

Дослідник вважає, що в дійсності такий підхід оцінки якості досліджень у Великій Британії створив потужне конкурентноспроможне середовище закладів вищої освіти. Запровадження уніфікованої системи стандартів спричинило формування стратегічної поведінки та процесів моделювання, що впливали не лише на організаційні структури, а й на побудову академічних галузей [14, с. 14–23].

Попри збереження ідеї єдності викладання і наукових досліджень як ключового університетського принципу, впровадження конкурентної логіки та нових управлінських підходів у цей період змусило британські університети розширювати свої цілі й напрями діяльності. Це відбувалося на тлі зростаючого тиску на ресурси, що ще більше посилився під впливом процесів глобалізації вищої освіти.

Таким чином, державна політика Великої Британії у другій половині XX ст. відіграла визначальну роль у формуванні сучасної академічної системи країни, поєднавши процеси розширення доступу до освіти, проведення комерціалізації освіти та впровадження реформ якості досліджень та освітніх програм дало змогу створити потужну та конкурентноспроможну систему освітніх закладів вищої освіти.

Це, у свою чергу, суттєво вплинуло на розвиток університетів країни: розширення їх статусу та автономії у прийнятті важливих рішень. Крім того, система відкрити рейтингів якості навчання та наукових досліджень дала змогу студентам визначитися з напрямком досліджень та вибором закладу для здобуття освіти за своїми вподобаннями та здібностями.

Створені єдині стандарти якості освіти надали можливість не тільки підняти рівень довіри до університетів, а й статус професорського складу, визначивши загальні вимоги до їхньої наукової та педагогічної діяльності.

Використана література:

1. Thompson G., Hawkins O., Dar A., Taylor M.. Olympic Britain Social and economic change since the 1908 and 1948 London Games. *Higher intelligence. House of Commons Library.* 2012. URL: https://www.parliament.uk/contentassets/910d6ee8de314d94a576a82353372749/olympicbritain.pdf#page=83
2. Модестова Т. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга пол. XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. … д-ра іст. наук : 13.00.01. Київ, 2019. 44 с. URL: https://dspace.snu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2a6b3e95-20e6-4adb-89e8-d0e3f01b37e8/content
3. Історія університетів Великобританії. EDUSTEPS: 2024. URL: https://edusteps.com.ua/posts/britain/1757-universiteti-velikobritaniji.html

4. Nuhoğlu Soysal Ya., Baltaru R.-D. University as the producer of knowledge, and economic and societal value: the 20th and twenty-first century transformations of the UK higher education system. *European Journal of Higher Education.* 2021. P. 1-17. DOI: 10.1080/21568235.2021.1944250
5. Gombrich R. F.. British Higher Education Policy in the last Twenty Years: The Murder of a Profession. Lecture at the Graduate Institute of Policy Studies (GRIPS). Tokyo. 2000. URL: https://www.damtp.cam.ac.uk/user/mem2//papers/LHCE/uk-higher-education.html (дата звернення: 22.04.2026).
6. Marques, M., J. J. W. Powell, M. Zapp, and G. Biesta. How Does Research Evaluation Impact Educational Research? Exploring Intended and Unintended Consequences of Research Assessment in the United Kingdom, 1986–2014. *European educational Research Journal.* 2017. Vol. 16 (6). P. 820–842. URL: https://www.researchgate.net/publication/319989473_How_does_research_evaluation_impact_educational_research_Exploring_intended_and_unintended_consequences_of_research_assessment_in_the_United_Kingdom_1986-2014
7. Research Assessment Exercise. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Research_Assessment_Exercise
8. See D. Stevenson. The end of history? The British university experience 1981–1992. *Contemporary Record*. 1993. 7. P. 66–85. URL: https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/25732/
9. Gavin Thompson, Oliver Hawkins, Aliyah Dar, Mark Taylor. Olympic Britain Social and economic change since the 1908 and 1948 London Games. *Higher intelligence. House of Commons Library.* 2012 URL: https://www.parliament.uk/contentassets/910d6ee8de314d94a576a82353372749/olympicbritain.pdf#page=83
10. Booth A.The making of history teaching in 20th-century British higher education. Making History. The changing face of the profession in Britain. 2008. URL: https://archives.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/teaching_of_history.html
11. Quality and standards in UK universities: A guide to how the system works. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). URL: www.eua.be/.../44806UniUK_guide_lores_1_.p./
12. Красильникова Г. Система моніторингу якості вищої освіти в університетах Великої Британії: досвід для України. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2014. № 4(3). С. 138-144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2014_4%283%29__23
13. RAE 2001 results. University of Bristol. https://www.bristol.ac.uk/research/environment/assessment/rae2001/
14. Pardo Guerra, J. P. 2020. Research Metrics, Labor Markets, and Epistemic Change: Evidence from Britain 1970-2018. URL: osf.io/jr36e
15. [Історія університетів Великобританії. EDUSTEPS : веб-сайт. 2024. URL: https://edusteps.com.ua/posts/britain/1757-universiteti-velikobritaniji.html

References:

1. Thompson G., Hawkins O., Dar A., Taylor M.. (2012) Olympic Britain Social and economic change since the 1908 and 1948 London Games. *Higher intelligence. House of Commons Library.* URL: https://www.parliament.uk/contentassets/910d6ee8de314d94a576a82353372749/olympicbritain.pdf#page=83
2. Modestova T. V. (2019) Suchasni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity Velykoi Brytanii (druha pol. XX – pochatok XXI st.) [Current Development Trends of the UK Higher Education (the second half of XX – the beginning of XXI c.)] : avtoref. dys. … d-ra ist. nauk : 13.00.01. Kyiv,. 44 s. [in Ukrainian]
3. Istoriia universytetiv Velykobrytanii. EDUSTEPS : 2024. URL: https://edusteps.com.ua/posts/britain/1757-universiteti-velikobritaniji.html [in Ukrainian]
4. Nuhoğlu Soysal Y., Baltaru R.-D. (2021): University as the producer of knowledge, and economic and societal value: the 20th and twenty-first century transformations of the UK higher education system, European Journal of Higher Education. DOI: 10.1080/21568235.2021.1944250
5. Gombrich R. F. (2000) British Higher Education Policy in the last Twenty Years: The Murder of a Profession. Lecture at the Graduate Institute of Policy Studies (GRIPS). Tokyo. URL: https://www.damtp.cam.ac.uk/user/mem2//papers/LHCE/uk-higher-education.html
6. Marques, M., J. J. W. Powell, M. Zapp, and G. Biesta (2017). How Does Research Evaluation Impact Educational Research? Exploring Intended and Unintended Consequences of Research Assessment in the United Kingdom, 1986–2014. *European educational Research Journal*. 16 (6). P. 820–842. URL: https://www.researchgate.net/publication/319989473_How_does_research_evaluation_impact_educational_research_Exploring_intended_and_unintended_consequences_of_research_assessment_in_the_United_Kingdom_1986-2014
7. Research Assessment Exercise. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Research_Assessment_Exercise
8. See Stevenson D. (1993) The end of history? The British university experience 1981–1992. *Contemporary Record*. Vol. 7 P. 66–85. URL: https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/25732/
9. Thompson G., Hawkins O., Dar A., Taylor M. (2012) Olympic Britain Social and economic change since the 1908 and 1948 London Games. *Higher intelligence. House of Commons Library.* URL: https://www.parliament.uk/contentassets/910d6ee8de314d94a576a82353372749/olympicbritain.pdf#page=83
10. Booth A. (2008) The making of history teaching in 20th-century British higher education. Making History. *The changing face of the profession in Britain.* URL: https://archives.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/teaching_of_history.html
11. Quality and standards in UK universities: A guide to how the system works. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). URL: www.eua.be/.../44806UniUK_guide_lores_1_.p./
12. Krasylnykova H. (2014) Systema monitorynhu yakosti vyshchoi osvity v universytetakh Velykoi Brytanii: dosvid dlia Ukrainy [The system for monitoring the quality of higher education in universities in the United Kingdom: experience for Ukraine]. Porivnialna profesiina pedahohika. Vol. (3). P. 138-144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2014_4%283%29__23 [in Ukrainian]
13. RAE 2001 Results. University of Bristol. (2001) URL: https://www.bristol.ac.uk/research/environment/assessment/rae2001/
14. Guerra P. J. (2020).Research Metrics, Labor Markets, and Epistemic Change: Evidence from Britain 1970-2018. January 27. 2020. URL: osf.io/jr36e

N. Tishchenko. The Influence of Public Policy on the Development of the Academic Sphere in Great Britain (Second Half of the 20th Century)

The article analyzes the impact of state policy on the development of higher education in the United Kingdom in the second half of the 20th century. The key stages of educational system reforms are examined, including the post-war period, transformations of the 1960s–1970s, and changes in the mid-1990s to the early 2000s. The features of the binary model of higher education are identified, which involved the division into university and non-university sectors, as well as the specifics of their funding and organization of the educational process.

The main steps of the UK government's state policy that influenced the formation of university education are determined. It is established that state policy contributed to the transition from elite to mass higher education, intensification of competition among universities, and commercialization of educational activities. At the same time, a number of problematic aspects of the reforms are identified, including a decline in the quality of education, increased workload of academic staff, deterioration in the student–staff ratio, and growing managerial pressure.

The role of state institutions in regulating higher education institutions is outlined, in particular the University Grants Committee (UGC), the Higher Education Funding Council for England (HEFCE), and the Quality Assurance Agency (QAA). The processes of strengthening quality control in education and research are analyzed, as well as the introduction of the Research Assessment Exercise (RAE) as a mechanism for funding distribution.

It is concluded that the implemented reforms contributed to the formation of a modern and competitive higher education system in the United Kingdom, expanded university autonomy, and enhanced the role of quality assurance mechanisms in education and research. It is established that these transformations significantly influenced the professional activities of university teachers, defining new requirements for their teaching and research performance.

Key words: *higher education, UK universities, state policy, quality of education and research.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 159.9:34:351.74:378.147
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.32

Тюріна В. О., Капінус О. С.

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування і розвитку професійної компетентності як професійно значущої якості особистості майбутніх офіцерів системи психологічного забезпечення Сил безпеки та оборони України та працівників Національної поліції України зокрема в умовах воєнного стану. Показано, що саме професійна компетентність має поєднувати високу ефективність, психологічну стійкість та безумовну правомірність дій офіцерів системи психологічного забезпечення працівників поліції. Виділено ключові компоненти у структурі професійної компетентності офіцерів-психологів, які є прямими об’єктами впливу юридичної психології: когнітивний, мотиваційний, поведінковий. Обґрунтовано, що юридична психологія виступає інтегруючою навчальною дисципліною, яка забезпечує цілісність професійної компетентності, поєднуючи технічну ефективність з етичною відповідальністю та психологічною грамотністю.

Визначено, що ефективне формування професійної компетентності офіцерів Сил безпеки та оборони України та працівників Національної поліції України зокрема вимагає створення інтегративної моделі, яка ґрунтується на принципах діяльнісного підходу та ситуативної автентичності. Для формування професійної компетентності використовуються високоспеціалізовані методи юридичної психології, які перетворюють теоретичні знання на практичні вміння, зокрема, метод ситуаційного профайлінгу, тренінг «Верифікація інформації у стресі», техніка «Психологічна готовність до застосування сили».

Запропонована інтегративна модель, що базується на ситуаційно-рольових тренінгах та методиках юридичної психології (профайлінг, верифікація інформації), є ефективним засобом для перетворення теоретичних знань на стійкі, правомірно-орієнтовані навички.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійна підготовка, майбутній офіцер, правоохоронці, юридична психологія, методи юридичної психології, воєнний стан.*

В умовах динамічних соціальних змін, реформування правової системи та, особливо, викликів, пов’язаних із воєнним станом, роль Сил безпеки та оборони України та працівників Національної поліції України зокрема набуває критичної значущості. Суспільство висуває до правоохоронців вимоги, що виходять за рамки лише формального дотримання закону: професійна компетентність офіцера системи психологічного забезпечення має поєднувати високу ефективність, психологічну стійкість та безумовну правомірність дій працівників правоохоронних органів.

Саме юридична психологія виступає тим інтегруючим чинником, що забезпечує цей синергетичний зв’язок. Вона перетворює знання про закон на усвідомлені поведінкові патерни та дозволяє офіцеру-психологу не лише застосовувати загальні психологічні методи, а й розуміти людський фактор у кримінальних, адміністративних та службових процесах. Без глибокого розуміння психології злочину, поведінки свідків, впливу стресу на прийняття рішень та розуміння механізмів професійної деформації, ефективна робота офіцера системи психологічного забезпечення є неможливою.

Тож, все означене вище свідчить, що ефективне виконання офіцерами системи психологічного забезпечення Сил безпеки та оборони України та працівників Національної поліції України зокрема своїх службових обов’язків потребує сформованості у офіцерів-психологів професійної компетентності як визначальної якості особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі юридичної психології як ключового чинника формування професійної компетентності офіцера-психолога Сил безпеки та оборони України та працівників Національної поліції України зокрема, а також розробка концептуальних засад її інтеграції у процес професійної підготовки майбутнього офіцера системи психологічного забезпечення.

Різноманітні питання професійної компетентності правоохоронців широко досліджені (В. Рибалка, О. Комісарова та ін.), так само як і теоретичні основи юридичної психології (О. Бандурка, А. Алфьоров та ін.). Однак, існує наукова прогалина у розробці цілісної, емпірично обґрунтованої моделі, яка б чітко відображала, як саме специфічні знання та методи юридичної психології (психологія свідчень, судовий профайлінг, психологія переговорів), які можуть бути інтегровані в процес формування конкретних, вимірюваних компонентів професійної компетентності офіцера системи психологічного забезпечення, особливо в контексті високого стресу та правової турбулентності.

Розглянемо більш детально сутність та структуру професійної компетентності працівників поліції. Професійна компетентність правоохоронця – це інтегративна, динамічна якість особистості, що визначає його готовність і здатність ефективно, законно та етично виконувати службові обов’язки в умовах постійного ризику та високої відповідальності. Професійна компетентність є набагато ширшим поняттям, ніж просто

володіння набором професійних умінь і навичок, вона включає професійно значущі якості особистості, зокрема, особистісну зрілість та свідоме ставлення до професії [3].

У структурі професійної компетентності правоохоронця виділяють три ключові компоненти, які є прямими об'єктами впливу юридичної психології: когнітивний (знаннєвий), мотиваційний (ціннісний) та поведінковий (практичний).

Професійна діяльність працівника поліції, особливо в умовах воєнного часу, характеризується екстремальними психологічними вимогами, до числа яких відносяться:

– стресостійкість та емоційна саморегуляція: правоохоронець постійно працює в умовах хронічного та гострого стресу (загроза життю, робота з травмованими особами, вплив негативної інформації). Це вимагає здатності швидко відновлювати емоційний баланс та зберігати раціональність [5];

– здатність до ухвалення відповідальних рішень в умовах дефіциту часу та інформації: у критичних ситуаціях (затримання, оперативне втручання) необхідно миттєво оцінити ризики та обрати правомірно коректну та ефективну стратегію. Ця вимога є безпосереднім полем впливу юридичної психології [1];

– високий рівень правосвідомості та етичної відповідальності: правоохоронець, на відміну від інших професій, наділений державним примусом. Це вимагає, щоб його дії завжди були вмотивовані законом і не були продиктовані особистими емоціями чи упередженнями [8].

Високий рівень стресу та специфіка роботи з негативом може призвести до професійної деформації особистості офіцера системи психологічного забезпечення Національної поліції України, яка проявляється у такому:

– синдромі емоційного вигорання: зниження мотивації та емоційна байдужість до виконання службових обов'язків;

– формалізмі та цинізмі: автоматичне застосування інструкцій без урахування індивідуальних обставин та знецінення гідності громадян;

– авторитарності: схильність до використання жорстких та надмірних методів, що може призвести до перевищення службових повноважень та порушення закону.

Юридична психологія є ключовим інструментом профілактики професійної деформації. Вона, через формування етико-правової рефлексії та усвідомлення психологічних наслідків протиправних дій, забезпечує мотиваційний компонент професійної компетентності, допомагаючи офіцеру-психологу зберегти гуманістичну складову своєї місії навіть в екстремальних умовах [7].

Юридична психологія виконує роль методологічної основи для формування і розвитку професійної компетентності працівників поліції, оскільки вона забезпечує системний зв'язок між знаннями про закон (юридична складова) та знаннями про людську поведінку та психіку (психологічна складова). Юридична психологія перетворює формальні норми на дієві, гуманістичні та ефективні професійні навички.

Юридична психологія є фундаментальною основою мотиваційного та когнітивного компонентів професійної компетентності через формування глибокої професійної правосвідомості. При цьому визначальну роль відіграють такі фактори:

– розуміння мотивів правопорушень: знання психології злочину та девіантної поведінки дозволяє офіцеру системи психологічного забезпечення працівників поліції критично аналізувати справжні, часто приховані, психологічні мотиви (потреби, фрустрація, психотравма) дій працівників поліції. Це підвищує роботи та забезпечує індивідуальний підхід у взаємодії;

– етико-правова рефлексія: юридична психологія формує здатність до самокритики та усвідомлення психологічних наслідків власних дій.

Юридична психологія безпосередньо впливає на формування поведінкового компоненту професійної компетентності, надаючи спеціалізовані знання, уміння і техніки роботи з інформацією та людьми [4]. До числа таких знань, умінь і технік відносяться, зокрема:

– критичний аналіз свідчень: знання психології свідчень дозволяє офіцеру-психологу враховувати вплив стресу, втоми, сугестії та особливостей пам'яті на достовірність отриманої інформації. Це перетворює рутинний процес опитування на психологічно грамотне опитування, що мінімізує ризик помилок спілкування;

– психологія переговорів і конфлікту: юридична психологія надає наукову основу для ведення кризових переговорів (особи з суїцидальними намірами) та деескалації конфліктів у публічному просторі. Офіцер-психолог, озброєний цими знаннями й уміннями, здатен використовувати техніки емпатійного слухання та психологічного впливу, що є найбільш ефективним і законним способом контролю ситуації [1].

Юридична психологія є незамінним фактором для забезпечення психологічної стійкості, яка є ключовою вимогою до професійної компетентності офіцера-психолога, особливо в екстремальних умовах [2]. Вирішальну роль відіграють такі фактори:

– оцінка та управління стресом: юридична психологія допомагає офіцеру-психологу ідентифікувати та керувати власними реакціями на стрес (психологія екстремальних ситуацій). Усвідомлення того, як адреналін впливає на когнітивні функції (тунельне бачення, спотворення часу), дозволяє компенсувати ці ефекти за допомогою заздалегідь відпрацьованих алгоритмів, зберігаючи при цьому правомірність дій;

– психологія ідентичності та деформації: юридична психологія надає інструменти для самодіагностики та профілактики професійної деформації (цинізм, вигорання). Це забезпечує мотиваційну стійкість

працівника поліції, допомагаючи йому підтримувати високі етичні стандарти, навіть після багаторазового контакту з негативом.

Таким чином, юридична психологія виступає інтегруючою навчальною дисципліною, яка забезпечує цілісність професійної компетентності, поєднуючи технічну ефективність з етичною відповідальністю та психологічною грамотністю.

Ефективне формування професійної компетентності офіцера-психолога вимагає створення інтегративної моделі, де юридична психологія є не просто навчальним предметом, а й методологічним фундаментом для всіх практичних навичок. Модель ґрунтується на принципах діяльнісного підходу та ситуативної автентичності.

Ключовими принципами створення моделі є такі:

– принцип психологічної легітимності: кожна дія правоохоронця має бути психологічно обґрунтована і відповідати вимогам закону, запобігаючи використанню надмірного чи неправомірного примусу;

– принцип критичної верифікації: розвиток уміння критично оцінювати інформацію та власні когнітивні упередження, використовуючи знання психології свідчень;

– принцип етико-правової рефлексії: постійний самоаналіз дій через призму їхніх юридичних та етичних наслідків.

Для формування професійної компетентності використовуються високоспеціалізовані методи юридичної психології, які перетворюють теоретичні знання на практичні вміння.

1. Метод ситуаційного профайлінгу:

– опис: офіцерам-психологам пропонуються відеозаписи або детальні описи кримінальних сцен/конфліктів;

– завдання: шляхом аналізу поведінкових, комунікативних та психологічних ознак (невербальні показники, мовні патерни, реакція на стрес) скласти попередній психологічний портрет учасників та спрогнозувати їхні подальші дії;

– розвиток професійної компетентності: формує аналітичний компонент професійної компетентності та вміння оперативно оцінювати ризики (ключова вимога до діяльності офіцера-психолога).

2. Тренінг «Верифікація інформації у стресі»:

– опис: моделюються інтенсивні бесіди з особами, які перебувають у стані афекту, чи приховують інформацію;

– завдання: застосовуючи знання психології свідчень та техніки неінвазивного опитування, виявити ознаки брехні, сугестивного впливу або спотворення пам’яті;

– розвиток професійної компетентності: вдосконалює комунікативну та когнітивну професійну компетентності, навчаючи офіцера-психолога відокремлювати факт від емоції та керувати власними когнітивними упередженнями (наприклад, ефектом підтвердження).

3. Техніка «Психологічна готовність до застосування сили»:

– опис: комбінований тренінг, що поєднує фізичну підготовку та психологічний аналіз;

– завдання: у ситуаціях, що вимагають застосування фізичної сили чи вогнепальної зброї, навчити працівника поліції миттєво оцінювати законність та психологічну необхідність своїх дій (критерій мінімально необхідної сили);

– розвиток професійної компетентності: формує мотиваційний та поведінковий компоненти, забезпечуючи, щоб дія, прийнята в умовах гострого стресу, була правомірно обґрунтованою, а не імпульсивною.

– Оцінка ефективності підготовки має бути комплексною і включати критерії та показники, що відображають інтеграцію юридичної психології у процес підготовки, як-от:

– критерій правової та психологічної коректності (когнітивний): здатність офіцера-психолога точно і повно вказувати психологічні чинники (стрес, афект) у протоколах своїх дій, які вплинули на рішення;

– критерій гуманістичної ефективності (поведінковий): оцінка результатів кризових втручань: досягнення мети з мінімальним рівнем фізичного та психологічного примусу (вимірюється за допомогою аналізу відеозаписів симуляцій);

– критерій етичної стійкості (мотиваційний): рівень етико-правової рефлексії та схильність до використання знань юридичної психології для самокорекції та запобігання професійній деформації (вимірюється за допомогою спеціалізованих психологічних опитувальників та експертних оцінок.

Висновки. Проведене дослідження теоретично обґрунтувало роль юридичної психології як визначального та інтегруючого чинника у формуванні комплексної професійної компетентності офіцерів системи психологічного забезпечення працівників поліції. Встановлено, що професійна компетентність є не просто сумою знань і навичок, а й якістю особистості, яка має бути правосвідомою, психологічно стійкою та етично обґрунтованою.

Доведено, що юридична психологія як навчальна дисципліна забезпечує необхідний зв’язок між правовими нормами та людським фактором. Вона впливає на формування і розвиток структурних компонентів професійної компетентності, а саме на:

– когнітивний компонент – через психологію свідчень та мотивів злочину, що підвищує об’єктивність аналізу ситуації;

– мотиваційний компонент – через психологію правосвідомості, яка формує стійку етико-правову рефлексію та запобігає професійному вигоранню і цинізму;

– поведінковий компонент – через психологію переговорів та кризового втручання, що гарантує ефективність та законність дій навіть у стресових умовах.

Запропонована інтегративна модель, що базується на ситуаційно-рольових тренінгах та методиках юридичної психології (профайлінг, верифікація інформації), є ефективним засобом для перетворення теоретичних знань на стійкі, правомірно-орієнтовані навички.

Отже, юридична психологія є ключовою навчальною дисципліною, яка забезпечує психологічну легітимність та гуманістичну складову діяльності офіцерів системи психологічного забезпечення працівників поліції.

Результати роботи мають високу практичну цінність для закладів освіти та практичної підготовки офіцерів системи психологічного забезпечення працівників поліції. Зокрема, доцільним є:

– удосконалення навчальних програм, а саме: рекомендується змістити акцент у підготовці з теоретичного вивчення юридичної психології на практичне відпрацювання. Слід запровадити обов'язкові практикуми «Критична верифікація та профайлінг» та «Прийняття рішень у стресі з правовими наслідками»;

– запровадження орієнтованого дебрифінгу: ввести обов'язковий аналіз усіх кризових втручань та застосування примусу (на рівні підрозділів) із залученням психологів. Аналіз має бути сфокусований на психологічних чинниках, які могли призвести до помилки або перевищення повноважень;

– включити до системи атестації інструменти, що оцінюють рівень сформованості етико-правової рефлексії офіцерів-психологів, використовуючи, наприклад, кейси морального вибору та аналіз.

Подальша наукова робота може бути зосереджена на емпіричній перевірці та поглибленні виявлених взаємозв'язків, зокрема:

– емпірична валідація моделі: проведення повномасштабного педагогічного експерименту для кількісного вимірювання зростання рівня сформованості професійної компетентності (за критеріями, орієнтованими на юридичну психологію) у групах, що навчалися за інтегративною моделлю;

– дослідження впливу юридичної психології на психологію бойового стресу: вивчення того, як знання юридичної психології (психологія свідчень, правосвідомість) допомагають офіцерам-психологам, які працюють у системі психологічного забезпечення працівників поліції, зберігати об'єктивність та законність дій в умовах гострого стресу і запобігати моральному виснаженню;

– розробка цифрових інструментів: створення VR-тренажерів та симуляторів, що використовують принципи юридичної психології для моделювання складних ситуацій (допит, кризові переговори), з інтегрованим зворотним зв'язком щодо правової та психологічної коректності дій користувача.

Використана література:

1. Бандурка, О. М. (2018). *Юридична психологія:* Підручник. Харків: Майдан. 684 с.
2. Доскевич Г. О. Методичні рекомендації з проведення практичних занять у формі поліцейського квесту в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку кадрів для Міністерства внутрішніх справ України та Національної поліції. Київ, 2018. 5 с.
3. Тюріна В.О. Квест-технології як фактор формування професійної компетентності майбутніх офіцерів поліції. *Наука, теорія і практика*. Матеріали XXIX Міжнародної науково-практичної конференції (08–10.06.2021) Токіо (Японія). 2021. С. 424–428.
4. Тюріна В.О. Структура і сутність професійної компетентності як якості особистості майбутнього офіцера поліції. *Рушійна сила науки та тенденції її розвитку.* Матеріали II Міжнародної науково-теоретичної конференції (20.08.2021) Ковентрі, GBR. 2021. Т. 2. – С. 57–59.
5. Тюріна В.О., Данченко І.О., Полубоярина І.І. Зв'язок гнучких навичок «soft skills» з емоційним інтелектом. *Інноваційні тенденції в науці, практиці та освіті.* Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (22–25.02.2022). Мюнхен, Німеччина. 2022. С. 354–358.
6. Тюріна В.О. Критичне мислення як професійна якість особистості майбутнього офіцера поліції. *Diversity and inclusion in scientific area*. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. 26–28.серпня 2022. Ceac Polonia (Warsaw, Poland). 2022. С. 106–109.
7. Тюріна В.О. Сутність і структура професійної компетентності як якості особистості майбутніх офіцерів кіберполіції. *Актуальні приорітети сучасної науки, освіти й практики.* Матеріали XII Міжнародної науково-теоретичної конференції. 29.03.–01.04.2022. Париж, Франція. 2022. – С. 630–633.
8. Тюріна В.О., Данченко І.О. Емоційний інтелект як фактор формування професійної компетентності майбутніх офіцерів сектору безпеки й оборони України. *Науковий метод: реальність та майбутні тенденції досліджень. Матеріали* II міжнародної науково-теоретичної конференції (25.08.2023). Загреб, Хорватія,. 2023. С. 179–181.

References:

1. Bandurka, O. M. (2018). Yurydychna psykholohiia [Legal psychology]. Pidruchnyk. Kharkiv: Maidan. 684 s. [in Ukrainian].
2. Doskevych H. O. (2018). Metodychni rekomendatsii z provedennia praktychnykh zaniat u formi politseiskoho kvestu v zakladakh vyshchoi osvity, yaki zdiisniuiut pidhotovku kadriv dlia Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy ta Natsionalnoi politsii [Methodological recommendations for conducting practical classes in the form of a police quest in institutions of higher education that train personnel for the Ministry of Internal Affairs of Ukraine and the National Police]. Kyiv, 2018. 5 c. [in Ukrainian].

3. Tiurina V. O. (2021). Kvest-tekhnolohii yak faktor formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv politsii [Quest technologies as a factor in the formation of professional competence of future police officers]. *Nauka, teoriia i praktyka.* Materialy XXIX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (08–10.06.2021) Tokio, Iaponiia. 2021. S. 424–428. [in Ukrainian].
4. Tiurina V. O. (2021). Struktura i sutnist profesiinoi kompetentnosti yak yakosti osobystosti maibutnoho ofitsera politsii [The structure and essence of professional competence as a personality quality of the future police officer]. *Rushiina syla nauky ta tendentsii yii rozvytku.* Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-teoretychnoi konferentsii (20.08.2021) Koventri, GBR. 2021. T. 2. – S. 57–59. [in Ukrainian].
5. Tiurina V. O., Danchenko I. O., Poluboiaryna I. I. (2022). Zviazok hnuchkykh navychok «soft skills» z emotsiinym intelektom [Connection of flexible skills «soft skills» with emotional intelligence]. *Innovatsiini tendentsii v nautsi, praktytsi ta osviti.* Materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (22-25.02.2022). Miunkhen, Nimechchyna. 2022. S. 354–358. [in Ukrainian].
6. Tiurina V. O. (2022). Krytychne myslennia yak profesiina yakist osobystosti maibutnoho ofitsera politsii [Critical thinking as a professional personality quality of the future police officer]. *Diversity and inclusion in scientific area.* Materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 26–28 serpnia 2022. Ceac Polonia (Warsaw, Poland). 2022. S. 106–109. [in Ukrainian].
7. Tiurina V. O. (2022). Sutnist i struktura profesiinoi kompetentnosti yak yakosti osobystosti maibutnikh ofitseriv kiberpolitsii [The essence and structure of professional competence as a personality quality of future cyber police officers]. *Aktualni pryoritety suchasnoi nauky, osvity y praktyky*. Materialy XII Mizhnarodnoi naukovo-teoretychnoi konferentsii. 29.03.–01.04.2022. Paryzh, Frantsiia. 2022. S. 630–633. [in Ukrainian].
8. Tiurina V. O., Danchenko I. O. (2023). Emotsiinyi intelekt yak faktor formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv sektoru bezpeky y oborony Ukrainy [Emotional intelligence as a factor in the formation of professional competence of future officers of the security and defense sector of Ukraine]. *Naukovyi metod: realnist ta maibutni tendentsii doslidzhen.* Materialy II mizhnarodnoi naukovo-teoretychnoi konferentsii (25.08.2023). Zahreb, Khorvatiia. 2023. S. 179–181. [in Ukrainian].

V. Tiurina, O. Kapinus. Legal psychology as a factor in the formation of the professional competence of an officer of the psychological support system of the National Police of Ukraine under martial law

The article substantiates the relevance of the problem of formation and development of professional competence as a professionally significant personality quality of future officers of the system of psychological support of the Security and Defense Forces of Ukraine and employees of the National Police of Ukraine, in particular, in the conditions of martial law. It is shown that professional competence should combine high efficiency, psychological stability and unconditional legality of actions of officers of the system of psychological support of police officers. The key components in the structure of the professional competence of psychologist officers, which are the direct objects of the influence of legal psychology, are highlighted: cognitive, motivational, behavioral. It is substantiated that legal psychology acts as an integrating educational discipline that ensures the integrity of professional competence, combining technical efficiency with ethical responsibility and psychological literacy.

It was determined that the effective formation of professional competence of officers of the Security and Defense Forces of Ukraine and employees of the National Police of Ukraine, in particular, requires the creation of an integrative model based on the principles of an activity approach and situational authenticity. For the formation of professional competence, highly specialized methods of legal psychology are used, which turn theoretical knowledge into practical skills, in particular, the method of situational profiling, the training «Verification of information under stress», the technique «Psychological readiness to use force».

The proposed integrative model, based on situational role-playing trainings and methods of legal psychology (profiling, information verification), is an effective tool for transforming theoretical knowledge into sustainable, legal-oriented skills.

Key words: *professional competence, professional training, future officer, law enforcement officers, legal psychology, methods of legal psychology, martial law.*

Дата першого надходження статті до видання: 10.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.091.31:004.021
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.33

Халецька К. В., Бойко О. П.

АЛГОРИТМІЧНЕ МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ

У статті розглянуто структуру та методичні засади формування алгоритмічного мислення як важливого складника сучасної освіти. Визначено основні підходи до його трактування: психолого-педагогічний, математичний та інформатичний. Концептуалізація підходів дозволила виділити інформатичний підхід алгоритмічного мислення як фундаментальну основу інформатики, що визначає її зміст як наукової дисципліни. Проаналізовано взаємозв'язок обчислювального та алгоритмічного мислення; алгоритмічне мислення визначено як процес формалізації у вигляді чіткої послідовності дій, на відміну від обчислювального мислення, що зосереджується на постановці проблем, що дало змогу вибудувати структурно-логічну модель алгоритмічного мислення та запропонувати авторське визначення цього поняття. Окреслено основні компоненти алгоритмічного мислення: інтелектуально-пізнавальний, операційно-процесуальний, інструментально-функціональний та рефлексійно-аналітичний та запропоновано авторську модель алгоритмічного мислення, визначено інтегративні напрями її застосування в шкільній освіті та окреслено міжпредметні зв'язки інформатики на основі алгоритмічного підходу. Підкреслено значення алгоритмічного мислення у формуванні ключових компетентностей учнів. Проведена систематизація теоретичних положень дала можливість обґрунтувати концептуальні засади та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Таким чином, стаття пропонує цілісне бачення алгоритмічного мислення як багатовимірного феномену, що поєднує когнітивні, процесуальні та функціональні аспекти й виступає важливим чинником модернізації освітнього процесу.

Ключові слова: *алгоритмічне мислення, обчислювальне мислення, інтегративний підхід, інформатична компетентність, освітнє середовище, структурна модель, міжпредметні зв'язки, інформатика, структурні компоненти, алгоритмічний підхід.*

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується зростанням ролі алгоритмів у різних сферах людської діяльності – від опрацювання даних і моделювання процесів до прийняття управлінських рішень та автоматизації складних систем. У цих умовах інформатика як навчальна дисципліна поступово набуває виразного світоглядного та методологічного значення. Однією з ключових цілей її вивчення стає формування алгоритмічного мислення як універсальної інтелектуальної здатності, що забезпечує усвідомлене розв'язування проблем, побудову формальних моделей та критичне оцінювання результатів діяльності.

Разом із тим, аналіз практики навчання інформатики у закладах загальної середньої освіти свідчить про наявність певних суперечностей між задекларованими освітніми цілями та реальними результатами навчання. Зокрема, засвоєння програмування часто зводиться до вивчення синтаксису мов і відтворення типових алгоритмічних конструкцій, тоді як розвиток умінь аналізувати задачу, обирати ефективні стратегії розв'язання та узагальнювати отриманий досвід залишається фрагментарним. Подібна ситуація ускладнює формування цілісного уявлення про алгоритмічну природу інформатики та обмежує можливості міжпредметної інтеграції. У цьому контексті особливої актуальності набуває розгляд алгоритмічного мислення (АМ) не лише як результату навчання програмування, а як інтегративної основи всього курсу інформатики. Саме алгоритмічний підхід уможливлює поєднання різних змістових ліній інформатики в цілісну методичну систему, у межах якої формування умінь аналізу, формалізації та оптимізації рішень набуває пріоритетного значення. Такий підхід сприяє формуванню в учнів здатності працювати з абстрактними структурами, здійснювати формалізацію реальних проблем та обґрунтовано оцінювати ефективність запропонованих рішень, тобто сприяє переходу від фрагментарного засвоєння окремих тем до цілісного розуміння алгоритмічної природи навчальних і прикладних задач.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених розвитку алгоритмічного та обчислювального мислення, питання його цілісної методичної реалізації у шкільному курсі інформатики потребує подальшого осмислення. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються підходи до інтеграції різних змістових ліній інформатики на основі алгоритмічного мислення, а також методичні засоби його формування в умовах профільного навчання.

Метою роботи є розкриття сутності алгоритмічного мислення (АМ) через аналіз теоретичних підходів, категорій та внутрішньої структури, що визначають його роль як інтегративного підґрунтя шкільного курсу інформатики.

Завданнями статті є теоретичний аналіз підходів до визначення АМ, виокремлення його категорій та обґрунтування структурних компонентів як цілісної основи для інтеграції змістових ліній навчання інформатики.

У сучасних наукових дослідженнях поняття АМ розглядається з різних позицій, що зумовлено його міждисциплінарним характером й використанням у психології, педагогіці та інформатиці. Відсутність єдиного

універсального визначення не є недоліком, а відображає складність і багатовимірність цього феномена, який поєднує пізнавальні процеси, предметний зміст і дидактичні цілі навчання інформатики.

У межах психолого-педагогічного підходу, на думку низки дослідників (І. Клєопа, І. Тютюнник, Ю. Добранюк, А. Сущенко) АМ трактується як різновид мислення, що пов’язаний зі здатністю особистості здійснювати поетапну організацію розумових дій, усвідомлювати їх послідовність, оборотність та залежність від умов задачі. У такому розумінні акцент робиться не стільки на формальному описі алгоритмів, скільки на внутрішніх когнітивних механізмах: аналізі ситуації, плануванні дій, контролі проміжних результатів і рефлексії. АМ постає як результат інтеріоризації зовнішніх дій і операцій, що забезпечує керованість та усвідомленість розумової діяльності учнів [1, 2].

Відповідно до математичного підходу, АМ розглядається як логічно пов’язане уявлення способів розв’язання задач; володіння вміннями діяти за заданим алгоритмом, конструювати алгоритми та алгоритмізувати свою діяльність; розуміння ролі алгоритмів у різних видах навчальної діяльності. Основною ознакою АМ, на думку Т. Султанова [12], є здатність до конструювання алгоритмів, тобто формування АМ тісно пов’язане з формуванням загальної навички вирішення завдань, оскільки перш ніж визначити загальний спосіб розв’язання задач у вигляді алгоритму, необхідно знайти цей універсальний метод і потім дослідити можливість опису цього способу у формі конструктивних, однозначно зрозумілих послідовних операцій.

Інформатичний підхід розглядає АМ насамперед як здатність до побудови, аналізу та оптимізації алгоритмів для розв’язування задач різного рівня складності. А. Сущенко, А. Сватьєв, М. Бирка, В. Мазін, О. Верітов досліджуючи особливості АМ як нового виміру навчання, підкреслюють необхідність його формування як когнітивної здібності. У цьому контексті АМ безпосередньо пов’язується з оперуванням формальними моделями, дискретними структурами, алгоритмічними парадигмами та критеріями ефективності [1, 2].

Науковиця Маріан Бирка розглядає АМ як когнітивний спосіб інтелектуальної діяльності, що пов’язаний із логічною побудовою, аналізом та реалізацією алгоритмів для вирішення завдань різної специфікації [5]. Таке визначення дає підґрунтя для трактування алгоритму як об’єкта аналізу, а не просто інструкції до виконання дій. Важливою характеристикою такого підходу є орієнтація не лише на коректність алгоритму, а й на обґрунтований вибір способу розв’язання, оцінювання ресурсних витрат і можливість узагальнення отриманого результату. Саме в межах інформатичного підходу АМ розглядається як змістове ядро інформатики як науки та навчального предмета [3, 7, 5]. У межах дослідницької парадигми АМ виконує функцію операційного механізму. У міжнародному науковому дискурсі широко використовується термін обчислювальне мислення (computational thinking), тоді як у вітчизняній практиці близьке за змістом явище переважно осмислюється як алгоритмічне мислення (algorithmic thinking).

Для коректного теоретичного аналізу важливим є відмежування АМ від суміжних понять, які часто використовуються як синонімічні. Насамперед це стосується обчислювального мислення (computational thinking), яке в сучасній педагогіці розглядається як надпредметна освітня категорія, що охоплює загальні стратегії розв’язування проблем засобами інформатики, зокрема декомпозицію, абстрагування та автоматизацію. У цьому сенсі АМ доцільно розглядати як змістовий компонент обчислювального мислення (ОМ), без якого останнє втрачає практичну реалізованість, що дуже ґрунтовно показано в міжнародному дослідженні Джаннет Вінг [8].

М. Берланд і У. Віленскі визначають ОМ як здатність мислити за допомогою комп’ютера, що є інструментом реалізації навчання програмування, у своєму дослідженні вчені запропонували використовувати обчислювальний потенціал як альтернативу обчислювальному мисленню, щоб наголосити, що воно має обмежені концептуальні рамки для моделювання своїх ідей [9]. У межах методологічної концепції АМ сприймається як адаптивна модель інтелектуальної діяльності, що спрямована на формалізацію завдань, побудову коректних і ефективних алгоритмів та його реалізацію в інформаційно-обчислювальному просторі.

Пітер Деннінг пропонує вважати ОМ важливим компонентом наукового методу, оскільки воно включає розробку, тестування та використання обчислювальних моделей для розуміння складних явищ. ОМ спирається на інструменти, методи та концепції обчислювальної техніки, включає збір, упорядкування та аналіз даних, включає систематичне та логічне структурування процедур для створення автоматизованих рішень [10].

Ахо А. у своєму есе для симпозіуму обчислення в ACM (Асоціації обчислювальної техніки) акцентував: «Абстракції, які називаються обчислювальними моделями, лежать в основі обчислень та обчислювального мислення. Обчислення – це процес, який визначається з точки зору базової моделі обчислень, а обчислювальне мислення – це розумові процеси, що беруть участь у формулюванні проблем, щоб їхні рішення можна було представити у вигляді алгоритмічних розрахункових циклів» [11].

Водночас АМ не зводиться і до логічного мислення, яке забезпечує правильність міркувань, встановлення причинно-наслідкових зв’язків і дотримання законів логіки. Хоча логічне мислення є необхідною передумовою алгоритмічного, воно не охоплює специфіки побудови процедур, орієнтованих на виконання та автоматизацію. АМ, на відміну від логічного, передбачає не лише обґрунтованість міркувань, а й їх формалізацію у вигляді чітко визначеної послідовності дій. На основі аналізу міжнародних та вітчизняних досліджень нами пропонується авторська структурно-логічна схема моделі АМ як змістового ядра інформатичної освіти, що представлена на рисунку 1. Запропонована концепція демонструє ієрархічний зв’язок: АМ інтегрується в

систему ОМ, акумулюючи методи математичного, інформатичного та психолого-педагогічного підходів для формування інтегральної компетентності здобувача освіти до розв'язання задач.

Таким чином, у межах проведеного дослідження пропонуємо авторське трактування дефініції поняття «алгоритмічне мислення».

Алгоритмічне мислення – це інтегративна когнітивна здатність до структурованого аналізу задачі та побудови формалізованої моделі її розв'язання, що передбачає впорядкування, уточнення й оптимізацію послідовності дій із подальшим поданням алгоритму у придатній для виконання формі.

Сутнісними характеристиками АМ є структурованість мисленнєвих операцій, поетапна деталізація та узгодження окремих компонентів розв'язання, а також оптимізація способів досягнення результату. Важливою ознакою такого процесу є здатність до формалізації отриманого результату, що передбачає його подання мовою виконавця відповідно до визначених семантичних і синтаксичних правил. Аналіз сучасних досліджень у галузі інформатичної освіти дає підстави розглядати АМ як багатокомпонентну когнітивну систему, що поєднує дії аналізу, абстрагування, моделювання, побудови процедур, оптимізації, перевірки і оцінювання результатів. У науковій літературі немає єдиного «закритого» переліку компонентів, проте більшість науковців притримуються єдиної позиції стосовно того, що АМ формується через узгоджену роботу кількох взаємопов'язаних структурних складників [8]. Узагальнення раніше розглянутих підходів дозволяє виокремити такі компоненти.

У структурі АМ доцільно виокремити чотири взаємопов'язані компоненти: інтелектуально-пізнавальний, операційно-процесуальний, інструментально-функціональний, рефлексивно-аналітичний.

Першим компонентом є *інтелектуально-пізнавальний*, до якого входять аналіз, декомпозиція, абстрагування та моделювання. Процес розпочинається з аналізу, постановки та уточнення задачі. Компонент розкривається через здатність інтерпретувати проблему в термінах вхідних даних, очікуваних результатів і обмежень, що визначають допустимі способи розв'язання. На цьому етапі відбувається перехід від природномовного опису ситуації до формалізованої задачі, придатної для алгоритмічної обробки. У дослідженнях підкреслюється, що помилки на рівні постановки задачі неминуче призводять до хибних алгоритмічних рішень незалежно від технічної коректності подальших кроків [14]. Тому формування АМ передбачає цілеспрямоване навчання учнів аналізу умов задачі та виокремлення суттєвих параметрів. Наступним кроком виступає декомпозиція – розбиття складної задачі на систему підзадач. Декомпозиція зменшує когнітивне навантаження та дозволяє працювати з ієрархією часткових рішень. В інформатичній традиції вона розглядається як універсальна стратегія проєктування алгоритмів і програмних систем [13]. У педагогічному контексті декомпозиція формує вміння бачити структуру задачі, встановлювати залежності між її частинами та планувати послідовність дій. На зміну йому приходить – абстрагування та моделювання. Абстрагування полягає у відокремленні суттєвих характеристик задачі від другорядних деталей і побудови узагальненої моделі, з якою можна виконувати формальні операції. Саме на цьому рівні відбувається перехід від конкретної ситуації до класу задач, що мають спільну структуру [8]. Моделювання, у свою чергу, забезпечує представлення задачі у вигляді структур даних, графів, таблиць або інших формальних конструкцій. Розвинене АМ передбачає здатність обирати адекватну модель, оскільки вибір представлення безпосередньо впливає на складність майбутнього алгоритму.

Другим компонентом є *операційно-процесуальний*, що забезпечує побудову алгоритмів, впорядкування дій, оптимізацію. На цьому етапі відбувається конструювання алгоритму як процедури розв'язання задачі. Компонент реалізується через побудову впорядкованої послідовності дій, визначення умов переходу між кроками та критеріями завершення процесу. У цьому контексті алгоритм розглядається як формальний об'єкт, незалежний від конкретної мови програмування, що підкреслюється в роботах з теорії алгоритмічного мислення [13]. Важливою характеристикою цього компоненту є не лише здатність створити алгоритм, а й уміння порівнювати альтернативні підходи до розв'язання, що реалізується через вибір, систематизацію та впорядкування дій, оцінку їх ефективності та оптимізацію процесу виконання.

Рис. 1. Структурно-логічна схема моделі алгоритмічного мислення

Третім компонентом є *іструментально-функціональний*, що реалізується через подання алгоритму; використання знакових систем; мови програмування. Цей елемент відображає здатність до технологічного втілення логічних структур засобами формальних мов. Реалізація компонента забезпечує формалізоване подання алгоритму, застосування різних знакових систем для наочного відображення логіки та структури дій, використання мов програмування для точного опису та автоматизації обчислювальних процесів за допомогою яких реалізується алгоритмічна діяльність. Зазначений складник уможливлює перетворення абстрактних ідей на чітко визначені операції, доступні для аналізу, перевірки та оптимізації [14]. На поточному кроці АМ виступає як інтегративна здатність, що забезпечує ефективне оперування алгоритмами на різних рівнях: від абстрактного планування до їх функціонального втілення.

Четвертим компонентом є *рефлексивно-аналітичний*, що обумовлює перевірку, налагодження, оцінку ефективності алгоритмічної діяльності. Відповідний інструментарій реалізується перевіркою коректності та контролю виконання алгоритму. АМ передбачає здатність аналізувати результати виконання процедури, виявляти помилки та встановлювати відповідність отриманого результату поставленій задачі. На практиці це реалізується через трасування, аналіз граничних випадків і логічне обґрунтування кроків алгоритму [8]. Цей компонент безпосередньо пов’язаний із розвитком рефлексії та самоконтролю навчальної діяльності, обумовлює спроможність критично оцінювати обрані підходи, виявляти помилки на ранніх етапах і приймати обґрунтовані рішення щодо оптимізації алгоритмів. Завершальним продуктом реалізації цього компонента є узагальнення та перенесення стратегій розв’язання. Розвинене АМ проявляється у здатності застосовувати відомі алгоритмічні ідеї до нових задач, бачити спільну структуру різних проблем і формувати стійкі розв’язувальні стратегії [14]. Саме цей компонент забезпечує перехід від репродуктивної діяльності до творчого використання алгоритмів.

Узагальнення представлених положень дозволило побудувати структурну модель алгоритмічного мислення, що відображає взаємозв’язок його основних компонентів. Відповідну схему подано на рисунку 2.

Таким чином, АМ постає як інтегрована система взаємопов’язаних компонентів: від аналізу задачі й побудови моделі до оцінювання результатів та узагальнення досвіду. Їх узгоджений розвиток створює підґрунтя для формування в учнів здатності не лише виконувати алгоритми, а й свідомо конструювати й удосконалювати процедури розв’язання задач різної складності. Представлена систематизація дозволяє розглядати АМ як цілісну багатокомпонентну структуру, у якій когнітивні, процесуальні, інструментальні та рефлексивні аспекти взаємодіють у процесі розв’язування задач інформатичного характеру (табл. 1)

Проведений аналіз структурних компонентів АМ дає підстави розглядати його не лише як когнітивний феномен, а й як важливий чинник організації навчального процесу з інформатики. У цьому контексті АМ постає інтегрувальною основою шкільного курсу інформатики, оскільки забезпечує поєднання змістових, процесуальних та технологічних аспектів навчання. АМ у шкільному курсі інформатики виступає спільною методологічною основою, що поєднує різні змістові лінії предмета, забезпечує міжпредметні зв’язки та сприяє формуванню ключових компетентностей учнів.

Зв’язок з природничо-математичними дисциплінами реалізується передусім через моделювання процесів. Будь-яка комп’ютерна симуляція фізичного чи біологічного явища є алгоритмом, що описує зміну стану системи в часі. Коли учні моделюють рух тіла під дією сили тяжіння або досліджують динаміку популяції, вони фактично конструюють алгоритм наукового експерименту. Навчальна цінність такої діяльності полягає в тому, що інформатика перестає бути допоміжним інструментом і стає універсальною мовою опису природних процесів. Алгоритмічний підхід водночас сприяє реалізації міжгалузевих компетентностей. Робота з алгоритмічними задачами вимагає аналізу умов, планування дій, перевірки результатів і корекції помилок. Ці інтелектуальні операції не обмежуються рамками інформатики: вони становлять основу дослідницької та проєктної діяльності в будь-якій предметній сфері. Саме тому АМ доцільно розглядати як універсальний механізм організації пізнавальної діяльності, що забезпечує перенесення способів дії між різними навчальними дисциплінами.

Рис. 2. Структурні компоненти алгоритмічного мислення

Таблиця 1

Структурні компоненти алгоритмічного мислення та їх прояв у навчанні інформатики

Компонент	Сутнісна характеристика	Реалізація в освітньому процесі з інформатики
Інтелектуально-пізнавальний	забезпечує аналіз проблемної ситуації, виділення суттєвих елементів задачі та її декомпозицію	аналіз умови задачі, поділ задачі на підзадачі, моделювання процесу
Операційно-процесуальний	передбачає конструювання впорядкованої системи дій для розв'язання задачі	складання алгоритмів, побудова послідовності команд, оптимізація процесу
Інструментально-функціональний	забезпечує формалізацію алгоритмічного рішення за допомогою відповідних інструментів та знакових систем	використання формальних мов, програмування
Рефлексивно-аналітичний	спрямований на оцінювання правильності та ефективності алгоритмічного рішення	тестування, налагодження, оцінка ефективності

Рис. 3. Авторська структурна модель алгоритмічного мислення

АМ водночас є ефективним засобом розвитку критичного мислення. Аналіз алгоритму передбачає перевірку його коректності, пошук граничних випадків, виявлення логічних помилок і оцінювання ефективності. Учні навчаються не лише приймати розв'язок, а й ставити його під сумнів, зіставляти альтернативи та обґрунтовувати власну позицію. Така практика формує культуру аргументованого мислення, що є необхідною складовою сучасної освіти. Особливої ваги АМ набуває в контексті STEM- та STEAM-орієнтованого навчання. Інтегративні проєкти, що поєднують науку, технології, інженерію й математику, практично завжди ґрунтуються на алгоритмічних моделях.

Отже, АМ у шкільному курсі інформатики виконує роль інтегрувального механізму, який забезпечує зв'язок між математичними моделями, природничими дослідженнями та інженерними проєктами. Воно сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, розвиває дослідницькі та критичні вміння й створює підґрунтя для сучасних міждисциплінарних освітніх підходів.

Систематизація представлених теоретичних положень даного дослідження дає змогу запропонувати авторську модель АМ, яка відображає інтеграцію різних підходів до його розуміння та взаємодію структурних компонентів у процесі формування інформатичної компетентності.

Напрацьована концепція є підґрунтям для подальших досліджень, спрямованих на розроблення методичних підходів до формування алгоритмічного мислення у здобувачів освіти під час навчання інформатики (рис. 3). Стаття відкриває перспективи подальшого комплексного вивчення АМ як ключового чинника формування інформатичних компетентностей. Подальша наукова робота передбачає: здійснення деталізації категорій, що складають алгоритмічне мислення; розробку цілісної методичної системи навчання інформатики; інтеграцію алгоритмічного мислення з іншими освітніми парадигмами (математичною, обчислювальною, метакогнітивною); проведення експериментальних досліджень щодо впливу запропонованої моделі на результати навчання інформатики.

Реалізація цього наукового плану дозволить закріпити запропоновану концептуальну модель як теоретично обґрунтовану основу практичного навчання. Пріоритетним напрямом є створення комплексу навчальних завдань, зорієнтованих на трансформацію задуму в логічні структури та їх подальше технологічне втілення, що дозволить практично реалізувати потенціал алгоритмізації як інтегративної основи підготовки здобувачів освіти.

Використана література:

1. Ковальчук М. Б., Клєопа І. А., Коломієць А. А., Тютюнник О. І., Добранюк Ю. В. Алгоритмічні прийоми розумової діяльності як технологія розвитку когнітивних здібностей студентів у вивченні математики. *Педагогічна Академія: Наукові Записки.* 2025. № 15 URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14987960 (дата звернення 10.03.2026)
2. Бирка М. Ф. Перспективні напрями дослідження проблеми алгоритмічного мислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах.* 2023. Вип. 87. С. 29–33. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.4 (дата звернення 14.03.2026)
3. Бирка М., Сущенко А., Сватьєв А., Мазін В., Верітов О. «Новий вимір навчання у вищій освіті: алгоритмічне мислення». *Propósitos y Representaciones.* 2021. № 9(SPE2), e990. URL: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.990(дата звернення 18.03.2026)
4. Гонда Д., Дуріш В., Тірпакова А., Павловикова Г. «Навчання алгоритмам для розвитку алгоритмічного мислення студентів-інформатиків» 2022. № 10, 3857. 13 с. URL: https://doi.org/10.3390/math10203857 (дата звернення 10.03.2026)
5. Бирка М., Сущенко А., Перун Г. та Лучко В., «*Algorithmic thinking in higher education: determining observable and measurable content», ITLT*, 2024. т. 104, № 6, с. 1–13. URL: 10.33407/itlt.v104i6.5750 (дата звернення 12.03.2026)
6. Сарієнко В. Дидактична функція формування алгоритмічного мислення. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2018. № 8 (1), 91–99. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(1).2018.153742 (дата звернення 10.03.2026)
7. Cooper S., Pérez L. C., & Rainey D. K-12 computational learning. Communications of the ACM. 2010. № 53(11), 27–29. URL: https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/1839676.1839686 (дата звернення 14.03.2026)
8. Wing J. M. Computational Thinking. Communications of the ACM, 2006. № 49(3), 33–35. URL: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215 (дата звернення 18.03.2026)
9. Berland M., Wilensky U. Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. Journal of Science Education and Technology, 2015. № 24, 628–647. URL: 10.1007/s10956-015-9552-x (дата звернення 10.03.2026)
10. Denning P. J. Computational thinking in science: The computer revolution has profoundly affected how we think about science, experimentation, and research. *American Scientist,* 2017. № 105(1), 13–25. URL: https://doi.org/10.1511/2017.124.13 (дата звернення 12.03.2026)
11. Aho A. Computation and Computational Thinking, 2011. URL: http://ubiquity.acm.org/article.cfm?id=1922682 (дата звернення 15.03.2026)
12. Sultanov T. M. Algorithmic thinking in mathematics: a pedagogical framework for deep conceptual learning. *Modern American Journal of Linguistics, Education, and Pedagogy*, 2025. № *1*(3), 587–594. URL: https://usajournals.org/index.php/6/article/view/571 (дата звернення 10.03.2026)
13. Бобокало А., Юрченко А., Семеніхіна О. Навчання побудови блок-схем для розвитку алгоритмічного мислення майбутніх учителів інформатики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. № 13(8), 14–19. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-002 (дата звернення 10.03.2026)
14. Futschek G. Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. In: Mittermeir, R.T. (eds) Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers. ISSEP 2006. *Lecture Notes in Computer Science*, 2006. vol 4226. Springer, Berlin, Heidelberg. URL: https://doi.org/10.1007/11915355_15 (дата звернення 10.03.2026)

References:

1. Kovalchuk, M. B., Klieopa, I. A., Kolomiiets, A A., Tiutiunnyk, O. I., & Dobraniuk, Yu. V. (2025). *Alhorytmichni pryiomy rozumovoi diialnosti yak tekhnolohiia rozvytku kohnityvnykh zdibnostei studentiv u vyvchenni matematyky* [Algorithmic techniques of mental activity as a technology for developing students’ cognitive abilities in learning mathematics]. Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky, 15. Available at: https://doi.org/10.5281/zenodo.14987960 (accessed 10 March 2026). [in Ukrainian]
2. Byrka, M. F. (2023). *Perspektyvni napriamy doslidzhennia problemy alhorytmichnoho myslennia* [Prospective directions of research on the problem of algorithmic thinking]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchykh i zahalnoosvitnikh shkolakh, 87, 29–33. Available at: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.4 (accessed 14 March 2026). [in Ukrainian]
3. Byrka, M., Sushchenko, A., Svatiev, A., Mazin, V., & Veritov, O. (2021). *Novyi vymir navchannia u vyshchii osviti: alhorytmichne myslennia* [A new dimension of learning in higher education: algorithmic thinking]. Propósitos y Representaciones, 9(SPE2), e990. Available at: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.990 (accessed 18 March 2026).
4. Hohda, D., Durish, V., Tirpakova, A., & Pavlovykova, H. (2022). *Navchannia alhorytmam dlia rozvytku alhorytmichnoho myslennia studentiv-informatykiv* [Teaching algorithms for the development of algorithmic thinking of computer science students]. Mathematics, 10, 3857. 13 p. Available at: https://doi.org/10.3390/math10203857 (accessed 10 March 2026).
5. Byrka, M., Sushchenko, A., Perun, H., & Luchko, V. (2024). Algorithmic thinking in higher education: determining observable and measurable content. *Information Technologies and Learning Tools*, 104(6), 1–13. Available at: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5750 (accessed 12 March 2026).
6. Sariienko, V. (2018). *Dydaktychna funktsiia formuvannia alhorytmichnoho myslennia* [Didactic function of forming algorithmic thinking]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 8(1), 91–99. Available at: https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(1).2018.153742 (accessed 10 March 2026). [in Ukrainian]
7. Cooper, S., Pérez, L. C., & Rainey, D. (2010). K-12 computational learning. *Communications of the ACM*, 53(11), 27–29. Available at: https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/1839676.1839686 (accessed 14 March 2026).
8. Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. Available at: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215 (accessed 18 March 2026).
9. Berland, M., & Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 24, 628–647. Available at: https://doi.org/10.1007/s10956-015-9552-x (accessed 10 March 2026).
10. Denning, P. J. (2017). Computational thinking in science: The computer revolution has profoundly affected how we think about science, experimentation, and research. *American Scientist*, 105(1), 13–25. Available at: https://doi.org/10.1511/2017.124.13 (accessed 12 March 2026).

11. Aho, A. (2011). Computation and computational thinking. Available at: http://ubiquity.acm.org/article.cfm?id=1922682 (accessed 15 March 2026).
12. Sultanov, T. M. (2025). Algorithmic thinking in mathematics: a pedagogical framework for deep conceptual learning. *Modern American Journal of Linguistics, Education, and Pedagogy*, 1(3), 587–594. Available at: https://usajournals.org/index.php/6/article/view/571 (accessed 10 March 2026).
13. Bobokalo, A., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2025). *Navchannia pobudovy blok-skhem dlia rozvytku alhorytmichnoho myslennia maibutnikh uchyteliv informatyky* [Teaching flowchart construction for the development of algorithmic thinking of future computer science teachers]. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 13(8), 14–19. Available at: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-002 (accessed 10 March 2026). [in Ukrainian]
14. Futschek, G. (2006). Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. In: Mittermeir, R. T. (Ed.), *Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers*. Lecture Notes in Computer Science (Vol. 4226). Springer, Berlin, Heidelberg. Available at: https://doi.org/10.1007/11915355_15 (accessed 10 March 2026).

K. Khaletska, O. Boiko. Algorithmic Thinking in Computer Science Education: Essence, Structure, and Methodological Foundations of Its Formation

The article examines the structure and methodological foundations of the development of algorithmic thinking as an essential component of modern education. The main approaches to its interpretation are identified, including psychological-pedagogical, mathematical, and computer science approaches. Their conceptualization makes it possible to distinguish the computer science approach as a fundamental basis of algorithmic thinking, determining the content of computer science as a scientific discipline. The relationship between computational thinking and algorithmic thinking is analyzed. Algorithmic thinking is defined as a process of formalizing solutions in the form of a clear sequence of actions, whereas computational thinking focuses on problem formulation. This distinction enables the development of a structural-logical model of algorithmic thinking and the formulation of the author's definition of this concept. The key components of algorithmic thinking are identified: intellectual-cognitive, operational-procedural, instrumental-functional, and reflexive-analytical. The article proposes an original model of algorithmic thinking, outlines its application in school education, and highlights interdisciplinary connections based on the algorithmic approach. The importance of algorithmic thinking for the development of students' key competencies is emphasized. The systematization of theoretical provisions substantiates the conceptual foundations and outlines prospects for further research. Thus, algorithmic thinking is presented as a multidimensional phenomenon integrating cognitive, procedural, and functional aspects and serving as an important factor in the modernization of education.

Key words: *algorithmic thinking, computational thinking, integrative approach, informatics competence, educational environment, structural model, interdisciplinary connections, computer science, structural components, algorithmic approach.*

Дата першого надходження статті до видання: 07.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.017:[37.015.3:005.32]:797.2:[378.018.8:373.011.3-051](045)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.34

Хомяк Г. Г.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ УЧНІВ

У статті розглядається проблема формування мотивації у майбутніх учителів до навчання плавання учнів закладів загальної середньої освіти. Розкрито актуальність дослідження, яка зумовлена недостатньою розробленістю цього питання у вітчизняній педагогічній науці, суперечністю між суспільним запитом на педагогів, здатних ефективно організовувати навчання школярів плаванню, та реальним рівнем мотиваційної готовності випускників педагогічних університетів до цього виду діяльності. Розглянуто вміння плавати не лише як елемент фізичної культури, а й як життєво важлива навичка, що зумовлює особливу відповідальність учителя фізичної культури за її формування в учнів. Висвітлено сутність мотивації як системоутворювального компонента професійної підготовки майбутнього педагога фізичної культури, що інтегрує ціннісні орієнтації, професійні інтереси та прагнення до педагогічної майстерності. Обґрунтовано доцільність розмежування зовнішнього та внутрішнього рівнів мотивації. Встановлено, що внутрішня мотивація є значно ефективнішим чинником якісної педагогічної діяльності, оскільки забезпечує автономність, компетентність та відчуття зв’язку майбутніх учителів з учнями. Визначено, що пріоритетним завданням закладу вищої освіти є трансформація зовнішніх мотивів студентів у стійку внутрішню мотивацію до навчання плавання учнів. Відповідно визначено три взаємопов’язані напрями формування означеної мотивації. Мотиваційно-стимулювальний напрям реалізується через створення емоційно позитивного освітнього середовища, використання активних методів навчання, організацію педагогічної практики у закладах із реальним упровадженням модуля «Плавання»(ОК плавання з методикою викладання). Зроблено висновок, що ефективність формування мотивації забезпечується інтеграцією теоретичної підготовки з практичною діяльністю та систематичним розвитком педагогічної рефлексії студентів.

Ключові слова: *мотивація, майбутні вчителі, фізична культура, навчання плавання, професійна підготовка, заклад вищої освіти.*

Ефективність навчання учнів плаванню залежить від рівня професійної підготовки вчителя фізичної культури та сформованості його мотивації до цього виду діяльності. Аналіз навчальних програм за модулем «Плавання» (ОК плавання з методикою викладання) свідчить про суттєві розбіжності між вимогами до підготовки учнів та реальним рівнем готовності майбутніх учителів до його викладання. Мотиваційно-ціннісна сфера є ключовим компонентом психофізичної готовності майбутніх учителів, а внутрішня мотивація інструктора з плавання – визначальним чинником ефективності занять. Водночас питання цілеспрямованого формування мотивації майбутніх учителів саме до навчання плавання учнів залишається недостатньо розробленим у вітчизняній науці, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури знайшла відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. О. Безкопильний розкрив теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров’язбережувальної діяльності в основній школі, обґрунтувавши відповідну систему професійної підготовки [5]. О. Даниско у монографії проаналізовано теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, приділивши особливу увагу формуванню фахової компетентності [4].

Мотиваційний аспект підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували Д. Бермудес, Д. Балашов та П. Рибалко, які обґрунтували педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до застосування диференційованого підходу в навчанні [2]. В. Отравенко розглянув психофізичну підготовку майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності крізь призму розвитку мотиваційно-ціннісної сфери [6]. Т. Гулько [3] дослідив педагогічні умови формування здоров’язбережувальної та здоров’ярозвивальної компетентностей у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, Н. Поліщук – формування здоров’язбережувальної компетентності студентської молоді у процесі різних видів діяльності [9].

Питання методики навчання плавання та її впровадження у шкільну практику висвітлено в працях С. Клімакової та ін., які здійснили порівняльний аналіз навчальних програм з фізичної культури за модулем «Плавання» [1], а також І. Панькова, який проаналізував сучасні методики навчання плаванню та перспективи їх упровадження [7]. В. Царук [8] та З. Філатова [10] зі співавторами зосередили увагу на підвищенні рухової активності студентів засобами плавання та формуванні готовності майбутніх педагогів до відповідної діяльності.

Серед зарубіжних досліджень вагомий внесок зробив Т. Жанг, який здійснив концептуальний аналіз мотивації вчителів фізичного виховання та обґрунтував необхідність її формування на етапі фахової підготовки [14]. М. Мінкелс та ін. на основі теорії самодетермінації дослідили внутрішню мотивацію інструкторів з плавання та її вплив на якість занять [11]. С. Жирар зі співавторами довели ефективність спеціального навчання майбутніх учителів стратегіям мотивування учнів на педагогічній практиці [12]. Дж. Лі та Дж. Парк дослідили роль наполегливості та мотивації у підготовці майбутніх учителів фізичної культури

[13], Ч. Кусьнєж зі співавторами провели крос-культурне дослідження мотивації студентів фізичного виховання України та Польщі [15].

Попри широкий спектр досліджень, приурочених окремим аспектам підготовки майбутніх учителів фізичної культури та методики навчання плавання, питання цілеспрямованого формування мотивації майбутніх учителів до навчання плавання учнів залишається недостатньо дослідженим, що підтверджує необхідність подальшого наукового пошуку в цьому напрямі.

Мета статті: обґрунтувати та визначити особливості формування мотивації у майбутніх учителів до навчання плавання учнів.

Формування мотивації у майбутніх учителів до навчання плавання учнів є складним педагогічним процесом, який охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти професійної підготовки. У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури мотивація є системоутворювальним компонентом, що інтегрує ціннісні орієнтації, професійні інтереси та прагнення до педагогічної майстерності [4; 6].

Сучасні освітні вимоги передбачають не лише практичне оволодіння технікою плавання, а й здатність учителя організовувати пізнавальну, ігрову та проєктну діяльність учнів у водному середовищі. Це суттєво розширює вимоги до мотиваційної готовності майбутнього педагога, адже для ефективного навчання школярів плаванню вчитель повинен не просто вміти плавати, а й бачити в цьому виді діяльності широкий педагогічний потенціал [1].

На основі аналізу наукової літератури нами визначено три напрями роботи з формування мотивації майбутніх учителів до навчання плавання учнів.

Перший напрям – організаційно-змістовий. Він передбачає оновлення змісту фахових дисциплін з урахуванням сучасних вимог до навчання плавання учнів. Зміст підготовки має включати не лише технічні аспекти плавання, а й методику організації занять, забезпечення безпеки учнів на воді, психологічні особливості подолання гідрофобії тощо. Поєднання класичних та інноваційних методик навчання плавання, зокрема із застосуванням цифрових технологій та відеоаналізу, дозволяє суттєво підвищити ефективність освітнього процесу та зацікавленість студентів [7]. Важливим організаційним чинником є також забезпечення систематичного доступу студентів до водних споруд та достатньої кількості практичних занять у басейні, оскільки обмежена практика не дозволяє сформувати відчуття педагогічної компетентності та впевненості у власних силах [2].

Другий напрям – мотиваційно-стимулювальний. Його реалізація передбачає створення емоційно позитивного освітнього середовища, в якому майбутні вчителі усвідомлюють суспільну значущість та особистісний сенс навчання плавання учнів. Здоров'язбережувальна спрямованість освітнього процесу сприяє формуванню у студентів ціннісного ставлення до фізичного виховання школярів загалом та до навчання плавання зокрема [5]. Усвідомлення майбутніми педагогами того факту, що вміння плавати є не лише елементом фізичної культури, а й життєво важливою навичкою, здатною врятувати людське життя, є потужним мотиваційним чинником.

Суттєвим стимулом є використання активних методів навчання: ситуаційних завдань, педагогічних симуляцій, рольових ігор, відеоаналізу уроків із плавання, зустрічей із досвідченими педагогами-практиками. Доведено, що спеціальне навчання майбутніх учителів стратегіям мотивування учнів під час педагогічної практики значно підвищує їхню власну мотивацію та залученість до фізкультурно-педагогічної діяльності. Позитивний досвід взаємодії з учнями, відчуття власної педагогічної ефективності та підтримка колег є потужними чинниками розвитку професійної мотивації. З огляду на це важливою є організація педагогічної практики студентів у закладах, у яких реально впроваджується модуль «Плавання».

Третій напрям – рефлексивно-розвивальний. Він спрямований на розвиток у майбутніх учителів здатності до педагогічної рефлексії, самооцінки та самовдосконалення у сфері навчання плавання. Усвідомлення власного рівня готовності до здійснення певного виду педагогічної діяльності є важливою передумовою формування стійкої мотивації до її вдосконалення. Відповідно, систематичне діагностування рівня мотивації студентів, їхніх труднощів та досягнень у процесі оволодіння методикою навчання плавання дозволяє здійснювати своєчасну підтримку та корекцію освітнього процесу.

Гендерні відмінності, особистісні якості та академічна успішність студентів фізичного виховання суттєво впливають на рівень їхньої мотивації до різних видів педагогічної діяльності, що підтверджує необхідність індивідуалізованого підходу до формування мотивації майбутніх учителів до навчання плавання. Розвиток наполегливості та особистісної стійкості є важливим чинником підтримання мотивації навіть у складних педагогічних ситуаціях. Залучення здобувачів до організації та проведення занять із плавання для різних вікових груп, волонтерська діяльність у спортивно-оздоровчих таборах, участь у науково-практичних конференціях є дієвими засобами рефлексивно-розвивальної роботи [9].

Висновки. Мотивація майбутніх учителів до навчання плавання учнів є багатокомпонентним утворенням, формування якого реалізується за трьома взаємопов'язаними напрямами: організаційно-змістовим, мотиваційно-стимулювальним та рефлексивно-розвивальним. Ефективність цього процесу забезпечується інтеграцією теоретичної підготовки з практичною діяльністю, використанням активних методів навчання та індивідуалізацією освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці визначених напрямів у реальному освітньому процесі.

Використана література:

1. Безкопильний О. О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров’язбережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/4820/1/monogr_dez.pdf
2. Бермудес Д. В., Балашов Д. І., Рибалко П. Ф. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до застосування диференційованого підходу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 3 (107). С. 70–80. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/070-080
3. Гулько Т. Педагогічні умови формування здоров’язбережувальної та здоров’ярозвивальної компетентностей у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти.* 2025. Вип. 2(6). С. 23–34. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3
4. Даниско О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури: теорія і практика : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 360 с. ISBN 978-966-2538-77-9.
5. Клімакова С. М., Ляшенко А. М., Дєлова І. О., Ільницька Л. В., Ільницька Г. С. Порівняльний аналіз навчальних програм з фізичної культури для учнів 5–6 класів за модулем «Плавання». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15.* 2022. № 2(146). С. 55–59. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).12
6. Отравенко В. Психофізична підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць.* 2025. № 109. С. 70–77. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-9
7. Паньків І. Сучасні методики в плаванні: аналіз та перспективи розвитку. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective.* 2025. 1(1). С. 366–370. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).49
8. Поліщук Н. М. Педагогічні умови формування здоров’язбережувальної компетентності студентської молоді у процесі волонтерської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. № 207. С. 260–266. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-260-266
9. Філатова З. І., Євтушок М. В., Антоневич Б. Р. Сучасні підходи до підвищення рухової активності студентів ЗВО засобами навчання плавання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15.* 2021. Вип. 3К (131). С. 401–405. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3K(131).98
10. Царук В. Готовність майбутнього вчителя фізичної культури до формування здоров’язбережувальної компетентності школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15.* 2021. Вип. 3К(131). URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c7b8dd0f-0265-4dee-9f2c-45a269df866e
11. Girard S., Lemoyne J., Trottier C. Effects of the «Learning how to motivate» training on pupils’ motivation and engagement during pre-service physical education teachers’ internship. *Frontiers in Education.* 2024. Vol. 9. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397043
12. Kuśnierz C., Rogowska A. M., Pavlova I. Examining gender differences, personality traits, academic performance, and motivation in Ukrainian and Polish students of physical education: a cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 2020. Vol. 17. Article 5729. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17165729
13. Lee J., Park J. The role of grit in inclusive education: a study of motivation and achievement among preservice physical education teachers. *Frontiers in Psychology.* 2024. Vol. 15. Article 1332464. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332464
14. Minkels M., Haerens L., De Muynck G.-J. How intrinsically motivating are swimming instructors and lessons? An observational study through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Sports and Active Living.* 2023. Vol. 5. DOI: https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1231761
15. Zhang T. Physical education teacher motivation: a conceptual review and reconceptualisation. *Kinesiology Review.* 2021. Vol. 10 (3). P. 312–321. DOI: https://doi.org/10.1123/kr.2021-0003

References:

1. Bezkopylnyi O. O. (2020) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhuvalnoii diialnosti v osnovnii shkoli: teoriia ta metodyka [Training of future physical education teachers for health-preserving activities in basic school: theory and methodology]. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho. 552 s. [in Ukrainian]
2. Bermudes D. V., Balashov D. I., Rybalko P. F. (2021) Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zastosuvannia dyferentsiiovanoho pidkhodu navchannia [Pedagogical conditions for forming the readiness of future physical education teachers to apply a differentiated approach to teaching]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3 (107), 70–80. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/070-080 [in Ukrainian]
3. Hulko T. (2025) Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoii ta zdoroviarozvyvalnoi kompetentnostei u maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Pedagogical conditions for forming health-preserving and health-developing competencies in future specialists in physical culture and sports]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity*, 2(6), 23–34. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3 [in Ukrainian]
4. Danysko O. V. (2022) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury: teoriia i praktyka [Professional training of future physical education teachers: theory and practice]. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. 360 s. ISBN 978-966-2538-77-9. [in Ukrainian]
5. Klimakova S. M., Liashenko A. M., Dielova I. O., Ilnytska L. V., Ilnytska H. S. (2022) Porivnialnyi analiz navchalnykh prohram z fizychnoi kultury dlia uchniv 5–6 klasiv za modulem «Plavannia» [Comparative analysis of physical education curricula for grades 5–6 under the «Swimming» module]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15*, 2(146), 55–59. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).12 [in Ukrainian]
6. Otravenko V. (2025) Psykhofizychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti [Psychophysical preparation of future physical education teachers for professional activity]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, 109, 70–77. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-9 [in Ukrainian]
7. Pankiv I. (2025) Suchasni metodyky v plavanni: analiz ta perspektyvy rozvytku [Modern methods in swimming: analysis and development prospects]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1), 366–370. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).49 [in Ukrainian]
8. Polishchuk N. M. (2022) Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoii kompetentnosti studentskoi molodi u protsesi volonterskoi diialnosti [Pedagogical conditions for forming health-preserving competence of student youth in the process of vol-

unteer activity]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 207, 260–266. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-260-266 [in Ukrainian]
9. Filatova Z. I., Yevtushok M. V., Antonevych B. R. (2021) Suchasni pidkhody do pidvyshchennia rukhovoi aktyvnosti studentiv ZVO zasobamy navchannia plavannia [Modern approaches to increasing the motor activity of higher education students through swimming]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15*, 3K (131), 401–405. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3K(131).98 [in Ukrainian]
10. Tsaruk V. (2021) Hotovnist maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury do formuvannia zdoroviazberezhuvalnoii kompetentnosti shkoliariv [Readiness of the future physical education teacher for forming health-preserving competence of schoolchildren]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15*, 3K (131). URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c7b8dd0f-0265-4dee-9f2c-45a269df866e [in Ukrainian]
11. Girard S., Lemoyne J., Trottier C. (2024) Effects of the «Learning how to motivate» training on pupils' motivation and engagement during pre-service physical education teachers' internship. *Frontiers in Education*, 9. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397043
12. Kuśnierz C., Rogowska A. M., Pavlova I. (2020) Examining gender differences, personality traits, academic performance, and motivation in Ukrainian and Polish students of physical education: a cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, Article 5729. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17165729
13. Lee J., Park J. (2024) The role of grit in inclusive education: a study of motivation and achievement among preservice physical education teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1332464. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332464
14. Minkels M., Haerens L., De Muynck G.-J. (2023) How intrinsically motivating are swimming instructors and lessons? An observational study through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5. DOI: https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1231761
15. Zhang T. (2021) Physical education teacher motivation: a conceptual review and reconceptualisation. *Kinesiology Review*, 10 (3), 312–321. DOI: https://doi.org/10.1123/kr.2021-0003

H. Khomyak. Formation of motivation in future teachers to teach students swimming

The article examines the problem of forming motivation in future teachers to teach swimming to students of secondary education institutions. The relevance of the study is due to the insufficient development of this issue in domestic pedagogical science and the contradiction between the public demand for teachers able to effectively organize swimming instruction and the actual level of motivational readiness of pedagogical university graduates. The ability to swim is considered not only as an element of physical culture, but also as a vital skill, which determines the special responsibility of the physical education teacher for its formation in students. The essence of motivation is highlighted as a system-forming component of professional training, integrating value orientations, professional interests and the desire for pedagogical mastery. The expediency of distinguishing external and internal levels of motivation is substantiated. Intrinsic motivation is identified as a more effective factor of quality pedagogical activity, as it ensures autonomy, competence and a sense of connection between future teachers and students. The priority task of a higher education institution is to transform extrinsic motivation into stable intrinsic motivation for teaching swimming. This transformation requires a purposeful pedagogical approach that takes into account the individual needs and professional aspirations of each student. Three interrelated directions of motivation formation were determined. The motivational and stimulating direction is implemented through an emotionally positive educational environment, active teaching methods, and pedagogical practice with real implementation of the «Swimming» module. The effectiveness of motivation formation is ensured by the integration of theoretical training with practical activities and the systematic development of students' pedagogical reflection.

Key words: *motivation, future teachers, physical education, swimming training, professional training, higher education institution.*

Дата першого надходження статті до видання: 24.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDK 37.013.74
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.35

Tsypina D.

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE: EDUCATIONAL PARADIGMS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

It is emphasized that when developing a pedagogical system for the formation of the personality of a future specialist, it is extremely important to adhere to a certain scientific paradigm. The adoption of the humanistic paradigm as the leading one is emphasized, and it is considered that teaching within such a paradigm is based on subject-subject relations between the teacher and the student, which contributes to the manifestation of the latter’s personal qualities and abilities and is the basis for further learning.

The reliance on the cultural paradigm is emphasized, the leading idea of which is the education of a cultured person (a person of culture and a person in culture). The cultural paradigm is aimed at the assimilation of universal elements of culture and values in the process of education and upbringing.

It has been found that when addressing the issue of improving the quality of professional knowledge among future specialists, it is necessary to rely on the traditional knowledge paradigm. Within its framework, the basic concepts, terms, and definitions of the relevant subject area are updated, without which it is impossible to form an individual educational product. Therefore, the acquisition of humanities knowledge contributes to the purposeful formation of an understanding of the significance of cultural heritage values in future specialists and the ability to implement them in their future professional activities.

The role of artificial intelligence in shaping the personality of future specialists is considered, the possibilities of its application for the purpose of developing foreign language competence are characterized, and its advantages and possible challenges are analyzed. It is noted that only a comprehensive implementation strategy will allow the advantages of artificial intelligence to be maximized without compromising academic integrity and traditional educational values.

Key words: *foreign language classes, educational paradigm, subjects of educational activity, artificial intelligence.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The main goal of education is reflected in state documents: the Law of Ukraine “On Education,” the Law of Ukraine “On Higher Education,” and the National Doctrine of Education Development in Ukraine in the 21st Century. To summarize the wording, we define it as the task of transferring social experience from the previous generation to the next, which involves orienting the pedagogical process toward the assimilation of universal human values; creating conditions for the development and self-realization of each individual as a citizen of Ukraine; and educating generations capable of lifelong learning and creating and developing the values of civil society. The main goal of education forms the basis for the goals of lower-level pedagogical systems. Thus, a higher education institution “provides education, upbringing, and professional training to individuals in accordance with their calling, interests, abilities, and regulatory requirements in the field of higher education, as well as conducts scientific and scientific-technical activities”.

Higher education institutions specializing in economics provide education, training, and professional preparation for future economists. For example, the mission of the Semen Kuznets Kharkiv National University of Economics is “to develop creative, well-rounded individuals who are true professionals in scientific and practical work in the field of socio-economic activity with the aim of improving the standard of living and quality of life of people and the progressive development of society”. The strategic goal of the university’s development is “to improve the quality of training specialists to a level that will enable them to take their rightful place in society and work successfully in their profession...”.

The pedagogical system for training future specialists is based on a paradigm (from the Greek paradeigma, meaning example or model), which is a recognized scientific theory that provides a model for scientific activity over a certain period of time. The paradigm consists of a set of theoretical principles, methodological norms, worldview attitudes, and value criteria.

The main task of higher education institutions is to develop students’ personalities, intellectual, volitional, and emotional spheres. Therefore, the leading educational paradigm can be considered humanistic, the conceptual principle of which is the idea of the priority of personal interests and the full realization of the student’s inner potential. The main characteristics of education in higher education institutions based on the humanistic paradigm are systematicity and consistency, creative activity, the formation of scientific thinking, self-knowledge, self-identification, and the subject-subject nature of the activities of teachers and students. Education within this paradigm is based on subject-subject relations between the teacher and the student, which contributes to the discovery of the latter’s personal qualities and abilities and forms the basis for further education.

In our study, we also rely on the cultural paradigm, the leading idea of which is the education of a person of culture and a person in culture. This is achieved through dialogue between cultures. We agree with the opinion of scientist O. Marchenko that “values and norms accumulate the highest stimuli of human behavior, have a motivating force, and are one of the stable universal foundations of culture”. The cultural paradigm is aimed at assimilating universal elements of culture and values in the process of education and upbringing.

According to experts, the abundance of scientific information and the traditional nature of the educational process do not provide opportunities for the development of critical thinking, the ability to hold multiple positions, and the variability of judgments. It is emphasized that in the existing structure of subject teaching, it is difficult to find a worthy place for the effective demonstration of dialogue and interaction between cultures. This paradigm requires future specialists to acquire a high level of speech culture, information culture, and thinking culture; they need to engage in the relevant organizational (corporate) culture.

When addressing the issue of improving students' foreign language skills, we believe it is necessary to rely on the traditional knowledge paradigm. Within its framework, the basic concepts, terms, and definitions are updated, without which it is impossible to develop an individual educational product. According to scientists, knowledge carries great spiritual and value potential, and the formation of the worldview of children and young people depends on the choice of the content of educational subjects and their value and meaning.

Therefore, the acquisition of humanities knowledge contributes to the purposeful formation of future managers' understanding of the importance of cultural heritage values and the ability to implement them in their future professional activities. In addition, they need to acquire ways of gaining new knowledge, including searching for, systematizing, and analyzing information, and a systematic and creative approach to its selection.

In order to implement the above paradigms as "examples" or "models" for organizing the pedagogical process of developing foreign language competence, it is necessary to rely on theoretical foundations that can narrow them down and make them more specific for a particular situation. Such a foundation in the pedagogical process should be the application of a competence-based approach to teaching.

Government documents state that one of the leading directions of educational reforms is considered to be a competency-based approach to learning. In this regard, the main result of the educational institution's activities is the training of specialists who not only possess a system of knowledge, skills, and abilities within the framework of the profession they are studying, but are also ready to change and adapt to new labor market needs, operate and manage information, act actively, make quick decisions, and learn throughout their lives.

In addressing the issue of improving the foreign language proficiency of future specialists, we rely on the main goal of professional education – the training of highly qualified specialists – which can be achieved through the use of a contextual approach to teaching. This approach involves designing the educational process in such a way that the subject matter and social content of the student's future professional activity is modeled using the entire system of didactic forms, methods, and means. Implementing this approach ensures the inclusion of various elements of future professional activity that involve the use of a foreign language in the educational process: presentations, discussions, debates, role-playing and business games, consideration of various professional situations (case studies, etc.), project development, etc.

Solving the problem of improving the foreign language competence of future specialists also requires the use of a person-oriented approach, which in pedagogy is understood as a set of methods "that ensures the development and self-development of the student's personality, based on his or her individual characteristics as a subject of cognition and subject activity". The main provision of this approach is the recognition of the uniqueness of each personality, as well as the individuality of their development and learning.

Thanks to the subject-subject nature of the relationship between the teacher and the student, the latter learns by using their own potential and developing along their own learning trajectory. According to T. Kolbina [4], taking into account the personal qualities of students, their interests, needs, and values requires the appropriate selection of goals, principles, content, means, and forms of joint activity between the teacher and students. The formation of foreign language competence in future specialists is carried out through active creative work, the result of which is the acquisition of individual personal experience in performing this activity. Thus, the implementation of a personality-oriented approach can be carried out through the use of problem situations, creative tasks, and dialogical cooperation during joint productive activities, when the student reveals himself as a personality.

Let us analyze the impact of artificial intelligence on traditional educational paradigms and approaches to developing students' foreign language proficiency.

It is indisputable that the modern world is rapidly changing under the influence of technological progress, and one of the most revolutionary developments of recent decades is artificial intelligence. Its introduction into various spheres of life, particularly education, opens up new opportunities for improving the effectiveness of the learning process, personalizing learning, and improving teaching methods.

Artificial intelligence is actively transforming the field of education, changing approaches to teaching, assessment, and the organization of the educational process. Its application contributes to the personalization of learning, the automation of routine tasks, and improved access to knowledge [1].

Algorithms and intelligent systems analyze the needs and abilities of each student, generating personalized tasks and materials that not only facilitate the learning process but also allow teachers to better understand the individual characteristics of students. Pedagogical innovation using artificial intelligence helps create a supportive environment where everyone can develop their abilities in the most effective way. Thanks to its ability to analyze learning needs, artificial intelligence technology can develop personalized tasks and materials that match each student's level and learning style, making it possible not only to learn the language effectively, but also to do so at a pace and in a format that is specially adapted to them.

Traditional methods, such as teaching grammar and vocabulary, create a solid foundation for building basic linguistic knowledge. Innovative methods, such as the use of interactive applications, virtual games, and artificial intelligence, complement the traditional approach by providing students with interesting and engaging lessons.

Multimedia resources, video lectures, and collaborative online projects develop communication skills by creating real-life situations for language practice. This integration of traditional and innovative learning maximizes the effectiveness of the process, allowing learners to acquire knowledge in a variety of ways that are interesting to them. This balanced approach contributes to the qualitative development of all language skills and the formation of foreign language communication competence.

Artificial intelligence is significantly changing the approach to learning foreign languages, making it more effective, accessible, and personalized. Modern technologies make it possible to study at any time, practice speaking with virtual interlocutors, and receive instant feedback.

The main capabilities of artificial intelligence in education are: personalized learning – the ability to analyze a student’s successes and difficulties and offer them optimal tasks and materials according to their level of knowledge, such as through platforms like Duolingo and others, which vary the complexity of tasks according to the user’s level; chatbots and virtual tutors [3]; automation of routine tasks – teachers can use artificial intelligence to generate teaching materials, check test papers (e.g., interactive tests in MOODLE), analyze student performance and predict their results, assess knowledge – machine learning will help create an objective assessment system without human factors and subjectivity; automatic translation and adaptation of materials – students from different regions will be able to receive materials in their native language without losing content.

Ukraine is already actively implementing digital technologies in education, and artificial intelligence could become a key tool for improving the quality of learning, especially in the context of distance learning. However, with the introduction of artificial intelligence, potential threats must also be taken into account: one of the main problems is the balance between automated learning and traditional methods of education. The use of artificial intelligence allows for an individualized approach to each student, analyzing their performance, identifying gaps in knowledge, and offering appropriate learning materials.

However, there is a risk of losing social interaction between students and teachers, which can negatively affect the development of critical thinking, emotional intelligence, and teamwork skills. An important aspect remains the preservation of the role of the teacher, who not only imparts knowledge but also shapes critical thinking, emotional intelligence, and social interaction skills [2].

Special attention should be paid to the psychological aspects of artificial intelligence’s impact on students. Overuse of automated learning systems can reduce motivation to learn, as students become accustomed to constant support from algorithms and may lose their independent thinking and problem-solving skills.

The ethical aspects of using artificial intelligence are also a subject of serious debate. There is an emphasis on the need to adhere to the principles of academic integrity when integrating it into the educational process. One of the most important issues is the security and confidentiality of student data. The use of artificial intelligence involves the collection and analysis of large amounts of information, which can threaten user privacy. It is important to create transparent mechanisms for the protection of personal data and to ensure that educational platforms comply with international cybersecurity standards. In addition, the issue of possible bias in artificial intelligence algorithms should be considered.

If AI-driven learning systems are based on inaccurate data or biased algorithms, this may lead to discrimination against certain groups of students and distort the educational process.

For the effective integration of artificial intelligence into the educational process, it is necessary to develop a comprehensive approach that includes ethical norms, safety standards, and teaching methods that harmoniously combine traditional pedagogical practices with innovative technologies.

It is important to ensure equal access to artificial intelligence tools for all participants in the educational process, preventing the exacerbation of digital inequality. Only a comprehensive implementation strategy will allow the maximum use of the advantages of artificial intelligence without harming academic integrity and traditional educational values.

Bibliography:

1. Акоп’янц, Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства, (1), 2023. С. 69–72.
2. Baskara, R., & Mukarto, Fr. Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7(2), 2023. P. 343–358. http:// dx.doi.org/10.210 93/ijeltal.v7i2.1387
3. Вікторова, Л. В., Кочарян, А. Б., Мамчур, К. В., & Коротун, О. О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті, 32(2), 2021. С. 166–173. https://doi.org/10.32843/2663 6085/2021/32-2.33
4. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД Інжек, 2008. – 392 с.

References:

1. Akopiants, N. M. (2023) Vykorystannia ChatGPT v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: perevahy ta mozhlyvosti [Using ChatGPT in the process of learning English: advantages and opportunities]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Seriia: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva,* (1), p. 69–72. [in Ukrainian]
2. Baskara, R., & Mukarto, Fr. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), P. 343–358. DOI: http:// dx.doi.org/10.210 93/ijeltal. v7i2.1387
3. Viktorova, L. V., Kocharian, A. B., Mamchur, K. V., & Korotun, O. O. (2021) Zastosuvannia shtuchnoho intelektu ta chat-botiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [The use of artificial intelligence and chatbots in foreign language learning]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti*, 32(2), p. 166–173. [in Ukrainian]
4. Kolbina T. V. (2008) Formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii maibutnikh ekonomistiv: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [Formation of intercultural communication among future economists: theoretical and methodological aspects]. – Kh. : VD Inzhek, 2008. – 392 p. [in Ukrainian]

Д. С. Ципіна. Формування іншомовної компетентності: освітні парадигми та штучний інтелект

Наголошено про те, що при розробці педагогічної системи формування особистості майбутнього фахівця надзвичайно важливим є дотримання певної наукової парадигми. Підкреслено взяття гуманістичної парадигми як провідної та розглянуто, що навчання в межах такої парадигми ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між викладачем і студентом, що сприяє виявленню особистісних якостей останнього, його здібностей, та є основою для подальшого навчання.

Підкреслено спирання на культурологічну парадигму, провідною ідеєю якої є виховання культурної людини (людини культури та людини в культурі). Культурологічна парадигма спрямована на засвоєння універсальних елементів культури і цінностей у процесі навчання і виховання. Зазначена парадигма передбачає набуття майбутнім фахівцем високого рівня культури мовлення, інформаційної культури, культури мислення; йому необхідно залучитися до відповідної організаційної (корпоративної) культури.

Досліджено, що при вирішенні проблеми підвищення у майбутніх фахівців якості знань професійної спрямованості необхідно спиратися на традиційну знаннєву парадигму. В її межах здійснюється актуалізація основних понять, термінів, визначень відповідної предметної сфери, без чого неможливе формування індивідуального освітнього продукту. Тому засвоєння гуманітарних знань сприяє цілеспрямованому формуванню у майбутніх фахівців розуміння значущості цінностей культурної спадщини й умінню їх реалізовувати в майбутній професійній діяльності.

Розглянуто роль штучного інтелекту у формуванні особистості майбутнього фахівця, його кореляцію з освітніми парадигмами, схарактеризовано можливості його застосування з метою формування іншомовної компетентності, проаналізовано його переваги та можливі ризики.

Ключові слова: *заняття з іноземної мови, освітня парадигма, суб'єкти навчальної діяльності, штучний інтелект.*

Дата першого надходження статті до видання: 02.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:373.2:796:004.9
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.36

Чаговець А. І., Пивоваренко М. С.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЦИФРОВИХ ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано доцільність використання інтерактивних цифрових та ігрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Акцентовано увагу на тому, що поєднання цифрових ресурсів та інтерактивних методів навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої професійної мотивації та формуванню готовності до інноваційної діяльності. Визначено дидактичний потенціал інтерактивних методів, зокрема кейс-методу, мікровикладання, ігрових технологій, а також сучасних цифрових сервісів і платформ, у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів. Зазначені методи забезпечують наближення навчання до реальних умов професійної діяльності, сприяють розвитку аналітичного мислення, уміння приймати педагогічно обґрунтовані рішення, проєктувати та моделювати фізкультурно-оздоровчі заняття для дітей дошкільного віку за допомогою сучасних засобів навчання. Представлено результати експериментального опитування студентів (n=28), які засвідчили високий рівень зацікавленості та задоволеності використанням інтерактивних технологій в освітньому процесі. Більшість респондентів відзначили, що такі підходи сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку професійної впевненості та підвищенню рівня готовності до практичної діяльності. Здійснено елементи статистичного аналізу отриманих даних, що дозволило узагальнити результати дослідження та підтвердити їхню наукову обґрунтованість. Доведено, що інтеграція інтерактивних цифрових та ігрових технологій у процес підготовки майбутніх вихователів сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки, формуванню фахових компетентностей, розвитку креативності та здатності до саморозвитку. Зроблено висновок про необхідність подальшого впровадження досліджуваних технологій у систему педагогічної освіти з урахуванням вимог сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: *дошкільна освіта, професійна підготовка, інтерактивні технології, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, мікровикладання, кейс-метод, цифрові інструменти, фізичне виховання.*

Модернізація системи вищої педагогічної освіти зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Такі зміни безпосередньо випливають із вимог Законів України «Про дошкільну освіту» та «Про вищу освіту», які визначають пріоритети формування професійної компетентності та готовності випускників до практичної діяльності в умовах динамічних соціально-педагогічних трансформацій.

Особливої актуальності досліджувана проблема набуває в межах викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку», оскільки саме в дошкільному періоді закладаються основи фізичного здоров’я, рухової культури та позитивного ставлення до здорового способу життя та здоро’язбереження. Сучасні діти зростають в умовах зменшення природної рухової активності, збільшення рівня цифровізації життєвого простору та зростання психоемоційних навантажень, що потребує від педагогів гнучкості, інноваційності та адаптивності методичних рішень [8].

У процесі підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання дітей дошкільного віку важливості набуває використання активних та інтерактивних методів навчання. Активні методи сприяють розвитку методичного мислення, уміння аналізувати та планувати рухову діяльність дітей, тоді як інтерактивні форми організації навчання забезпечують умови для професійного моделювання педагогічної діяльності, формування комунікативної та організаційної компетентностей, а також готовності до колективної взаємодії в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

У цьому контексті інтеграція цифрових та ігрових технологій виступає потужним педагогічним ресурсом, що дозволяє поєднати теоретичну підготовку з моделюванням професійної діяльності, розвивати критичне мислення, рефлексію, творчість та здатність адаптувати знання до практичної педагогічної діяльності [3; 7].

Проблема активізації навчальної діяльності студентів посідає важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях. Українські науковці обґрунтовують ефективність інтерактивних форм навчання у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів. Зокрема, доведено позитивний вплив кейс-методу, педагогічних ігор, цифрових сервісів та практикоорієнтованих форм навчання на рівень навчальної мотивації, активність студентів та якість засвоєння навчального матеріалу [3; 7].

У дослідженні Т. Атрощенко, О. Дудаш розкрито використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Науковиці обґрунтовують значення інтерактивних технологій на концептуальному, змістовному та процесуальному рівнях [1]. Історико-методичні аспекти використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх вихователів до професійної діяльності розкрито в наукових розвідках Н. Гончар, Л. Зданевич, Т Цегельник. У дослідженні зауважується на динамічності освітніх процесів та важливості добору ефективних засобів фахової підготовки [2].

Обґрунтування використання цифрових технологій у підготовці майбутніх вихователів представлено в дослідженнях Т. Паски. Дослідник розкриває особливості цифрового освітнього середовища в дошкільній освіті шляхом визначення дидактичних і організаційних умов якісної фахової підготовки вихователів [6]. О. Панченко у своїх наукових розвідках окреслює особливості застосування інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій із метою підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО [5].

Водночас у більшості наукових праць зазначена проблема розглядається переважно в загальнотеоретичному аспекті. Недостатньо досліджено специфіку використання інтерактивних технологій саме у підготовці майбутніх вихователів до організації фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку, що й зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й практичному моделюванні системи застосування інтерактивних ігрових та цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів у межах освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку».

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати педагогічні можливості інтерактивних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів;
2. Визначити дидактичний потенціал інтерактивних методів навчання (інтерактивної гри «Одна правда – дві брехні», кейс-методу, мікрозанять та цифрових сервісів);
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність запропонованих форм роботи на якість професійної підготовки студентів.

У межах вивчення освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку» інтерактивні технології доцільно розглядати як ефективний інструмент професійного моделювання педагогічної діяльності, що забезпечує перехід здобувачів освіти від репродуктивного засвоєння знань до їх усвідомленого та практично орієнтованого застосування. Такий підхід сприяє формуванню активної пізнавальної позиції студентів, розвитку аналітичного мислення та здатності критично оцінювати методичні рішення в контексті майбутньої професійної діяльності. Водночас інтерактивні технології створюють умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, що підвищує рівень навчальної мотивації та відповідальності за результати власного навчання.

Під час лекційних і семінарських занять застосовуються інтерактивні ігри, аналіз педагогічних ситуацій, кейс-методи та цифрові сервіси, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів і розвитку в них критичного мислення [3; 7]. Одним із прикладів реалізації такого підходу є використання інтерактивної гри «Одна правда – дві брехні», яка в межах дисципліни виконує не лише мотиваційну, а й професійно орієнтовану функцію.

На відміну від традиційних форм контролю знань, ця гра передбачає активну інтелектуальну діяльність студентів: вони не лише визначають правильне твердження, а й аргументують власний вибір, будують причинно-наслідкові зв'язки, аналізують методичну доцільність кожного запропонованого варіанта, співвідносячи його з віковими та індивідуальними особливостями дітей. Наприклад, формулювання трьох тверджень щодо організації рухливої гри для дітей 4–5 років спонукає студентів до визначення того, яке з них відповідає науково обґрунтованим принципам фізичного виховання. У результаті формується здатність розпізнавати методичні помилки, що є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вихователя.

У дистанційному форматі реалізація гри здійснюється за допомогою інтерактивних опитувань, онлайн-дошок та роботи в малих групах, що підвищує рівень залученості студентів і сприяє створенню атмосфери співпраці та колективного пошуку педагогічних рішень.

Поряд із цим ефективним засобом професійного моделювання виступає кейс-метод, який дозволяє переносити студентів у ситуації, максимально наближені до реальної педагогічної практики. Аналіз проблемних ситуацій, пов'язаних із низьким рівнем координації рухів у дітей, обмеженими просторовими умовами або індивідуальними особливостями розвитку, стимулює розвиток аналітичного мислення та формування вміння приймати обґрунтовані педагогічні рішення. Результати впровадження кейс-методу свідчать про підвищення рівня аргументованості відповідей студентів та їх здатності прогнозувати наслідки власних педагогічних дій.

Важливе місце в системі інтерактивних технологій підготовки майбутніх вихователів посідає мікровикладання, яке розглядається як ефективна форма практичного відпрацювання методичних умінь і професійно-педагогічних дій. У сучасних дослідженнях педагогічної освіти мікровикладання визначається як інноваційна технологія професійної підготовки, що дозволяє моделювати педагогічну діяльність у спеціально організованому освітньому середовищі та сприяє формуванню рефлексивних умінь і педагогічного мислення майбутніх педагогів [10; 11].

Застосування мікровикладання забезпечує можливість апробації теоретичних знань у безпечному освітньому середовищі, де здобувачі освіти готують фрагмент заняття з фізичного виховання, презентують його академічній групі та отримують конструктивний зворотній зв'язок від викладача й майбутніх колег.

Дослідження свідчать, що систематичне використання мікровикладання сприяє розвитку педагогічної майстерності та знижує рівень професійної тривожності студентів, підвищуючи їх готовність до самостійного проведення занять [3; 7].

У контексті цифровізації освіти мікровикладання набуває нових форм реалізації. Зокрема, у дистанційному форматі воно може здійснюватися у вигляді відеодемонстрації комплексу вправ із детальним поясненням педагогічних акцентів та методики виконання рухових дій. Такий формат сприяє розвитку рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, оскільки дозволяє здійснювати повторний перегляд та аналіз власної педагогічної діяльності [11].

Особливе місце у професійній підготовці майбутніх вихователів посідає мікровикладання під час проведення з різних видів рухової діяльності: ранкової гімнастики, фізкультурних хвилинок, рухливих ігор та оздоровчих вправ. Використання таких форм діяльності дозволяє моделювати професійну діяльність вихователя закладу дошкільної освіти та створювати ситуації, максимально наближені до реальної педагогічної практики [8].

Організація мікровикладання передбачає кілька послідовних етапів. На першому етапі студенти здійснюють спостереження орієнтовних занять з фізичного виховання та їх педагогічний аналіз з позицій методичної доцільності. У процесі аналізу оцінюється відповідність змісту заняття поставленій меті, добір вправ з урахуванням вікових особливостей дітей, логіка побудови заняття та ефективність використаних педагогічних методів. Такий аналітико-рефлексивний підхід сприяє розвитку педагогічної рефлексії [4].

Наступний етап передбачає роботу з методичними рекомендаціями, у яких подано структуру заняття з чітким визначенням мети, завдань і очікуваних результатів. Консультації викладача та методиста закладу дошкільної освіти забезпечують науково-методичну підтримку студентів і сприяють корекції змісту майбутнього мікрозаняття.

Завершальним етапом є обговорення та самоаналіз проведеного заняття, під час якого студенти оцінюють ефективність використаних методів і прийомів, аналізують труднощі та визначають можливі шляхи їх подолання. Дослідження свідчать, що систематичне використання рефлексивного аналізу у процесі мікровикладання значно підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів [10].

Результати експериментального опитування здобувачів освіти. Із метою емпіричної перевірки ефективності використання активних та інтерактивних методів навчання у процесі викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку» було проведено опитування серед здобувачів вищої педагогічної освіти.

У дослідженні взяли участь 28 студентів, які навчалися за освітньо-професійною програмою Дошкільна освіта. Опитування проводилося після завершення вивчення змістового модуля із застосуванням інтерактивних технологій (кейс-методу, мікровикладання, ігрових форм, цифрових сервісів).

Анкета включала блоки запитань, спрямованих на визначення: рівня задоволеності освітнім процесом; оцінки ефективності використаних методів; впливу інтерактивних технологій на формування професійних умінь; рівня залученості та мотивації до навчання.

Аналіз результатів опитування засвідчив, що переважна більшість респондентів позитивно оцінює впровадження інтерактивних технологій у процес професійної підготовки. Зокрема, 82% студентів (23 особи) зазначили високий рівень задоволеності організацією освітнього процесу із використанням активних та інтерактивних методів, тоді як 14% (4 особи) оцінили його як достатній і лише 4% (1 особа) виявили нейтральне ставлення.

Щодо оцінки ефективності окремих методів, найвищі показники отримали: мікровикладання – 89% позитивних оцінок; кейс-метод – 86%; інтерактивні ігрові технології – 83%; цифрові інструменти (онлайн-дошки, опитування, презентаційні сервіси) – 85%.

Студенти відзначили, що використання інтерактивних методів сприяло: кращому розумінню навчального матеріалу (88%); розвитку практичних умінь організації фізичного виховання (91 %); підвищенню навчальної мотивації (86%); формуванню впевненості у власній професійній готовності (84%).

Окрему увагу респонденти приділили мікровикладанню як найбільш ефективній формі практичної підготовки. Студенти підкреслили, що можливість апробації фрагментів занять у безпечному освітньому середовищі та отримання зворотнього зв’язку сприяє глибшому усвідомленню методичних аспектів професійної діяльності.

Водночас частина опитаних (близько 18%) зазначила необхідність удосконалення організації часу під час інтерактивних занять та оптимізації навантаження у процесі виконання групових завдань, що вказує на перспективи подальшого вдосконалення методики викладання.

Отже, результати експериментального опитування підтверджують доцільність системного використання активних та інтерактивних методів навчання в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів, оскільки вони сприяють підвищенню якості засвоєння знань, розвитку професійних компетентностей та формуванню позитивної навчальної мотивації.

Висновки. Таким чином, інтеграція інтерактивних ігрових і цифрових технологій у процес викладання дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку» сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх вихователів. Поєднання інтерактивних ігор, кейс-аналізу,

мікровикладання та цифрових інструментів забезпечує формування комплексної професійної компетентності, розвиток педагогічного мислення та здатності до рефлексії.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка адаптивних освітніх сценаріїв використання цифрових технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, застосування аналітичних цифрових інструментів для моніторингу сформованості професійних компетентностей та розширення можливостей змішаного навчання у педагогічній освіті.

Використана література:

1. Атрощенко Т., Дудаш О. Практичні основи формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій. *Міждисциплінарні виміри інновацій: від теорії до практики соціально-економічного розвитку* : колективна монографія. Мукачево : МДУ, 2025. С. 220–238. DOI: https://doi.org/10.31339/978-617-7495-93-1/352.2025/220-238 (дата звернення: 07.02.2026).
2. Гончар Н. М., Зданевич Л. В., Цегельник Т. М. Історико-методичні аспекти впровадження інтерактивних технологій в процес підготовки майбутніх вихователів / учителів гуманітарних спеціальностей в закладах вищої освіти. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes. Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek Yana Suchukova. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology* : Monograph 43. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2021. С. 231–244. URL: https://lnk.ua/CIkWHyTOH (дата звернення: 07.02.2026).
3. Губарь О. Г., Спіцин В. В., Котяш І. С. Вплив використання інтерактивних технологій на якість підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Академічні візії*, 2023. Вип. 26. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/830 (дата звернення: 16.02.2026).
4. Кравченко О. В. Рефлексивна підготовка майбутніх педагогів у процесі професійної практики. *Професійна педагогіка*, 2023. Вип. 2. URL: https://profped.ddpu.edu.ua/article/view/350509 (дата звернення: 16.02.2026).
5. Панченко О. О. Потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2022. Вип. 1-50. С. 215–218. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/5833/ (дата звернення: 07.02.2026).
6. Паска Т. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 2025. Вип. 8. С. 181-189. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24 (дата звернення: 07.02.2026).
7. Тимошенко Н. Є. Використання інтерактивних методів навчання у викладацькій діяльності закладів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*, 2024. Вип. 4 (38). С. 730–740. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38) (дата звернення: 16.02.2026).
8. Хлус Н. М. Інноваційні підходи до організації рухової діяльності дітей дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища. *Спортивні ігри*, 2025. Вип. 4. DOI: https://doi.org/10.15391/si.2025-4.02 (дата звернення: 10.02.2026).
9. Hidayat N., Suryani A. Microteaching implementation in teacher education programs: improving teaching competence and reflective practice. *International Journal of Learning and Instruction*. 2024. URL: https://journal.uniku.ac.id/index.php/IJLI/article/view/9553 (дата звернення: 12.02.2026).
10. Kılıç A. The effect of microteaching on pre-service teachers' teaching skills. Cogent Education. 2023. Vol. 10 (1). URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2257121 (дата звернення: 14.02.2026).
11. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. Journal of Research in Medical Sciences. 2022. Vol. 27. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X25002306 (дата звернення: 14.02.2026).
12. Santagata R., Yeh C. The role of video analysis in teacher professional learning. International Journal of Educational Research Open. 2024. Vol. 6. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291124003371 (дата звернення: 15.02.2026).
13. Van Es E., Sherin M. Video-based reflection and teacher learning in teacher education. Reflective Practice. 2022. Vol. 23(6). URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2022.2146082 (дата звернення: 15.02.2026).
14. Yusuf M., Ahmad A. Online microteaching as a strategy for developing teaching competence in teacher education. Asian Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 9(2). URL: https://ajoted.org/index.php/ajoted/article/view/90 (дата звернення: 15.02.2026).

References:

1. Atroshchenko T., Dudash O. (2025) Praktychni osnovy formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Practical foundations of the formation of professional competence of future educators of preschool educational institutions using interactive technologies]. Mizhdystsyplinarni vymiry innovatsii: vid teorii do praktyky sotsialno-ekonomichnoho rozvytku : kolektyvna monohrafiia, Mukachevo : MDU. S. 220–238. DOI: https://doi.org/10.31339/978-617-7495-93-1/352.2025/220-238 (data zvernennia: 07.02.2026) [in Ukrainian].
2. Honchar N. M., Zdanevych L. V., Tsehelnyk T. M. (2021) Istoryko-metodychni aspekty vprovadzhennia interaktyvnykh tekhnolohii v protses pidhotovky maibutnikh vykhovateliv / uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei v zakladakh vyshchoi osvity [Historical and methodological aspects of the introduction of interactive technologies into the process of training future educators / teachers of humanitarian specialties in higher education institutions]. Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes. Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek Yana Suchukova. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology : Monograph 43]., Katowice : Publishing House of University of Technology. S. 231–244. URL: https://lnk.ua/CIkWHyTOH (data zvernennia: 07.02.2026) [in Ukrainian].
3. Hubar O. H., Spitsyn V. V., Kotiash I. S. (2023) Vplyv vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii na yakist pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity [The impact of the use of interactive technologies on the quality of training of future teachers in higher education institutions]. Akademichni vizii, Vyp. 26. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/830 (data zvernennia: 16.02.2026) [in Ukrainian].

4. Kravchenko O. V. (2023) Refleksyvna pidhotovka maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoi praktyky [Reflective training of future teachers in the process of professional practice]. Profesiina pedahohika, Vyp. 2. URL: https://profped.ddpu.edu.ua/article/view/350509 (data zvernennia: 16.02.2026) [in Ukrainian].
5. Panchenko O. O. (2022) Potentsiini mozhlyvosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Potential opportunities for using information and communication technologies in the professional training of future educators of preschool educational institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia : «Pedahohika. Sotsialna robota», Vyp. 1-50. S. 215–218. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/5833/ (data zvernennia: 07.02.2026) [in Ukrainian].
6. Paska T. (2025) Tsyfrovi tekhnolohii v systemi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do roboty v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi [Digital technologies in the system of training future preschool teachers to work in a digital educational environment]. Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia», Vyp. 8. S. 181–189. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24 (data zvernennia: 07.02.2026) [in Ukrainian].
7. Tymoshenko N. Ye. (2024) Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u vykladatskii diialnosti zakladiv vyshchoi osvity [The use of interactive teaching methods in teaching activities of higher education institutions]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohika», Vyp. 4 (38). S. 730–740. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38) (data zvernennia: 16.02.2026) [in Ukrainian].
8. Khlus N. M. (2025) Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii rukhovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku v umovakh suchasnoho osvitnoho seredovyshcha [Innovative approaches to organizing the motor activity of preschool children in the conditions of a modern educational environment]. Sportyvni ihry, Vyp. 4. DOI: https://doi.org/10.15391/si.2025-4.02 (data zvernennia: 10.02.2026) [in Ukrainian].
9. Hidayat N., Suryani A. (2024) Microteaching implementation in teacher education programs: Improving teaching competence and reflective practice International Journal of Learning and Instruction. URL: https://journal.uniku.ac.id/index.php/IJLI/article/view/9553 (data zvernennia: 12.02.2026)
10. Kılıç A. (2023) The effect of microteaching on pre-service teachers’ teaching skills Cogent Education. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2257121 (data zvernennia: 14.02.2026)
11. Remesh A. (2022) Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching Journal of Research in Medical Sciences. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X25002306 (data zvernennia: 14.02.2026)
12. Santagata R., Yeh C. (2024) The role of video analysis in teacher professional learning International Journal of Educational Research Open. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291124003371 (data zvernennia: 15.02.2026)
13. Van Es E., Sherin M. (2022) Video-based reflection and teacher learning in teacher education Reflective Practice. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2022.2146082 (data zvernennia: 15.02.2026)
14. Yusuf M., Ahmad A. (2024) Online microteaching as a strategy for developing teaching competence in teacher education Asian Journal of Teacher Education. URL: https://ajoted.org/index.php/ajoted/article/view/90 (data zvernennia: 15.02.2026)

A. Chagovets, M. Pyvovarenko. Use of interactive digital and game technologies in the training of future teachers for physical education of preschool children

The article substantiates the feasibility of using interactive digital and gaming technologies in the process of professional training of future educators of preschool educational institutions. It emphasizes that the combination of digital resources and interactive teaching methods contributes to increasing the efficiency of the educational process, activating students’ cognitive activity, developing their professional motivation, and forming readiness for innovative activity. The didactic potential of interactive methods, in particular the case method, microteaching, game technologies, as well as modern digital services and platforms, in the formation of professional competence of future educators has been determined. These methods ensure that training is brought closer to the real conditions of professional activity, contribute to the development of analytical thinking, the ability to make pedagogically sound decisions, and design and model physical education and health classes for preschool children using modern teaching aids. The results of an experimental survey of students (n=28) are presented, which showed a high level of interest and satisfaction with the use of interactive technologies in the educational process. The majority of respondents noted that such approaches contribute to better assimilation of educational material, development of professional confidence and increase of readiness for practical activity. Elements of statistical analysis of the obtained data were carried out, which allowed to generalize the results of the study and confirm their scientific validity. It is proven that the integration of interactive digital and gaming technologies into the process of training future educators contributes to improving the quality of their professional training, the formation of professional competencies, the development of creativity and the ability to self-development.

Key words: *preschool education, professional training, interactive technologies, future educators of preschool educational institutions, microteaching, case method, digital tools, physical education.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:373.3.091.3:94
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.37

Черненко Г. М.

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ «МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ»

У статті теоретично обґрунтовано та методично розроблено систему розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі їхньої підготовки до викладання громадянської та історичної освітньої галузі. Актуальність дослідження зумовлена вимогами Професійного стандарту вчителя та реаліями реформи Нової української школи, що потребують від педагога готовності до роботи в умовах цифровізації та формування національної ідентичності учнів.

Розкрито сутність інноваційної компетентності як інтегративного утворення та виокремлено її ключові компоненти: аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-дискурсивний, технологічно-операційний та аналітико-рефлексивний. У дослідженні доведено, що методична підготовка в закладах вищої освіти має трансформуватися від репродуктивного засвоєння знань до активного проєктування цифрового та ігрового контенту. Визначено потенціал дисципліни «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі» через впровадження проблемних лекцій, лабораторно-практичних занять та дослідницько-орієнтованого навчання.

Особливу увагу приділено систематизації інноваційних засобів, серед яких: інтерактивна візуалізація часу, технології віртуальної реальності, гейміфіковані платформи тощо. Практична значущість дослідження полягає у розробці алгоритму створення здобувачами вищої освіти методичного портфоліо, що забезпечує верифікацію інноваційних прийомів під час педагогічної практики.

Доведено, що інноваційна компетентність поєднує в собі готовність до ціннісної трансформації змісту освіти, а саме: відтворення національної ідентичності, формування критичного мислення та технологічна спроможність використання сучасних технологій навчання. Такий інноваційний потенціал здобувачів вищої освіти успішно впливатиме на викладання громадянської та історичної освітньої галузі в початковій школі.

Ключові слова: *інноваційна компетентність, майбутні вчителі початкової школи, методична підготовка, громадянська та історична освітня галузь, Нова українська школа, інтегрований курс «Я досліджую світ».*

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до професійної підготовки вчителя, здатного ефективно працювати в умовах невизначеності та стрімкої цифровізації суспільства. Наразі особливої ваги набуває формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, що визначено вимогами Професійного стандарту вчителя [6] та стратегічними завданнями реформи Нової української школи [3]. Громадянська та історична освітня галузь у початковій школі сьогодні є «полем» формування інноваційної компетентності, стійкості та критичного мислення учнів. В умовах інформаційної війни та глобальної нестабільності майбутній учитель має володіти не лише сумою суспільних та історичних фактів, а й інноваційним інструментарієм для: деконструкції історичних міфів та фейків; формування у молодших школярів суб'єктності та розуміння демократичних цінностей; інтеграції україноцентричного підходу в ширший контекст світової історії. Зауважимо, що традиційні методи навчання часто виявляються недостатніми для реалізації завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (у частині громадянської та історичної складової). Виникає суперечність між потребою суспільства у вчителі-інноваторі, який вільно оперує цифровими технологіями (VR-екскурсії, гейміфіковані платформи, інтерактивні карти) та реальним рівнем методичної готовності випускників закладів вищої освіти до впровадження таких інновацій у практику. Інноваційна компетентність у межах методики викладання цієї галузі передбачає не лише знання технологій, а й здатність до педагогічної творчості, моделювання активних соціальних ситуацій та використання дослідницьких методів навчання.

Таким чином, впровадження ефективної методичної системи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів початкової школи є об'єктивною вимогою часу, що й спонукало до вибору теми статті.

Проблема формування інноваційної компетентності та методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи перебуває у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька ключових напрямів досліджень. Фундаментальні аспекти інноваційних процесів у закладах вищої освіти та професійної готовності вчителів до змін розкрито у працях Л. Даниленко, О. Пєхоти та І. Дичківської. Дослідники наголошують, що інноваційна компетентність є інтегративним утворенням, яке поєднує мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Питання методичної трансформації початкової освіти в умовах реформування висвітлено у роботах Н. Бібік, О. Савченко та М. Вашуленка. Зокрема, Н. Бібік акцентує увагу на важливості впровадження інтегрованого підходу в освітній процес, що безпосередньо стосується громадянської та історичної галузі. Проблему формування громадянської та історичної компетентності в учнів досліджували П. Кендзьор, Т. Ладиченко, К. Баханов. Автори підкреслюють, що методика викладання дисциплін має базуватися на діалогічності, критичному аналізі джерел та формуванні ціннісних орієнтацій. Останнім часом активізувалися

дослідження щодо використання цифровізованих середовищ у підготовці педагогів, що відображено у працях сучасних дослідників, які вивчають STEM-підходи та гейміфікацію.

Попри значну кількість розробок, питання цілеспрямованого формування інноваційної компетентності саме у контексті методики викладання громадянської та історичної освітньої галузі залишається недостатньо висвітленим. Зокрема, потребує деталізації алгоритм використання специфічних інноваційних технологій (цифровий сторітелінг, віртуальна реконструкція, соціальне моделювання) для підготовки здобувачів вищої освіти до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення системи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі їхньої професійної підготовки до викладання громадянської та історичної освітньої галузі, а також виокремлення найбільш ефективних інноваційних технологій для реалізації змісту цієї галузі в умовах Нової української школи.

У сучасному дискурсі педагогічної науки інноваційна компетентність вчителя початкової ланки розглядається як багатогранна метакатегорія, що відображає готовність суб’єкта до системної трансформації освітнього процесу на засадах гуманіцентризму та цифровізації.

Розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя початкової школи – це не просто процес накопичення знань, а формування професійної готовності до змін. В умовах сучасної освіти цей потенціал базується на поєднанні педагогічної гнучкості, методичної грамотності та креативності вчителя. Інноваційний потенціал сьогодні неможливий без володіння інструментами, які роблять навчання наочним і динамічним, а саме: використання ігрових технологій для підвищення мотивації, розуміння інтегрованого підходу (здатність вчителя будувати уроки на перетині дисциплін, розвиваючи в молодших школярів дослідницький тип мислення) [4].

Відповідно до положень Державного стандарту початкової освіти, зокрема в частині реалізації громадянської та історичної освітньої галузі, ми визначаємо сутність інноваційної компетентності через здатність педагога до інтеграції змістових ліній (хронологічної, географічної, суспільно-правової) за допомогою інноваційних дидактичних конструкцій [5].

У Новій українській школі курс «Я досліджую світ» є ідеальним майданчиком для реалізації інноваційного потенціалу вчителя, оскільки він за своєю суттю є інтегрованим і спрямованим на діяльнісний підхід. Тут вчитель перестає бути просто джерелом інформації і стає дизайнером освітнього досвіду.

На основі сучасних педагогічних досліджень можна виокремити такі ключові компоненти інноваційної компетентності:

Аксіологічно-мотиваційний компонент – становить ціннісний фундамент професійної діяльності. Передбачає сформованість інноваційної позиції вчителя як «агента змін», усвідомлення ним місії громадянської освіти як інструменту державотворення та готовність до етичного використання технологій.

Когнітивно-дискурсивний компонент – поєднує теоретичні знання із умінням професійно обґрунтовувати та обговорювати інноваційні ідеї. Цей компонент охоплює систему фундаментальних знань про закономірності історичного розвитку та суспільних процесів, а також теоретичну обізнаність щодо сучасних освітніх парадигм (принципи Нової української школи, STEM-освіта, інклюзія, змішане навчання тощо).

Технологічно-операційний компонент – відображає практичну сторону, а саме здатність майбутніх учителів початкової школи втілювати ідеї при вивченні громадянської та історичної освітньої галузі. Це володіння алгоритмами впровадження інноваційних технологій (ігрових, проєктних, інформаційно-комунікаційних); здатність трансформувати стандартні методи навчання під індивідуальні запити здобувачів освіти; використання сучасного програмного забезпечення, платформ для навчання та інструментів інтерактивної взаємодії; вміння створювати авторські дидактичні моделі та розробляти стратегію їх реалізації в освітньому процесі.

Аналітико-рефлексивний компонент – включає механізми самооцінки та педагогічного моніторингу. Передбачає здатність вчителя критично оцінювати результативність впроваджуваних інновацій, прогнозувати їхній вплив на рівень сформованості ключових компетентностей молодших школярів та здійснювати корекцію власної професійної траєкторії.

Таким чином переконуємося, що всі чотири компоненти перебувають у стані динамічної взаємодії. Аксіологічний компонент виступає «ядром» і пусковим механізмом, без якого знання залишаються формальними. Когнітивно-дискурсивний компонент зазначає, що сучасний вчитель має як володіти інформацією, так і вміти «проговорювати» інновацію, створювати комунікацію. Технологічно-операційний компонент доводить, що інноваційна ідея набуває реальної освітньої цінності лише тоді, коли вона втілена в конкретну методику та дозволяє зробити перехід від теорії до результативної практики. Замикає цикл інноваційної діяльності аналітико-рефлексивний компонент, який перетворює впровадження новацій на цінний професійний досвід, що стає підґрунтям для подальшого самовдосконалення.

Аналіз громадянської та історичної освітньої галузі у структурі стандарту Нової української школи свідчить, що інноваційна компетентність учителя є необхідною умовою для досягнення таких обов’язкових результатів навчання: *орієнтування в історичному часі та просторі* (реалізується через використання інтерактивної картографії та хронологічної візуалізації); *робота з інформацією* (передбачає навчання учнів критичному аналізу медіаповідомлень та історичних джерел за допомогою цифрових інструментів перевірки

фактів); *участь у житті суспільства* (базується на методах соціального проєктування та моделювання демократичних процедур у цифровому чи реальному середовищі класу) [2].

Таким чином, методична підготовка в системі вищої педагогічної освіти повинна виступати інтегруючою ланкою між теоретичними знаннями з історії та суспільствознавства та практичною діяльністю в умовах Нової української школи. Реалізація потенціалу дисциплін методичного циклу, зокрема «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі» здійснюється через такі функціональні напрями:

1. *Трансформація лекційного простору* – традиційне викладання методики поступається місцем проблемним та бінарним лекціям. Потенціал дисципліни полягає у демонстрації викладачем власних інноваційних зразків: використання інтерактивних опитувань у реальному часі, ментальних карт для структурування змісту громадянської та історичної освітньої галузі, відеокейсів із кращими практиками вчителів-новаторів. Це формує у здобувачів вищої освіти первинну позитивну установку на інновації.

2. Лабораторно-практичний етап – практичні заняття мають стати майданчиком для апробації цифрових та ігрових інструментів. Потенціал реалізується через цифровий практикум (здобувачі вищої освіти не просто вивчають перелік сайтів, а створюють авторський дидактичний контент (інтерактивні плакати, квести, стрічки часу тощо)) та ігрове моделювання – проведення фрагментів уроків «Я досліджую світ», де здобувачі вищої освіти випробовують рольові ігри, «суди» над історичними постатями або симуляції демократичних процедур, що дозволяє відчути «методичну механіку» гри зсередини.

3. Дослідницько-орієнтоване навчання. При вивченні «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі» у здобувачів освіти розвивається дослідницька компетентність через методику роботи з першоджерелами (навчання студентів алгоритмам «критичного читання» візуальних та текстових джерел (архівних фото, плакатів, спогадів)), що є основою історичної грамотності в початковій школі та проєктну діяльність (розробка інтегрованих проєктів (наприклад: «Історія моєї вулиці»)), що поєднують краєзнавчий пошук із використанням сучасних технологій та інструментів сторітелінгу.

Безперечно, практична підготовка здобувачів вищої освіти має базуватися на використанні технологій, що забезпечують візуалізацію та «проживання» громадянського та історичного досвіду [1].

Пропонуємо систематизацію інноваційних засобів та методів, з якими доцільно ознайомити здобувачів вищої освіти на практичних та лабораторних заняттях при вивченні освітнього компонента «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі».

1. Візуалізація часу та простору – використання інтерактивних ліній часу (таймлайнів) за допомогою сервісів TimeGraphics або Canva. Це дозволяє майбутнім учителям навчити дітей сприймати історію не як набір дат, а як неперервний процес (наприклад: створення таймлайну «Шлях до незалежності України» або «Історія моєї родини в житті громади»).

2. Технологія віртуальної та доповненої реальності – підготовка здобувачів вищої освіти до проведення віртуальних екскурсій музеями світу та визначними пам'ятками України (наприклад: через платформу *Google Arts Culture)*. Це активізує пізнавальний інтерес молодших школярів, для яких наочність є визначальною.

3. Гейміфікація та інтерактивні вікторини – опанування платформ Kahoot, Wordwall, LearningApps для створення тематичних квестів (наприклад: «Знавці Конституції», «Символи моєї держави»). Інноваційність тут полягає у миттєвому зворотному зв'язку та зміні ролі вчителя із транслятора на модератора гри.

4. Генеалогічні дослідження – методика створення «дерева роду» не просто як малюнка, а як дослідження внеску родини в історію країни. Це формує в молодших школярів первинне відчуття причетності до великих подій.

5. Метод персонажа – вивчення історичних епох через вигаданого персонажа-однолітка (наприклад: запитання «Як жив хлопчик у часи Київської Русі чи козацтва?»). Таке обговорення розвиває історичну уяву, здатність розуміти та розділяти емоції, думки та переживання іншої людини, дивлячись на світ її очима.

6. Рольові ігри «Я – громадянин» – моделювання ситуацій виборів старости класу, шкільного самоврядування або вирішення конфліктів у класі (громаді). Такі рольові ігри формують у школярів розуміння демократичних процедур.

7. Історична реконструкція в LEGO – побудова моделей історичних споруд, фортець або планування «ідеального міста» з урахуванням потреб усіх мешканців (діти з особливими освітніми потребами).

8. Проєкти «Добра справа» – організація допомоги місцевому притулку для тварин, благоустрій шкільного подвір'я або створення вітальних листівок для захисників. Це практичне втілення громадянської позиції.

Також переконуємося, що інноваційність проявляється у здатності майбутніх учителів початкової школи адаптуватися до непередбачуваних обставин: швидко змінювати формат навчання (очне, дистанційне, змішане), відчувати стан дитини, створювати психологічно безпечне середовище та розвивати емпатію, фільтрувати інформацію та навчати цього молодших школярів із раннього віку.

Зазначимо, що практична підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти забезпечує створення методичного портфоліо – накопичення здобувачами освіти власної бази інноваційних прийомів, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів та рефлексію досвіду – аналіз успішності

впровадження цифрового інструменту на реальному уроці «Я досліджую світ» у школі, що перетворює знання на професійну компетентність.

Варто також відмітити, що потенціал дисципліни «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі» досягає максимуму, коли практичні розробки здобувачів вищої освіти проходять верифікацію під час практики.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз підтвердив, що інноваційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи в контексті громадянської та історичної освітньої галузі є інтегративним утворенням. Вона поєднує в собі готовність до ціннісної трансформації змісту освіти (відтворення національної ідентичності, формування критичного мислення) та технологічну спроможність використовувати сучасний цифровий інструментарій. Методична підготовка здобувачів вищої освіти має базуватися на принципах спільної участі, де викладач виступає модератором, а студент – активним проєктантом цифрового та ігрового контенту для початкової школи. Переконуємося, що методична готовність здобувачів вищої освіти до роботи в умовах Нової української школи формується через перехід від репродуктивного засвоєння методики до створення власних методичних кейсів та їх використання під час проходження педагогічної практики.

Подальшого наукового вивчення потребують питання розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання.

Використана література:

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Хитра З., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2020. 240 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 класи. Київ: ТД «ОСНОВА-ЦЕНТР», 2018. С. 91–121.
3. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / загальна ред. М. Грищенка. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення : 29.03.2026).
4. Освітня програма підготовки здобувачів освіти спеціальності А3 Початкова освіта (бакалаврський рівень освіти). Університет Григорія Сковороди в Переяславі. URL: https://drive.google.com/file/d/1iugxw-NJVlpyKf6FcgM 3johE9n-va1iu-/view (дата звернення: 15.03.2026).
5. Оновлений Державний стандарт початкової освіти : що змінилося. URL: https://mon.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-onovlenyi-derzhavnyi-standart-pochatkovoi-osvity-shcho-same-zminiuietsia (дата звернення: 02.03.2026).
6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 25.03.2026).

References:

1. Gilberg, T., Tarnavska, S., Khytra, Z., & Pavych, N. (2020) Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» u 3-4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [The New Ukrainian School: Teaching methodology for the integrated course ‘I Explore the World’ in Years 3–4 of general secondary education institutions based on a competence-based approach]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Geneza, 240 s. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity. Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity 1–2 klasy (2018) [The State Standard for Primary Education Model. Educational Programmes for General Secondary Education Institutions for Grades 1–2]. Kyiv: OSNOVA-CENTER Publishing House, S. 91–121. [in Ukrainian].
3. Nova Ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2017) [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform] / general ed. by M. Gryshchenko. URL : https://mon.gov.ua/storage/ app/media/ zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (data zvernennia: 29.03.2026). [in Ukrainian].
4. Osvitnia prohrama pidhotovky zdobuvachiv osvity spetsialnosti A3 Pochatkova osvita (bakalavrskyi riven osvity). Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. [Educational program for training of applicants for education in specialty 013 Primary education (bachelor’s degree). Hryhorii Skovoroda University of Pereiaslav]. URL: https://drive.google.com/ f ile/d/1iugxw-NJVlpyK-f6FcgM3johE9nva1iu-/view (data zvernennia: 15.03.2026). [in Ukrainian].
5. Onovlenyi Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity: shcho zminylosia [Updated State Standard for Primary Education: What Has Changed]. URL : https://mon.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-onovlenyi-derzhavnyi-standart-pochatkovoi-osvity-shcho-same-zminiuietsia (data zvernennia: 02.03.2026). [in Ukrainian].
6. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» (2020) [Pro fessional standard for the professions “Teacher of primary classes of general secondary education”, “Teacher of institution of general secondary education”, “Teacher of primary education (with associate diploma)”]. URL: https://nus.org.ua/wp content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (data zvernennia: 25.03.2026). [in Ukrainian].

H. Chernenko. Developing the innovative potential of future primary school teachers in the course ‘Methods of Teaching Civic and Historical Education’

This article substantiates and methodologically elaborates a system for developing the innovative potential of future primary school teachers in the process of their professional training to teach civic and historical education. The relevance of the study stems from the requirements of the Professional Standard for Teachers and the realities of the New Ukrainian School reform, which require teachers to be prepared to work in an environment of digitalisation and to foster pupils’ national identity.

The study explores the nature of innovative competence as an integrative construct and identifies its key components: axiological-motivational, cognitive-discursive, technological-operational, and analytical-reflective. The study demonstrates that methodological training in higher education institutions must shift from reproductive knowledge acquisition to the active design of digital and game-based content. The potential of the course 'Methodology of Teaching in the Field of Civic and Historical Education' is realised through the implementation of problem-based lectures, laboratory and practical sessions, and research-oriented learning.

Particular attention has been paid to the systematisation of innovative educational technologies, including interactive time visualisation, virtual reality technologies and gamified platforms. The practical significance of the study lies in the development of an algorithm enabling higher education students to create a teaching portfolio that facilitates the verification of innovative teaching methods during their teaching placements.

It has been demonstrated that innovative competence combines a readiness for a values-based transformation of educational content, namely: the cultivation of national identity, the development of critical thinking, and the technological ability to utilise modern teaching technologies. Such innovative potential among higher education students will have a positive impact on the teaching of civic and historical education in primary schools.

Key words: *innovative competence, prospective primary school teachers, methodological training, civic and historical education, New Ukrainian School, the integrated course 'I Explore the World'.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091:37.014.5(438)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.38

Швець Т. Е.

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРИНГУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

У статті представлено теоретико-аналітичне дослідження досвіду реалізації тьюторингу в закладах вищої освіти Польщі як сучасної педагогічної практики персоналізованої підтримки студентів. Актуальність роботи зумовлена трансформаціями системи вищої освіти, зокрема переходом до студентоцентрованих моделей навчання, зростанням потреби в індивідуалізації освітніх траєкторій та пошуком ефективних механізмів академічної і розвивальної підтримки здобувачів освіти.

Метою статті є аналіз та узагальнення організаційних моделей тьюторингу в польських закладах вищої освіти й визначення можливостей використання цього досвіду в умовах реформування українських ЗВО. Методологічну основу дослідження становлять принципи студентоцентрованого підходу, індивідуалізації навчання та концепція освіти впродовж життя. У роботі використано методи теоретичного аналізу і синтезу наукових джерел, нормативно-правового та порівняльно-педагогічного аналізу, узагальнення та систематизації емпіричних матеріалів, отриманих у процесі вивчення університетських практик тьюторингу.

У результаті дослідження виокремлено основні моделі тьюторингу в закладах вищої освіти Польщі (інституційну, академічно-орієнтовану, міждисциплінарну, розвивально-орієнтовану та тьюторинг ровесників) і проаналізовано їх організаційні характеристики. Встановлено, що тьюторинг у польських університетах має чітко регламентовану структуру, визначену тривалість супроводу, фіксацію результатів у системі ECTS або через сертифікацію, а також інституційну підтримку на рівні університетів і державних освітніх програм.

У статті систематизовано сучасний європейський досвід університетського тьюторингу та розширені уявлення про нього як багатовимірне педагогічне явище. З’ясовано, що узагальнений досвід щодо моделей тьюторингу уможливлює проєктування системи академічної підтримки студентів і підготовки тьюторів у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *тьюторинг, університетський тьюторинг, студентоцентроване навчання, індивідуальна освітня траєкторія, моделі тьюторингу, заклади вищої освіти Польщі.*

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти пов’язані з переходом від моделей масового навчання до персоналізованих освітніх траєкторій, орієнтованих на індивідуальні потреби студентів [8; 16]. Одночасно посилюється увага до механізмів академічної підтримки, що сприяють не лише високим навчальним досягненням, а й становленню студента як активного учасника освітнього процесу [5]. Відповідно, особливої актуальності набувають педагогічні практики, спрямовані на персоналізовану академічну підтримку студентів, серед яких важливе місце посідає тьюторинг [4; 15].

Важливість дослідження зарубіжних педагогічних практик, зокрема університетського тьюторингу, полягає у тому, що дає змогу не копіювати напрацювання, а виявляти ті структури, ролі, процедури, індикатори якості, які можна переносити, зіставляти їх із національними нормативними та інституційними умовами та прогнозувати ризики і ресурси впровадження. Саме в контексті євроінтеграційного курсу України та зближення з принципами Європейського простору вищої освіти такий підхід є особливо релевантним: він дозволяє обґрунтувати узгодження академічної підтримки студентів із підходами до забезпечення якості і студентоцентрованого навчання, зберігаючи опору на українські реалії.

У контексті європейських університетів тьюторинг розглядається як педагогічна технологія, що відповідає вимогам сучасної освіти щодо індивідуалізації навчання, підвищення якості освітніх послуг і підтримки студентів у процесі становлення їх професійної ідентичності [15; 16, с. 6]. Зокрема в Польщі академічний тьюторинг представлений різними організаційними моделями та практичними рішеннями, інтегрованими у структури університетів, що свідчить про зростаюче визнання цієї технології в академічних спільнотах [6; 7; 10].

Узагальнення зарубіжного та українського досвіду, а також попередні напрацювання автора стали підґрунтям для уточнення термінологічного поля тьюторингу. Отже, ми визначаємо тьюторинг як процес підтримки розвитку особистості для розкриття її потенціалу; особливим способом організовану педагогічну діяльність, спрямовану на саморозвиток та самореалізацію особистості, що передбачає суб’єкт-суб’єктні взаємовідносини та може бути реалізована через індивідуальну співпрацю один-на-один або в малих групах [3, с. 115]. Зарубіжні дослідники акцентують увагу на комплексній підтримці студентів у закладах вищої освіти, що включає академічну, особистісно-професійну та навчальну підтримку. Це інтегрована практика, що забезпечує діалог між студентом і тьютором, побудований на партнерстві, довірі, індивідуальному підході та рефлексії навчального досвіду [4, с. 180; 8, с. 2].

Тьютор – це кваліфікований науково-педагогічний працівник або фахівець у сфері вищої освіти, який забезпечує структуровану, індивідуалізовану підтримку студентів з метою сприяння їхньому академічному розвитку, навчальній автономії та особистісно-професійному зростанню [3, с. 140; 5, с. 28; 8, с. 2]. В університетському контексті тьютор виступає не транслятором знань, а фасилітатором рефлексії, діалогу та самостійного мислення [15, с. 115; 16, с. 6]. Таке трактування узгоджується з Оксбриджською традицією тьюторингу, в якій тьютор виконує функцію критичного співрозмовника та академічного наставника, а не лектора [13, с. 11; 7].

У статті ми використовуємо терміни «академічний» та «розвивальний» тьюторинг. Академічний тьюторинг – різновид тьюторингу, орієнтований на підтримку студентів у засвоєнні навчального змісту, розвитку академічних компетентностей та підвищенні успішності у конкретних навчальних дисциплінах, без прямого заміщення академічного викладача [3, с. 143; 8, с. 2]. У науковій літературі цей термін часто застосовується для опису структурованих програм підтримки студентів у вищій освіті [5, с. 28–29]. Різновидом академічного тьюторингу є тьюторинг ровесників (peer tutoring) – форма тьюторингу, за якої студенти самі виступають тьюторами для своїх ровесників. Це сприяє активному залученню студентів у процес навчання, розвитку навичок співпраці, емпатії, самоорганізації та рефлексії [2, с. 148; 12, с. 3].

Поняття розвивального тьюторингу обґрунтовано польськими науковцями [6; 7]. У польських ЗВО розвивальний тьюторинг реалізується завдяки тьюторським програмам, які створюються відповідно до цілей, потреб та особливостей кожного студента, а також враховує потреби самого закладу вищої освіти [6]. Такий тип тьюторингу спрямований насамперед на розвиток м'яких навичок, які є частиною більш широкого поняття – компетентності [14, с. 7–8]. Дослідження тьюторських програм розвивального тьюторингу у ЗВО Польщі дав нам змогу дійти висновку, що основними навичками, на яких фокусуються тьютори є: розвиток креативного та критичного мислення, вміння ставити цілі, самоменеджмент, комунікативні навички, уміння співпрацювати тощо [3, с. 50; 5, с. 30; 7].

Тьюторинг в системі вищої освіти вивчався зарубіжними дослідниками, зокрема, Е. Макінтош (E. A. McIntosh) досліджує тьюторинг у контексті вищої освіти США; у роботах Д. Палфреймана (D. Palfreyman) та В. Мора (W. G. Moore) обґрунтовано доцільність тьюторингу закладах вищої освіти на прикладі Великої Британії. Значний внесок у розробку проблеми зробили польські науковці: М. Мішнякевич (M. Miśniakiewicz) вивчала вплив тьюторингу на академічну успішність студентів на прикладі Польщі; Я. Брдуляк, К. Глінська-Левчук, Е. Смичак, Я. Уріаш, А. Янус-Сітарц (J. Brdulak, K. Glińska-Lewczuk, E. Szymczak, J. Uriasz, A. Janus-Sitarz) – узагальнили результати шестирічного експерименту Міністерства освіти та науки Польщі з упровадження тьюторингу у ЗВО Польщі; Б. Мущал-Карпинська, А. Сарнат-Частко, К. Чайка-Хелмінська (B. Musiał-Karpyńska, A. Sarnat-Ciastko, K. Czayka-Chełmińska) проаналізували сутність академічного тьюторингу.

Українські вчені Н. Демяненко, О. Іваницька, М. Іващенко, К. Осадча, висвітлюють окремі аспекти тьюторингу в закладах вищої освіти України, а також характеризують зарубіжні моделі. Водночас у вітчизняному науковому дискурсі питання університетського тьюторингу залишається недостатньо систематизованим, а наявні дослідження здебільшого зосереджені на інших рівнях освіти. Це зумовлює потребу в аналізі зарубіжного досвіду організації тьюторингу саме в закладах вищої освіти та його осмисленні з позицій педагогічної науки.

Проблема полягає у відсутності в українській вищій освіті системно впроваджених моделей тьюторингу, що ускладнює реалізацію індивідуалізованого та студентоцентрованого підходів. Теоретична актуальність нашого дослідження полягає в уточненні понятійних і методичних засад університетського тьюторингу як педагогічної практики. Практична актуальність зумовлена необхідністю адаптації ефективних європейських моделей академічної підтримки студентів до умов реформування українських ЗВО, зокрема в контексті інтеграції України до Європейського простору вищої освіти та післявоєнного відновлення освітньої системи.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити досвід реалізації тьюторингу в закладах вищої освіти Польщі.

Дослідження носить теоретико-аналітичний характер. Його методологічну основу становлять принципи студентоцентрованого підходу, індивідуалізації навчання та концепція освіти впродовж життя (lifelong learning). Джерельною базою дослідження слугували напрацювання польських закладів вищої освіти, залучених до національних та інституційних програм впровадження тьюторингу. Особливу увагу приділено рекомендаціям Міністерства освіти та науки Польщі, сформованим за результатами проєкту «Майстри дидактики» («Mistrzowie dydaktyki»), реалізованого у період з 1 грудня 2017 р. по 31 грудня 2023 р. як відповідь на потребу в індивідуалізації та персоналізації освіти [6]. Завдяки гранту мобільності від House of Europe автором проведені інтерв'ю з керівниками тьюторських служб ЗВО Польщі (Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташиця м. Кракова; Сілезький університет у Катовицях; Університет ім. Яна Длугоша в Ченстохові; Вроцлавський політехнічний університет; Лодзький університет; Економічний університет в Познані; Варшавський університет, факультет Artes Liberales; Гданський університет), на основі чого було узагальнено організаційні аспекти упровадження тьюторингу.

У результаті аналізу досвіду польських закладів вищої освіти встановлено, що тьюторинг реалізується як системна педагогічна технологія, інтегрована в політику забезпечення якості освіти та спрямована на персоналізовану підтримку студентів. Аналіз практик тьюторингу в польських університетах дозволяє виокремити кілька стійких організаційних моделей, які водночас зберігають спільні засадничі принципи [6; 7].

Завдяки проєкту «Майстри дидактики» («Mistrzowie dydaktyki»), реалізованого у період з 1 грудня 2017 р. по 31 грудня 2023 р. Міністерством освіти та науки Польщі, інституційна модель тьюторингу стала однією з найбільш поширених у польських ЗВО та передбачає централізовану організацію тьюторської діяльності на рівні університету. У межах цієї моделі створюються спеціалізовані структури – центри тьюторингу або центри дидактики та тьюторингу (Гданський університет), які відповідають за підготовку тьюторів,

координацію програм, моніторинг якості та оцінювання результатів тьюторської діяльності [6; 7]. Характерною рисою інституційної моделі є те, що тьюторами стають науково-педагогічні працівники університету, які пройшли спеціальну підготовку та отримали сертифікат тьютора. Тьюторинг реалізується у формі індивідуальних тьюторіалів або роботи в малих групах (до 6 осіб), а участь студентів у тьюторських програмах фіксується в додатку до диплома [6]. Такий підхід забезпечує інституційне визнання тьюторингу як важливого складника освітньої діяльності університету, що сприяє його сталому розвитку.

Академічно-орієнтована модель тьюторингу спрямована насамперед на підтримку академічно успішних й умотивованих студентів, які демонструють високі результати навчання та інтерес до науково-дослідної діяльності. У межах цієї моделі тьюторинг розглядається як форма індивідуальної роботи з обмеженою кількістю студентів, що дозволяє забезпечити глибокий академічний супровід [6]. Особливістю цієї моделі є чітка структурованість тьюторської співпраці: на початку визначається мета тьюторського процесу (підготовка наукового есе, дослідницького проєкту, статті, участь у конференції), окреслюються очікувані результати та форми роботи. Тьютор у цій моделі підтримує розвиток самостійного мислення, дослідницьких навичок і культури наукової дискусії.

Міждисциплінарна модель тьюторингу реалізується в окремих структурних підрозділах університетів і спрямована на формування індивідуальних міждисциплінарних освітніх траєкторій студентів. У межах цієї моделі тьютор виконує функцію наукового керівника та координатора індивідуального навчального плану студента, допомагаючи інтегрувати знання з різних галузей [6]. Тьюторинг може здійснюватися як індивідуально, так і в малих міждисциплінарних групах, а його результатом часто стає створення наукового продукту – статті, дослідницького звіту або проєкту [6; 10]. Важливою рисою цієї моделі є поєднання академічного супроводу з розвитком навичок міждисциплінарного мислення, академічної комунікації та співпраці.

Розвивально-орієнтована модель тьюторингу зосереджена не лише на академічних результатах, а й на цілісному розвитку особистості студента, зокрема на формуванні м’яких навичок, саморефлексії, уміння ставити цілі та відповідально ставитися до власного навчання. У межах цієї моделі тьюторинг часто передує або доповнює академічний тьюторинг. Тьюторська співпраця вибудовується на основі довірливих суб’єкт-суб’єктних відносин, а мета тьюторського процесу може уточнюватися та трансформуватися впродовж роботи [6; 7]. Значна увага приділяється добробуту студентів, розвитку їх самосвідомості та внутрішньої мотивації до навчання, що відповідає сучасним уявленням про якість університетської освіти.

Окремим напрямом розвитку тьюторингу в польських ЗВО є тьюторинг ровесників (peer tutoring), який функціонує як доповнення до класичних моделей. У цьому випадку студенти, які вже отримали досвід тьюторської підтримки, залучаються до супроводу інших студентів або абітурієнтів під методичним наглядом університетських тьюторів [6]. Тьюторинг ровесників сприяє формуванню академічної спільноти, розвитку соціальних і комунікативних навичок студентів, а також підсилює ефект студентоцентрованого навчання через активне залучення самих студентів до процесу підтримки.

Організація тьюторингу в закладах вищої освіти Польщі має чітко визначені структурні та процедурні характеристики, що забезпечують його системність і прозорість. Участь студентів у тьюторських програмах передбачає можливість вибору тьютора з числа сертифікованих науково-педагогічних працівників університету, часто незалежно від факультету чи спеціальності студента, але залежно від цілей тьюторської підтримки. Тьюторська співпраця реалізується у формі індивідуальних тьюторіалів або роботи в малих групах (від 2 до 6 осіб), кількість яких зазвичай коливається від 10 до 16 годин на семестр, а в окремих програмах – упродовж одного навчального року. У низці закладів вищої освіти участь у тьюторській програмі зараховується в межах кредитів ECTS, тоді як в інших – фіксується в додатку до диплома або підтверджується сертифікатом. Тривалість тьюторського супроводу визначається цілями програми та може охоплювати один семестр або декілька семестрів поспіль, що дозволяє забезпечити як короткострокову академічну підтримку, так і довготривалий розвиток індивідуальної освітньої траєкторії студента. Моніторинг реалізації тьюторської співпраці здійснюється завдяки обов’язковим звітам тьюторів та анкетам тьюторантів.

Таким чином, аналіз досвіду польських закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що тьюторинг реалізується через різноманітні, але концептуально узгоджені моделі, спільними для яких є: орієнтація на студента, індивідуалізація навчання, партнерські відносини між тьютором і студентом, а також інтеграція тьюторингу в систему забезпечення якості вищої освіти. Варіативність організаційних рішень зумовлена специфікою університетів, однак саме системність і інституційна підтримка забезпечують сталість та ефективність тьюторських практик у польських ЗВО.

Встановлено, що всі проаналізовані практики ґрунтуються на прийнятті філософії студентоцентрованого навчання, яка передбачає персоналізований підхід до студента, урахування його освітніх потреб, інтересів і цілей розвитку [15; 16, с. 9]. Реалізація цієї ідеї забезпечується через діагностику потреб студентів, моніторинг їхнього поступу, індивідуалізацію методів навчання та залучення студентів до формування власної освітньої траєкторії як підготовки до навчання впродовж життя. Спільною ознакою для польських ЗВО є також системна взаємодія трьох суб’єктів тьюторингу: науково-педагогічних працівників, студентів і відповідних інституцій (від університетських структур до міністерського рівня) [6].

Узагальнення результатів реалізації тьюторських програм засвідчило позитивний вплив тьюторингу на різні цільові групи. Зокрема, тьютори демонструють зростання дидактичних і комунікативних

компетентностей, студенти – підвищення мотивації, самостійності та усвідомленості навчання, а заклади вищої освіти – вдосконалення системи розвитку педагогічної майстерності викладачів і підтримки освітніх інновацій.

Отримані результати дозволяють інтерпретувати тьюторинг у закладах вищої освіти Польщі як інституційно закріплену педагогічну технологію персоналізованої підтримки студентів, що виходить за межі традиційного академічного консультування. Такий підхід узгоджується з сучасними європейськими дослідженнями, у яких персональний та академічний тьюторинг розглядається як ключовий механізм реалізації студентоцентрованого навчання та підвищення залученості студентів у навчальний процес [15; 16, с. 7].

Результати дослідження підтверджують положення про те, що ефективність тьюторингу у вищій освіті значною мірою залежить від його системної та інституційної організації**.** Зокрема, у працях А. Мілмора, Дж. Корді, Дж. Джонсона, К. Ішервуда наголошується, що перехід від фрагментарних, реактивних форм академічної підтримки до проактивних моделей академічного тьюторингу сприяє не лише подоланню навчальних труднощів, а й розвитку самостійності та відповідальності студентів [9, с. 101]. Аналогічні тенденції простежуються й у польських ЗВО, де тьюторинг інтегрується в університетську політику забезпечення якості освіти та розвитку педагогічної майстерності викладачів.

Порівняльний аналіз отриманих результатів із сучасними зарубіжними дослідженнями засвідчує, що польський досвід тьюторингу поєднує риси персонального тьюторингу (personal tutoring) та академічного наставництва (academic advising), що відповідає сучасним уявленням про комплексну підтримку студентів у вищій освіті [5, с. 30]. На відміну від моделей, у яких тьюторинг зводиться до консультацій з навчальних питань, у польських університетах він виконує також розвивальну функцію, сприяючи формуванню навчальної автономії, рефлексивних умінь і м'яких навичок студентів.

Отримані результати щодо ефективності тьюторингу узгоджуються з висновками сучасних емпіричних досліджень, які підтверджують позитивний вплив тьюторських програм на академічну успішність, мотивацію та добробут студентів [11; 14, с. 7–8]. Водночас польський досвід демонструє, що стабільні результати досягаються лише за умов чіткого регламентування тьюторської діяльності, визначення кількості тьюторіалів, їх тривалості та офіційному визнанні результатів тьюторського супроводу.

Важливим для національного наукового контексту є зіставлення отриманих результатів із вітчизняними дослідженнями проблеми тьюторингу у вищій освіті. Українські науковці акцентують увагу на потенціалі тьюторського підходу для розвитку індивідуальних освітніх траєкторій студентів і підвищення ефективності навчання [1, с. 63; 2, с. 149]. Представлений у статті аналіз польського досвіду доповнює ці дослідження описом реальних інституційних механізмів упровадження тьюторингу в університетах, що дозволяє конкретизувати можливі шляхи його адаптації в українських закладах вищої освіти.

Висновки. У статті здійснено теоретико-аналітичне узагальнення досвіду реалізації тьюторингу в закладах вищої освіти Польщі як інституційно впровадженої педагогічної технології. Установлено, що тьюторинг у польських закладах вищої освіти функціонує як системний елемент університетської політики забезпечення якості освіти та реалізації студентоцентрованого навчання, орієнтованого на індивідуальні освітні траєкторії студентів. Виокремлено та охарактеризовано основні організаційні моделі тьюторингу в ЗВО Польщі (інституційну, академічно-орієнтовану, міждисциплінарну, розвивально-орієнтовану та тьюторинг ровесників), які зберігають спільні концептуальні засади, проте відрізняються за формами реалізації, тривалістю супроводу та цільовими групами студентів.

Доведено, що ефективність тьюторських практик у польських ЗВО забезпечується сукупністю умов: інституційним закріпленням тьюторингу у політиці забезпечення якості, наявністю підготовки та сертифікації тьюторів, регламентованістю тьюторіалів і процедур звітності, а також орієнтацією на студентоцентроване навчання та навчальну автономію студента. Узагальнення результатів реалізації тьюторських програм засвідчило позитивний вплив тьюторингу на академічну мотивацію, самостійність і навчальну автономію студентів, розвиток їх м'яких навичок, а також на підвищення дидактичної культури викладачів і формування сприятливого навчального середовища в університетах.

Практична цінність дослідження полягає у виокремленні конструктивних ідей, які можуть бути творчо запозичені для модернізації системи академічної підтримки в українських ЗВО з опертям на національні реалії: створення університетських центрів тьюторингу/дидактики, запровадження прозорих критеріїв відбору і мотивації тьюторів, інтеграція результатів тьюторингу в механізми внутрішнього забезпечення якості та облік індивідуальної роботи студентів, поєднання академічної та розвивальної складових підтримки.

Водночас підкреслено, що перенесення окремих практик має відбуватися не як пряме відтворення досвіду, а як осмислене проєктування моделей тьюторингу з урахуванням кадрових ресурсів, автономії університетів, освітніх програм, потреб студентів та нормативних вимог України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей і критеріїв оцінювання університетського тьюторингу в Україні, апробацією пілотних програм та вивченням їх впливу на навчальну автономію, академічну успішність і добробут студентів, а також із аналізом умов творчого запозичення конструктивних ідей польського досвіду в різних типах українських ЗВО.

Використана література:

1. Дем’яненко Н. М. Кейс-тьюторинг у контексті навчальної дисципліни «Освітньо-військова інноватика» (освітньо-професійна програма «Захист України»). Збірник наукових праць Національного університету оборони України. 2025. № 1. С. 52–60. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2025-51/60-71
2. Подпльота С. В. Переваги студентського тьюторства у провідних закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2022. № 47. С. 145–149. https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.03
3. Швець Т. Е. Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ. 2025. 717 с.
4. Axes of Difference and Areas of Inquiry in Mentoring and Tutoring. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2016. Vol. 24. № 3. P. 179–185 https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1232677
5. Broadbent R., Panadero E., Lodge J. M., Fuller-Tyszkiewicz M. A faculty personal tutor model to support student success. NACADA Review: Academic Advising Praxis & Perspectives. 2024. Vol. 4(1). P. 28–38. https://doi:10.12930/NACR-22-09
6. Brdulak J., Glińska-Lewczuk K., Janus-Sitarz A., Uriasz J. Model tutoringu w kształceniu akademickim. 2023. Projekt: Mistrzowie dydaktyki. URL : https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2024/0614/143733-20240109-tutoring-w-ksztalceniu-akademickim-.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
7. Karpińska-Musiał, B. (Ed.). (2016). W trosce o jakość w ilości: Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim. URL : http://libron.pl/katalog/czytaj/id/204 (дата звернення: 20.01.2026).
8. McIntosh E.A., Thomas. L, Troxel. W.G., van den Wijngaard O. and Grey D. (2021) Editorial: Academic Advising and Tutoring for Student Success in Higher Education: International Approaches. Frontiers in Education. Vol. 6. Articale: 631265. URL : https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.631265/full. (дата звернення: 20.01.2026).
9. Millmore, A., Cordy, J., Johnson, J., Isherwood, C., White, E., Firmin, L.-M., Bangham, F., & Kennedy, O. Levelling up: from reactive to proactive – shifting the narrative of academic tutoring from problems to solutions. In D. Lochtie, A. Stork, & B. W. Walker (Eds.), The Higher Education Personal Tutors and Advisors Companion. Critical Publishing. 2022. Vol. 153. pp. 98–106.
10. Miśniakiewicz M., Krnáčová P. Academic tutoring as a form of modern cooperation with the student and an element of improving the quality of teaching services. Marketing of scientific and research organizations. 2021. Vol. 39. Issue 1, p. 47–66. URL: https://ideas.repec.org/a/vrs/mosaro/v39y2021i1p47-66n1.html (дата звернення: 20.01.2026).
11. Morales J. Unlocking Student Success? The Effects of Tutoring on Academic Performance. SSRN Electronic Journal. 2025. URL: https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5208861 (дата звернення: 20.01.2026).
12. Packard, Becky W.; Xu, Amanda; and Shi, Teah (2025) «A Multi-Case Study Of Peer Tutoring Programs: Program Structure, Faculty-Tutor Partnerships, and Access to Instructional Knowledge». International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 19. No. 2. Article 7. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2025.190207
13. Palfreyman D. The oxford tutorial: «Thanks, you taught me how to think». Oxford, OxCHEPS, 2008. 122 p.
14. Villarrubia Zúñiga M. S., González-García S., Álvarez-Arregui E. Evaluation of sustainability in university tutoring programs for educational leadership: a case study. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416666
15. Wallace S. (Ed.). Becoming an Outstanding Personal Tutor: Supporting Learners Through Personal Tutoring and Coaching. London : SAGE Publications, 2015. 256 p.
16. 16. Walker B. W. (2020) A Defining Moment for Personal Tutoring: Reflections on Personal Tutor Definitions and Their Implications. Journal of Learning Development in Higher Education. Issue 18. URL : https://radar.brookes.ac.uk/radar/file/e56ccedf-f1d1-44fd-8f5d-77fc488e6975/1/Walker_2025_PersonalTutoring.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

References:

1. Demianenko N. M. (2025) Keis-tiutorynh u konteksti navchalnoi dystsypliny u vyshchii shkoli (osvitno-profesiina prohrama «Zakhyst Ukrainy»). [Case tutoring in the context of an academic discipline in higher education (educational and professional program «Defense of Ukraine»)]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy.* № 1. С. 52–60 https://doi.org/10.33099/2617-1783/2025-51/60-71 [in Ukrainian]
2. Podplota S. V. (2022) Perevahy studentskoho tiutorstva u providnykh zakladakh vyshchoi osvity [Advantages of peer tutoring in leading institutions of higher education]. *Innovatsiina pedahohika*. № 47. С. 145–149 https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.03 [in Ukrainian]
3. Shvets T. E. (2025) Teoriia i praktyka tiutorskoho zabezpechennia rozvytku sotsialno-osobystisnykh kompetentnostei uchniv starshykh klasiv [Theory and practice of tutoring to support the development of social and personal competencies of high school students] dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova, Kyiv. 2025. 717 s. [in Ukrainian]
4. Axes of Difference and Areas of Inquiry in Mentoring and Tutoring (2016). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning.* Vol. 24, No. 3. P. 179–185 https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1232677
5. Broadbent R., Panadero E., Lodge J. M., Fuller-Tyszkiewicz M. A faculty personal tutor model to support student success (2024) *NACADA Review: Academic Advising Praxis & Perspectives*. Vol. 4 (1). P. 1–15 https://doi:10.12930/NACR-22-09
6. Brdulak J., Glińska-Lewczuk K., Janus-Sitarz A., Uriasz J. (2023) Model tutoringu w kształceniu akademickim. Projekt: Mistrzowie dydaktyki [A Model of Tutoring in Academic Education. Project: Masters of Teaching]. URL: https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2024/0614/143733-20240109-tutoring-w-ksztalceniu-akademickim-.pdf. (data zvernennia: 20.01.2026). [in Polish].
7. Karpińska-Musiał, B. (ed.). (2016). W trosce o jakość w ilości: Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim. Libron [For the sake of quality in quantity: Oxford tutoring at the University of Gdańsk]. URL: http://libron.pl/katalog/czytaj/id/204. (data zvernennia: 20.01.2026). [in Polish].
8. McIntosh E.A., Thomas. L, Troxel. W.G., van den Wijngaard O. and Grey D. (2021) Editorial: Academic Advising and Tutoring for Student Success in Higher Education: International Approaches. *Frontiers in Education*. Vol. 6. Articale: 631265. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.631265/full. (data zvernennia: 20.01.2026).
9. Millmore, A., Cordy, J., Johnson, J., Isherwood, C., White, E., Firmin, L.-M., Bangham, F., & Kennedy, O. (2022) Levelling up: from reactive to proactive – shifting the narrative of academic tutoring from problems to solutions. In D. Lochtie, A. Stork, & B. W. Walker (Eds.), The Higher Education Personal Tutors and Advisors Companion. Critical Publishing. Vol. 153. pp. 98–106.

10. Miśniakiewicz M., Krnáčová P. (2021) Academic tutoring as a form of modern cooperation with the student and an element of improving the quality of teaching services [Academic tutoring as a form of modern cooperation with the student and an element of improving the quality of teaching services]. Marketing of scientific and research org*anizations*. Vol. 39. Issue 1. p. 47–66. [in Polish].
11. Morales J.(2025) The Effects of Tutoring on Academic Performance. *SSRN Electronic Journal*. URL : https://www.valleycollege.edu/about-sbvc/offices/office-research-planning/reports/tutoring-performance-measures-final-revisions-review.pdf (data zvernennia: 20.01.2026).
12. Packard, Becky W.; Xu, Amanda; and Shi, Teah (2025) «A Multi-Case Study Of Peer Tutoring Programs: Program Structure, Faculty-Tutor Partnerships, and Access to Instructional Knowledge». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.* Vol. 19: No. 2. Article 7. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2025.190207.
13. Palfreyman D. (2008) The oxford tutorial: «Thanks, you taught me how to think». Oxford, OxCHEPS. 122 p
14. Villarrubia Zúñiga M. S., González-García S., Álvarez-Arregui E. (2024) Evaluation of sustainability in university tutoring programs for educational leadership: a case study. *Frontiers in Education*. Vol. 9. Article 1416666. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416666.
15. Wallace S. (ed.). (2015) Becoming an Outstanding Personal Tutor: Supporting Learners Through Personal Tutoring and Coaching. London : SAGE Publications. 256 p.
16. Walker B. W. (2020) A Defining Moment for Personal Tutoring: Reflections on Personal Tutor Definitions and Their Implications. Journal of Learning Development in Higher Education. Issue 18. URL : https://radar.brookes.ac.uk/radar/file/e56ccedf-f1d1-44fd-8f5d-77fc488e6975/1/Walker_2025_PersonalTutoring.pdf (data zvernennia: 20.01.2026).

T. Shvets. Experience of implementing tutoring in polish higher education institutions

The article presents a theoretical and analytical study of the experience of implementing tutoring in higher education institutions in Poland as a modern pedagogical practice of personalized student support. The relevance of the study is determined by transformations in the higher education system, in particular the transition to student-centered learning models, the growing need for the individualization of educational trajectories, and the search for effective mechanisms of academic and developmental support for learners.

The aim of the article is to analyze and generalize organizational models of tutoring in Polish higher education institutions and to identify the possibilities of applying this experience in the context of reforming Ukrainian higher education institutions. The methodological framework of the study is based on the principles of the student-centered approach, individualized learning, and the concept of lifelong learning. The research employs methods of theoretical analysis and synthesis of scholarly sources, regulatory and comparative pedagogical analysis, as well as the generalization and systematization of empirical materials obtained through the examination of university tutoring practices.

As a result of the study, the main models of tutoring in Polish higher education institutions (institutional, academically oriented, interdisciplinary, development-oriented, and peer tutoring) are identified and their organizational characteristics are analyzed. It is established that tutoring in Polish universities has a clearly regulated structure, a defined duration of support, formal recognition of outcomes through the ECTS system or certification, as well as institutional support at both the university level and within state educational programs.

The article systematizes contemporary European experience in university tutoring and expands the understanding of tutoring as a multidimensional pedagogical phenomenon. It is determined that the generalized experience of tutoring models enables the design of systems of academic student support and the training of tutors in higher education institutions of Ukraine.

Key words: *tutoring; university tutoring; student-centered learning; individual educational path; tutoring models; higher education institutions of Poland.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.014:004
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.110.39

Шевчук Г. Й.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Глибокі процеси цифровізації та зростання впливу сучасних суспільних викликів зумовлюють суттєві зміни в організації та змісті освітнього процесу. Підвищення вимог до якості освіти, розвитку цифрових компетентностей і здатності до адаптації в умовах невизначеності потребує переосмислення традиційних освітніх підходів. У статті досліджено трансформацію освітнього процесу в умовах цифровізації та зростання впливу сучасних суспільних викликів. Обґрунтовано, що цифровізація освіти виступає не лише технологічним явищем, а комплексним соціально-економічним процесом, який змінює зміст, форми, методи та організацію навчання, а також ролі основних суб’єктів освітньої діяльності. Визначено, що сучасні суспільні виклики, зокрема глобалізаційні процеси, нестабільність соціально-економічного середовища, пандемічні загрози, воєнні ризики та зростання вимог до якості людського капіталу, суттєво впливають на функціонування освітніх систем і стимулюють їх адаптацію до нових умов. Проаналізовано ключові напрями цифрової трансформації освітнього процесу. Окреслено зміни у взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, що характеризуються переходом до студентоцентрованої моделі навчання, підвищенням ролі самостійної роботи, цифрових компетентностей і безперервного навчання. Особливу увагу приділено питанням забезпечення якості освіти, формування цифрової культури та розвитку інституційної спроможності закладів освіти до ефективного впровадження цифрових рішень. У результаті дослідження сформульовано узагальнене бачення трансформації освітнього процесу як системного явища, що потребує узгодження технологічних, організаційних та соціальних компонентів розвитку освіти. Обґрунтовано доцільність розроблення комплексних підходів до модернізації освітніх систем із урахуванням цифрових трендів та сучасних суспільних викликів.

Ключові слова: *трансформація, цифровізація, суспільні виклики, цифрові компетентності, освітні інновації, якість освіти, цифрове освітнє середовище, соціально-економічна нестабільність, ризики.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокою цифровою трансформацією, яка охоплює всі сфери життєдіяльності, включаючи освіту. Освітній процес зазнає суттєвих змін під впливом інформаційно-комунікаційних технологій, що зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до навчання, організації освітнього середовища та взаємодії його учасників. Водночас посилення суспільних викликів, зокрема глобалізаційних процесів, воєнних ризиків, соціально-економічної нестабільності та зростання вимог до якості людського капіталу, актуалізує проблему забезпечення ефективності та стійкості освітніх систем.

Незважаючи на активне впровадження цифрових технологій у сферу освіти, залишається низка невирішених питань, пов’язаних із фрагментарністю цифрових рішень, нерівним доступом до освітніх ресурсів, недостатнім рівнем цифрових компетентностей учасників освітнього процесу та відсутністю цілісного науково обґрунтованого підходу до трансформації освіти, що зумовлює необхідність комплексного дослідження трансформації освітнього процесу в умовах цифровізації та сучасних суспільних викликів.

Питання цифровізації освіти та трансформації освітнього процесу активно досліджуються у працях вітчизняних науковців. Так, Матвієнко О. В., Цивін М. Н. [1] зазначили, що цифровізація освіти супроводжується зміною дидактичних підходів і формуванням нових освітніх практик, орієнтованих на використання цифрових технологій та розвиток цифрової культури. Калініченко О. В. [2] підкреслив, що цифрова трансформація закладів вищої освіти є необхідною умовою їх адаптації до глобалізаційних процесів та підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг. Александрова М. В. [3] обґрунтувала, що впровадження цифрових інструментів і платформ сприяє підвищенню якості освітніх послуг, однак потребує системного підходу до організації освітнього середовища. У дослідженні Яворської Т. І. [4] акцентовано увагу на тому, що сучасні суспільні виклики, зокрема воєнний стан, суттєво прискорили цифрову трансформацію освітнього процесу та зумовили необхідність розвитку дистанційних форм навчання. Грицай Я. Г. [5] визначила цифровізацію як ключовий чинник модернізації освітнього середовища та підкреслила важливість формування стратегій цифрового розвитку закладів освіти.

Водночас, попри значну кількість наукових праць, недостатньо розглянутими залишаються питання комплексного поєднання цифровізації освітнього процесу з впливом сучасних суспільних викликів, що потребує подальших наукових досліджень.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад та визначення ключових напрямів трансформації освітнього процесу в умовах цифровізації та сучасних суспільних викликів, а також виявлення факторів, що впливають на ефективність впровадження цифрових технологій у сфері освіти.

Сучасний розвиток суспільства характеризується активним поширенням цифрових технологій, які істотно трансформують ключові сфери діяльності, зокрема освіту. Освітній процес поступово переходить від традиційних форм організації до більш гнучких, інтегрованих і технологічно орієнтованих моделей навчання. Цифровізація створює нові можливості для підвищення доступності освіти, персоналізації навчання

та розширення освітнього середовища. Водночас вона супроводжується низкою викликів, пов'язаних із необхідністю забезпечення якості освіти, розвитку цифрових компетентностей та адаптації учасників освітнього процесу до нових умов.

Зростання впливу глобалізаційних процесів, соціально-економічної нестабільності та інших суспільних трансформацій посилює вимоги до освітніх систем і їхньої здатності швидко реагувати на зміни. У таких умовах освіта розглядається як ключовий чинник формування конкурентоспроможного людського капіталу та забезпечення сталого розвитку. Відповідно, трансформація освітнього процесу набуває системного характеру і потребує узгодження технологічних, організаційних та соціальних аспектів. Важливого значення набуває інтеграція цифрових інструментів у освітню практику, що сприяє підвищенню ефективності навчання та управління освітніми процесами. Разом із тим, наявність інституційних обмежень і нерівномірності цифрового розвитку ускладнює реалізацію потенціалу цифровізації, це зумовлює необхідність наукового осмислення процесів трансформації освіти в умовах сучасних суспільних викликів [1].

Крім того, трансформація освітнього процесу в умовах цифровізації та посилення сучасних суспільних викликів має системний характер і охоплює зміни у змісті освіти, формах організації навчання, інституційних механізмах управління та ролях учасників освітнього процесу. Цифровізація виступає ключовим драйвером цих змін, забезпечуючи інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у навчальне середовище, що сприяє переходу від традиційної знаннєвої парадигми до компетентнісно орієнтованої моделі освіти.

Однією з базових тенденцій є розвиток гнучких форматів навчання, зокрема дистанційного, змішаного та адаптивного навчання, які дозволяють індивідуалізувати освітні траєкторії та розширити доступ до освітніх ресурсів. Використання цифрових платформ, систем управління навчанням (LMS), відкритих освітніх ресурсів і аналітичних інструментів змінює логіку взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, посилюючи роль самостійної роботи, цифрових компетентностей і безперервного навчання [2].

Водночас трансформація освітнього процесу відбувається під впливом комплексу сучасних суспільних викликів. До них належать глобалізаційні процеси, динамічні зміни на ринку праці, зростання вимог до якості людського капіталу, соціально-економічна нестабільність, пандемічні та воєнні ризики. Ці чинники зумовлюють необхідність підвищення адаптивності освітніх систем, їх здатності швидко реагувати на кризові ситуації та забезпечувати безперервність навчання.

Цифровізація освіти відкриває низку нових можливостей, серед яких підвищення доступності освіти незалежно від географічних обмежень, персоналізація навчання, розширення освітнього контенту та підвищення ефективності управління освітніми процесами. Разом із тим, вона супроводжується і суттєвими ризиками. Серед них – цифрова нерівність, що проявляється у різному доступі до технологій і ресурсів; зниження якості міжособистісної комунікації; інформаційне перевантаження; а також недостатній рівень цифрової готовності викладачів і здобувачів освіти [3].

Інституційний вимір трансформації передбачає модернізацію систем управління освітою, розвиток цифрової інфраструктури, інтеграцію освітніх платформ і реєстрів, а також формування стратегій цифрового розвитку закладів освіти. Ефективність цих процесів значною мірою залежить від узгодженості державної політики, рівня інституційної спроможності та наявності належного нормативного забезпечення.

Таким чином, трансформація освітнього процесу в умовах цифровізації та сучасних суспільних викликів є багатовимірним процесом, що потребує комплексного підходу до його дослідження та реалізації. Її успішність визначається здатністю освітніх систем інтегрувати цифрові технології, мінімізувати супутні ризики та забезпечити відповідність освіти потребам сучасного суспільства і економіки.

Разом з тим, доцільно зазначити, що сучасні суспільні виклики, що найбільш суттєво впливають на освітні процеси, до яких доцільно віднести сукупність взаємопов'язаних факторів глобального, національного та інституційного рівнів, які формують нові умови функціонування освітніх систем і визначають напрями їх трансформації. Йдеться не лише про окремі зовнішні впливи, а про комплексні структурні зрушення, що змінюють вимоги до змісту освіти, організації навчання, управлінських підходів та результатів освітньої діяльності. Такі виклики мають системний характер і проявляються через зміну запитів ринку праці, ускладнення соціально-економічного середовища, підвищення ролі знань і компетентностей, а також необхідність забезпечення стійкості освітніх систем до кризових явищ [4].

Особливістю сучасного етапу є те, що зазначені виклики не діють ізольовано, а взаємно підсилюють один одного, формуючи динамічне та часто непередбачуване середовище розвитку освіти. Це, у свою чергу, зумовлює потребу переходу від стабільних і стандартизованих моделей освітнього процесу до більш гнучких, адаптивних і технологічно інтегрованих підходів. Освітні системи змушені не лише реагувати на зміни, а й випереджати їх, формуючи здатність до швидкої модернізації, інноваційного розвитку та ефективного використання цифрових інструментів.

У цьому контексті важливо не лише окреслити виклики, а й систематизувати їх за впливом на освітній процес, що проявляється у зміні форм навчання, ролей учасників, підходів до оцінювання та розвитку компетентностей, виокремивши такі групи: глобалізаційні (інтернаціоналізація й уніфікація стандартів), соціально-економічні (адаптація до потреб ринку), пандемічні (дистанційне й змішане навчання), воєнні

(гнучкість і безпека освіти), зростання вимог до якості людського капіталу (компетентнісний підхід) і цифровізаційні (інтеграція технологій та розвиток цифрової грамотності) [5].

Отож, зазначені виклики не лише ускладнюють функціонування освітніх систем, а й стимулюють їх трансформацію через впровадження гнучких моделей навчання, оновлення змісту освіти, цифровізацію процесів і підвищення інституційної адаптивності.

Систематизація цих напрямів дозволяє більш чітко визначити їх функціональне призначення, особливості впливу на освітній процес та потенційні ефекти їх застосування (табл. 1).

Цифрова трансформація освітнього процесу охоплює комплекс взаємопов’язаних напрямів, які формують нову модель організації навчання, орієнтовану на гнучкість, відкритість і ефективність. Її реалізація сприяє підвищенню доступності освіти, розширенню можливостей індивідуалізації навчання та вдосконаленню управлінських рішень на основі даних. Водночас ефективність впровадження цифрових інструментів значною мірою залежить від рівня цифрової готовності учасників освітнього процесу, розвитку інфраструктури та узгодженості інституційної політики. Таким чином, подальший розвиток цифрової трансформації освіти потребує комплексного підходу, що поєднує технологічні інновації з педагогічними та організаційними змінами.

Визначені напрями цифрової трансформації освітнього процесу зумовлюють не лише технологічні та організаційні зміни, а й суттєво трансформують характер взаємодії між основними учасниками освітнього процесу – викладачем і здобувачем освіти. Інтеграція цифрових інструментів, поширення дистанційних і змішаних форматів навчання, а також використання аналітичних систем поступово змінюють традиційну модель комунікації, яка раніше базувалася на домінуванні викладача як основного носія знань [7].

Крім того, взаємодія між викладачем і здобувачем освіти дедалі більше орієнтується на принципи безперервного навчання, що передбачає постійне оновлення знань і компетентностей упродовж життя. Це змінює часові та просторові межі освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, відкритим і адаптивним до індивідуальних потреб. Цифрова трансформація освіти призводить до формування нової моделі взаємодії, яка базується на партнерстві, активній участі здобувача освіти, використанні цифрових технологій та орієнтації на безперервний розвиток.

Водночас, трансформація освітнього процесу в умовах цифровізації має неоднозначний характер і супроводжується як суттєвими перевагами, так і новими викликами. Поряд із розширенням можливостей доступу до освіти та підвищенням її гнучкості, цифрові зміни породжують ризики, що можуть впливати на якість освітнього процесу та ефективність взаємодії його учасників. У зв’язку з цим доцільним є узагальнення ключових можливостей і ризиків цифрової трансформації (табл. 2).

У такий спосіб, цифрова трансформація освітнього процесу створює значний потенціал для його модернізації, однак водночас супроводжується ризиками, які можуть знижувати її ефективність, це обумовлює необхідність збалансованого підходу до впровадження цифрових технологій, спрямованого на максимізацію їх переваг і мінімізацію негативних наслідків, зокрема через розвиток цифрової інфраструктури, підвищення компетентностей учасників освітнього процесу та вдосконалення організаційних механізмів навчання.

У контексті цифрової трансформації освітнього процесу особливої уваги потребують питання забезпечення якості освіти, формування цифрової культури та розвитку інституційної спроможності закладів освіти. Якість освіти в умовах цифровізації вже не може розглядатися виключно через результати навчання,

Таблиця 1

Ключові напрями цифрової трансформації освітнього процесу

№	Напрям	Зміст напряму	Вплив на освітній процес
1	Електронне навчання (e-learning)	Використання цифрових технологій для організації навчання, включаючи онлайн-курси, мультимедійні матеріали, інтерактивні ресурси	Забезпечує гнучкість навчання, розширює доступ до освітніх ресурсів, сприяє індивідуалізації освітніх траєкторій
2	Цифрові освітні платформи	Використання LMS, освітніх порталів і цифрових екосистем для управління навчальним процесом	Оптимізує організацію навчання, покращує комунікацію між учасниками, забезпечує централізований доступ до ресурсів
3	Дистанційне навчання	Організація освітнього процесу без фізичної присутності, із використанням онлайн-технологій	Забезпечує безперервність освіти в кризових умовах, розширює географічну доступність навчання
4	Змішане навчання (blended learning)	Поєднання традиційних і цифрових форм навчання	Підвищує ефективність засвоєння матеріалу, поєднує переваги очного та дистанційного форматів
5	Відкриті освітні ресурси (OER)	Вільний доступ до навчальних матеріалів, курсів, наукових ресурсів	Сприяє демократизації освіти, підвищує якість і різноманітність навчального контенту
6	Аналітичні інструменти (Learning Analytics)	Збір і аналіз даних про навчальний процес для прийняття рішень	Дозволяє підвищити якість управління освітою, персоналізувати навчання та прогнозувати результати

Джерело: сформовано автором на основі даних [6].

Таблиця 2

Можливості та ризики трансформації освітнього процесу

№	Аспект	Зміст	Вплив на освітній процес
1	Розширення доступу до освіти	Доступ до навчальних ресурсів незалежно від місця перебування	Підвищення інклюзивності та охоплення освітою
2	Гнучкість навчання	Варіативність форм, темпу та часу навчання	Адаптація освітнього процесу до індивідуальних потреб
3	Персоналізація освітніх траєкторій	Індивідуальний вибір змісту та форм навчання	Підвищення ефективності засвоєння знань
4	Цифрова нерівність	Нерівний доступ до технологій і ресурсів	Посилення освітньої нерівності
5	Зниження якості комунікації	Обмеження безпосередньої взаємодії	Погіршення зворотного зв'язку та соціалізації
6	Інформаційне перевантаження	Надлишок навчальних матеріалів та даних	Зниження ефективності сприйняття інформації
7	Недостатня цифрова готовність	Низький рівень цифрових компетентностей	Ускладнення використання цифрових інструментів

Джерело: сформовано автором на основі даних [8].

а потребує комплексного підходу, що охоплює якість цифрового контенту, ефективність педагогічних технологій, рівень інтерактивності навчання та надійність систем оцінювання. Це зумовлює необхідність упровадження нових механізмів моніторингу та оцінювання, зокрема із використанням аналітики освітніх даних [9].

Формування цифрової культури виступає ключовою передумовою ефективної трансформації освіти. Вона включає не лише володіння цифровими інструментами, а й розвиток критичного мислення, інформаційної грамотності, етики цифрової взаємодії та навичок безпечної роботи в цифровому середовищі. Високий рівень цифрової культури забезпечує усвідомлене та відповідальне використання технологій усіма учасниками освітнього процесу.

Водночас ефективність впровадження цифрових рішень значною мірою залежить від інституційної спроможності закладів освіти, яка охоплює наявність цифрової інфраструктури, управлінських стратегій, кадрового потенціалу та нормативного забезпечення. Інституційна спроможність визначає здатність освітніх організацій адаптуватися до змін, інтегрувати інновації та забезпечувати сталість освітнього процесу в умовах невизначеності.

З метою систематизації визначено класифікацію складових трансформації освітнього процесу за їх функціональним призначенням, що охоплює технологічну (цифрова інфраструктура та інструменти), організаційно-управлінську (стратегії та механізми управління), педагогічну (зміст і методи навчання) та соціально-культурну (цінності й цифрова культура) компоненти, взаємоузгоджене поєднання яких забезпечує комплексний характер цифрової трансформації та її ефективність [10]:

У результаті дослідження трансформацію освітнього процесу доцільно розглядати як системне явище, що передбачає інтеграцію та узгодження технологічних, організаційних і соціальних компонентів розвитку освіти. Такий підхід дозволяє забезпечити цілісність змін, підвищити якість освітніх результатів і створити передумови для сталого розвитку освітніх систем в умовах цифровізації та сучасних суспільних викликів.

Необхідність розроблення комплексних підходів до модернізації освітніх систем зумовлена тим, що цифрові тренди та сучасні суспільні виклики мають багатовимірний і взаємопов'язаний характер. Фрагментарне впровадження окремих цифрових рішень без урахування інституційних, педагогічних і соціальних аспектів призводить до обмежених результатів, не забезпечує сталості змін і часто поглиблює існуючі дисбаланси, зокрема цифрову нерівність і нерівномірність якості освіти. Крім того, динамічність зовнішнього середовища вимагає від освітніх систем не лише адаптації, а й здатності до проактивного розвитку, що можливо лише за умов цілісного стратегічного бачення трансформації.

Комплексний підхід дозволяє узгодити технологічні інновації з педагогічними цілями, управлінськими механізмами та потребами суспільства, забезпечуючи системність і ефективність модернізації. Його доцільність також обґрунтовується необхідністю синхронізації розвитку цифрової інфраструктури, кадрового потенціалу, освітнього контенту та нормативного забезпечення, що в сукупності формує інституційну спроможність до сталих змін.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що трансформація освітнього процесу в умовах цифровізації та сучасних суспільних викликів має системний і багатовимірний характер, охоплюючи одночасно технологічний, організаційний, педагогічний та соціальний виміри. Цифровізація освіти виступає не лише інструментом модернізації, а й глибинним фактором перебудови всієї логіки функціонування освітніх систем, змінюючи зміст навчання, форми його організації та ролі основних учасників освітнього процесу.

Встановлено, що сучасні суспільні виклики – глобалізаційні процеси, соціально-економічна нестабільність, кризові ситуації та зростаючі вимоги до людського капіталу – істотно прискорюють необхідність

адаптації освіти до нових умов. Це зумовлює активне впровадження цифрових технологій, розвиток дистанційних і змішаних форм навчання, а також посилення ролі студентоцентрованого підходу та індивідуалізації освітніх траєкторій.

Отже, ефективна трансформація освітнього процесу можлива лише за умови узгодженого поєднання технологічних інновацій із педагогічними та соціальними механізмами розвитку освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення практичних моделей цифрової трансформації освіти, що враховують як потенціал цифрових технологій, так і обмеження, зумовлені сучасними суспільними викликами.

Використана література:

1. Матвієнко О. В., Цивін М. Н. Цифровізація: освітній контекст. *Вісник Книжкової палати.* 2020. № 11. С. 28–35. DOI: https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).28-35.
2. Калініченко О. В. Цифрова трансформація закладів вищої освіти України. *Scientia fructuosa.* 2021. № 140. DOI: https://doi.org/10.31617/visnik.knute.2021(140)12.
3. Александрова М. В. Розвиток освіти в цифрову епоху: інноваційні рішення для забезпечення якості освітніх послуг. *Наукові праці МАУП*. 2025. № 4(80). DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-4(80)-1.
4. Яворська Т. І. Цифрова трансформація освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. 2023. DOI: https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.19.
5. Грицай Я. Г. Модель розвитку цифрового освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. ScienceRise: Pedagogical Education. 2025. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.336935.
6. Поліщук С., & Бесарабчук Г. (2025). Трансформація освітнього процесу у закладах освіти в умовах воєнного стану: досвід України та світові практики. *Академічні візії,* 2025. №46. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17377430.
7. Гончарова О. І. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734946/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf (дата звернення 19.04.2026).
8. Трубачева С., Мушка О., & Замаскіна П. Трансформаційні процеси в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Український педагогічний журнал,* 2024. №4. С. 103–111. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-103-111
9. Вороненко О. Становлення та розвиток цифрової трансформації у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* 2025. №219. С. 474–479. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-474-479
10. Тесля Ю. М., Заспа Г. О. Розробка концентричної інформаційної технологіїцифрової трансформації закладів вищої освіти. *Управління розвитком складних систем.* 2020. № 44. С. 105–115. URL: http://mdcs.knuba.edu.ua/article/view/228917/227935 (дата звернення 20.04.2026).

References:

1. Matviienko O. V., Tsyvin M. N. (2020) Tsyfrovizatsiia: osvitnii kontekst [Digitalization: educational context]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty.* № 11. Pp. 28–35. DOI: https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).28-35 [in Ukrainian]
2. Kalinichenko O. V. (2021) Tsyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Digital transformation of higher education institutions of Ukraine]. *Scientia fructuosa.* № 140. DOI: https://doi.org/10.31617/visnik.knute.2021(140)12 [in Ukrainian]
3. Aleksandrova M. V. (2025) Rozvytok osvity v tsyfrovu epokhu: innovatsiini rishennia dlia zabezpechennia yakosti osvitnikh posluh [Development of education in the digital era: innovative solutions for ensuring the quality of educational services]. *Naukovi pratsi MAUP.* № 4(80). DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-4(80)-1 [in Ukrainian]
4. Yavorska T. I. (2023) Tsyfrova transformatsiia osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Digital transformation of the educational process under martial law in Ukraine]. DOI: https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.19 [in Ukrainian]
5. Hrytsai Ya. H. (2025) Model rozvytku tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Model of development of the digital educational environment of a general secondary education institution]. *ScienceRise: Pedagogical Education*. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.336935 [in Ukrainian]
6. Polishchuk S., Besarabchuk H. (2025) Transformatsiia osvitnoho protsesu u zakladakh osvity v umovakh voiennoho stanu: dosvid Ukrainy ta svitovi praktyky [Transformation of the educational process in educational institutions under martial law: experience of Ukraine and world practices]. *Akademichni vizii.* № 46. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17377430 [in Ukrainian]
7. Honcharova O. (2023) Tsyfrovi tekhnolohii v osviti yak zasib pokrashchennia dostupnosti ta efektyvnosti navchannia [Digital technologies in education as a means of improving accessibility and learning efficiency]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734946/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf (data zvernennia: 19.04.2026) [in Ukrainian]
8. Trubacheva S., Mushka O., Zamaskina P. (2024) Transformatsiini protsesy v osvitnomu seredovyshchi zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Transformational processes in the educational environment of general secondary education institutions in the context of digitalization of society]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal.* № 4. Pp. 103–111. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-103-111 [in Ukrainian]
9. Voronenko O. (2025) Stanovlennia ta rozvytok tsyfrovoi transformatsii u zakladakh vyshchoi osvity [Formation and development of digital transformation in higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*. № 219. Pp. 474–479. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-474-479 [in Ukrainian]
10. Teslia Yu. M., Zaspa H. O. (2020) Rozrobka kontsentrychnoi informatsiinoi tekhnolohii tsyfrovoi transformatsii zakladiv vyshchoi osvity [Development of concentric information technology for digital transformation of higher education institutions]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system.* № 44. Pp. 105–115. URL: http://mdcs.knuba.edu.ua/article/view/228917/227935 (data zvernennia: 20.04.2026) [in Ukrainian]

H. Shevchuk. The transformation of the educational process in the context of digitalization and societal challenges

The far-reaching processes of digitalization and the growing impact of contemporary societal challenges are driving significant changes in the organization and content of the educational process. Rising demands for educational quality, the develop-

ment of digital competencies, and the ability to adapt in conditions of uncertainty require a rethinking of traditional educational approaches. This article examines the transformation of the educational process in the context of digitalization and the growing impact of contemporary societal challenges. It is argued that the digitalization of education is not merely a technological phenomenon but a comprehensive socio-economic process that alters the content, forms, methods, and organization of learning, as well as the roles of key actors in educational activities. It is determined that contemporary societal challenges, in particular globalization processes, the instability of the socio-economic environment, pandemic threats, military risks, and growing demands on the quality of human capital, significantly influence the functioning of educational systems and stimulate their adaptation to new conditions. The key directions of the digital transformation of the educational process are analyzed. Changes in the interaction between teachers and students have been identified, characterized by a shift toward a student-centered learning model, an increased emphasis on independent work, digital competencies, and lifelong learning. As a result of the study, a generalized vision of the transformation of the educational process is formulated as a systemic phenomenon requiring the coordination of technological, organizational, and social components of educational development. The study substantiates the feasibility of developing comprehensive approaches to the modernization of educational systems, taking into account digital trends and contemporary societal challenges.

Key words: *transformation, digitalization, societal challenges, digital competencies, educational innovations, quality of education, digital educational environment, socioeconomic instability, risks.*

Дата першого надходження статті до видання: 28.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

НАШІ АВТОРИ

АНІЧКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-4843-0707 *Anichkina-o@zu.edu.ua*
БАРАНЮК ОЛЕКСАНДР ФИЛИМОНОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних та цифрових технологій, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка orcid.org/0000-0003-1151-0092 *SomenkoD@gmail.com*
БАТЮК ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізики і хімії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-1863-0265 *l.batyuk@hnpu.edu.ua*
БИКОВСЬКА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-6916-911X *o.v.b1@ukr.net*
БІЛОЗЕРСЬКА ГАННА ОЛЕГІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського orcid.org/0000-0002-4626-6205 *anna_belozerskaya@email.ua*
БОЙКО ОКСАНА ЮРІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет orcid.org/0000-0002-8850-1066 *kseniabojko05@gmail.com*
БОЙКО ОЛЬГА ПАВЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». orcid.org/0000-0002-3574-6537 *boykohelga@gmail.com*
БУРЦЕВА ОЛЕНА ГЕОРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0001-9644-2839 *elena.burtseva19@gmail.com*
ВОВК АЛІНА АНДРІЇВНА	аспірантка, асистентка кафедри дизайну та образотворчого мистецтва, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/ 0009-0000-7388-6656 *avovk99kr@gmail.com*
ГОМОНЮК ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, Хмельницький orcid.org/0000-0002-3849-788X *elena_gomonyuk29@ukr.net*
ГОРДІЄНКО ОЛЕНА СЕРГІЇВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0009-0002-2722-1041 *alyonashabliy1987@gmail.com*
ГРИНЬОВА МАРІЯ ВАСИЛІВНА	доктор філософії в галузі освіти та педагогіки, завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій, старший викладач кафедри філософії освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» orcid.org/0000-0003-1308-2634 *marishagrinja@gmail.com*

ГРИЦАНЮК ВІТА ВАСИЛІВНА	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності orcid.org/0000-0001-7066-0600 *vita.hrytsanyuk@gmail.com*
ДОБРОВОЛЬСЬКА РУФІНА ОЛЕГІВНА	доктор філософії (PhD), доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського orcid.org/0000-0002-1414-8861 *rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua*
ЖЕРНОВНИКОВА ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики, професор кафедри математики, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0002-5383 *oazhernovnykova@hnpu.edu.ua*
ЖОРНОКУЙ УЛЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, філології та журналістики, Київський університет інтелектуальної власності та права orcid.org/0000-0003-3413-785X *ulianazhornokui@gmail.com*
ЗІРЧАК ГАННА ПЕТРІВНА	старший викладач кафедри інформаційної діяльності та медіа-комунікацій, Національний університет «Одеська політехніка» orcid.org/0000-0002-7809-8154 *zirchak.anna@op.edu.ua*
ЗІРЧАК ОЛЬГА ПЕТРІВНА	фахівець І категорії кафедри археології, етнології та всесвітньої історії, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова orcid.org/0009-0005-7978-3638 *olgazirchak@gmail.com*
КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, начальник кафедри поведінкових наук та військового лідерства, Національна академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного orcid.org/0009-0002-7345-1817 *oskap@ukr.net*
КОВАЛЕНКО ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА	старша викладачка кафедри анатомії, фізіології людини та медичної підготовки імені професора Я. Р. Синельникова, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-4980-7887 *kovalenko.l1978@gmail.com*
КОМІСОВА ТЕТЯНА ЄВГЕНІВНА	кандидат біологічних наук, професор, завідувачка кафедри анатомії, фізіології людини та медичної підготовки імені професора Я. Р. Синельникова, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-3959-8575 *tatyanakomisova@gmail.com*
КОСТИШИН ЕМІЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності orcid.org/0000-0002-3890-6831 *emilia.kostyshyn@gmail.com*
КРИКУН ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри комп'ютерної, інженерної графіки та дизайну, Національний транспортний університет orcid.org/0000-0002-6824-7208 *nttn@i.ua*
КУДРЯВЦЕВА ОЛЕНА АЛЬБЕРТІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0003-1785-4064 *elenakudryavtseva@ukr.net*
КУПІНА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-3009-1604 *irinaregbyf@gmail.com*

КУПРІЯНОВА ІРИНА СЕРГІЇВНА	студентка І курсу магістратури факультету дошкільної педагогіки та психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0009-0009-0722-2558 *irina-choban@ukr.net*
КУРИЛЯК ВАЛЕНТИНА ВАСИЛІВНА	доктор богослов’я, доцент, доцент кафедри богослов’я, Приватний вищий навчальний заклад «Український гуманітарний інститут» orcid.org/0000-0001-5245-9700 *v.kuryliak@ugi.edu.ua*
ЛАЗАРЕНКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічний наук, доцент кафедри іноземних мов, філології та журналістики, Київський університет інтелектуальної власності та права orcid.org/0009-0007-0672-923X *lsvlazarenko@gmail.com*
ЛАППО ВІОЛЕТТА ВАЛЕРІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології, Коломийський навчально-науковий інститут Карпатського національного університету імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0002-9523-1295 *violeta.lappo@cnu.edu.ua*
ЛИТВИН ІННА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, логопед, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-8946-1449 *In.litvin19@vu.cdu.edu.ua*
МАКСИМЕНКО ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теорії та методики спорту, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0002-8481-6925 *lyshher@gmail.com*
МАЛЮХ ЄВГЕНІЯ ВІТАЛІЇВНА	старший викладач кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0003-2258-1988 *e.maluh@udu.edu.ua*
МАМОТЕНКО АЛЛА ВІТАЛІЇВНА	кандидат біологічних наук, старша викладачка кафедри анатомії, фізіології людини та медичної підготовки імені професора Я. Р. Синельникова, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0001-6101-9723 *allamamotenko@gmail.com*
МАРТИНОВ ІВАН ВОЛОДИМИРОВИЧ	викладач мовного відділу, Київський інститут Національної гвардії України orcid.org/0009-0005-0153-7779 *martynov28@gmail.com*
МИРНА АНГЕЛІНА ІВАНІВНА	кандидат медичних наук, доцент кафедри фізичної терапії та ерготерапії, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/*0000-0001-5639-1934* *angelina.myrnaya@gmail.com*
МИРНИЙ ДМИТРО ПЕТРОВИЧ	кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії та ендокринології, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет orcid.org/0000-0003-1348-7906 *dmytromyrnyi@gmail.com*
МИРОШНІЧЕНКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат наук в соціальній педагогіці, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-5391-0866. *n.o.myroshnichenko@udu.edu.ua*
МІХЕЄВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри, Хмельницький національний університет orcid.org/0000-0003-0369-1129 *ucpmaryana@yahoo.com*

ПАЛАСЕВИЧ ІРИНА ЛЬВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-0596-6835 *ipalasevich@gmail.com*
ПАЛИЛЮЛЬКО ОКСАНА МИХАЙЛІВНА	кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» orcid.org/0000-0002-9314-0461 *Palelulko1980@ukr.net*
ПЕТРОВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор філософії за спеціальністю «Право», доцент, доцент кафедри адміністративного та інформаційного права, Сумський національний аграрний університет orcid.org/0000-0003-4242-2212 *natalochkapetrova25@gmail.com*
ПИВОВАРЕНКО МАРИНА СЕРГІЇВНА	доктор філософії, заступник директора з навчально-виховної роботи, Харківський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0002-2046-5206 *marynapyvovarenko@gmail.com*
ПИЛЯЄВА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	викладач кафедри логопедії та інноваційних технологій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0003-4154-2095 *nataliia.pyliaieva@pnu.edu.ua*
ПОЛЯНОВСЬКА ОЛЬГА РОМАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи, Хмельницька гумінітарно-педагогічнаакадемія orcid.org/0000-0002-6512-3867 *Polyanovska_olga@ukr.net*
РАДЧЕНЯ ІРИНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-2524-7109 *ira.radchenya@gmail.com*
РАК ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	вчитель математики 1 категорії, Запорізький академічний ліцей №107 ЗМРЗО orcid.org/0009-0001-1908-6233 *rak@planeta107.zp.ua*
РЯБЧУК МАРИНА ОЛЕГІВНА	викладач мовного відділу, Київський інститут Національної гвардії України orcid.org/0009-0003-5397-0414 *marinariabchyk.2002.1982@gmail.com*
САЛАМІН НАДІЯ АНДРІЇВНА	викладач кафедри українознавства та міжкультурної комунікації, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності orcid.org/0000-0003-3403-9918 *salaminnadia2@gmail.com*
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5175-3104 *slabko61@gmail.com*
СОМЕНКО ДМИТРО ВІКТОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних та цифрових технологій, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка orcid.org/0000-0001-6426-1507 *SomenkoD@gmail.com*
СУХОВІЄНКО НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-0528-9494 *chrysantemum14@gmail.com*
ТІЩЕНКО МИКИТА СЕРГІЙОВИЧ	аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0009-0002-7191-2405 *ntisenko97@gmail.com*

ТРУШ АЛІНА ВІТАЛІЇВНА	начальник мовного відділу, Київський інститут Національної гвардії України orcid.org/0000-0002-1570-4399 *Alinatrush@ukr.net*
ТЮРІНА ВАЛЕНТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ orcid.org/0000-0003-2308-1977 *turinavale@gmail.com*
ФЕДОРИШИН ВАСИЛЬ ІЛЛІЧ	доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, народний артист України orcid.org/0009-0006-4153-6129 *v.i.fedoryshyn@udu.edu.ua*
ХАЛЕЦЬКА КАТЕРИНА ВІТАЛІЇВНА	доктор філософії (PhD), вчитель інформатики, Комунальний заклад «Рішельєвський науковий ліцей», стейкголдер ОПП Середня освіта (Інформатика. Англійська мова), Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0003-4691-6316 *katrin9874@gmail.com*
ХОМЯК ГРИГОРІЙ ГРИГОРОВИЧ	доктор філософії, викладач кафедри фізичної культури, спорту та методики викладання, Бердянський державний педагогічний університет orcid.org/0000-0002-6408-6363 *hryhoriy.khomyak@gmail.com*
ЦИПІНА ДІАНА САВЕЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця orcid.org/0009-0001-2389-5914 *sundian@ukr.net*
ЧАГОВЕЦЬ АЛЛА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методик дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради orcid.org/0000-0003-0680-3165 *chagoalla@gmail.com*
ЧЕРНЕНКО ГАЛИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0000-0003-2080-3946 *chernenko.galyna@gmail.com*
ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА	доктор педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи Приватної школи «Афіни» orcid.org/0000-0002-9713-7817 *taniteshvets@gmail.com*
ШЕВЧУК ГАННА ЙОСИПІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка» orcid.org/0000-0002-9688-2305 *shevchukganna@ukr.net*

OUR AUTHORS

ANICHKINA OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chemistry Department, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0003-4843-0707 *Anichkina-o@zu.edu.ua*
BARANIUK OLEKSANDR	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information and Digital Technologies, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University orcid.org/0000-0003-1151-0092 *SomenkoD@gmail.com*
BATYUK LILIYA	Candidate of Biological Science, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Chemistry, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-1863-0265 *l.batyuk@hnpu.edu.ua*
BILOZERSKA HANNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Vitalii Hazynskyi Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-4626-6205 *anna_belozerskaya@email.ua*
BOIKO OLHA	PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Informatics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0002-3574-6537 *boykohelga@gmail.com*
BOIKO OKSANA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University orcid.org/0000-0002-8850-1066 *kseniabojko05@gmail.com*
BURTSEVA OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-9644-2839 *elena.burtseva19@gmail.com*
Bykovska Olena	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Out-of-School Education, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6916-911X *o.v.b1@ukr.net*
CHAGOVETS ALLA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0003-0680-3165 *chagoalla@gmail.com*
CHERNENKO HALYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, H. S. Skovoroda University in Pereiaslav orcid.org/0000-0003-2080-3946 *chernenko.galyna@gmail.com*
DOBROVOLSKA RUFINA	PhD, Associate Professor at the Vitalii Hazynskyi Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-1414-8861 *rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua*
FEDORYSHYN VASYL	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Artist, People's Artist of Ukraine, Dean of the Anatoly Avdievsky Faculty of Arts, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0006-4153-6129 *v.i.fedoryshyn@udu.edu.ua*

HOMONIUK OLENA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi orcid.org/0000-0002-3849-788X *elena_gomonyuk29@ukr.net*
HORDIIENKO OLENA	Lecturer at the Department of English for Engineering №2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0009-0002-2722-1041 *alyonashabliy1987@gmail.com*
HRYNOVA MARIIA	Ph.D. in Education and Pedagogy, Head of the Department of International Cooperation and Innovation Transfer, Senior Lecturer at the Department of Philosophy of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education orcid.org/0000-0003-1308-2634 *marishagrinja@gmail.com*
HRYTSANIUK VITA	PhD in Political Science, Associate Professor at the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety orcid.org/0000-0001-7066-0600 *vita.hrytsanyuk@gmail.com*
KAPINUS OLEKSANDR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Behavioral Sciences and Military Leadership, Hetman Petro Sagaidachny National Army Academy orcid.org/0009-0002-7345-1817 *oskap@ukr.net*
KHALETSKA KATERYNA	Doctor of Philosophy (PhD), Computer Science Teacher, Municipal Institution “Richelieu Scientific Lyceum”; Stakeholder of the Educational and Professional Program “Secondary Education (Computer Science. English)”, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0003-4691-6316 *katrin9874@gmail.com*
KHOMYAK HRYHORIY	Doctor of Philosophy, Lecturer at the Department of Physical Culture, Sports and Teaching Methods, Berdyansk State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-6408-6363 *hryhoriy.khomyak@gmail.com*
KOMISOVA TETYANA	Candidate of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Anatomy, Human Physiology, and Medical Training named after Professor Ya. R. Sinelnikov, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-3959-8575 *tatyanakomisova@gmail.com*
KOSTYSHYN EMILIA	PhD in History, Associate Professor at the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety orcid.org/0000-0002-3890-6831 *emilia.kostyshyn@gmail.com*
KOVALENKO LYUDMILA	Senior Lecturer at the Department of Anatomy, Human Physiology, and Medical Training named after Professor Ya. R. Sinelnikov at the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-4980-7887 *kovalenko.l1978@gmail.com*
KRYKUN OLHA	Senior Lecturer at the Department of Computer, Engineering Graphics and Design, National Transport University orcid.org/0000-0002-6824-7208 *nttn@i.ua*
KUDRIAVTSEVA OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0003-1785-4064 *elenakudryavtseva@ukr.net*
KUPINA IRYNA	PhD in Philology Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-3009-1604 *irinaregbyf@gmail.com*

KUPRIIANOVA IRYNA	1st year master's student at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0009-0009-0722-2558 *irina-choban@ukr.net*
KURYLIAK VALENTYNA	PhD (Theology), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theology, Ukrainian Institute of Arts and Sciences orcid.org/0000-0001-5245-9700 *v.kuryliak@ugi.edu.ua*
LAPPO VIOLETTA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Kolomyia Educational Scientific Institute of the Vasyl Stefanyk Carpathian National University orcid.org/0000-0002-9523-1295 *violeta.lappo@cnu.edu.ua*
LAZARENKO SVITLANA	PhD in Education, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Philology and Journalism, Kyiv University of Intellectual Property and Law orcid.org/0009-0007-0672-923X *lsvlazarenko@gmail.com*
LYTVYN INNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Speech Therapist, Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy orcid.org/0000-0002-8946-1449 *In.litvin19@vu.cdu.edu.ua*
MAKSYMENKO LIUDMYLA	Candidate of Physical Education and Sport, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Sport, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko orcid.org/0000-0002-8481-6925 *lyshher@gmail.com*
MALIUKH YEVHENIIA	Senior Lecturer at the Department of Information Technology and Programming, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0003-2258-1988 *e.maluh@udu.edu.ua*
MAMOTENKO ALLA	Candidate of Biological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Anatomy, Human Physiology, and Medical Training named after Professor Ya. R. Sinelnikov at the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0001-6101-9723 *allamamotenko@gmail.com*
MARTYNOV IVAN	Lecturer at the Language Department, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine orcid.org/0009-0005-0153-7779 *martynov28@gmail.com*
MIKHEIEVA LIUDMYLA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University orcid.org/0000-0003-0369-1129 *ludamixeeva@ukr.net*
MYRNA ANGELINA	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Therapy and Occupational Therapy, Zaporizhzhia Polytechnic National University orcid.org/0000-0001-5639-1934 *angelina.myrnaya@gmail.com*
MYRNYI DMYTRO	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Therapy and Endocrinology, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University orcid.org/0000-0003-1348-7906 *dmytromyrnyi@gmail.com*
MYROSHNICHENKO NATALIIA	PhD in Social Pedagogy, Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-5391-0866 *n.o.myroshnichenko@udu.edu.ua*
PALASEVYCH IRYNA	Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-0596-6835 *ipalasevich@gmail.com*

PALYLIULKO OKSANA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Inclusive Education, Rehabilitation, and Humanities, Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education “Kamianets-Podilskyi State Institute” orcid.org/0000-0002-9314-0461 *Palelulko1980@ukr.net*
PETROVA NATALIIA	PhD in Law, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Administrative and Information Law, Sumy National Agrarian University orcid.org/0000-0003-4242-2212 *natalochkapetrova25@gmail.com*
POLIANOVSKA OLHA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Educational Management and Higher School Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy orcid.org/0000-0002-6512-3867 *Polyanovska_olga@ukr.net*
PYLIAIEVA NATALIIA	Lecturer at the Department of Speech Therapy and Innovative Technologies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0003-4154-2095 *nataliia.pyliaieva@pnu.edu.ua*
PYVOVARENKO MARYNA	PhD deputy Director for Educational Work, Kharkiv Pedagogical Professional College Of The Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of The Kharkiv Regional Council orcid.org/0000-0002-2046-5206 *marynapyvovarenko@gmail.com*
RADCHENIA IRYNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-2524-7109 *ira.radchenya@gmail.com*
RAK LYUDMILA	Mathematics Teacher of the 1st Category, Zaporizhzhia Academic Lyceum No. 107 ZMRZO orcid.org/0009-0001-1908-6233 *rak@planeta107.zp.ua*
RIABCHUK MARYNA	Lecturer at the Language Department, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine orcid.org/0009-0003-5397-0414 *marinariabchyk.2002.1982@gmail.com*
SALAMIN NADIIA	Lecturer at the Department of Ukrainian Studies and Intercultural Communication, Lviv State University of Life Safety orcid.org/0000-0003-3403-9918 *salaminnadia2@gmail.com*
SHEVCHUK HANNA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Pedagogy and Innovative Education Department, Lviv Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-9688-2305 *shevchukganna@ukr.net*
SHVETS TETIANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Private School “Athens” in Kyiv orcid.org/0000-0002-9713-7817 *taniteshvets@gmail.com*
SLABKO VOLODYMYR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5175-3104 *slabko61@gmail.com*
SOMENKO DMYTRO	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information and Digital Technologies, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6426-1507 *SomenkoD@gmail.com*
SUKHOVIIENKO NATALIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Speech Therapist of the Highest Category, Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy orcid.org/0000-0002-0528-9494 *chrysantemum14@gmail.com*

TISHCHENKO NIKITA	Postgraduate student at the Department of Educational Sciences and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0009-0002-7191-2405 *ntisenko97@gmail.com*
TRUSH ALINA	Head of the Language Department, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine orcid.org/0000-0002-1570-4399 *Alinatrush@ukr.net*
TSYPINA DIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics orcid.org/0009-0001-2389-5914 *sundian@ukr.net*
TYURINA VALENTINA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs orcid.org/0000-0003-2308-1977 *turinavale@gmail.com*
VOVK ALINA	Postgraduate student, Assistant at the Department of Design and Fine Arts, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/ 0009-0000-7388-6656 *avovk99kr@gmail.com*
ZHERNOVNYKOVA OKSANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Mathematics, H. S. National Pedagogical Skovoroda Kharkiv University orcid.org/0000-0002-5383 *oazhernovnykova@hnpu.edu.ua*
ZHORNOKUI ULIANA	PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Philology and Journalism, Kyiv University of Intellectual Property and Law orcid.org/0000-0003-3413-785X *ulianazhornokui@gmail.com*
ZIRCHAK HANNA	Senior Lecturer at the Department of Information Activities and Media Communications, Odesa Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-7809-8154 *zirchak.anna@op.edu.ua*
ZIRCHAK OLHA	Specialist 1st Category at the Department of Archaeology, Ethnology and World History, Odessa National University named after I.I. Mechnikov orcid.org/0009-0005-7978-3638 *olgazirchak@gmail.com*

ЗМІСТ

Анічкіна О. В.
ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ…….5

Batyuk L., Zhernovnykova O.
THE EVOLUTION AND STRUCTURAL ATTRIBUTES OF STEM LANGUAGE IN UNIVERSITY MATHEMATICS EDUCATION OF THE USA AND UKRAINE……11

Биковська О. В.
НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ……18

Бойко О. Ю., Саламін Н. А.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ШКОЛИ НАВИЧОК ВІРТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ……24

Бурцева О. Г., Рак Л. О.
ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «МАТЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ……31

Вовк А. А.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АНІМАЦІЙНОЇ ІНДУСТРІЇ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ……37

Гомонюк О. М., Міхеєва Л. В.
ДЕМОКРАТИЧНІ ЦІННОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ……42

Гордієнко О. С.
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ВВНЗ……48

Гриньова М. В.
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНІЙ ПРОЄКТ» В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ……53

Грицанюк В. В., Костишин Е. І.
ЦИФРОВА ДОСТУПНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ……59

Добровольська Р. О., Білозерська Г. О.
МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ТЕХНІКОЮ ДИРИГУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН «ХОРОВЕ ДИРИГУВАННЯ» ТА «ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР»……65

Зірчак Г. П., Зірчак О. П.
РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ДИНАМІЧНИЙ МЕХАНІЗМ АДАПТАЦІЇ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ’Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ……71

Комісова Т. Є., Коваленко Л. П., Мамотенко А. В.
СУЧАСНА ПАРАДИГМА ВИКЛАДАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ……76

Крикун О. М.
РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН……82

Кудрявцева О. А., Купріянова І. С.
ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ СЕСІЛЬ ЛУПАН: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ……87

Купіна І. О., Радченя І. В.
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ……92

Куриляк В. В.
ПЕДАГОГІКА ГІДНОСТІ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ КУЛЬТУРИ СТРАХУ І ПОМИЛКИ В СИСТЕМІ ПОСТРАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ……97

Лазаренко С. В., Жорнокуй У. В.
ВІДБІР МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ АНГЛОМОВНОЮ ЮРИДИЧНО СПРЯМОВАНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ……103

Лаппо В. В.
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
В РЕАЛІЯХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОЇ ШКОЛИ
(90-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ – ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТОЛІТТЯ)..... **108**

Максименко Л. М., Мирна А. І., Мирний Д. П.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **112**

Малюх Є. В.
ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ МОЛОДШОГО БАКАЛАВРА
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **117**

Мірошніченко Н. О.
УЧАСТЬ БЛАГОДІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СОЦІАЛЬНІЙ РЕІНТЕГРАЦІЇ
НАСЕЛЕННЯ ДЕОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ..... **122**

Паласевич І. Л.
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **127**

Палилюлько О. М.
СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ОСНОВНИХ ПРОБЛЕМ..... **133**

Петрова Н. О.
НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ОБОРОНЦІВ
ТА ВЕТЕРАНІВ У ГРОМАДАХ: СОЦІОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ВИМІРИ..... **138**

Поляновська О. Р.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО НАДАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ СІМ'ЯМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... **144**

Riabchuk M. O., Martynov I. V., Trush A. V.
TEACHING IS NOT A CALLING: WHY WE MUST DECONSTRUCT
THE NOTION OF TEACHING AS VOCATION..... **150**

Слабко В. М., Федоришин В. І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... **156**

Соменко Д. В., Баранюк О. Ф.
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ ОФІСНОЇ ТЕХНІКИ
ТА ЇХ ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
З ВИКОРИСТАННЯМ МІКРОКОНТРОЛЕРНИХ СИСТЕМ..... **163**

Суховієнко Н. А., Литвин І. М., Пиляєва Н. С.
МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИ АФАЗІЇ У ПІСЛЯІНСУЛЬТНИЙ ПЕРІОД:
СТРУКТУРА ПОРУШЕНЬ І РЕСУРСИ ВІДНОВЛЕННЯ..... **168**

Тіщенко М. С.
ВПЛИВ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ НА РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНОЇ СФЕРИ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX СТОЛІТТЯ)..... **173**

Тюріна В. О., Капінус О. С.
ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОФІЦЕРА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **179**

Халецька К. В., Бойко О. П.
АЛГОРИТМІЧНЕ МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ:
СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ..... **184**

Хомяк Г. Г.
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ УЧНІВ..... **191**

Tsypina D.
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE:
EDUCATIONAL PARADIGMS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE..... **195**

Чаговець А. І., Пивоваренко М. С.
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЦИФРОВИХ ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **199**

Черненко Г. М.
РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ «МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ»..... **204**

Швець Т. Е.
ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРИНГУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ..... **209**

Шевчук Г. Й.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ..... **215**

НАШІ АВТОРИ..... **221**

CONTENTS

O. Anichkina. Functionally-oriented design of future natural science teachers' readiness for professional activity in the context of multi-level education……5

L. Batyuk, O. Zhernovnykova. The Evolution and Structural Attributes of STEM Language in University Mathematics Education of the USA and Ukraine……11

O. Bykovska. Education of pupils in after-school education institutions: current situation and prospects ……18

O. Boiko, N. Salamin. Formation of future English teachers' readiness to develop virtual communication skills in school students……24

O. Burtseva, L. Rak. Use of media-educational technologies during the study of the educational component "mathematical analysis" in the process of training future mathematics teachers……31

A. Vovk. Transformation of professional competencies of future animation industry specialists in the context of the use of artificial intelligence……37

O. Homoniuk, L. Mikheieva. Democratic values in the pedagogical heritage of ukrainian scholars of the late twentieth and early twenty-first centuries……42

O. Hordiienko. Pedagogical aspects of implementing distance learning for cadets in military higher education institutions……48

M. Hrynova. The Conceptualization of the Term «Educational Project» in Contemporary Ukrainian Scientific Discourse……53

Hrytsaniuk V. V., Kostyshyn E.I. Digital Accessibility as a Tool for the Social Integration of Vulnerable Groups……59

R. Dobrovolska, H. Bilozerska. Methods and techniques of working on conducting technique of future music art teachers in the process of studying the disciplines «choral conducting» and «reading of choral scores»……65

H. Zirchak, O. Zirchak. Resilience as a dynamic mechanism for adaptation and preservation of mental health of higher education students in war conditions……71

T. Komissova, L. Kovalenko, A. Mamotenko. The current paradigm of teaching morphological disciplines in the system of professional training for physical education teachers……76

O. Krykun. Spatial thinking development in technical students through graphic disciplines……82

O. Kudriavtseva, I. Kupriianova. Harmonious development of children of younger preschool age using Cecile Lupan technology: theoretical and practical aspects……87

I. Kupina, I. Radchenia. The Use of Artificial Intelligence in Primary School Teacher Training……92

V. Kuryliak. Pedagogy of dignity as a method of overcoming the culture of fear and error in the Post-Soviet education system in Ukraine……97

S. Lazarenko, U. Zhornokui. The selection of mobile applications for mastering English legal terminology by future philologists……103

V. Lappo. Formation of universal values of future teachers in the realities of transformation of the higher school educational environment (90s of the XX – first quarter of the XXI century) ……108

L. Maksymenko, A. Myrna, D. Myrnyi. Innovative approaches to organizing the educational process in higher education institutions……112

Ye. Maliukh. Project-based computer science education as a means of forming the practical readiness of junior bachelor's degree holders for professional activity in the field of information technology……117

N. Myroshnichenko. Participation of charitable organizations in the social reintegration of the population of the deoccupied territories……122

I. Palasevych. Formation of grammatical correctness of speech in older preschool children……127

O. Palyliulko. The Present State of Ukrainian Society and Ways of Solving Its Main Problems……133

N. Petrova. Directions of social work in the process of reintegration of defenders and veterans in communities: sociological, organizational and legal dimensions……138

O. Polianovska. Professional training of future social workers for the provision of social services to families of children with special educational needs……144

M. Riabchuk, I. Martynov, A. Trush. Teaching is not a calling: why we must deconstruct the notion of teaching as vocation……150

V. Slabko, V. Fedoryshyn. Theoretical and Methodological Foundations of Quality Management in Higher Education……156

D. Somenko, O. Baraniuk. Modern Approaches to Energy Saving of Office Equipment and Their Practical Implementation in the Educational Process Using Microcontroller Systems……163

N. Sukhoviienko, I. Lytvyn N. Pyliaieva. Speech activity in aphasia in the post-stroke period: structure of disorders and recovery resources……168

N. Tishchenko. The Influence of Public Policy on the Development of the Academic Sphere in Great Britain (Second Half of the 20th Century) ……173

V. Tiurina, O. Kapinus. Legal psychology as a factor in the formation of the professional competence of an officer of the psychological support system of the National Police of Ukraine under martial law……179

K. Khaletska, O. Boiko. Algorithmic Thinking in Computer Science Education: Essence, Structure, and Methodological Foundations of Its Formation……184

H. Khomyak. Formation of motivation in future teachers to teach students swimming……191

D. Tsypina. Formation of foreign language competence: educational paradigms and artificial intelligence……195

A. Chagovets, M. Pyvovarenko. Use of interactive digital and game technologies in the training of future teachers for physical education of preschool children……199

H. Chernenko. Developing the innovative potential of future primary school teachers in the course ‘Methods of Teaching Civic and Historical Education’……204

T. Shvets. Experience of implementing tutoring in polish higher education institutions……209

H. Shevchuk. The transformation of the educational process in the context of digitalization and societal challenges……215

OUR AUTHORS……226

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 110

Матеріали подані мовою оригіналу

Головний редактор серії – В. М. Слабко
Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Технічний редактор – Н. С. Корцигіна
Верстка – О. І. Молодецька

Дата розміщення онлайн – 29.05.2026 р.
Дата друку – 31.05.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,55. Ум. друк. арк. 26.73.
Замов. № 0526/529. 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 110

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 – *O. Molodetska*

Date posted online – 29.05.2026
Date printed – 31.05.2026
Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Published sheets. 26,55. Probation print sheet. 26,73.
Order No. 0526/529. 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