МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)
2524-2660 (Online)
DOI 10.31651/2524-2660-2026-2

ВІСНИК
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск

2.2026

Черкаси – 2026

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01517
Вісник засновано 1998 р.

Матеріали «Вісника» присвячено проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Періодичність виходу в світ: **щоквартально**
Мова видання: **українська, англійська**
УДК 37 (Освіта. Виховання. Навчання. Дозвілля).

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «**Б**», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями А1, А2, А3, А4, А5 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 2.2026** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 10 від 16 квітня 2026 р.).

Журнал індексується в міжнародній науковометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2024: 85.82), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань Open Ukrainian Citation Index.

Редакційна колегія серії:

Голова: *Лодатко Є.О.,* д. пед. н., проф.

Члени редколегії:

Акуленко І.А., д. пед. н., проф.;
Вовк О.І., д. пед. н., проф.;
Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.;
Зорочкіна Т.С., д. пед. н., проф.;
Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.;

Авшенюк Н.М.,	д. пед. н., проф. (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України);
Борисов В.В.,	д. пед. н., проф. (Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка);
Олефіренко Т.О.,	к. пед. н., проф. (Український державний університет імені Михайла Драгоманова);
Пригодій М.А.,	д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (Інститут професійної освіти НАПН України);
Терентьєва Н.О.,	д. пед. н., проф. (Національний університет біоресурсів і природокористування України);
Бойкина Д.,	Ph.D (пед.), доц. (Пловдівський університет «Паїсій Хилендарський», Болгарія);
Лукашек М.,	Ph.D (пед.), доц. (Жешувський університет, Польща).

Секретаріат: *Дерев'янко Д.В.*, Ph.D (пед.), доц.

Адреса редакційної колегії:
18000, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24, кімн. 376,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
катедра освітнього менеджменту, артменеджменту та соціальної роботи.
Website: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів та обґрунтування висновків відповідають автори.

© Черкаський національний університет, 2026
© Автори статей

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)
2524-2660 (Online)
DOI 10.31651/2524-2660-2026-2

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
2.2026

Cherkasy – 2026

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937–13777P of 21.05.2019
Identifier in the Register of Media Entities R30-01517
Year of foundation 1998

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

Release frequency: **quarterly**
Manuscript languages: **Ukrainian, English**
UDC 37 (Education. Upbringing. Learning. Leisure).

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "**B**" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of PhD and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties A1, A2, A3, A4, A5 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue **#2.2026** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol No. 10 of April 16, 2026.).

The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2024: 85.82), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations Open Ukrainian Citation Index.

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. *Lodatko Ye.*, DrPedSc.

Members of the Editorial Board:

prof. *Akulenko I.*, DrPedSc.;
prof. *Vovk O.*, DrPedSc.;
prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.;
prof. *Zorochkina T.*, DrPedSc.;
prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.;

prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc. (The Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine);
prof. *Borysov V.*, DrPedSc. (Luhansk Taras Shevchenko National University, Ukraine);
prof. *Olefirenko T.*, DrPedSc. (Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine);
prof. *Pryhodii M.*, DrPedSc., Corresponding members of the NAES of Ukraine (The Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine);
prof. *Terentieva N.*, DrPedSc. (National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine);

assoc. prof. Boykina D., PhDPed. (University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Republic of Bulgaria);
assoc. prof. Łukaszek M., PhDPed. (Uniwersytet Rzeszowski, Republic of Poland).

Secretariat: assoc. prof. *Derevianko D.*, PhDPed.

Address of the Editorial Board:
18000, Cherkasy, Ostafiya Dashkovycha Street, 24, office 376
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Educational Management, Arts Management and Social Work.
Website: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

© Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, 2026
© Copyright by the contributors

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-5-15
https://orcid.org/0000-0002-6277-7726
ГАСЮК Мирослава
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедрою клінічної та реабілітаційної психології,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
myroslava.hasiuk@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-5764-6748
БУДНИК Олена
докторка педагогічних наук, професорка кафедри початкової освіти,
директорка Центру інноваційних освітніх технологій «CNU EcoSystem»,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
olena.budnyk@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6410-4640
ГАСЮК Іван
доктор фізико-математичних наук, професор, декан фізико-технічного факультету,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
ivan.hasiuk@cnu.edu.ua
УДК 378.22:303.01]:001.89(045)

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ АСПІРАНТА В УМОВАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексний аналіз стратегічної інтеґрації методології та організації наукової діяльності в умовах міждисциплінарної підготовки аспірантів.

Обґрунтовано актуальність трансформації освітніх підходів у контексті зростання складності сучасних наукових досліджень і глобальних викликів. Розкрито сутність поєднання методологічного та організаційного компонентів як цілісної моделі підготовки дослідників.

Показано, що міждисциплінарність виступає ключовою умовою формування універсальних дослідницьких компетентностей здобувачів освіти, зокрема їх критичного мислення, когнітивної гнучкості та здатності до інтеґрації різнорідних знань і методів.

Проаналізовано філософські засади єдності науки, особливості методологічних підходів у природничих, соціальних і гуманітарних дисциплінах, а також їх зближення в сучасному науковому просторі.

Наукова новизна дослідження полягає у концептуалізації інтеґративної моделі підготовки дослідників, що поєднує методологічні, організаційні, комунікативні та етичні компоненти в єдину систему.

Особливу увагу приділено імплементації експериментального методу, цифрових технологій і математичних інструментів як універсальної мови науки.

Визначено значення організаційних аспектів дослідницької діяльності, включаючи проєктний менеджмент, управління ресурсами, ризиками та науковою комунікацією в сучасному університеті.

З'ясовано, що інтеґровані курси є стратегічним інструментом, що перетворює «вузького» фахівця на універсального дослідника, здатного до професійної діяльності в умовах сучасної наукової конвергенції.

Доведено: у підготовці фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти інтеґровані курси уможливлюють формування в них цілісної картини світу, розвиток когнітивної гнучкості, опанування універсальним інструментарієм, трансдисциплінарними підходами у дослідженні, стимулювання інноваційності та критичне опрацювання різнорідної інформації.

Наголошено на ролі викладача як фасилітатора міждисциплінарної взаємодії та носія загальнонаукової логіки.

Окремо акцентовано на значенні академічної доброчесності та соціальної відповідальності в науці у процесі фахової підготовки здобувачів PhD.

***Ключові слова**: міждисциплінарність; методологія науки; організація наукової діяльності; підготовка аспірантів; дослідницькі компетентності; інтеграція знань; науковий метод; наукова комунікація; академічна доброчесність; проєктний менеджмент у науці.*

Постановка проблеми. Сучасний стан наукових досліджень характеризується безпрецедентним рівнем складності, що вимагає від наукової спільноти виходу за межі вузькодисциплінарних рамок. Традиційні академічні бар'єри, що десятиліттями розділяли природничі, технічні та гуманітарні науки, поступово руйнуються під тиском глобальних викликів, таких як: зміна клімату, пандемії, цифрова трансформація та етичні дилеми штучного інтелекту (Newman, Cedillo, 2024). У цьому контексті підготовка

аспірантів – майбутньої еліти наукової думки – потребує радикального переосмислення (Budnyk, 2023; Козаченко, 2021). Викладання дисципліни, що поєднує методологію та організацію наукової діяльності для міждисциплінарних груп, є не просто педагогічним експериментом, що вже практикується багатьма освітніми і науковими закладами, а стає стратегічною необхідністю для забезпечення життєздатності наукового прогресу (Frodeman, 2017).

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації системи підготовки наукових кадрів до умов зростаючої складності дослідницьких задач та міждисциплінарного характеру сучасного знання. Трансформація наукової парадигми, що відбувається під впливом глобальних викликів, вимагає інтеґрації методологічних і організаційних компонентів наукової діяльності в єдину освітню модель підготовки майбутніх дослідників (Лодатко, 2022).

Метою статті є комплексний аналіз стратегічної інтеґрації методології та організації наукової діяльності у міждисциплінарній підготовці дослідників, а також обґрунтування доцільності впровадження відповідної освітньої моделі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1) проаналізувати сучасні тенденції розвитку наукових досліджень у контексті міждисциплінарності.

2) розкрити сутність інтеґрації методологічного та організаційного компонентів наукової діяльності.

3) обґрунтувати необхідність трансформації підготовки магістрантів та аспірантів відповідно до сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки докторів філософії (PhD) у XXI столітті зазнає суттєвих трансформацій. Якщо раніше домінувала модель «майстер – учень», у межах якої аспірант здійснював глибоке занурення в одну вузькоспеціалізовану галузь під керівництвом одного наукового керівника, то в сучасних умовах акцент зміщується у напрямі формування універсальних дослідницьких компетентностей, здатності до роботи у мережевих структурах і міждисциплінарних командах (Kates et al., 2001).

Міждисциплінарні дослідження при цьому розглядаються як процес інтеґрації методів, даних, інструментів і теоретичних підходів із двох або більше дисциплін з метою розв'язання проблем, що виходять за межі однієї спеціальності (Rosenberg, 2016).

Метою викладання курсу «Методологія та організація наукової діяльності» є не лише надання теоретичних знань про принципи наукового пізнання, але й формування практичного підґрунтя для ефективного здійснення дослідницької діяльності (Creswell et al., 2018). У цьому контексті методологія відповідає на питання «як здійснюється пізнання», тоді як організація – «як структуровано процес пізнання».

Для міждисциплінарних дослідницьких груп інтеґрація цих двох компонентів є критично важливою, оскільки саме на організаційному рівні найчастіше виникають бар'єри, зумовлені відмінностями у термінології, етичних стандартах і підходах до обробки даних (Frodeman, 2017).

Таблиця 1

Інтеґрація
методологічних та організаційних компонентів
наукової підготовки

Компоненти підготовки	Методологічний аспект	Організаційний аспект
Планування	Вибір парадигми та методів	Розробка діаграми Ганта та бюджету
Збір даних	Обґрунтування емпіричної бази	Логістика експерименту та доступ до баз даних
Аналіз	Вибір статистичних або якісних моделей	Використання спеціалізованого програмного забезпечення (R, NVivo)
Комунікація	Аргументація та теоретичне узагальнення	Публікаційна стратегія та розвиток наукових зв'язків

Міждисциплінарність часто інтерпретується як суто сучасний тренд, однак її витоки сягають класичної філософської традиції (Barry et al., 2008). На ранніх етапах розвитку науки знання мало цілісний характер і функціонувало в межах єдиної філософської системи (Gerring, 2012). Лише внаслідок процесів спеціалізації, що розгорнулися у Новий час, відбувся поділ науки на окремі дисципліни, що, з одного боку, забезпечило значний прогрес у конкретних галузях, але, з іншого – спричинило фрагментацію наукової картини світу (Зязюн, 2008).

На сучасному етапі розвитку науки спостерігається зворотна тенденція – прагнення до синтезу знань, враховувати

соціальний контекст. Це перегукується з ідеями Альфреда Норта Вайтхеда про цінність досвіду, а міждисциплінарність уможливлює творчого аспект наукового пошуку і пізнання. У праці «Цілі освіти..» він застерігав від накопичення «мертвих знань» та пропагує їх інтеґрації, що слугує інструментом, що «оживляє» знання, скільки це дає змогу молодому досліднику «бачити» проблему через призму різних наук (Whitehead, 1929; Witkowski, 2024).

Доцільність організації навчання в інтеґрованих групах, до складу яких входять аспіранти природничих, технічних і гуманітарних спеціальностей, обґрунтовується передусім наявністю спільної логіки загальнонаукового методу (Kates et al., 2001). Незалежно від предметної області дослідження, науковий пошук передбачає проходження подібних етапів: спостереження, постановку проблеми, формулювання гіпотези, її емпіричну перевірку та формулювання висновків (Kuhn, 2012). Крім того, сучасна наукова картина світу базується на розумінні взаємозв'язку природних, соціальних і гуманітарних процесів (Little, 1991), де біосфера, ноосфера та соціум розглядаються як єдина складна система взаємодії. Наприклад, дослідження екологічних змін у Карпатському реґіоні потребує інтеґрації даних ботаніки (як природничої науки), етнології (як гуманітарної) та економіки (як суспільної дисципліни) для комплексного аналізу впливу традиційних форм природокористування на трансформацію ландшафтів.

Спільне навчання аспірантів різних наукових профілів формує унікальне освітнє середовище, що сприяє розвитку критичного мислення, когнітивної гнучкості та креативності (Kuhn, 2012). Подолання когнітивної ізоляції дозволяє дослідникам усвідомити обмеження власної дисципліни та розширити методологічний інструментарій (Flodeman, 2017). Формування універсальної наукової мови забезпечує чіткість аргументації та міждисциплінарну зрозумілість (Creswell, 2018). Трансфер методів, зокрема використання математичного моделювання у соціальних дослідженнях, сприяє інноваційності наукового пошуку (Consensus Study Report, 2018). Етична рефлексія дозволяє інтегрувати соціальні та природничі підходи до оцінки наслідків наукових рішень (Newman, Cedillo, 2024).

Важливим аспектом є також розвиток етичної рефлексії. Представники гуманітарних наук акцентують увагу на соціальних і культурних наслідках технічних інновацій, тоді як дослідники природничого профілю підкреслюють значення об'єктивності, відтворюваності результатів і екологічної відповідальності (Newman, Cedillo, 2024). Така взаємодія сприяє формуванню комплексного бачення наукової діяльності як соціально відповідальної практики.

Теоретичною основою доцільності викладання методології наукової діяльності в інтеґрованих групах є концепція єдності науки (Unity of Science), яка стверджує, що всі наукові дисципліни утворюють взаємопов'язану систему знання (Porter, 1995). У межах цієї концепції виокремлюють онтологічний (єдність структури реальності) та епістемологічний (універсальність способів пізнання) аспекти (Porter, 1995). Ідеї єдності наукового методу мають глибоке філософське підґрунтя. Зокрема, у філософії Б. Спінози природа розглядається як єдина субстанція, закони якої є універсальними та незмінними, що передбачає можливість застосування єдиного підходу до її пізнання (Shadish et al., 2002).

Ф. Бекон у ранньомодерний період запропонував образ науки як ієрархічної системи знань, у межах якої факти з різних сфер інтегруються та узагальнюються на вищих рівнях абстракції (Repko et al., 2020). Пізніше, у XX столітті ідея єдності науки була розвинена представниками логічного емпіризму, зокрема Отто Нейратом і членами Віденського гуртка, які прагнули створити універсальну мову науки на основі емпіричних і логічних принципів (Porter, 1995). Хоча концепція редукціонізму (зведення всіх наук до фізики) у сучасній філософії науки зазнає критики, ідея методологічної єдності досі зберігає свою актуальність (Ubder et al., 2022).

У цьому контексті важливо акцентувати, що дисциплінарний поділ науки є значною мірою історично та соціально зумовленою конструкцією, а не відображенням фрагментованості самої реальності (Stoltzfus, 2016). Реальний світ постає як складна система взаємопов'язаних процесів, у межах якої фізичні, біологічні та соціальні явища взаємно детермінують одне одного. Показовим є приклад розвитку сучасних нейронаук, результати яких мають безпосереднє значення для розвитку психології як соціальної науки та філософії свідомості як гуманітарної дисципліни, що підтверджує необхідність інтеґративного підходу до наукового пізнання (Babbie, 2020).

Таблиця 2

Філософські підходи
до єдності науки та їх методологічне значення
у міждисциплінарних дослідженнях

Філософська школа	Ключовий підхід до єдності науки	Методологічні принципи	Значення для сучасної науки	Значення для міждисциплінарних досліджень
Раціоналізм (Р. Декарт)	Математика як універсальна модель пізнання	Дедукція, формалізація, логічна строгість	Забезпечує побудову узагальнених теоретичних моделей	Сприяє уніфікації мов опису складних систем (математизація соціальних і гуманітарних процесів)
Емпіризм (Ф. Бекон)	Індуктивне узагальнення фактів	Пріоритет досвіду, спостереження, експеримент	Формує основу емпіричних досліджень і доказовості	Забезпечує інтеграцію різнорідних даних (кількісних і якісних)
Кантіанство (І. Кант)	Єдність знання через апріорні категорії розуму	Рефлексія, критичний аналіз пізнання	Дозволяє осмислювати межі та умови наукового знання	Сприяє методологічній рефлексії при і нтеграції різних дисциплін
Позитивізм (О. Конт)	Соціальні явища підпорядковуються об'єктивним законам	Верифікація, кількісні методи, об'єктивізм	Закладає основи кількісних с оціальних досліджень	Стимулює використання математичних моделей у соціальних науках
Прагматизм (Дж. Дьюї)	Знання як інструмент вирішення практичних проблем	Експериментaлізм, практична верифікація	Орієнтує на прикладний характер науки	Сприяє інтеграції науки, технологій і соціальних практик
Логічний емпіризм (Віденський гурток)	Єдність науки через універсальну мову опису	Формалізація, редукціонізм, логічний аналіз	Формує стандарти наукової аргументації	Забезпечує узгодженість термінології між дисциплінами
Критичний реалізм (Р. Бхаскар)	Багаторівнева структура реальності	Поєднання пояснення і розуміння	Дозволяє враховувати глибинні механізми явищ	Сприяє інтеграції природничих і соціальних пояснювальних моделей
Системний підхід	Єдність через взаємозв'язок елементів системи	Цілісність, ієрархічність, взаємодія	Використовується для аналізу складних систем	Є методологічною основою міждисциплінарних досліджень
Концепція конвергенції наук	Зближення дисциплін через технології та методи	Інтеґрація, синтез, транс-дисциплінарність	Визначає сучасні наукові тренди	Формує нові гібридні галузі знань

Незважаючи на спільне епістемологічне підґрунтя, різні галузі науки виробили специфічні підходи до дослідження своїх об'єктів. Усвідомлення цих відмінностей є принципово важливим для здобувачів PhD, котрі працюють у міждисциплінарних дослідницьких середовищах. Природничі науки традиційно орієнтовані на пояснення, що передбачає виявлення універсальних причинно-наслідкових зв'язків і формулювання загальних законів (Kates et al., 2001). Натомість суспільні та гуманітарні науки значною мірою спрямовані на розуміння суб'єктивних смислів, мотивацій та інтенцій соціальних акторів (Lederman, Niess, 1997).

Водночас межа між цими підходами не є жорсткою або непрохідною. Сучасні соціологія та економіка активно використовують математичне моделювання, статистичні методи й аналіз великих даних (Big Data), що забезпечує зростання точності та формалізації досліджень (Georgopoulou et al., 2025). Своєю чергою, такі галузі, як екологія та медицина, дедалі ширше інтеґрують якісні методи для врахування людського чинника у функціонуванні природних систем (Зязюн, 2008). Це є свідченням поступового зближення

методологічних підходів і формування гібридних дослідницьких стратегій.

Важливим елементом підготовки дослідника є засвоєння концепції фінітизму, відповідно до якої розвиток наукового знання відбувається не лише шляхом накопичення універсальних законів, а й через розв'язання конкретних проблем на основі аналогій із раніше відомими прикладами (екземплярами) (Stoltzfus, 2016). У цьому контексті Т. Кун розглядав «екземпляр» (shared exemplar) як базову одиницю наукового знання, що формується у процесі навчання і практичної діяльності, зокрема у лабораторних дослідженнях (Lederman, Niess, 1997).

У гуманітарних науках функціональний аналог таких екземплярів становлять класичні тексти, історичні кейси та культурні прецеденти, які слугують основою для інтерпретації нових явищ. Спільне опрацювання цих механізмів у міждисциплінарному середовищі дозволяє аспірантам усвідомити, що процес вибору адекватної моделі для аналізу нової проблеми є не лише процедурою формальної логіки, але й актом наукового судження, який ґрунтується на інтуїції, досвіді та прийнятих у науковій спільноті конвенціях (Lederman, Niess, 1997; Stoltzfus, 2016).

Таким чином, попри відмінності у методах і предметних сферах, методологічні підходи природничих і гуманітарних наук демонструють спільні структурні риси, що створює підґрунтя для їх інтеґрації в межах сучасних міждисциплінарних досліджень (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльна характеристика
методологічних підходів у різних галузях науки

Параметр	Природничі науки	Суспільні науки	Гуманітарні науки	Інтеґративний (міждисциплінарний) вимір
Об'єкт дослідження	Об'єктивна природа, фізичні та біологічні процеси	Соціальні системи, інститути та взаємодії	Тексти, культура, свідомість, символічні системи	Комплексні системи, що поєднують природні, соціальні та культурні аспекти
Методологічна орієнтація	Пояснення (Erklärung), експеримент, причинно-наслідковий аналіз	Поєднання пояснення та розуміння; статистичний аналіз, моделювання	Розуміння (Verstehen), інтерпретація, герменевтичний аналіз	Синтез пояснювальних і інтерпретативних підходів
Тип даних	Переважно кількісні, експериментальні	Комбіновані (кількісні та якісні)	Переважно якісні, текстуальні	Змішані дані (mixed methods), інтеграція різних типів інформації
Результат дослідження	Універсальні закони та закономірності	Ймовірнісні моделі, статистичні залежності	Смислові інтерпретації, концептуальні узагальнення	Комплексні моделі, що враховують багаторівневу природу явищ
Роль дослідника (суб'єкта)	Дистанційований, нейтральний спостерігач	Частково включений спостерігач, аналітик	Інтерпретатор, співучасник смислотворення	Рефлексивний дослідник, здатний змінювати позицію залежно від дослідницького контексту
Тип раціональності	Формально-логічна, детерміністична	Імовірнісна, контекстуальна	Інтерпретативна, герменевтична	Плюралістична раціональність (поєднання різних типів)
Критерії істинності	Об'єктивність, відтворюваність, експериментальна перевірка	Валідність, надійність, репрезентативність	Інтерпретативна адекватність, смислова узгодженість	Тріангуляція, узгодженість результатів у різних підходах
Обмеження	Редукціонізм, ігнорування суб'єктивного виміру	Складність повного контролю змінних	Суб'єктивність інтерпретації	Методологічна складність інтеграції та узгодження підходів

Експеримент традиційно розглядається як «золотий стандарт» природничих наук, однак його застосування у соціальних і гуманітарних дослідженнях є не менш значущим методологічно виправданим і навіть необхідним (Smelser, Baltes, 2001). Дж. Дьюї обґрунтовував необхідність поширення експериментального підходу на сферу моралі та соціальних відносин, підкреслюючи, що будь-яке дослідження є процесом активного тестування гіпотез, у межах якого істинність знання має провізорний характер і

визначається його практичною ефективністю (Unger et al., 2022).

У сучасній науці виокремлюють кілька основних типів експериментів, що використовуються у різних предметних доменах. Лабораторні експерименти забезпечують максимальний контроль над змінними та є характерними для фізики, хімії, а також когнітивної психології й нейромаркетингу (Creswell, 2018). Польові (природні) експерименти передбачають маніпулювання змінними в реальних умовах, зокрема під час апробації освітніх інновацій або дослідження споживчої поведінки. Квазіекспериментальні дизайни застосовуються у випадках, коли рандомізація є неможливою з етичних або організаційних причин, наприклад, при оцінці ефективності державних політик (Creswell, 2018). Уявні експерименти, своєю чергою, ґрунтуються на логічному моделюванні можливих наслідків і відіграють важливу роль у філософії, юриспруденції та теоретичній фізиці.

Використання експериментального методу в міждисциплінарних дослідницьких групах сприяє формуванню у аспірантів розуміння причинно-наслідкових зв'язків та логіки побудови дослідницького дизайну. Представники соціальних наук опановують принципи побудови строгих експериментальних схем із використанням контрольних груп, тоді як дослідники природничого профілю поглиблюють розуміння впливу «ефекту спостерігача» та етичних обмежень, що є особливо значущими в гуманітарних дослідженнях (Neurath, 1971).

Математика та інформаційні технології в сучасній науці виконують функцію універсальної мови опису складних систем, забезпечуючи методологічну основу для інтеграції різних галузей знання (Consensus Study Report, 20). Взаємодія між математичними, технічними та гуманітарними науками є одним із ключових чинників розвитку сучасної науки. Зокрема, математичні методи активно застосовуються для аналізу демографічних процесів, теорії голосування, функціонування соціальних мереж та дослідження конфліктів (Consensus Study Report, 20). Водночас гуманітарні науки формують контекст для розробки нових аналітичних підходів, зокрема через вивчення поведінкових і когнітивних чинників, що впливають на сприйняття та використання математичних моделей (Toulmin, 2001).

Цифрова трансформація наукової діяльності відкриває нові можливості для міждисциплінарної інтеґрації. Використання великих мовних моделей (LLM) для аналізу масивів текстових даних дозволяє здійснювати так звані «літературні експерименти», спрямовані на виявлення закономірностей культурних змін і трансформації наративних структур (Bogle, Durrant, 2023). Це свідчить про те, що інформаційно-технологічні компетентності стають невід'ємною складовою гуманітарних досліджень (Neurath, 1971).

У межах міждисциплінарної підготовки аспірантів особливого значення набуває опанування сучасних цифрових інструментів, зокрема мов програмування Python та R для автоматизації збору й аналізу даних (Georgopoulou et al., 2025), геоінформаційних систем (GIS) для просторового аналізу історичних і екологічних процесів (Mitchell, 2003), а також систем підготовки наукових текстів LaTeX для роботи зі складними структурованими документами. Використання таких інструментів сприяє підвищенню якості досліджень та ефективності міждисциплінарної комунікації.

Організаційний аспект наукової діяльності часто залишається другорядним порівняно з методологічним, однак саме він значною мірою визначає успішність реалізації дослідницького проєкту та завершення дисертаційної роботи. В умовах обмежених ресурсів і жорстких часових рамок здобувач повинен оволодіти базовими навичками проєктного менеджменту (Creswell, 2018). У цьому контексті наукову діяльність доцільно розглядати як систему впорядкування інтелектуальної праці, спрямовану на отримання об'єктивно нового наукового результату (Bhaskar, 2008).

Організація наукового проєкту передбачає кілька взаємопов'язаних етапів. На етапі проєктування (дизайну) здійснюється формулювання теми, визначення об'єкта та предмета дослідження, а також висування гіпотези, що фактично означає побудову концептуальної моделі майбутнього дослідження (Bhaskar, 2008). Наступним етапом є планування часу, яке передбачає використання інструментів пріоритезації та управління увагою, зокрема матриці Ейзенхауера та техніки Помодоро (Gauch, 2012) Не менш важливим компонентом є управління ресурсами, що включає бюджетування витрат на проведення емпіричних досліджень, придбання ліцензійного програмного забезпечення та участь у наукових заходах (Creswell, 2018), а управління ризиками передбачає ідентифікацію потенційних перешкод (наприклад, обмежений доступ до респондентів або технічні збої) та розробку альтернативних стратегій їх подолання (Bourne et al., 2012). Особливого значення набуває обговорення організаційних стратегій у межах міждисциплінарних дослідницьких груп. Представники природничих наук можуть транслювати досвід роботи у великих лабораторних командах із чітким розподілом функцій, тоді як гуманітарії – практики тривалих автономних досліджень, зокрема роботи з архівними

матеріалами (Bogle, Durrant, 2023). Такий обмін сприяє формуванню більш гнучких та адаптивних моделей організації наукової діяльності (Budnyk, 2024).

Залучення фінансування є одним із ключових чинників ефективної організації наукової діяльності. Аспіранти повинні володіти базовими знаннями щодо підготовки та подання заявок до національних і міжнародних грантових організацій (зокрема NIH, EC, NSF) (Gauch, 2012). Важливим є розуміння того, що ґрант виступає формою контракту, який передбачає досягнення конкретних результатів (deliverables), серед яких – публікації у виданнях, що індексуються в Scopus та/або Web of Science, отримання патентів і представлення результатів на наукових конференціях (Gauch, 2012). Таке розуміння дозволяє вже на початкових етапах дослідницької діяльності структурувати роботу відповідно до визначених показників ефективності та забезпечувати її стратегічну спрямованість.

Наукова діяльність має колективний характер, що передбачає не лише індивідуальну дослідницьку роботу, а й активну інтеґрацію в академічне середовище. Міждисциплінарні групи створюють сприятливі умови для розвитку комунікативних компетентностей дослідника (Bogle, Durrant, 2023). Водночас процес наукової комунікації супроводжується низкою бар'єрів, до яких належить, зокрема, використання вузькоспеціалізованого термінологічного апарату, незрозумілого представникам інших дисциплін (Lee, Kamler, 2008). Додаткові труднощі виникають у зв'язку з необхідністю інтеграції різних типів даних, зокрема поєднання кількісних показників із якісними описами (Lee, Kamler, 2008). Також суттєвим обмеженням є інституційна інерція, що проявляється у недостатній готовності традиційних академічних структур підтримувати міждисциплінарні дослідження (Barry et al., 2008). Подолання зазначених бар'єрів можливе через розвиток так званої емпатійної наукової комунікації, яка передбачає здатність дослідника інтерпретувати проблематику з позицій інших дисциплін (табл. 4). Такий підхід сприяє виявленню власних методологічних обмежень і «сліпих зон», що залишаються непомітними у межах монодисциплінарного дослідження (Bogle, Durrant, 2023).

Таблиця 4

Ключові комунікативні компетентності дослідника у міждисциплінарному середовищі

Комунікативна компетентність	Зміст (операційний опис)	Методологічне значення	Практичне значення для аспіранта	Значення для міждисциплінарної взаємодії
Академічний нетворкінг (Networking)	Участь у наукових конференціях, семінарах, професійних спільнотах	Забезпечує включення дослідника в наукові комунікативні мережі	Пошук співавторів, рецензентів, наукових партнерів	Формує міждисциплінарні зв'язки та сприяє обміну знаннями між галузями
Усна наукова комунікація (Oral Presentation)	Презентація результатів дослідження, публічний виступ (зокрема у форматі 3МТ)	Сприяє структуризації та аргументації наукового знання	Ефективний захист ідей перед академічною та ширшою аудиторією	Полегшує трансляцію складних ідей представникам різних дисциплін
Документування дослідження (Documentation)	Систематичне ведення записів дослідницького процесу, фіксація даних і процедур	Забезпечує відтворюваність і прозорість наукового дослідження	Підвищує надійність результатів і спрощує підготовку публікацій	Сприяє узгодженню даних між дослідниками різних спеціальностей
Цифрова співпраця (Collaboration)	Використання хмарних сервісів і платформ (Teams, Slack тощо) для спільної роботи	Забезпечує оперативну координацію дослідницької діяльності	Швидкий обмін даними, ідеями та результатами в режимі реального часу	Полегшує інтеграцію різних підходів і синхронізацію роботи між дисциплінами
Академічне письмо	Підготовка наукових текстів відповідно до міжнародних стандартів	Формує чіткість і логічність викладу	Підвищує якість публікацій	Забезпечує зрозумілість тексту для представників різних галузей
Міждисциплінарна трансляція знань	Адаптація наукових ідей до різних дисциплінарних контекстів	Забезпечує інтерпретативну гнучкість	Дозволяє ефективно презентувати результати різним аудиторіям	Є ключовою умовою інтеграції знань

Одним із визначальних чинників ефективності інтеґрованого курсу є вибір викладача для його реалізації. Доцільність залучення фахівця з досвідом наукової роботи в природничій сфері обґрунтовується тим, що саме в цій галузі загальнонауковий метод реалізується найбільш послідовно та формалізовано (Lederman, Nies, 1997). Переваги природничо-наукового бекграунду викладача проявляються насамперед у здатності забезпечити алгоритмічність мислення, що передбачає чітку послідовність дослідницьких процедур – від підготовки експерименту до статистичної верифікації результатів (Kates, 2001). Такий підхід сприяє підвищенню методологічної строгості гуманітарних досліджень, у яких нерідко домінують описові стратегії. Важливим є також акцент на візуалізації та наочності дослідницьких процесів: викладачі природничих дисциплін активно використовують моделювання та симуляційні інструменти, що дозволяє ефективніше пояснювати складні поняття, зокрема ймовірнісні залежності та кореляційні зв'язки (Creswell, 2018). Додатковою перевагою є досвід роботи з експериментальним обладнанням і великими масивами даних, що забезпечує швидше впровадження сучасних технологій обробки інформації та формує у здобувачів навички роботи з цифровими інструментами (Kates, 2001). Не менш значущим є фокус на принципі відтворюваності результатів, який є фундаментальним для природничих наук і водночас актуальним у контексті подолання кризи відтворюваності в сучасній науці (Klein, 2010). У цьому контексті роль викладача полягає не у трансляції знань конкретної дисципліни, а у виконанні функції медіатора та фасилітатора, який демонструє універсальні механізми функціонування наукового пізнання (Lederman, Nies, 1997). Такий педагог сприяє формуванню індивідуальної дослідницької траєкторії аспірантів, орієнтуючись на загальнонаукову логіку та принципи наукової діяльності.

Організаційний вимір наукової діяльності нерозривно пов'язаний із дотриманням принципів академічної етики. У міждисциплінарних дослідницьких групах це питання набуває особливої складності, оскільки норми академічної доброчесності можуть мати специфічні прояви залежно від дисциплінарного контексту. Так, у гуманітарних науках особливої актуальності набуває проблема некоректного запозичення ідей, тоді як у природничих – фальсифікації або фабрикації експериментальних даних (Lee, Kamler, 2008). У цьому зв'язку важливими компонентами підготовки дослідників є формування культури академічної доброчесності, що включає дотримання стандартів цитування, уникнення конфлікту інтересів та забезпечення прозорості дослідницького процесу (Lee, Kamler, 2008). Не менш значущим є питання авторства, зокрема визначення внеску кожного учасника в умовах колективної міждисциплінарної роботи (Gauch, 2012). Особливу увагу слід приділяти також соціальній відповідальності науки, яка передбачає усвідомлення потенційних наслідків наукових відкриттів для суспільства та довкілля. Такий підхід сприяє формуванню у аспірантів розуміння науки не лише як інструменту пізнання, але і як соціальної практики, спрямованої на вирішення актуальних проблем сучасності (Budnyk, 2024).

Таким чином, дієвим педагогічним ресурсом для практичного вирішення окресленої проблеми слугують інтеґровані навчальні курси, які слугують так званим «фундаментом» для сучасного молодого дослідника, оскільки вони виходять за межі однієї дисципліни (освітньої компоненти). По-перше, вони дозволяють аспірантам бачити наукову проблему комплексно, а не фрагментарно, що є важливим для вирішення складних глобальних завдань, в т.ч. дисертаційної роботи. По-друге, навчання на стику наук (приміром, нормативні курси «Інноваційні педагогічні технології у вищій освіті та професійна етика», «Організація наукової діяльності», «Філософія і методологія науки», що входять до програми підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника) привчає здобувачів адаптувати методи однієї галузі до об'єктів іншої, що стимулює нестандартне мислення (Budnyk, 2023). По-третє, здобувачі освіти вчаться використовувати синтез знань, системний аналіз і трансдисциплінарні підходи, які становлять основу дослідницької компетентності. Адже саме на «перетині» різних галузей наукового знання найчастіше виникають нові наукові ідеї. Крім того, як засвідчує досвід роботи авторів цієї статті, інтегровані курси готують аспіранта до роботи в динамічних наукових колабораціях, що надважливо у сучасних реаліях.

Узагальнюючи, варто зазначити, що усвідомлення етичного та соціального виміру наукової діяльності підвищує рівень професійної відповідальності дослідника, сприяє зростанню мотивації та дозволяє інтеґрувати наукову діяльність у ширший суспільний контекст (Morgan, Winship, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що трансформація сучасного наукового знання, зумовлена зростанням складності дослідницьких проблем і міждисциплінарним характером

наукових викликів, потребує системного переосмислення підходів до підготовки дослідників. Визначено, що інтеґрація методологічного та організаційного компонентів наукової діяльності є необхідною умовою формування сучасних дослідницьких компетентностей.

Доведено, що попри наявність специфічних відмінностей між природничими, суспільними та гуманітарними науками, їх об'єднує спільна логіка наукового пізнання, яка проявляється у структурі дослідницького процесу, використанні експериментального підходу та орієнтації на обґрунтування результатів. Це створює підґрунтя для ефективної міждисциплінарної взаємодії та обґрунтовує доцільність спільної підготовки аспірантів різних спеціальностей.

Обґрунтовано, що поєднання методології та організації наукової діяльності в освітньому процесі дозволяє не лише забезпечити теоретичну підготовку здобувачів, але й сформувати практичні навички управління дослідницьким процесом, включаючи планування, ресурсне забезпечення, управління ризиками та наукову комунікацію. Встановлено, що розвиток таких компетентностей є критично важливим в умовах проєктної організації науки та зростання ролі грантового фінансування.

Показано, що впровадження міждисциплінарного підходу сприяє подоланню когнітивної ізоляції, розвитку універсальної наукової мови, трансферу методів між дисциплінами та формуванню етичної рефлексії дослідника. Особливу роль у цьому процесі відіграє викладач як фасилітатор міждисциплінарної взаємодії, здатний забезпечити трансляцію загальнонаукових принципів та сприяти формуванню індивідуальних дослідницьких траєкторій.

Визначено, що цифровізація науки й використання математичних і інформаційних інструментів виступають ключовими чинниками конвергенції наукових дисциплін, формуючи єдине методологічне поле для дослідження складних систем. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність включення цифрових компетентностей до структури підготовки аспірантів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у концептуалізації інтеґративної моделі підготовки дослідників, яка поєднує методологічні, організаційні, комунікативні та етичні компоненти наукової діяльності в умовах міждисциплінарного середовища. *Практичне значення дослідження* – у можливості використання запропонованих підходів при розробленні освітніх програм підготовки докторів філософії, удосконаленні навчальних курсів та організації міждисциплінарних дослідницьких проєктів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією ефективності запропонованої моделі підготовки, а також з розробленням інструментарію оцінювання сформованості міждисциплінарних компетентностей дослідників у різних галузях знання.

Список бібліографічних посилань
References

Зязюн, 2008 – Зязюн, І.А. (2008). Філософія педагогічної дії: монографія. Київ–Черкаси: Видавництво ЧНУ. 605 с.

Козаченко, 2021 – Козаченко, Н. (2021). Критичне мислення: філософія та педагогіка. *Актуальні проблеми духовності* [Кривий Ріг], 22: 251–271 [in Ukr.].

Лодатко, 2022 – Лодатко, Є.О. (2022). Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 206 с. [in Ukr.].

Babbie, 2020 – Babbie, E. (2020). The practice of social research (15th ed.). Cengage Learning. 592 p.

Barry et al., 2008 – Barry, A., Born, G., Weszkalnys, G. (2008). Logics of interdisciplinarity. *Economy and Society*, *37*(1): 20–49. Doi: https://doi.org/10.1080/03085140701760841

Barth et al., 2007 – Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(4): 416–430. Doi: https://doi.org/10.1108/14676370710823582

Bhaskar, 2008 – Bhaskar, R. (2008). A realist theory of science (2nd ed.). Routledge. 310 p.

Bogle, Durrant, 2023 – Bogle, D., Durrant, A. (2023). Supporting the professional and career development of doctoral students. *Encyclopedia*, *4*(1): 24–39. Doi: https://doi.org/10.3390/encyclopedia4010003

Bourne et al., 2012 – Bourne, P.E., Clark, T.W., Gerstein, M.B., Shotton, D., Bourne, P.E., & Berleant, D. (2012). Ten simple rules for getting grants. *PLoS Computational Biology*, *8*(11): Article e1002713. Doi: https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1002713

Budnyk, 2023 – Budnyk, O. (2023). (Un) Critical Pedagogy: Current Priorities and Prospects of Development. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1): 7–15. Doi: https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.7-23

Budnyk, 2024 – Budnyk, O. (2024). In Search of New Concepts. The Challenges of the Modern Humanities in the Pedagogical Focus (On Lech Witkowski's Philosophical Works). *Phainomena: Journal of Phenomenology and Hermeneutics*, 33(128-129): 225–251. Doi: https://doi.org/10.32022/PHI33.2024.128-129.10

Creswell, Creswell, 2018 – Creswell, J.W., Creswell, J.D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE. 304 p.

Flyvbjerg, 2001 – Flyvbjerg, B. (2001). Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge University Press. 204 p.

Frodeman, 2017 – Frodeman, R. (Ed.). (2017). The Oxford handbook of interdisciplinarity (2nd ed.). Oxford University Press. 622 p.

Gauch, 2012 – Gauch, H.G. (2012). Scientific method in practice. Cambridge University Press. 430 p.

Georgopoulou et al., 2025 – Georgopoulou, M.S., Malli, A., Batsila, M. (2025). Approaches to Digital Humanities Pedagogy: A systematic literature review. *Digital Scholarship in the Humanities*, *40*(1): 121–145. Doi: https://doi.org/10.1093/llc/fqae014

Gerring, 2012 – Gerring, J. (2012). Social science methodology: A unified framework (2nd ed.). Cambridge University Press. 518 p.

Lee, Kamler, 2008 – Lee, A., & Kamler, B. (2008). Bringing pedagogy to doctoral publishing. *Teaching in Higher*

Education, *13*(5): 511–523. Doi: https://doi.org/10.1080/13562510802334723

Lederman, Niess, 1997 – Lederman, N.G., & Niess, M.L. (1997). Why teach science with an interdisciplinary approach? *School Science and Mathematics*, *97*(2): 57–63. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1997.tb17323.x

Little, 1991 – Little, D. (1991). Varieties of social explanation: An introduction to the philosophy of social science. Westview Press. 258 p.

Kates et al., 2001 – Kates, R.W., Clark, W.C., Corell, R., Hall, J.M., Jaeger, C.C., Lowe, I., McCarthy, J.J., Schellnhuber, H.J., Bolin, B., Dickson, N.M., Faucheux, S., Gallopin, G.C., Grübler, A., Huntley, B., Jäger, J., Jodha, N.S., Kasperson, R.E., Mabogunje, A., Matson, P., Mooney, H., Moore, B., O'Riordan, T., Svedin, U. (2001). Sustainability science. *Science*, *292*(5517): 641–642. Doi: https://doi.org/10.1126/science.1059386

Klein, 2010 – Klein, J.T. (2010). Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability. Jossey-Bass. 208 p.

Kuhn, 2012 – Kuhn, T.S. (2012). The structure of scientific revolutions (4th ed.). University of Chicago Press. Doi: https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458144.001.0001

Mitchell, 2003 – Mitchell, S.D. (2003). Biological complexity and integrative pluralism. Cambridge University Press. 244 p.

Morgan, Winship, 2015 – Morgan, S.L., & Winship, C. (2015). Counterfactuals and causal inference (2nd ed.). Cambridge University Press. 502 p.

Consensus Study Report, 2018 – The Integration of the Humanities and Arts with Sciences, Engineering, and Medicine in Higher Education: Branches from the Same Tree. Consensus Study Report, 2018. National Academies Press. 282 p. Doi: https://doi.org/10.17226/24988

Newman, Cedillo, 2024 – Newman, J., & Cedillo, E. (2024). Promoting interdisciplinary research collaboration: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, *29*(2): 1–18. Doi: https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2105470

Neurath, 1971 – Neurath, O. (1971). Unified science as encyclopedic integration. *In* Foundation of the Unity of Science. Toward an International Encyclopedia of United Science. Vol I, Nos. 1–10. By Neurath, O., Carnap, R., Morris, Ch. The University of Chicago Press. (pp. 1–76).

Porter, 1995 – Porter, T.M. (1995). Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life. Princeton University Press. 325 p.

Repko et al., 2020 – Repko, A.F., Szostak, R., Buchberger, M. (2020). Interdisciplinary research: Process and theory (3rd ed.). SAGE. 464 p.

Rosenberg, 2016 – Rosenberg, A. (2016). Philosophy of social science (5th ed.). Routledge. 360 p.

Sayer, 2010 – Sayer, A. (2010). Method in social science: A realist approach (2nd ed.). Routledge. 336 p.

Shadish et al., 2002 – Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin. 656 p.

Smelser, Baltes, 2001 – Smelser, N.J., Baltes, P.B. (Eds.). (2001). International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Elsevier. 17500 p.

Stoltzfus, 2016 – Stoltzfus, J.R. (2016). Teaching the scientific method in the social sciences. *Journal of Effective Teaching*, *16*(1): 89–102.

Toulmin, 2001 – Toulmin, S. (2001). Return to reason. Harvard University Press. 256 p.

Unger et al., 2022 – Unger, S., Schmidt, N., Drews, J., Klein, T. (2022). Benefits and detriments of interdisciplinarity on early career scientists' performance. *PLoS ONE*, *17*(6): Article e0269991. Doi: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269991

Wallerstein, 2004 – Wallerstein, I. (2004). Uncertainties Of Knowledge (Politics History & Social Chan). Temple University Press. 244 p.

Witkowski, 2024 – Witkowski, L. (2024). Whitehead: Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 496 s. [in Pol.].

Whitehead, 1929 – Whitehead, A.N. (1929) The Aims of Education and Other Essays. Free Press, paperback Edition, 1967. 165 p.

HASIUK Myroslava
PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Clinical and Rehabilitation Psychology,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

BUDNYK Olena
Doctor Sciences of Pedagogy (PhD, EdD), Full Professor,
Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovation,
Director of the Center for Innovative Educational Technologies "CNU EcoSystem",
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

HASYUK Ivan
Doctor Sciences of Physical and Mathematical (PhD, EdD), Full Professor,
Dean of the Faculty of Physics and Technology,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

TRANSFORMATION OF PHD STUDENTS' METHODOLOGICAL CULTURE IN AN INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PARADIGM

Summary. *This article presents a comprehensive analysis of the strategic integration of methodology and the organization of research activities within the framework of interdisciplinary postgraduate training. The relevance of the transformation of educational approaches in the context of the increasing complexity of modern scientific research and global challenges is substantiated.*

The essence of combining methodological and organizational components as a holistic model for training researchers is revealed. It is shown that interdisciplinarity acts as a key condition for the formation of universal research competencies of education applicants, in particular their critical thinking, cognitive flexibility, and the ability to integrate heterogeneous knowledge and methods.

The philosophical foundations of the unity of science, the features of methodological approaches in the natural, social, and humanitarian disciplines, as well as their convergence in the modern scientific space are analyzed. The scientific novelty lies in the conceptualization of an integrative model for training researchers, which combines methodological, organizational, communicative, and ethical components into a single system. Particular attention is paid to the role of the experimental method, digital technologies, and mathematical tools as a universal language of science.

The importance of organizational aspects of research activity is determined, including project management, resource management, risks, and scientific communication in a modern university. It has been established that integrated courses are a strategic tool for transforming a 'narrowly specialized' professional into a versatile researcher capable of working professionally in the context of contemporary scientific convergence. It has been

demonstrated that, in the training of specialists at the third (educational and scientific) level of higher education, integrated courses enable them to form a holistic worldview, develop cognitive flexibility, master universal tools and transdisciplinary research approaches, foster innovation, and critically analyze diverse information. The role of the lecturer as a facilitator of interdisciplinary interaction and a bearer of general scientific logic is emphasized. Particular emphasis is placed on the importance of academic integrity and social responsibility in science during the professional training of PhD students.

Keywords: *interdisciplinarity; research methodology; organization of scientific activity; PhD training; research competencies; knowledge integration; scientific method; scientific communication; academic integrity; research project management.*

Одержано редакцією 01.04.2026
Прийнято до публікації 14.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-15-21
https://orcid.org/0000-0003-4693-678X

КАЙДАЛОВА Лідія

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства,
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
lkaidalova1961@gmail.com

УДК 378.12.005.32(045)

СТВОРЕННЯ І ПРОСУВАННЯ ОСОБИСТОГО БРЕНДУ ВИКЛАДАЧА ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто питання створення та просування особистого бренду викладача закладу вищої освіти як важливої передумови його успішної професійної діяльності та кар'єрного зростання в умовах цифровізації освіти та конкуренції на ринку освітніх послуг. Проаналізовано наукові підходи до трактування понять «особистий бренд», «персональний бренд», їх взаємозв'язок у професійній діяльності.

Окреслено необхідність створення і просування особистого бренду викладача у наукометричних базах, професійних спільнотах та соціальних мережах.

Обґрунтовано, що основними критеріями ефективності особистого бренду викладача є індекс цитованості, впізнаваність; участь у грантах і проєктах, експертних групах, редакційних колегіях; активність у соціальних мережах, професійних спільнотах тощо.

Розглянуто основні концепції (цільові, психологічні, трендові тощо) створення особистого бренду викладача та наголошено на необхідності його створення та просування у наукометричних базах Scopus, Web of Science, Google Scholar, Index Copernicus та ін.

Акцентовано увагу на важливості формування професійної ідентичності науковця у соціальних мережах Фейсбук, Інстаграм, LinkedIn, Ютуб.

Наведено приклади створення і просування особистого бренду молодого науковця з досвіду викладання дисципліни «Іміджелогія для педагогічних, науково-педагогічних працівників» здобувачам третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності А1 Освітні науки, освітньо-наукової програми А1 «Освітні, педагогічні науки» в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.

Наукова новизна дослідження *полягає в узагальненні теоретичних підходів до розуміння особистого бренду викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору, визначенні основних критеріїв ефективності особистого бренду викладача та обґрунтовані ролі наукометричних баз даних, цифрових платформ і соціальних мереж у його створенні та просуванні.*

Обґрунтовано, що цілеспрямоване створення і просування особистого бренду викладача сприяє підвищенню конкурентноспроможності, професійної самореалізації, авторитету серед колег і здобувачів, а також позитивно впливає на його імідж та репутаційний імідж закладу освіти.

Ключові слова*: бренд; особистий бренд; викладач; професійна діяльність; цифрові профілі; наукометричні бази; професійні спільноти; соціальні мережі.*

Постановка проблеми. *Особистий бренд викладача в умовах трансформації,* цифровізації та конкуренції між закладами вищої освіти стає інструментом професійної самореалізації та формування позитивного іміджу як викладача, так і закладу вищої освіти. Питання системного створення та просування особистого бренду викладача залишається малодослідженим і потребує теоретичного аналізу та практичного втілення. Тому, проблема створення і просування особистого бренду викладача закладу вищої освіти є актуальною.

Метою статті є дослідження інструментів створення та просування особистого бренду викладача закладу вищої освіти, формування підходів до його розвитку в наукометричних базах і соціальних мережах з метою популяризації наукових результатів, педагогічного досвіду та розширення професійних комунікацій. Для досягнення мети використано **методи** теоретичного аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми, вивчення досвіду побудови та просування особистого бренду освітян, методи аналізу, порівняння та узагальнення.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Питання особистого (чи персонального) бренду сучасного викладача закладу вищої освіти, його складників, основних концепцій, інструментів створення та просування досліджується багатьма вітчизняними і зарубіжними науковцями, серед яких С. Касян (Касян, 2022), О. Кравченко, С. Бажан (Кравченко, Бажан, 2022), В. Коллінс (Collins, 2012), Н. Кушнір, О. Стрілець-Бабенко (Кушнір, Стрілець-Бабенко, 2023), О. Федас (Федас, 2021), Ю. Шабала (Шабала, 2024), А. Цапліна (Цапліна, 2024) та ін.

Розглянемо висвітлення результатів досліджень науковцями у наукових працях, що привернули нашу увагу під час дослідження окресленої проблеми.

Зокрема, у статті Н. Кушнір та О. Стрілець-Бабенко досліджено сучасні підходи до інтерпретації понять «бренд» та «бренд особистості», зроблено акцент на важливості формування особистого бренду фахівця; розглянуто складники, властивості та умови його розвитку (Кушнір, Стрілець-Бабенко, 2023).

Питання бренду викладача висвітлює Ю. Шабала у методичному пораднику (Шабала, 2024). Автор наголошує на необхідності створення викладачем сайту чи блогу, при цьому важливо розкривати свій потенціал, публікувати власні розробки, обмінюватись досвідом, отримувати зворотний зв'язок.

Зауважимо, що питання персонального бренду педагога, надання практичних рекомендацій щодо його створення та просування, світові освітні тренди, створення творчого середовища висвітлено у публікації О. Федас (Федас, 2021).

Нашу увагу привернула публікація О. Кравченко та С. Бажан, у якій розглянуто персональний брендинг як сучасну фахова компетентність майбутнього педагога. Автори наводять етапи формування персонального брендингу майбутніх педагогів, аналіз теоретичних і практичних результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Наголошено на значенні брендингу для майбутніх педагогів та визначено перелік цифрових інструментів для створення майбутніми педагогами персональних брендів (Кравченко, Бажан, 2022).

Дослідник С. Касян характеризує просування персонального бренду в науковій сфері шляхом участі в івентах та співпраці. Автор наголошує на необхідності аналізу архетипів персональних брендів у науковій сфері, що асоціюються з певними психологічними архетипами індивідуальності, і підкреслює, що персональний бренд системно відображає інноваційний досвід через залучення до наукових івентів, комунікаційну функцію транслює до цільових аудиторій через наукові, культурні й маркетингові цінності та європейську моральність (Касян, 2022).

Зауважимо, що вагомі дослідження авторів не вичерпують всіх аспектів створення і просування особистого бренду викладача і потребують подальшого дослідження.

Виклад матеріалу дослідження.

Побудова і просування особистого бренду викладача-науковця є процесом складним, динамічним і довготривалим, що передбачає представлення освітніх та наукових здобутків, публікацій наукових праць, методичних видань, авторських розробок, обмін досвідом, зворотний зв'язок.

Необхідно зазначити, що цільовою аудиторією є викладачі, науковці, аспіранти, студенти, які мають на меті не тільки просування особистого бренду, а й участь у професійних та громадських асоціаціях, спільнотах. Для викладачів створення і просування особистого бренду здійснюється через участь у академічних заходах, конференціях, дослідницьких проєктах, грантах, публічних виступах, блоги з використанням цифрових платформ.

Водночас очевидним є те, що при побудові особистого бренду викладачеві необхідно спочатку провести самоідентифікацію, визначити наукову спеціалізацію, професійні досягнення, сильні сторони, а потім створити контент, який висвітлюватиме наукові та педагогічні результати, сприятиме постійному удосконаленню й розвитку як педагога та науковця. Викладачі закладів вищої освіти створюють власний сайт або власний канал з метою представлення професійних та наукових здобутків, налагодження професійних контактів, обговорення актуальних питань наукових досліджень чи освітньої діяльності (відеолекції, онлайн курси, подкасти та ін.), участі в конференціях, грантовій діяльності, неперервному удосконаленню та саморозвитку.

Особистий бренд викладача не тільки висвітлює його результати як педагога і науковця, підвищує авторитет серед колег і студентів, а й впливає на громадську думку і на освітню спільноту, на репутаційний імідж як викладача, так і закладу вищої освіти, в якому він працює. Ми погоджуємось, що особистий бренд викладача відіграє важливе значення у професійній діяльності і потребує просунення за допомогою цифрових ресурсів, міжнародних науко метричних баз даних, соціальних мереж, медіа, професійних спільнот тощо.

На нашу думку, критеріями ефективності особистого бренду викладача є індекс цитованості, впізнаваність, участь у грантах і проєктах, активність у соціальних мережах, професійних спільнотах тощо. У той

же час зауважимо, що особистий бренд викладача безпосередньо впливає на імідж закладу вищої освіти і завдяки розміщенню наукових матеріалів, освітніх доробок, авторських методик, у часті в грантових проєктах підвищується рівень довіри та впізнаваності викладача закладу вищої освіти.

Останнє десятиріччя дослідження питання створення і просування бренду науковця у цифровому світі приділяється посилена увага багатьма дослідниками, серед яких М. Калашник, О. Сергієнко, А. Швець (Сергієнко та ін. 2025), С. Кравченко, С. Садовенко, І. Смолякова Кравченко та ін., 2023, О. Третяк (Третяк, 2022) та ін.

На основі проведеного аналізу актуальних підходів до брендингу в умовах цифровізації авторами розроблено концепцію розвитку особистого бренду, що охоплює ключові етапи, а саме: визначення унікальної цілісної пропозиції, формування візуального образу, створення контент-стратегій, вибір цифрових платформ для просування, а також побудову сталих комунікацій з аудиторією. Особливу увагу приділено ролі соціальних мереж у просуванні бренду, важливості автентичності та репутаційної стабільності (Сергієнко та ін. 2025).

Дослідженню цифрових інструментів і засобів створення персонального бренду майбутніх педагогів присвячена наукова публікація (Кравченко та ін., 2023), у якій автори наголошують на необхідності створення цифрових профілів та вмінню користуватись цифровими інструментами.

Особисті цифрові профілі викладача-науковця створюються у міжнародних наукометричних базах Scopus, Web of Science, Google Scholar, Index Copernicus (польська науко метрична база) та ін. Scopus є найбільшою мультидисциплінарною бібліографічною та реферативною базою, о містить інструменти для відстеження цитованості статей у наукових виданнях. Наукометричні профілі містять повну інформацію про наукові результати, місце роботи, наукові публікації, участь у проєктах та ін.

Вітчизняні науковці реєструють власні профілі у Google Scholar, що є доступною пошуковою системою з великою кількістю наукових публікацій. Однією з найбільших пошукових платформ є Web of Science і містить бази академічних матеріалів з урахуванням цитування.

Одним із напрямів створення та просування особистого бренду викладача є соціальні мережі як засіб комунікації, які можуть використовувати викладачі: Фейсбук, Інстаграм, Телеграм, Тік-Ток, Ютуб, Twitter, LinkedIn та ін. Активна взаємодія з підписниками сприяє популяризації науки, професійній комунікації, налагодженню міжнародних контактів, обміну досвідом з цільовою аудиторією. LinkedIn є соціальною мережею, створеною для доступного ділового спілкування активних людей, зареєстрованих користувачів для створення та ведення списку ділових контактів.

Ілюструємо приклад створення і просування особистого бренду молодого науковця з досвіду викладання дисципліни «Іміджелогія для педагогічних, науково-педагогічних працівників» здобувачам третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності *А1 Освітні науки, освітньо-наукової програми 011 «Освітні, педагогічні науки»* в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна на кафедрі інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства. Метою вивчення освітньої компоненти є сформування в аспірантів знання про сутність іміджу, побудову та просування персонального бренду, його роль у роботі педагога, умінь та навичок ефективного іміджування для підвищення якості професійної та наукової діяльності. Зміст освітньої компоненти «Іміджелогія для педагогічних, науково-педагогічних працівників» забезпечує формування здобувачами третього рівня освіти, освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» формування таких компетентностей:

ЗК 4 – здатність здійснювати професійну комунікацію українською та іноземними мовами в усній та письмовій формах;

ЗК 8 – здатність до здійснення постійного професійного й особистісного самовдосконалення та самоменеджменту;

ЗК 10 – здатність до автономної діяльності та групової взаємодії в умовах полікультурного простору, прояву лідерства у різних професійних спільнотах;

ФК 8 – здатність дотримуватися в навчальній та фаховій діяльності норм професійної етики та орієнтуватися на національні й загальнолюдські цінності.

При викладанні дисципліни «Іміджелогія для педагогічних, науково-педагогічних працівників» нами враховано, що здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня – це майбутні викладачі й науковці, тому створення і просування власного бренду для них є важливим у сучасному науковому світі. Зауважимо, що позитивний бренд викладача сприятиме не тільки позиціюванню наукових та освітніх досягнень серед студентів, колег, науковців, а й є необхідним для участі у конференціях, грантах, вітчизняних та міжнародних проєктах, для роботодавців тощо.

При створенні особистого бренду молодого науковця з теми «Особистий брендинг як передумова професійної успішності педагога» здобувачі опанували навички само-

презентації. Завдання передбачало підготувати самопрезентацію молодого науковця як елемент професійного іміджу та наукової культури, при цьому вказати «хто Я» – освіта, який науковий напрям, спеціальність, наукові інтереси, перші наукові результати, захоплення тощо. Створення і просування особистого бренду молодого науковця передбачало виконання таких завдань:

Завдання 1. Схарактеризуйте основні концепції особистого бренду науковця (цільові, психологічні, трендові тощо).

Завдання 2. Проаналізуйте особистий бренд відомого вітчизняного чи зарубіжного науковця (за власним вибором.). При цьому слід звернути увагу на галузь науки, профіль, у яких наукометричних базах даних зареєстовано профіль, наукові результати, кількість публікацій, цитувань, індекс Гірша тощо.

*Завдання 3***.** Визначте інструменти (цифрові платформи, соціальні мережі, блоги, професійні спільноти) для побудови та просування особистого бренду молодого науковця на найближчі 2 роки. Обґрунтуйте свій вибір.

Завдання 4. Розробіть структуру або модель особистого бренду науковця (ідентичність, імідж, позиціювання тощо). Обґрунтуйте взаємозв'язок між ними. Укажіть цільову аудиторію (науковці, викладачі, студенти, роботодавці); заходи з просування та ін.

Здобувачі третього (наукового рівня) освітньо-наукової програми А5 «Освітні, педагогічні науки» на практичних заняттях представили змістові відповіді на поставлені завдання, продемонстрували творче виконання та індивідуальний підхід у виконанні завдань. Важливо зазначити, що на початку вивчення дисципліни аспіранти не мали чіткого розуміння важливості вивчення дисципліни, а вже опанувавши першими темами проявили зацікавленість, самостійність, творчий підхід до виконання завдань, уміння працювати з інформацією та представляти її відповідно до наукового стилю.

Не менш цікавими були відповіді на завдання 2, яке передбачало розгляд особистого бренду відомого вітчизняного чи зарубіжного науковця. У відповідях були представлені персоналії: українського вченого в галузі філософії освіти Василя Кременя, британської етологині, приматологині та антропологині Джейн Гудолл, англійського фізика, космолога Стівен Гокинга, українського науковця, лікаря-психіатра, психолога та психотерапевта Олега Чабана та ін., їх ключові напрями досліджень, наукові здобутки, цитування в міжнародних наукометричних базах Scopus, Web of Science, Google Scholar, Index Copernicus та ін.

У своїх відповідях здобувачі відзначили, що найбільш поширеними каналами комунікації є соціальні мережі, які вони використовували при побудові профілів є Фейсбук, Телеграм, Linkedin, Тік-Ток, Ютуб, Twitter та ін.

Ми підтримуємо думку здобувачів, які стверджують, що соціальні мережі є потужним інструментом для підвищення впізнаваності особистого бренду, швидкого розміщення наукових результатів, підвищення конкурентоспроможності та репутаційного іміджу.

При побудові моделі особистого бренду здобувачами було враховано, що модель охоплює взаємопов'язані компоненти: професійну ідентичність, позиціювання, імідж, репутацію, цифрову присутність і стратегію просування.

Аспіранти успішно створили власні профілі. Наведемо окремі з них (рис 1–4):

Рис. 1. Профіль здобувача третього рівня Зуєва Михайла в ORCID

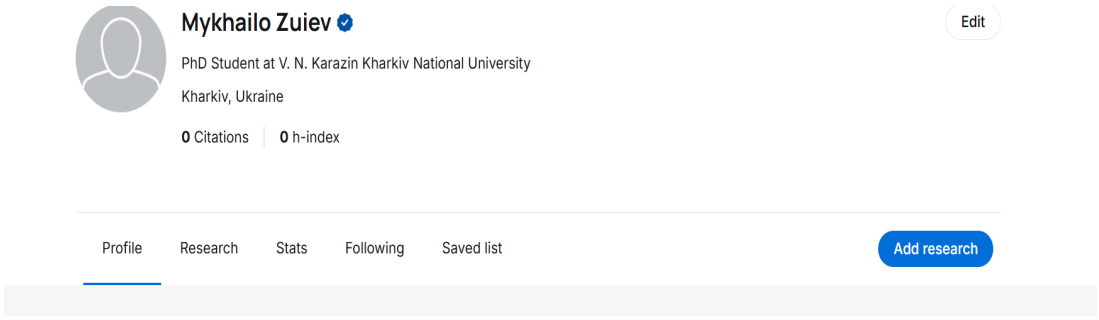


Рис. 2. Профіль здобувача третього рівня Михайла Зуєва в Research

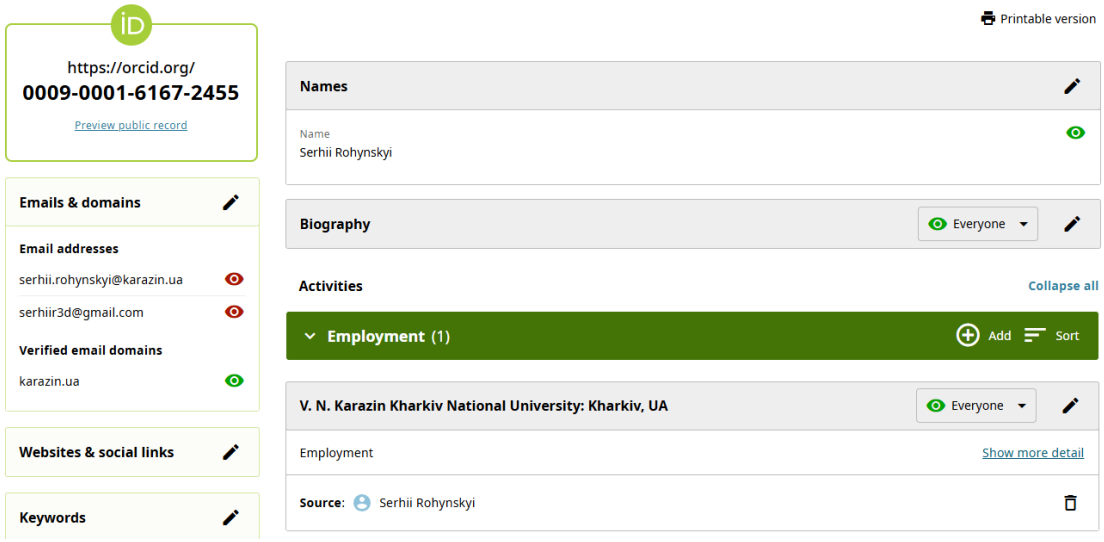


Рис. 3. Профіль здобувача третього рівня Рогінського Сергія в ORCID

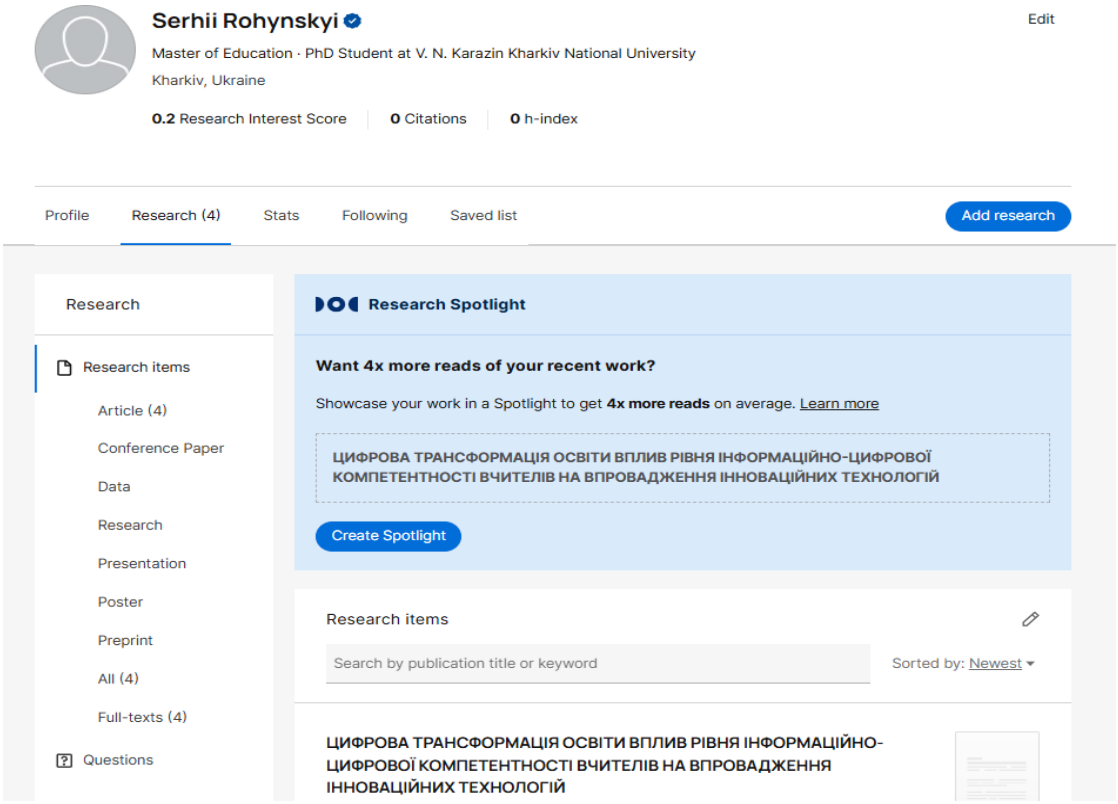


Рис. 4. Профіль здобувача третього рівня Рогінського Сергія в Research

Здобувачі запропонували викладачам створити платформу комунікації на WordPress, Notion, Substack, яка стане хабом усіх публікацій, виступів, досягнень і освітніх матеріалів. На думку здобувачів, не менш важливими є залучення до професійних спільнот і наукових заходів. Такі ресурси, як Academia.edu, тематичні спільноти ResearchGate або українські академічні групи, сприяють обміну досвідом, пошуку партнерів для спільних проєктів і розширенню професійного кола. Також акцентовано увагу на важливості участі у вебінарах, конференціях і відкритих онлайн-курсах (Coursera, EdX), що дозволяє не лише підвищувати кваліфікацію, а й підтримувати активність у міжнародному академічному середовищі.

Під час виконання завдань та представлення результатів здобувачі продемонстрували уміння користуватись цифровими ресурсами, розвивати цифрову компетентність: уміння використовувати наукометричні бази даних, цифрові платформи та ресурси, соціальні мережі, блоги, професійні спільноти для побудови та просування особистого бренду молодого науковця. Під час дискусійної бесіди здобувачі відмітили важливість освітньої компоненти «Іміджелогія для педагогічних, науково-педагогічних працівників», проведення практичних занять з використанням цифрових ресурсів, виконання індивідуальних завдань; акцентували на необхідності створення і просування особистого бренду викладача в міжнародних наукометричних базах та соціальних мережах, дотримання академічної етики.

Проведене дослідження дало можливість сформулювати такі **висновки і перспективи подальших досліджень**: особистий бренд сучасного викладача не тільки є візитівкою й передумовою його успішною професійної діяльності, що формує академічний капітал, є невід'ємною частиною репутаційного іміджу закладу вищої освіти, кафедри чи іншого підрозділу. Особистий бренд викладача, на наш погляд, потребує систематичного представлення освітніх та наукових здобутків в наукометричних базах, професійних спільнотах та соціальних мережах. Перспективи подальших розвідок спрямовані на вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, дослідження взаємозв'язку між особистим брендом викладача та іміджем закладу вищої освіти**,** а також впливу індивідуальної академічної репутації на міжнародну конкурентоспро-можність університетів.

Список бібліографічних посилань

Касян, 2022 – Касян, С.Я. (2022). Просування персонального бренду в науковій сфері: участь в івентах, співпраця. *Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи*: збірник тез доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 08 груд. 2022 р. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського; Видво «Політехніка», С. 225–227. URL: https://drive.google.com/file/d/1EKTEZsOHUvuq7iUk2ktHk_

Кравченко, Бажан, 2022 – Кравченко, С.О., Бажан, С.П. (2022). Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*, 48(2): 124–127. Doi: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2023.2.9.124-127.

Кравченко та ін., 2023 – Кравченко, С., Садовенко, С., Смолякова, І. (2023). Цифрові інструменти й засоби створення персонального бренду майбутніх педагогів. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, Серія: педагогіка і психологія*, 75: 81-86.

Кушнір, Стрілець-Бабенко, 2023 – Кушнір, Н.С., Стрілець-Бабенко, О.В. (2023). Особистий бренд: сутність, функції та умови розвитку в аспекті психології маркетингу. *Наукові записки. Серія : Психологія*, (2): 47–52. Doi: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-6

Сергієнко та ін. 2025 – Сергієнко, О., Швець, А., Калашник, М. (2025), Концептуалізація розвитку особистого бренду в цифровому просторі. *Економіка та суспільство*, (73): Doi: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-73-88.

Студінська, 2015 – Студінська, Г.Я. (2015) Концептуальні питання формування бренду особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Економіка»*, 78: 65–69. URL: https://ecj.oa.edu.ua/articles/2015/n28/15.pdf.

Цапліна, 2024 – Цапліна, А. (2024). Що таке особистий бренд, як його створити та просунути. *SendPulse*. URL: https://sendpulse.ua/blog/personal-branding.

Третяк, 2022 – Третяк, О.О. (2022) Формування бренду науковця в цифровому середовищі. *Актуальні проблеми управління соціально-економічними системами*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк, 15 груд. 2022 р. Луцьк: ЛНТУ. С. 42–43.

Шабала, 2024 – Шабала, Ю.А. (2024). Особистий брендбук педагога: методичний порадник. Київ: Університет менеджменту освіти НАПН України. 40 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint.

Федас, 2021 – Федас, О.В. (2021). Персональний бренд педагога: практичні рекомендації щодо створення та просування. *Світові освітні тренди: створення творчого середовища. STEAM-навчання*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної online-конференції, 25–27 березня 2021 р. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. С. 122–124.

Collins, 2012 – Collins, B. (2012). The Importance of Personal Branding: Uses of Personal Branding for Career Development and Success. 62 p. URL: https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua.

References

Kasian, S.Ya. (2022). Promotion of a personal brand in the scientific sphere: Participation in events, cooperation. *Business, Innovation, Management: Problems and Prospects*: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute; Publishing House "Polytechnics" (Pp. 225–227). URL: https://drive.google.com/

file/d/1EKTEZsOHUvuq7iUk2ktHk. [in Ukr.]
Kravchenko, S.O., & Bazhan, S.P. (2022). Personal branding as a modern professional competence of the future teacher. *Innovative Pedagogy, 48*(2): 124–127. Doi: https://doi.org/10.32835/2786-619X.2023.2.9.124-127 [in Ukr.]
Kravchenko, S., Sadovenko, S., Smoliakova, I. (2023). Digital tools and means of creating a personal brand for future teachers. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 75: 81–86. [in Ukr.]
Kushnir, N.S., Strilets-Babenko, O.V. (2023). Personal brand: Essence, functions and conditions of development in the aspect of marketing psychology. *Scientific Notes. Series: Psychology, 2*: 47–52. Doi: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-6 [in Ukr.]
Serhiienko, O., Shvets, A., Kalashnyk, M. (2025). Conceptualization of personal brand development in the digital space. *Economy and Society, 73*. Doi: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-73-88 [in Ukr.]
Studinska, H.Ya. (2015). Conceptual issues of personality brand formation. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series "Economics", 28*: 65–69. URL: https://ecj.oa.edu.ua/articles/2015/n28/15.pdf [in Ukr.]
Tsaplina, 2024 – Tsaplina, A. (2024). What is a personal brand, how to create and promote it. *SendPulse*. URL: https://sendpulse.ua/blog/personal-branding. [in Ukr.]
Tretiak, O.O. (2022). Formation of a scientist's brand in the digital environment. *Current Problems of Management of Socio-Economic Systems*: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. Lutsk, December 15, 2022. Lutsk: LNTU. (pp. 42–43). LNTU. [in Ukr.]
Shabala, Yu.A. (2024). Personal teacher brandbook: Methodological guide. Kiyv: Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy. 40 p. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint [in Ukr.]
Fedas, O.V. (2021). Personal brand of a teacher: Practical recommendations for creation and promotion. *World Educational Trends: Creating a Creative Environment. STEAM Education*: Proceedings of the International Scientific and Practical Online Conference, March 25–27, 2021. Kiyv: NPU im. M.P. Drahomanova. (Pp. 122–124). [in Ukr.].
Collins, B. (2012). *The importance of personal branding: Uses of personal branding for career development and success* [Bachelor's thesis]. California Polytechnic State University. 62 p.

KAYDALOVA Lidiia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership,
V. N. Karazin Kharkiv National University

CREATION AND PROMOTION OF A TEACHER'S PERSONAL BRAND AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

Summary. *The article examines the issue of creating and promoting the personal brand of a higher education institution teacher as an important prerequisite for successful professional activity and career growth in the context of the digitalization of education and increasing competition in the educational services market. Scientific approaches to the interpretation of the concepts of "personal brand" and "individual brand," as well as their interrelation in professional activity, are analyzed.*

The necessity of creating and promoting a teacher's personal brand in scientometric databases, professional communities, and social networks is outlined. It is substantiated that the main criteria for the effectiveness of a teacher's personal brand include citation index, recognizability, participation in grants and projects, activity in social networks and professional communities, etc.

The main concepts (target-oriented, psychological, trend-based, etc.) of creating a teacher's personal brand are considered, and the need for its creation and promotion in scientometric databases such as Scopus, Web of Science, Google Scholar, Index Copernicus, and others is emphasized. Attention is focused on the importance of creating a researcher's profile on social networks such as Facebook, Instagram, LinkedIn, and YouTube.

Examples of creating and promoting the personal brand of a young researcher are presented based on the experience of teaching the course "Imageology for Pedagogical and Academic Staff" to PhD students of the third (educational and scientific) level in specialty A1 Educational Sciences, educational and scientific program A1 "Educational and Pedagogical Sciences" at V. N. Karazin Kharkiv National University.

The scientific novelty of the research lies in the generalization of theoretical approaches to understanding the personal brand of a higher education institution teacher in the context of the digitalization of the educational space, identifying the main criteria for the effectiveness of a teacher's personal brand, and substantiating the role of scientometric databases, digital platforms, and social networks in its creation and promotion.

It is substantiated that the purposeful creation and promotion of a teacher's personal brand contributes to increasing competitiveness, professional self-realization, authority among colleagues and students, and also positively affects the teacher's image and the reputational image of the educational institution.

Keywords: *brand; personal brand; teacher; professional activity; digital profiles; scientometric databases; professional communities; social networks.*

Одержано редакцією 20.03.2026
Прийнято до публікації 10.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-22-28
https://orcid.org/0000-0003-4603-409X
АКУЛЕНКО Ірина
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка катедри математики та методики навчання математики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
akulenkoira@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9727-7836
ЛУЦЕНКО Галина
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка катедри автоматизації та комп'ютерно інтегрованих технологій,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
lutsenkog@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.016:51]:165/168(045)

ОПОСЕРЕДКОВАНЕ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ З ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСТВА В НУШ

У статті запропоновано модель опосередкованого формування методичної компетентності майбутніх учителів математики для організації навчальної проєктної діяльності в умовах НУШ, що поєднує науково-теоретичну підготовку та практичний досвід через багатоступеневий «золотий цикл» проєкту (підготовка, планування, дослідницький пошук, оформлення продукту, презентація, рефлексія).

Акцент зроблено на його надбудові – педагогічному «розшифровуванні» прихованих дидактичних рішень і на систематизованій рефлексії як механізмах трансформації досвіду особистого виконання проєктів у здатність їх організовувати.

Ілюстративно розглянуто кейс з курсу лінійної алгебри – проєкт «Системи лінійних рівнянь – математичні моделі реального світу», у якому студенти досліджують проблемну ситуацію, укладають її математичну модель у вигляді системи лінійних рівнянь, розробляють ІТ інструменти розв'язування (Python/Excel) та готують візуалізації й презентації результатів.

Запропонована модель є практично застосовною в підготовці вчителя, але потребує подальшої емпіричної валідації, стандартизації інструментів оцінювання та дослідження масштабованості з використанням цифрових платформ.

Ключові слова: *майбутній учитель математики; методична компетентність; проєктна діяльність; навчання лінійної алгебри.*

Постановка проблеми. Концепція НУШ скеровує освітній процес у сучасній школі у компетентнісне русло, висуваючи на передній план формування ключових і предметних компетентностей. Математична компетентність – особлива, оскільки виступає і як предметна, і як ключова (поряд із мовною, екологічною, інформаційно-комунікаційною, громадянською та соціальною, культурною компетентністю, компетентністю у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційністю, фінансовою грамотністю та підприємливістю, здатністю до навчання впродовж життя).

Одним із ефективних інструментів у формуванні вказаних здатностей і спроможностей учнівства виступає навчальна проєктна діяльність, завдяки своїй поліаспектності, інтегрованості, міждисциплінарності та скерованості на результат/продукт. Цей вид діяльності дозволяє контекстуалізувати знання школярів через розв'язування ними реальних проблем, організовувати навчання на стику математики й інших навчальних дисциплін. У ході її реалізації формуються передумови для формування критичного й системного мислення в учнівства, навичок командної роботи й лідерства, тайм-менеджменту й самоорганізації, здатності презентувати себе й результати своєї роботи.

Організація проєктної навчальної діяльності учнівства передбачена й модельними навчальними програмами з математики, алгебри та геометрії для базової школи (Скворцова, Тарасенкова, 2021; Істер, 2021; Бурда, Тарасенкова, 2021; Мерзляк та ін., 2021). Учитель має володіти методикою її організації, щоб повноцінно реалізувати вимоги Державного стандарту та забезпечити відповідні освітні результати. Поряд із цим, як показують проведені дослідження (Н. Тарасенкова, І. Акуленко, 2024, 2025), учителі мають застереження щодо використання проєктів в освітньому процесі з математики через:

1) невміння трансформувати навчальну тему в цікаву для учнівства проблему;

2) утруднення в оцінюванні групової роботи, у розробці зрозумілих для учнівства об'єктивних критеріїв оцінювання;

3) значні часові затрати на підготовчому етапі.

Для того, щоб молодий фахівець у своїй професійній діяльності не відчував цих обмежень, ще на етапі його фахової підготовки у ЗВО необхідно приділяти увагу

формуванню у студентів методичної компетентності з організації навчальної проєктної діяльності учнівства.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Метод проєктів має глибокі історико-філософські корені, закладені в працях Д. Дьюї, В. Кілпатрика та ін. Сучасний стан розроблення проблеми навчання із застосуванням проєктів базується на історичному фундаменті праць цих учених, трансформуючись у розгалужену систему актуальних наукових розвідок.

Теоретико-методологічний фундамент сучасних наукових поглядів на проєктне навчання ґрунтовно представлений у працях О. Онопрієнко (2009; 2017), С. Сисоєвої (**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**002) та ін. Наукові напрацювання також присвячено функціональним аспектам методу, зокрема: формуванню ключових і проєктувальних компетентностей (Ковальчук, 2011) та реалізації творчого потенціалу учнів (Поліхун, 2007); становленню суб'єктності та засвоєнню узагальнених навчальних дій (Шевцова та ін., 2008).

Особливої ваги для нашого пошуку набувають праці Н. Маланюк, В. Моторіної, Т. Насадюк, О. Онопрієнко, С. Скворцової та ін., що системно висвітлюють зарубіжний досвід і вітчизняні реалії реалізації проєктно орієнтованого навчання математики (Тарасенкова, Акуленко, 2017; Тарасенкова, Акуленко, 2024). Окрему групу досліджень становлять праці, що розкривають фахову підготовку майбутнього вчителя до організації навчальної проєктної діяльності школярів, а саме вчителя: математики (Тарасенкова та ін., 2020, Акуленко, Жидков, 2020), фізики та інформатики (Кулик, Ткаченко, 2018; Луценко, 2024), хімії (Шиян, 2011), трудового навчання (Пелагейченко, 2006).

Проєктна навчальна діяльність школярів нині активно інтегрується в освітній процес з математики. Відтак є потреба у спеціальній підготовці майбутнього вчителя математики до організації навчальної проєктної діяльності учнів, зокрема особливої уваги потребує пошук дієвих шляхів формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики з організації цього виду діяльності учнівства в освітньому процесі з математики.

Мета статті полягає в розкритті опосередкованого формування методичної компетентності майбутніх учителів математики з організації навчальної проєктної діяльності учнівства в контексті вимог Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «методична компетентність майбутнього вчителя математики з організації навчальної проєктної діяльності школярів» розглядатимемо як видове відносно більш загального поняття «методична компетентність майбутнього вчителя математики». У контексті дослідження спиратимемося на означення методичної компетентності майбутнього вчителя математики, що запропоноване І. Акуленко (Акуленко, 2013) і витлумачене як така інтегративна професійна якість особистості, що проявляється в теоретичній готовності та практичній спроможності до самостійного, відповідального й ефективного провадження всіх видів методичної діяльності, які виконує вчитель у процесі навчання математики, а також у ціннісному ставленні до категорій дидактики математики. Ми дотримуємося позиції, що методична компетентність майбутнього вчителя математики виступає як результат набуття студентом суб'єктного досвіду у виконанні різних видів методичної діяльності.

Оскільки в сучасному освітньому процесі з математики у ЗЗСО досить широко використовується навчальна проєктна діяльність школярів, тому вважаємо за доцільне з-поміж видів методичної компетентності, що формуються у майбутнього вчителя математики під час навчання у ЗВО, виокремлювати методичну компетентність з організації навчальної проєктної діяльності школярів. Визначатимемо методичну компетентність майбутнього вчителя математики з організації навчальної проєктної діяльності школярів як інтегративну професійну якість особистості, що проявляється в теоретичній готовності та практичній спроможності до самостійної й ефективної організації навчальної проєктної діяльності учнівства, що ґрунтована на здобутому досвіді з її провадження, а також у ціннісному ставленні до цього виду методичної діяльності та відповідних категорій дидактики математики, пов'язаних із нею (цілей, змісту, методів, прийомів, організаційних форм, засобів організації навчальної проєктної діяльності школярів, технологій уроку математики й інших форм організації освітнього процесу, що побудовані на основі чи із залученням навчальної проєктної діяльності школярів тощо).

Системність процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики з організації навчальної проєктної діяльності учнів забезпечена, зокрема його праксеологічною спрямованістю на здобуття відповідного досвіду. Наші дослідження підтверджують положення, що

формується методична компетентність з організації проектної діяльності школярів у майбутнього вчителя математики на основі поєднання процесів науково-теоретичної підготовки (спеціальної предметно-математичної, психолого-педагогічної, методичної, інформатичної) і здобуття досвіду власне навчальної проектної діяльності (як у ролі її виконавця, так і в ролі її організатора).

Досвід з організації навчальної проектної діяльності учнів майбутні вчителі здобувають прямим й опосередкованим шляхами:

1) беручи участь у навчальних проєктах у ході вивчення математичних дисциплін як виконавці навчальних проєктів (опосередкований шлях);

2) опановуючи відповідний зміст і способи методичної діяльності у ході вивчення навчальної дисципліни «Організація навчальної проєктної діяльності учнів у навчанні математики» (прямий шлях).

Кожен із окреслених шляхів своєю чергою поділяється на певні кроки (етапи), утворюючи в такий спосіб багатоступеневу ієрархічну структуру. Зазначимо, що ця структура є уніфікованою та може застосовуватися як у дисциплінарних, так і в міждисциплінарних контекстах, ґрунтуючись на поєднанні теоретичної підготовки з практико-орієнтованою діяльністю, забезпечуючи, таким чином, інтеграцію знань про сутність проєктного навчання з досвідом його безпосереднього застосування.

Важливим аспектом є не лише організація участі студентів у навчальних проєктах, а й цілеспрямоване розкриття викладачем внутрішньої логіки проєктної роботи під час їх реалізації. Така діяльність передбачає демонстрацію «прихованих» дидактичних рішень, що визначають побудову проєкту від добору змісту й формулювання проблемного запитання до структурування етапів роботи, способів педагогічної підтримки та інструментів оцінювання. Слід зазначити, що без застосування такого «педагогічного розшифрування», студенти будуть сприймати власний навчальний проєкт лише як цікаву активність. Ризиком є також брак усвідомлення механізмів, за допомогою яких здійснюється досягнення навчальних результатів, що ускладнює ефективне застосування проєктного навчання у майбутній професійній діяльності.

Опосередковане формування методичної компетентності майбутніх учителів математики у сфері організації навчальної проєктної діяльності учнівства передбачає поетапне занурення студентів у процес виконання навчальних проєктів під час вивчення математичних дисциплін, реалізуючи «Золотий цикл проєкту» (рис. 1).

Рис. 1

Студенти як виконавці поступово проходять усі етапи роботи над проєктом (рис.2).

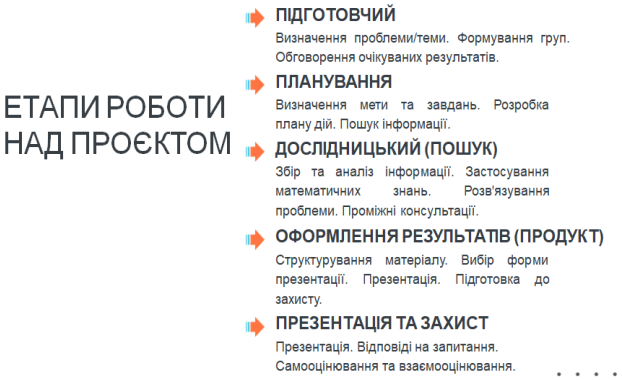


Рис. 2

На *підготовчому* етапі у студентів формується початкове уявлення («передзнання») про сутність поняття «проєкт», «проєктний цикл» та його ключові компоненти. Важливим є усвідомлення проблемної основи проєкту, що передбачає аналіз запропонованої проблемної ситуації, уточнення мети й очікуваних результатів, визначення релевантних математичних методів для її дослідження й розв'язування. Участь студентів в ініціації проєкту сприяє конкретизації цілей, визначенню обмежень та окресленню очікуваного продукту. Відповідно, доцільно акцентувати увагу на тому, як у проєкті забезпечується інтеграція навчального змісту, поступове ускладнення завдань, поєднання самостійної діяльності студентів та діяльності із інструктивною підтримкою («м'які і жорсткі точки опори»), а також організація взаємодії. Такий підхід дозволяє розглядати навчальний проєкт як цілісну дидактичну систему, у якій кожен елемент виконує визначену функцію (предметну навчальну і методичну пропедевтичну), і сприяє формуванню спеціальних предметних і фахових компетентностей студентства.

На наступному етапі *планування* студенти утворюють команди та розподіляють ролі, здійснюють декомпозицію задачі, визначають послідовність їхнього виконання, створюють структуру робіт та план-графік, що дозволяє усвідомити логіку побудови проєктної роботи.

На етапі *дослідницького пошуку* студенти реалізують математичну частину проєкту через моделювання, аналіз та обчислення, роботу з даними, використання цифрових інструментів для візуалізації результатів тощо. На цьому етапі важливими є моніторинг і коригування діяльності та її результатів, надання «м'яких точок опори» задля попередження або виправлення можливих помилок.

На етапі *оформлення продукту/результатів* проєкту та *підготовки до їхнього захисту* студенти здійснюють структурування матеріалу, обирають форму презентації, готують її, готуються до наступного етапу *представлення результатів* у формі звіту чи презентації. Цей етап забезпечує розвиток навичок аргументації та публічного захисту, а завершальна рефлексія дозволяє студентам оцінити власний внесок, визначити труднощі та осмислити перспективи застосування проєктів у майбутній професійній діяльності.

Саме педагогічно організована рефлексія відіграє ключову роль у забезпеченні усвідомлення досвіду участі в проєкті. Вона дозволяє студентам перейти від виконання завдань до аналізу власної діяльності, виявлення причин успіхів і труднощів та розуміння ролі педагогічних рішень у досягненні результатів. Рефлексивна діяльність має охоплювати як змістовий аспект, так і процесуальний, спрямовуючи студентів на осмислення не лише того, що було засвоєно, а й того, яким чином було організовано навчання. Відповідно, важливо виокремити методичну складову реалізованої навчальної проєктної діяльності студентства, а саме запропонувати студентам оформити свої пропозиції щодо використання отриманого у ході виконання проєкту досвіду у майбутній своїй діяльності вчителя математики (інформатики). Аналізуючи власну участь у проєкті, студенти ідентифікують використані дидактичні прийоми, оцінюють їхню ефективність і прогнозують можливості застосування у власній педагогічній практиці. У цьому контексті рефлексія виступає не лише засобом усвідомлення, а й механізмом професійного розвитку, що сприяє формуванню здатності до педагогічного аналізу, самокорекції та обґрунтованого вибору методів навчання.

Розглянемо практику залучення студентів до виконання навчальних проєктів під час вивчення фахових математичних дисциплін. На завершальному етапі вивчення курсу лінійної алгебри студентам пропонується проєкт «Системи лінійних рівнянь – математичні моделі реального світу». Мета проєкту: продемонструвати майбутнім учителям математики та інформатики значущість систем лінійних рівнянь (СЛР) як математичних моделей у різних галузях науки, сформувати навички математичного моделювання за допомогою СЛР та використання ІТ-інструментів (Python, Excel або онлайн-калькуляторів) для розв'язування прикладних задач.

Студенти розподіляються на групи «Інженери-теплотехніки», «Логісти та мережеві інженери», «Економісти-аналітики», «Дієтологи». Кожна із груп отримує проблемну ситуацію, наприклад із посібника (Рокіцький, Панасенко, 2012) для її розв'язування. Наведемо приклад проблемної ситуації для групи «Інженери-теплотехніки».

Проблемна ситуація 1. Однією з головних складових кожної гідроелектростанції є гребля, межі якої постійно перебувають під дією кількох температурних факторів, як от: температури води, температури землі (основи) та температури повітря. Інженерам і проєктувальникам необхідно знати стаціонарний температурний розподіл всередині греблі, щоб розуміти, який температурний стрес діє на споруду в різні періоди часу. Гребля на річці має висоту 30 м та ширину 10 м. По верху греблі проходить автомобільна дорога. Переріз греблі має форму прямокутника, рівень води піднімається до відмітки 27 м у водосховищі та 7 м у нижньому б'єфі (рис. 3).

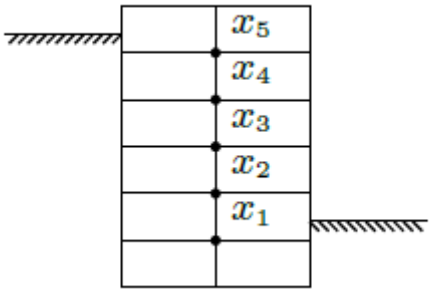


Рис. 3

Побудуйте сітку з кроком 5 м та знайдіть наближений розподіл температур у п'яти внутрішніх точках (x_1, x_2, x_3, x_4, x_5), якщо відомі деякі температурні дані у різні пори року (табл. 1).

Таблиця 1.

Сезон	Температура			
	води ($T_В$)	землі ($T_З$)	дорожнього покриття ($T_Д$)	Повітря ($T_П$)
Взимку	5°C	10°C	– 5°C	– 10°C
Навесні	10°C	10°C	15°C	10°C
Влітку	18°C	10°C	30°C	25°C
Восени	10°C	10°C	18°C	12°C

Очікуваний продукт діяльності групи: 1) математична модель – укладена система з п'яти лінійних рівнянь для визначення температур у вузлах x_1, x_2, x_3, x_4, x_5; 2) розроблений інструмент (скрипт на Python,

таблиця Excel або застосунок) для знаходження розв'язку складеної системи алгебраїчних лінійних рівнянь; необхідно передбачити умови, коли користувач зможе вводити інші граничні температури для моделювання інших погодних умов або аномалій; 3) презентація із візуалізацією результатів у вигляді теплової карти перерізу греблі для кожного з чотирьох сезонів (тепловий паспорт греблі), аналітичний висновок щодо того, в яку пору року виникають найбільші температурні перепади (градієнти) між різними частинами греблі, що потенційно може впливати на міцність бетону.

На дослідницько-пошуковому етапі студенти вивчають теоретичні основи знаходження врівноваженого температурного розподілу в різних точках дамби.

Для вивчення розподілу температур переріз греблі розглядається як тонка пластинка. Температура у будь-якій внутрішній точці пластинки, за умови досягнення температурної рівноваги, визначається як середнє арифметичне температур у точках кола, що повністю міститься на пластинці і має центр у даній точці пластинки. Для спрощення обчислень пластинку розбивають на рівні квадрати, утворюють «сітку» і температуру у внутрішніх вузлах цієї сітки визначають як середнє арифметичне температур в усіх сусідніх вузлах. На цьому етапі студенти аналізують граничні умови для перерізу греблі (висота 30 м, ширина 10 м, крок сітки 5 м). Внутрішні точки x_1, x_2, x_3, x_4, x_5 розташовані по центру греблі на висотах 25м, 20м, 15м, 10м та 5м відповідно. За умовою проблемної ситуації студенти укладають систему лінійних алгебраїчних рівнянь:

$$\begin{cases} 4x_1 - x_2 = \mathrm{T_З} + 2\mathrm{T_В} \\ -x_1 + 4x_2 - x_3 = \mathrm{T_П} + \mathrm{T_В} \\ -x_2 + 4x_3 - x_4 = \mathrm{T_П} + \mathrm{T_В} \\ -x_3 + 4x_4 - x_5 = \mathrm{T_П} + \mathrm{T_В} \\ -x_4 + 4x_5 = \mathrm{T_П} + \mathrm{T_В} + \mathrm{T_Д} \end{cases}$$

Для зручності подальшого розв'язування засобами інформатики (наприклад у Python або за допомогою бібліотеки numpy) доцільно записати систему в матричному вигляді. Саме ця модель є готовим шаблоном для написання алгоритму чи створення електронної таблиці. Якщо змінити сезон, студентам доведеться лише змінити вектор-стовпчик вільних членів, оскільки сама матриця коефіцієнтів системи залишиться незмінною.

Перед тим як переходити до написання коду чи роботи в Excel, варто зробити рефлексивну зупинку для моніторингу й коригування діяльності та її результатів, з метою попередження або виправлення можливих помилок. Учасникам групи пропонуємо обмінятися своїми системами рівнянь або розширеними матрицями. У такий спосіб студенти отримують «м'яку точку опори» в математичній діяльності, а обговорення розбіжностей формує їхнє критичне мислення. На етапі програмування доцільно запропонувати протестувати написаний код на деяких тривіальних даних.

На наступному етапі студенти укладають «Тепловий паспорт греблі». Для цього їм доцільно попередньо надати можливий шаблон, у якому відобразити: 1) опис об'єкта та граничних умов; 2) математичну модель (СЛР) та етапи її побудови; 3) опис ІТ-інструменту, який використовувався для знаходження розв'язку; 4) візуалізацію розв'язку СЛР; 5) висновок щодо того, в яку пору року виникають найбільші температурні перепади (градієнти) між різними частинами греблі, що потенційно може впливати на міцність споруди.

На заключному етапі у контексті досягнення мети опосередкованого формування методичної компетентності з організації навчальної проєктної діяльності учнівства студенти висловлюють свої пропозиції щодо використання цього кейсу на уроках.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, чітка етапність в опосередкованому формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя математики з організації навчальної проєктної діяльності учнівства НУШ забезпечує не лише набуття студентами досвіду участі в проєктній діяльності, але й усвідомлення її структури та логіки. Отриманий досвід виступає основою для переходу від ролі виконавця до ролі організатора навчальної проєктної діяльності учнівства, що є ключовим завданням професійної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах НУШ. Запропонована модель опосередкованого формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики з організації навчальної проєктної діяльності учнівства НУШ є практично застосовною в підготовці вчителя, але потребує подальшої емпіричної валідації, стандартизації інструментів оцінювання та дослідження масштабованості з використанням цифрових платформ.

Список бібліографічних посилань

Акуленко, І.А. (2013). Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики профільної школи: дис. … д-ра пед. наук. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 668 с.

Акуленко, І.А., Жидков, О.Е. (2018). Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя математики до організації проектної діяльності школярів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* (168): 15–19.

Акуленко, І.А., Жидков, О.Е. (2020). Система навчально-методичних завдань для формування

методичної компетентності майбутнього вчителя математики. *ITMплюс – 2020*: *Матеріали ІІІ Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції*, квітень–травень 2020. Суми (с. 180–182). URL: https://laboratoriya.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2020/07/ITM-2020-1.pdf

Бурда, М.І., Тарасенкова, Н.А., & Васильєва, Д.В. (2021). Модельна навчальна програма «Алгебра. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України. 32 с.

Істер, О.С. (2021). Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України. 34 с.

Ковальчук, В.І. (2011). Формування проєктної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів: концептуальна модель. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки,* (28): 26–33.

Кулик, Л.О., Ткаченко, А.В. (2018). Формування готовності майбутнього вчителя фізики та інформатики до організації проектної діяльності учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна,* (24): 70–72. Doi: https://doi.org/10.32626/2307-4507.2018-24.70-72

Луценко, Г.В. (2024). Формування навичок проєктного менеджменту майбутніх учителів інформатики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* (213): 40–46. Doi: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-40-46

Мерзляк, А.Г., Номіровський, Д.А., Пихтар, М.П., Рубльов, Б.В., Семенов, В.В., Якір, М.С. (2021). Модельна навчальна програма «Алгебра. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України. 37 с.

Онопрієнко, О. (2017). Проєкти на уроках математики: Вивчення математичних понять і закономірностей у проєктній діяльності. *Учитель початкової школи*, (2): 7–9.

Онопрієнко, О.В. (2009). Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. … канд. пед. наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України. 252 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0409U002637

Пелагейченко, М.Л. (2006). Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації навчальної проєктної діяльності учнів основної школи: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 25 с.

Поліхун, Н.І. (2007). Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проєктної технології: дис. … канд. пед. наук. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 255 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/4dc373ce-f589-4afc-965a-2d7166a295d5

Рокіцький, І.О., Панасенко, О.В. (2012). Застосування лінійної алгебри. Вінниця: Видавець Главацька Р.В. 240 с.

Сисоєва, С.О. (2002). Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і методика,* (1): 74–80.

Скворцова, С.О., Тарасенкова, Н.А. (2021). Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України. 55.с.

Тарасенкова, Н.А., Акуленко, І.А. (2024). Організація навчальних досліджень у навчанні алгебри в 7 класі НУШ. *Актуальні питання природничо-математичної освіти,* 1(23): 96–104.

Тарасенкова, Н.А., Акуленко, І.А., Сердюк, З.О. (2025). Навчання математики в базовій школі із застосуванням проєктів: дидактичні основи організації та впровадження. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Серія «Педагогічні науки»*, 4: 183–191. Doi: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-183-191.

Тарасенкова, Н., Акуленко, І. (2025). Зарубіжний досвід використання підручників і цифрових ресурсів для організації проєктно орієнтованого навчання школярів. *Проблеми сучасного підручника,* (35): 193–208. Doi: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-193-208 [in Ukr.].

Шевцова, С.М., Єрмаков, І.Г., Батечко, О.В., Жадько, В.О. (Ред.). (2008). Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: науково-методичний посібник. Київ: Департамент. 520с.

Шиян, Н. (2011). Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя хімії засобами проєктної технології. *Гуманізація навчально-виховного процесу,* (57): 102–111.

Tarasenkova, N., Akulenko, I., Burda, M., Hnezdilova, K., & Zhydkov, O. (2020). Characteristics of mathematics teachers' practices and beliefs about project-based learning in Ukraine. *Universal Journal of Educational Research,* 8(12A): 7631–7642. Doi: https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082549.

References

Akulenko, I.A. (2013). Theoretical and methodological principles of forming methodological competence of future mathematics teachers of specialized schools: Theses of Doctoral Science Dissertation of Pedagogy. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 668 p. [in Ukr.].

Akulenko, I.A., Zhydkov, O.E. (2018). Theoretical foundations of training future mathematics teachers to organize students' project activities. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (168): 15–19 [in Ukr.].

Akulenko, I.A., Zhydkov, O.E. (2020). System of educational and methodological tasks for forming methodological competence of future mathematics teachers. *In Proceedings of the 3rd International scientific and methodological conference "ITMplus – 2020"*, April–May 2020. Sumy. (pp. 180–182). URL: https://laboratoriya.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2020/07/ITM-2020-1.pdf [in Ukr.].

Burda, M.I., Tarasenkova, N.A., & Vasylieva, D.V. (2021*).* Model curriculum «Algebra. Grades 7–9» for general secondary education institutions. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. 32 p. [in Ukr.].

Ister, O.S. (2021). Model curriculum «Mathematics. Grades 5–6» for general secondary education institutions. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraineю 34 p. [in Ukr.].

Kovalchuk, V.I. (2011). Formation of project competence of secondary school students: *Conceptual model. Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Series*: *Pedagogical Sciences*, (28): 26–33 [in Ukr.].

Kulyk, L.O., & Tkachenko, A.V. (2018). Formation of readiness of future physics and computer science teachers to organize students' project activities. *Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohiienko. Pedagogical Series,* (24): 70–72. https://doi.org/10.32626/2307-4507.2018-24.70-72 [in Ukr.].

Lutsenko, G. V. (2024). Formation of project management skills of future computer science teachers. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences,* (213): 40–46. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-40-46 [in Ukr.].

Merzliak, A.H., Nomirovskyi, D.A., Pykhtar, M.P., Rubliov, B.V., Semenov, V.V., Yakir, M.S. (2021). Model curriculum «Algebra. Grades 7–9» for general secondary education institutions. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraineю 37 p. [in Ukr.].

Onopriienko, O. (2017). Projects in mathematics lessons: Studying mathematical concepts and patterns in project-based activities. *Primary School Teacher*, (2): 7–9 [in Ukr.].

Onopriienko, O.V. (2009). Project method as a means of developing cognitive interests of primary school students: Theses of PhD dissertation in Pedagogy. Kiyv:. Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 252 p. URL: https://uacademic.info/ua/document/0409U002637 [in Ukr.].

Pelageichenko, M.L. (2006). Training future teachers of labor education to organize project-based learning activities of basic school students: Extended abstract of PhD dissertation in Pedagogy. Kiyv: National Pedagogical Dragomanov University. 25 p. [in Ukr.].

Polikhun, N.I. (2007). Development of creative activity of high school students in the process of learning physics using project technology. Theses of PhD dissertation in Pedagogy. Kiyv: National Pedagogical Dragomanov University. 255 p. https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/4dc373cef589-4afc-965a-2d7166a295d5 [in Ukr.].

Rokitskyi, I.O., Panasenko, O. V. (2012). Applications of linear algebra. Vinnytsia: Publisher Hlavatska R.V. 240 p. [in Ukr.].

Sysoieva, S. O. (2002). Personality-oriented pedagogical technologies: Project method. *Continuing Professional Education: Theory and Methods,* (1): 74–80 [in Ukr.].

Skvortsova, S.O., & Tarasenkova, N.A. (2021). Model curriculum «Mathematics. Grades 5–6» for general secondary education institutions. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraineю 54 p. [in Ukr.].

Tarasenkova, N.A., Akulenko, I.A. (2024). Organization of educational research in teaching algebra in the 7th grade of the New Ukrainian School. *Current Issues in Natural Sciences and Mathematics Education*, 1(23): 96–104.

Tarasenkova, N.A., Akulenko, I.A., Serdiuk, Z.O. (2025). Mathematics teaching in basic school using projects: Didactic principles of organization and implementation. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"* (4): 183–191. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-183-191 [in Ukr.].

Tarasenkova, N.A., Akulenko, I.A. (2025). Foreign experience in using textbooks and digital resources for organizing project-based learning of students. *Problems of the Modern Textbook,* (35): 193–208. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-193-208 [in Ukr.].

Shevtsova, S. M., Yermakov, I. H., Batechko, O. V., Zhadko, V. O. (Eds.). (2008). Project activity in lyceum: Competence potential, theory and practice: scientific and methodological manual. Kyiv: Department. 520p. [in Ukr.].

Shyian, N. (2011). Formation of research skills of future chemistry teachers by means of project technology. *Humanization of the Educational Process,* (57): 102–111. [in Ukr.].

Tarasenkova, N., Akulenko, I., Burda, M., Hnezdilova, K., & Zhydkov, O. (2020). Characteristics of mathematics teachers' practices and beliefs about project-based learning in Ukraine. *Universal Journal of Educational Research,* 8(12A): 7631–7642. Doi: https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082549.

AKULENKO Iryna
Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
LUTSENKO Galyna
Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

MEDIATED DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' METHODOLOGICAL COMPETENCE FOR ORGANIZING STUDENT PROJECT-BASED LEARNING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. *Problem. The New Ukrainian School (NUS) paradigm requires future mathematics teachers to develop both subject-specific and key competences, yet teacher education programs often insufficiently prepare graduates to design, facilitate, and assess student project-based learning in mathematics.*

Purpose. The study aims to reveal mechanisms of mediated formation of methodological competence in pre-service mathematics teachers for organizing students' educational project activity within the NUS framework.

Methods. The research combines theoretical-methodological analysis of state-of-art literature on project pedagogy and teacher training with a design-oriented articulation of a staged model that integrates scientific-theoretical preparation and practice-oriented participation in project work. The model distinguishes direct (methodology course) and mediated (student participation as project performers) pathways and specifies sequential project stages.

Results. A multi-stage, praxis-oriented model (the «Golden project cycle») is proposed, comprising preparatory, planning, research, product-development, presentation, and reflective phases that together foster students' transition from project performers to project organizers. The model emphasizes pedagogical decoding of hidden didactic decisions and structured reflection as mechanisms that transform experiential participation into methodological competence. The article illustrates the approach with a linear algebra project, «Systems of Linear Equations – Mathematical Models of the Real World», in which student teams construct five-equation models, implement solution tools (Python/Excel), and produce seasonal thermal-map visualizations for an engineering case study.

Originality. The paper conceptualizes methodological competence as an integrative professional quality specifically oriented to organizing student project activity in mathematics and offers a unified, transferable stage structure applicable across disciplinary and interdisciplinary contexts.

Conclusions. The proposed model provides a theoretically grounded and practically actionable framework for teacher education curricula, its implementation requires validated assessment rubrics, instructor training in pedagogical decoding, and empirical studies to evaluate effectiveness and scalability.

Keywords: *future mathematics teacher; methodological competence; project-based activity; teaching linear algebra.*

Одержано редакцією 16.03.2026
Прийнято до публікації 04.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-29-36
https://orcid.org/0000-0003-0610-644X
БОРИСОВА Світлана
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
svitlana.borysova@tnpu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-3117-2118
БОРИСОВ Вячеслав
доктор педагогічних наук, професор, професор катедри дизайну і медіавиробництва,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
borysow13@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0510-2001
МАРКОВИЧ Марія
кандидатка мистецтвознавства, доцентка,
завідувачка катедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
markovych@tnpu.edu

УДК 378:7.01:005.4(045)

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИНЦИПІВ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ПРОЄКТУВАННІ: РОЛЬ СУЧАСНИХ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ ПРАКТИК ТА ПРОЄКТНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ПІДХОДУ

У статті досліджено можливості інтеграції принципів сталого розвитку у концептуальне проєктування на основі сучасних дизайнерських практик та проєктно-управлінського підходу.

Обґрунтовано, що в умовах глобальних трансформацій сучасний дизайн виходить за межі традиційного проєктування окремих об'єктів і трактується як міждисциплінарна діяльність, спрямована на формування систем взаємодії людини, технологій і довкілля.

Визначено, що концептуальне проєктування є етапом інтеграції принципів сталого розвитку, на якому формуються смислова, функціональна, соціальна, екологічна і комунікативна логіка майбутнього дизайн-рішення.

Охарактеризовано сучасні дизайнерські практики, орієнтовані на сталий розвиток.

Визначено їх потенціал у контексті формування критичного мислення, моделювання альтернативних сценаріїв майбутнього, розвитку соціальної відповідальності, залучення користувачів до проєктної діяльності та переосмислення взаємодії людини з середовищем.

Запропоновано трактування проєктно-управлінського підходу як способу організації концептуального проєктування, за якого принципи сталого розвитку інтегруються в етапи проєктної діяльності: аналіз контексту, генерацію ідей, відбір концепції, візуалізацію, презентацію та оцінювання результатів.

Визначено основні управлінські механізми інтеграції принципів сталого розвитку: формування критеріїв сталості, визначення обмежень, управління ресурсами, моніторинг відповідності рішень поставленим цілям. Для демонстрації можливостей інтеграції сучасних дизайнерських практик проаналізовано кейс організації Всеукраїнського конкурсу мотиваційних постерів до Міжнародного дня дизайну «BE CREATIVE».

Обґрунтовано, що освітні проєктні формати можуть функціонувати як середовище інтеграції принципів сталого розвитку, у межах якого сучасні дизайнерські практики реалізуються через концептуальні рішення здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *сталий розвиток; концептуальне проєктування; візуальні комунікації; сучасні дизайнерські практики; еко-мистецтво; критичний дизайн; соціальний дизайн; партисипативний дизайн; циркулярний дизайн; регенеративний дизайн; проєктно-управлінський підхід.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку дизайну формується під впливом глобальних трансформацій XXI століття, серед яких провідними зазначають екологічну кризу, кліматичні зміни, соціальну нерівність, урбанізаційні процеси, цифровізацію і геополітичні конфлікти. Так, у доповіді Департаменту з економічних і соціальних питань ООН «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» підкреслюється, що досягнення цілей сталого розвитку (SDGs) потребує комплексних міждисциплінарних рішень, у яких дизайн постає інструментом трансформації соціальних і культурних практик (Transforming, 2015). У свою чергу дослідники сучасного дизайну наголошують на соціальній та екологічній відповідальності дизайнерів, відповідності дизайну реальним потребам ринку і суспільства, переході до «дизайну для соціальних інновацій», створенні стійких систем взаємодії, з урахуванням довгострокових наслідків для довкілля.

Проте, попри зростання уваги до сталого розвитку у дизайнерських практиках, принципи сталого дизайну в освітній процес підготовки майбутніх фахівців сфери

дизайну інтегруються переважно на етапі вибору матеріалів, технологій або фінального оформлення продукту. Натомість найбільш важливим для врахування засад сталого розвитку у дизайні вбачається етап концептуального проєктування, на якому визначаються смислова, функціональна, екологічна, соціальна та комунікативна логіка майбутнього дизайн-рішення. На цьому етапі, на початку дослідницької й пошукової діяльності, закладається потенціал сталості або, навпаки, формуються ризики подальшої невідповідності проєкту принципам сталого розвитку.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування можливостей інтеграції принципів сталого розвитку у концептуальне проєктування на основі інтеграції сучасних дизайнерських практик. Для досягнення мети передбачено: проаналізувати сучасні дизайнерські практики як інструменти реалізації принципів сталого розвитку; визначити управлінські механізми інтеграції сталих принципів у концептуальне проєктування; обґрунтувати можливості їх застосування на прикладі кейсу концептуального дизайн-рішення.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. У контексті інтеграції принципів сталого розвитку в освітній процес підготовки майбутніх дизайнерів зазначимо, що традиційна модель розробки дизайну, орієнтована переважно на естетичні та функціональні характеристики окремого об'єкта дизайну, вбачається невідповідною складності сучасних глобальних викликів (Udris-Borodavko et al, 2026). На противагу ній наразі формується нова парадигма, у якій дизайн трактується як процес проєктування систем, сервісів, взаємодій і сценаріїв використання, з урахуванням поведінкових моделей, ціннісних орієнтирів, ресурсних потоків та культурних сенсів (Борисова, Борисов, 2026; Геренко, 2024). Відповідно, сучасні дизайнерські практики дають змогу формувати нові моделі взаємодії людини, технологій і довкілля (Levina, Lindauer, Revina, 2025), орієнтовані на принципи сталого розвитку (Тарасюк, 2025).

У сучасному науковому дискурсі дизайн осмислюється як особливий тип діяльності, спрямований на вирішення комплексних соціально-екологічних проблем, що виходять за межі традиційного проєктування окремих об'єктів дизайну (Mosendz et al, 2025). Тому дизайнерські практики характеризуються міждисциплінарністю у проєктній діяльності, інтеграцією в ній знань з різних галузей, зокрема, екології, інженерії, соціальних наук, цифрових технологій (Calabretta, Döver, Nikou, 2025). В окремих сучасних дослідженнях (Cumbo, Selwyn, 2022; Wacnik, Daly, Verma, 2025) акцентується увага на процесах співтворення рішень, залучення користувачів до формування змісту та способів реалізації проєктного рішення, підвищення його соціальної релевантності.

Іншою суттєвою ознакою сучасних дизайнерських практик є розуміння об'єкта проєктування як частини більш широкої динамічної системи. Так, дослідження у сфері екодизайну (Eco-art, Sustainable visual practices) доводять, що ефективні дизайн-рішення мають враховувати повний життєвий цикл продукту або сервісу, від ідеації, виробництва, використання до обслуговування, повторного застосування, переробки або утилізації (Fan, 2025) та забезпечувати функціональність і довготривалу екологічну та соціальну стійкість (Lee et al., 2024). Дослідниками підкреслюється потреба уникнення поверхневої екологізації дизайну, переходу до глибшого аналізу ресурсів, матеріалів, енергоспоживання, довговічності, соціальної корисності проєктного рішення (Bennett, 2010; Sansoni, Torrens, Downs, 2023).

У контексті реалізації принципів сталого розвитку у графічному дизайні візуальні комунікації забезпечують передачу складних соціальних, екологічних та етичних ідей через образ, символ і візуальну метафору, формування суспільних настанов, критичної рефлексії та соціального впливу (Drumeva, 2024; Zhang, Chubotina, 2025). Водночас проєктування об'єктів дизайну набуває виразного етичного виміру, пов'язаного з усвідомленням довготривалих наслідків рішень щодо екологічного сліду продуктів, соціальних наслідків їх впровадження. Сценарне мислення, яке закладає підґрунтя моделювання альтернативних сценаріїв майбутнього, критичного осмислення соціальних і технологічних процесів, врахування невизначеності глобальних процесів, сприяє формуванню нової логіки інтегративної, етично орієнтованої, соціально відповідальної проєктної діяльності, виявленню потенційних ризиків сучасного розвитку (Auger, 2013). У зв'язку з окресленими проблемами сучасного дизайну науковцями привертається увага до трансформації дизайн-освіти, орієнтованої на формування етичного та критичного мислення майбутніх дизайнерів, усвідомлення ними потреби реалізації в проєктній діяльності принципів сталого розвитку (Boehnert, Sinclair, Dewberry, 2022; Faludi et al., 2023).

Теоретичний аспект дослідження. Актуальні дизайнерські практики, зорієнтовані на сталий розвиток, формують сукупність взаємодоповнюваних підходів, у межах яких поєднуються художні, соціальні,

екологічні, комунікативні та управлінські компоненти, забезпечуючи різні способи реагування на виклики сучасності. Окремими прикладами дизайн-практик, що поєднують художні, проєктні та комунікативні підходи до осмислення екологічних проблем та емоційно-образний вплив на суспільство, є (терміни подано мовою оригіналу відповідно до їх усталеного вживання у міжнародному науковому дискурсі):

eco-art або environmental art (інсталяції з відходів, екологічні кампанії, плакатні серії та візуалізація кліматичних даних), що формують незвичні способи взаємодії глядача з проблемами довкілля, переводячи їх у площину особистого переживання (Fan, 2025; Drumeva, 2024);

critical design (як інструмент критичного осмислення сучасної культури споживання, технологічного розвитку та соціальних структур), що полягає у створенні об'єктів-провокацій, які не пропонують готових рішень, а ініціюють дискусію та рефлексію: спекулятивні артефакти, концептуальні прототипи, дизайнерські сценарії піддають сумніву усталені уявлення про технології, комфорт і прогрес (Brandau, Alirezabeigi, 2023; Auger, 2013);

speculative design, який орієнтований на проєктування альтернативних сценаріїв майбутнього, провокує прогнозування та осмислення можливих варіантів розвитку соціальних, технологічних і екологічних систем (проєкти моделюють майбутнє міст, життя в умовах кліматичних змін або взаємодію людини з AI і таким чином унаочнюють потенційні ризики та формують підходи до їх попередження) (Gautam, 2023);

social design, орієнтований на вирішення проблем конкретних соціальних груп і спільнот (дизайн навігаційних систем, зокрема, для переселенців, інклюзивна айдентика, розробка громадських сервісів) можна окреслити інструментом соціальної підтримки та інтеграції через його спрямованість на підвищення якості життя та забезпечення доступності ресурсів (Manzini, Coad, 2015; Bonsu, Chisin, Cronjé, 2020);

participatory design, який передбачає активне залучення користувачів до процесу проєктування (участь громад у створенні міських просторів, локальних брендів, соціальних сервісів), забезпечує вищий рівень відповідності рішень реальним потребам, підвищує ефективність і стійкість проєктів завдяки врахуванню локальних контекстів і досвіду користувачів (Cumbo, Selwyn, 2022; Wacnik, Daly, Verma, 2025; Ontkóc, Kotradyová, 2021);

circular design, який ґрунтується на принципах замкненого циклу (мінімізація відходів на етапі проєктування через використання повторно придатних матеріалів, модульних систем і стратегій zero waste), уможливлює зменшення екологічного сліду продуктів і систем та оптимізує ресурсні потоки (Hernandez, Goñi, 2020; Tiippana-Usvasalo, Pajunen, Holuszko, 2023);

regenerative design, який виходить за межі мінімізації шкоди і спрямований на відновлення природних і соціальних систем (використання біоматеріалів, проєкти ревіталізації територій, розвиток локальних спільнот через дизайн), орієнтований на створення позитивного впливу, відновлення екосистем і формування нових моделей взаємодії людини з природою (Fry, Nocek, 2020; Gaziulusoy et al., 2021).

Інтеграція принципів сталого розвитку в освітній процес підготовки дизайнерів, зокрема, під час концептуального проєктування, потребує творчих і технологічних рішень, чіткої управлінської логіки – реалізації проєктно-управлінського підходу. Реалізація означеного підходу, яким передбачено планування, розподіл ролей, визначення критеріїв, контроль ресурсів, моніторинг рішень, сприятиме уникненню декларативності застосування принципів сталого розвитку та запобіганню їх втрати на етапі реалізації проєкту. Окреслений підхід можна трактувати як спосіб організації концептуального проєктування, за якого принципи сталого розвитку інтегруються у всі етапи проєктної діяльності: аналіз контексту, генерацію ідей, відбір концепції, візуалізацію, планування ресурсів, презентацію та оцінювання результатів.

Результати дослідження. До основних управлінських механізмів інтеграції принципів сталого розвитку у концептуальне проєктування доцільно віднести: формування критеріїв сталості на початку проєкту; визначення екологічних, соціальних та економічних обмежень; розподіл відповідальності між учасниками; управління ресурсами; моніторинг відповідності рішень цілям сталого розвитку; коригування концепції відповідно до змін умов. Підкреслимо, що управлінський підхід не повинен з'являтися виключно на етапі реалізації: він має супроводжувати концептуальне проєктування, оскільки на цьому етапі ухвалюються рішення щодо цінностей, функцій, матеріалів, комунікацій, користувацьких сценаріїв та довготривалого впливу проєкту з метою пояснення концепції зацікавленим сторонам, залучення користувачів до обговорення, візуалізації екологічних й соціальних наслідків рішень, забезпечення прозорості процесу проєктування. Для демонстрації можливостей інтеграції принципів сталого розвитку з урахуванням проєктно-управлінського підходу розглянемо

реальний кейс організації Всеукраїнського конкурсу мотиваційного постера до Міжнародного дня дизайну (International Design Day) «BE CREATIVE», що проводиться у межах підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 022 Дизайн (В2 Дизайн) (див. рис. 1).

Рис. 1. Модель інтеграції сучасних дизайнерських практик у концептуальне проєктування мотиваційного постера.
Джерело: *особиста розробка авторів*

Конкурс, оголошений кафедрою образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та кафедрою дизайну і медіавиробництва ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» спрямований на створення візуальних комунікацій, які розкривають ідею креативності як універсальної здатності людини до трансформації професійної діяльності, повсякденного життя, міжособистісних взаємодій та матеріального і нематеріального середовища. Отже, у цьому контексті креативність трактується як компетентність, що закладає підґрунтя формування наступних інноваційних рішень, у тому числі у сфері сталого розвитку.

Вихідними умовами конкурсу є розроблення мотиваційного постера, який має відповідати окресленій тематиці та передавати основний меседж переважно через візуальний образ і візуальну історію. Важливою вимогою є домінування графічного рішення над текстовим компонентом (текст є допоміжним елементом композиції) та орієнтація не лише на естетичну якість, а на змістову глибину, оригінальність і здатність візуального образу передавати ідею креативності як цінності. Учасниками конкурсу є здобувачі вищої освіти, майбутні дизайнери, які працюють під керівництвом викладачів, а результати оцінюються експертним журі. Часові рамки, формат подання та критерії оцінювання задають структурні обмеження, що стимулюють концентровану концептуальну роботу.

На першому етапі роботи учасники здійснюють аналіз соціального, культурного та комунікативного контексту поняття креативності. Досліджуються її прояви у різних сферах життя (професійній діяльності, освіті, соціальних взаємодіях, кризових ситуаціях, її роль у трансформації середовища та формуванні нових моделей поведінки). Відбувається аналіз візуальних стереотипів, які супроводжують поняття «креативність», і пошук нових образних рішень, здатних вийти за межі шаблонного мислення. Оцінюються ризики поверхневого трактування теми та можливості створення образів, що здатні викликати емоційний і рефлексивний відгук. На основі проведеного аналізу формується концепція як візуальна система моделювання смислів і соціальних сценаріїв. Одночасно уможливлюється відстеження інтеграції низки сучасних дизайнерських практик (див. табл. 1).

Розглянутий кейс засвідчує, що сучасні дизайнерські практики є ефективними за умови їх інтеграції у процес концептуального проєктування.

Узагальнення, подане в таблиці 1, дає підстави стверджувати, що в межах конкурсу сучасні дизайнерські практики проявляються не ізольовано, а у взаємодії. Зокрема, Eco-art простежується у роботах, що звертаються до екологічної проблематики через образи трансформації природи або взаємодії людини з довкіллям. Critical design реалізується у створенні візуальних рішень, які піддають сумніву усталені уявлення про креативність, успіх чи соціальні норми. Speculative design виявляється у спробах моделювати альтернативні сценарії майбутнього, де креативність відіграє визначальну роль у розвитку суспільства. Social design проявляється у зверненні до соціально значущих тем і комунікації з аудиторією, тоді як participatory design реалізується через сам формат конкурсу, що залучає широке коло учасників до спільного осмислення проблематики. Натомість circular і regenerative design у цьому кейсі проявляються опосередковано – не на рівні матеріалів, а на рівні мислення, що орієнтується на трансформацію, оновлення і переосмислення існуючих систем.

Таблиця 1.

Прояв сучасних дизайнерських практик
у кейсі конкурсу «BE CREATIVE»

Дизайнерська практика	Прояв у межах конкурсу «BE CREATIVE»	Значення для концептуального проєктування
Eco-art / environmental art	Використання образів природи, трансформації середовища, екологічної рівноваги	Формує емоційне осмислення взаємодії людини і довкілля
Critical design	Створення провокативних образів, що переосмислюють шаблонне розуміння креативності	Розвиває критичне мислення й здатність ставити проблемні питання
Speculative design	Моделювання альтернативних сценаріїв майбутнього через візуальні метафори	Дає змогу показати креативність як інструмент уявлення можливих змін
Social design	Звернення до тем взаємодії, підтримки, людяності, професійного й повсякденного життя	Підсилює соціальну значущість мотиваційного постера
Participatory design	Конкурс як відкрита освітня платформа участі студентів	Забезпечує залучення здобувачів освіти до спільного осмислення суспільно важливих ідей
Circular design	Опосередковано – через ідеї переосмислення, повторного використання сенсів, трансформації звичного	Переносить принцип циклічності з матеріального рівня на рівень мислення
Regenerative design	Опосередковано – через мотиви оновлення, відновлення, творчого перетворення	Орієнтує дизайн на позитивну зміну ціннісних установок

Джерело: *особиста розробка авторів*

Перевагою застосування проєктно-управлінського підходу є можливість цілеспрямованої інтеграції зазначених дизайнерських практик завдяки організації процесу проєктування, у межах якого забезпечується: чітке формулювання завдання (акцент на візуальному образі та меседжі), визначення критеріїв оцінювання (оригінальність ідеї, глибина концепції, комунікативна ефективність), структурування етапів роботи (аналіз – концепція – візуалізація – презентація), впровадження проміжного контролю. Управлінські рішення уможливлюють спрямування творчого процесу таким чином, щоб навіть за відсутності прямої тематики сталого розвитку у роботах формувалися компетентності, необхідні для реалізації його принципів (критичне мислення, системність, відповідальність, здатність до інновацій). Проєктно-управлінський підхід, як «методичний каркас», забезпечує послідовність, рефлексію і контроль якості результатів, і, як наслідок – формування готовності майбутніх дизайнерів до роботи в умовах невизначеності, складності та необхідності прийняття відповідальних рішень.

Проте, підкреслимо, інтеграція сучасних дизайнерських практик у концептуальне проєктування супроводжується низкою викликів, зокрема, одним з них є ризик поверхневого використання підходів, формального застосування візуальних метафор без глибокого змістового наповнення. Адже для critical і speculative design характерним є балансування між концептуальністю і зрозумілістю для аудиторії; у випадку з social design виникає проблема адекватної інтерпретації соціальних тем; participatory design потребує ефективної комунікації між учасниками; відсутність матеріального виміру circular і regenerative design у графічних проєктах ускладнює їх безпосередню оцінку.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що сучасні дизайнерські практики є основою осмислення та реалізації принципів сталого розвитку. Перехід від об'єктно орієнтованої моделі дизайну до проєктування з урахуванням принципів сталого розвитку зумовлює необхідність інтеграції міждисциплінарних підходів у процес концептуального формування рішень.

Обґрунтовано, що інтеграція принципів сталого розвитку у графічному дизайні може здійснюватися як на рівні змісту або тематики проєкту, так і на рівні формування типу мислення, що забезпечує здатність до трансформації реальності. Аналіз кейсу організації всеукраїнського конкурсу мотиваційного постера до Міжнародного дня дизайну (International Design Day) «BE CREATIVE» продемонстрував, що освітні проєктні формати можуть ефективно функціонувати як середовище інтеграції сучасних дизайнерських практик, в якому eco-art, critical design, speculative design, social design, participatory design реалізуються через концептуальні рішення студентів, а

circular і regenerative design трансформуються у когнітивний рівень як орієнтація на оновлення, переосмислення і трансформацію.

Визначено, що проєктно-управлінський підхід є механізмом інтеграції принципів сталого розвитку у концептуальне проєктування через формулювання завдань, визначення критеріїв оцінювання, структуризацію етапів роботи та організацію зворотного зв'язку, якими забезпечується послідовність і контрольованість творчого процесу, уникнення декларативності у реалізації ідей сталості та перетворення їх на критерії прийняття дизайнерських рішень.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання окресленого підходу в дизайн-освіті, зокрема, у розробленні навчальних завдань і проєктних форматів, спрямованих на формування у здобувачів вищої освіти здатності працювати з комплексними соціальними проблемами. Запропонована модель інтеграції сучасних дизайнерських практик у концептуальне проєктування може бути адаптована для проєктування різних об'єктів дизайну.

Перспективними напрямами подальших досліджень уважаємо розроблення методик оцінювання впливу об'єктів графічного дизайну на формування соціальних і екологічних суспільних настанов, уточнення критеріїв інтеграції принципів сталого розвитку у візуальних комунікаціях, дослідження ролі цифрових технологій і штучного інтелекту у формуванні нових дизайнерських практик, орієнтованих на сталий розвиток.

Список бібліографічних посилань

Борисова, Борисов, 2026 – Борисова, С., Борисов, В. (2026). Формування критичної алгоритмічної компетентності та UX-орієнтованої самопрезентації майбутніх дизайнерів у платформній економіці. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 132–139. URL: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/246

Геренко, 2024 – Геренко, С. (2024). Графічний дизайнер в епоху індустрії 4.0.: рефреймінг компетентності в контексті новітніх викликів. *Art and Design*, 1: 113–122. Doi: https://doi.org/10.30857/2617-0272.2024.1.10

Тарасюк, 2025 – Тарасюк, О. В. (2025). Теоретичні засади формування концепції сталого розвитку та її практична реалізація на сучасному етапі розвитку суспільства. *Економіка, управління та адміністрування*, 1(111): 51–63. Doi: https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-51-63

Auger, 2013 – Auger, J. (2013). Speculative design: crafting the speculation. *Digital Creativity*, 24(1): 11–35. Doi: https://doi.org/10.1080/14626268.2013.767276

Bennett, 2010 – Bennett, A. (2010). Do Good Design: How Designers Can Change the World, Design and Culture, 2(3): 360–361. Doi: https://doi.org/10.2752/175470710X12789399280118

Boehnert, Sinclair, Dewberry, 2022 – Boehnert, J., Sinclair, M., Dewberry, E. (2022). Sustainable and Responsible Design Education: Tensions in Transitions. *Sustainability*, 14(11): 6397. Doi: https://doi.org/10.3390/su14116397

Bonsu, Chisin, Cronjé, 2020 – Bonsu, G. A., Chisin, A. V., Cronjé, J. (2020). Challenges to Sustainability in the Graphic Design Practices of a Developing Nation. *Design and Culture*, 12(1): 57–81. Doi: https://doi.org/10.1080/17547075.2020.1694263

Brandau, Alirezabeigi, 2023 – Brandau, N., Alirezabeigi, S. (2023). Critical and participatory design in-between the tensions of daily schooling: working towards sustainable and reflective digital school development. *Learning, Media and Technology*, 48(2): 337–349. Doi: https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2156538

Calabretta, Döver, Nikou, 2025 – Calabretta, G., Döver, Ö., Nikou, S. (2025). Navigating sustainability challenges in design: Bridging theory and practice with tactical sustainability cards. *Journal of Cleaner Production*, 502: 145340. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2025.145340

Cumbo, Selwyn, 2022 – Cumbo, B., Selwyn, N. (2022). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1): 60–72. Doi: https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902981

Drumeva, 2024 – Drumeva, K. B. (2024). Sustainable Artistic Practices in Graphic Design for Visual Communication. *Perspectives on Design III*, 34: 63–75. Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-43516-4_4

Faludi, Acaroglu, Gardien, Rapela, Sumter, Cooper, 2023 – Faludi, J., Acaroglu, L., Gardien, P., Rapela, A., Sumter, D., Cooper, C. (2023). Sustainability in the Future of Design Education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 9(2): 157–178. Doi: https://doi.org/10.1016/j.sheji.2023.04.004

Fan, 2025 – Fan, H. (2025). Integrating Ecological Consciousness into Environmental Art Design Education: Impacts on Student Engagement, Sustainability Practices, and Critical Thinking. *Sustainable Development*, 33(5): 6549–6572. Doi: https://doi.org/10.1002/sd.3474

Fry, Nocek, 2020 – Fry, T., Nocek, A. (Eds.). (2020). Design in Crisis: New Worlds, Philosophies and Practices. Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9781003021469

Gautam, 2024 – Gautam, A. (2024). Reconfiguring participatory design to resist AI realism. URL: https://arxiv.org/abs/2406.03245

Gaziulusoy, Veselova, Hodson, Berglund, Öztekin, Houtbeckers, Hernberg, Jalas, Fodor, Ferreira, 2021 – Gaziulusoy, İ., Veselova, E., Hodson, E., Berglund, E., Öztekin, E. E., Houtbeckers, E., Hernberg, H., Jalas, M., Fodor, K., Ferreira, M. (2021). Design for Sustainability Transformations: A Deep Leverage Points Research Agenda for the (Post-)Pandemic Context. *Strategic Design Research Journal*, 14(1): 19–31. Doi: https://doi.org/10.4013/sdrj.2021.141.02

Hernandez, Goñi, 2020 – Hernandez, R. J., Goñi, J. (2020). Responsible Design for Sustainable Innovation: Towards an Extended Design Process. *Processes*, 8(12): 1574. Doi: https://doi.org/10.3390/pr8121574

Lee, Han, Kwak, Park-Lee, 2024 – Lee, H., Han, M., Kwak, B., Park-Lee, S. (2024). Participatory futuring with citizens as one way of designing for sustainability transitions of a national art museum in Korea. *International Journal of Design*, 18(1): 55–76. Doi: https://doi.org/10.57698/v18i1.04

Levina, Lindauer, Revina, 2025 – Levina, O., Lindauer, F., Revina, A. (2025). A Participatory Workshop Design for Engaging Young People in IT Sustainability. *Education Sciences*, 15(12): 1570. Doi: https://doi.org/10.3390/educsci15121570

Manzini, Coad, 2015 – Manzini, E., Coad, R. (2015). Design, When Everybody Designs: An Introduction to

Design for Social Innovation. The MIT Press. Doi: https://doi.org/10.7551/mitpress/9873.001.0001

Mosendz, Borysova, Vitchynkina, Brovchenko, Kovalchuk, 2025 – Mosendz, O., Borysova, S., Vitchynkina, K., Brovchenko, A., Kovalchuk, O. (2025). Experimental methods of teaching computer graphics and design: Impact on the creative potential of higher education students. *Salud, Ciencia Y Tecnología – Serie De Conferencias*, 4: 640. Doi: https://doi.org/10.56294/sctconf2025640

Ontkóc, Kotradyová, 2021 – Ontkóc, M., Kotradyová, V. (2021). Participatory Design as a Tool for Sustainable Regional Development. *Architecture Papers of the Faculty of* Architecture *and Design STU*, 26(2): 24–30. Doi: https://doi.org/10.2478/alfa-2021-0010

Sansoni, Torrens, Downs, 2023 – Sansoni, S., Torrens, G., Downs, S. (2023). The role of graphic design in promoting sustainability and ethical responsibilities against greenwashing. *Proceedings of the 25th International Conference on Engineering and Product Design Education*, 445–450. Doi: https://doi.org/10.35199/EPDE.2023.75

Tiippana-Usvasalo, Pajunen, Holuszko, 2023 – Tiippana-Usvasalo, M., Pajunen, N., Holuszko, M. (2023). The role of education in promoting circular economy. *International Journal of Sustainable Engineering*, 16(1): 92–103. Doi: https://doi.org/10.1080/19397038.2023.2210592

Transforming, 2015 – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015). *Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development.* URL: https://sdgs.un.org/2030agenda

Udris-Borodavko, Bozhko, Herenko, Salyha, Udris, 2026 – Udris-Borodavko, N., Bozhko, T., Herenko, S., Salyha, P., Udris, I. (2026). The Educational Role of Visual Communication in Implementing Sustainable Development. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 18(1): 105–122. Doi: https://doi.org/10.66388/rrem/18.1/07

Wacnik, Daly, S. R., Verma, 2025 – Wacnik, P., Daly, S. R., Verma, A. (2025). Participatory design: a systematic review and insights for future practice. *Design Science*, 11: e21. Doi: https://doi.org/10.1017/dsj.2025.10009

Zhang, Chubotina, 2025 – Zhang, Z., Chubotina, I. (2025). Evolution and innovation: Contemporary trends in graphic design. *Art and Design*, 2: 74–81. Doi: https://doi.org/10.30857/2617-0272.2025.2.7

References

Borysova, S., Borysov, V. (2026). Formation of critical algorithmic competence and UX-oriented self-presentation of future designers in the platform economy. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 132–139. URL: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/246 [in Ukr].

Gerenko, S. (2024). Graphic design in the era of industry 4.0: reframing of competence in the context of the latest challenges. *Art and Design*, 1: 113–122. Doi: https://doi.org/10.30857/2617-0272.2024.1.10 [in Ukr].

Tarasuik, O. (2025). Theoretical foundations of the formation of the concept of sustainable development and its practical implementation at the current stage of social development. *Economics, Management and Administration*, 1(111): 51–63. Doi: https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-51-63 [in Ukr].

Auger, J. (2013). Speculative design: crafting the speculation. *Digital Creativity*, 24(1): 11–35. Doi: https://doi.org/10.1080/14626268.2013.767276

Bennett, A. (2010). Do Good Design: How Designers Can Change the World, Design and Culture, 2(3): 360–361. Doi: https://doi.org/10.2752/175470710X12789399280118

Boehnert, J., Sinclair, M., Dewberry, E. (2022). Sustainable and Responsible Design Education: Tensions in Transitions. *Sustainability*, 14(11): 6397. https://doi.org/10.3390/su14116397

Bonsu, G. A., Chisin, A. V., Cronjé, J. (2020). Challenges to Sustainability in the Graphic Design Practices of a Developing Nation. *Design and Culture*, 12(1): 57–81. Doi: https://doi.org/10.1080/17547075.2020.1694263

Brandau, N., Alirezabeigi, S. (2023). Critical and participatory design in-between the tensions of daily schooling: working towards sustainable and reflective digital school development. *Learning, Media and Technology*, 48(2): 337–349. Doi: https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2156538

Calabretta, G., Döver, Ö., Nikou, S. (2025). Navigating sustainability challenges in design: Bridging theory and practice with tactical sustainability cards. *Journal of Cleaner Production*, 502: 145340. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2025.145340

Cumbo, B., Selwyn, N. (2022). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1): 60–72. Doi: https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902981

Drumeva, K. B. (2024). Sustainable Artistic Practices in Graphic Design for Visual Communication. *Perspectives on Design III*, 34: 63–75. Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-43516-4_4

Faludi, J., Acaroglu, L., Gardien, P., Rapela, A., Sumter, D., Cooper, C. (2023). Sustainability in the Future of Design Education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 9(2): 157–178. Doi: https://doi.org/10.1016/j.sheji.2023.04.004

Fan, H. (2025). Integrating Ecological Consciousness into Environmental Art Design Education: Impacts on Student Engagement, Sustainability Practices, and Critical Thinking. *Sustainable Development*, 33(5): 6549–6572. Doi: https://doi.org/10.1002/sd.3474

Fry, T., Nocek, A. (Eds.). (2020). Design in Crisis: New Worlds, Philosophies and Practices. Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9781003021469

Gautam, A. (2024). Reconfiguring participatory design to resist AI realism. URL: https://arxiv.org/abs/2406.03245

Gaziulusoy, İ., Veselova, E., Hodson, E., Berglund, E., Öztekin, E. E., Houtbeckers, E., Hernberg, H., Jalas, M., Fodor, K., Ferreira, M. (2021). Design for Sustainability Transformations: A Deep Leverage Points Research Agenda for the (Post-)Pandemic Context. *Strategic Design Research Journal*, 14(1): 19–31. Doi: https://doi.org/10.4013/sdrj.2021.141.02

Hernandez, R. J., Goñi, J. (2020). Responsible Design for Sustainable Innovation: Towards an Extended Design Process. *Processes*, 8(12): 1574. Doi: https://doi.org/10.3390/pr8121574

Lee, H., Han, M., Kwak, B., Park-Lee, S. (2024). Participatory futuring with citizens as one way of designing for sustainability transitions of a national art museum in Korea. *International Journal of Design*, 18(1): 55–76. Doi: https://doi.org/10.57698/v18i1.04

Levina, O., Lindauer, F., Revina, A. (2025). A Participatory Workshop Design for Engaging Young People in IT Sustainability. *Education Sciences*, 15(12): 1570. Doi: https://doi.org/10.3390/educsci15121570

Manzini, E., Coad, R. (2015). Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation. The MIT Press. Doi: https://doi.org/10.7551/mitpress/9873.001.0001

Mosendz, O., Borysova, S., Vitchynkina, K., Brovchenko, A., Kovalchuk, O. (2025). Experimental methods of teaching computer graphics and design: Impact on the creative potential of higher education students. *Salud, Ciencia Y Tecnología – Serie De Conferencias*, 4: 640. Doi: https://doi.org/10.56294/sctconf2025640

Ontkóc, M., Kotradyová, V. (2021). Participatory Design

as a Tool for Sustainable Regional Development. *Architecture Papers of the Faculty of Architecture and Design STU*, 26(2): 24–30. Doi: https://doi.org/10.2478/alfa-2021-0010

Sansoni, S., Torrens, G., Downs, S. (2023). The role of graphic design in promoting sustainability and ethical responsibilities against greenwashing. *Proceedings of the 25th International Conference on Engineering and Product Design Education*, 445–450. Doi: https://doi.org/10.35199/EPDE.2023.75

Tiippana-Usvasalo, M., Pajunen, N., Holuszko, M. (2023). The role of education in promoting circular economy. *International Journal of Sustainable Engineering*, 16(1): 92–103. Doi: https://doi.org/10.1080/19397038.2023.2210592

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015). *Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development*. URL: https://sdgs.un.org/2030agenda

Udris-Borodavko, N., Bozhko, T., Herenko, S., Salyha, P., Udris, I. (2026). The Educational Role of Visual Communication in Implementing Sustainable Development. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 18(1): 105–122. Doi: https://doi.org/10.66388/rrem/18.1/07

Wacnik, P., Daly, S. R., Verma, A. (2025). Participatory design: a systematic review and insights for future practice. *Design Science*, 11: e21. Doi: https://doi.org/10.1017/dsj.2025.10009

Zhang, Z., Chubotina, I. (2025). Evolution and innovation: Contemporary trends in graphic design. *Art and Design*, 2: 74–81. Doi: https://doi.org/10.30857/2617-0272.2025.2.7

BORYSOVA Svitlana
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fine Arts, Design and Methods of their Teaching,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

BORYSOV Viacheslav
Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Design and Mediaproduction,
Luhansk Taras Shevchenko National University

MARKOVYCH Mariya
Ph.D in Art History, Associate Professor,
Head of the Department of Fine Arts, Design and Methods of their Teaching,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

INTEGRATING SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES INTO CONCEPTUAL DESIGN: THE ROLE OF CONTEMPORARY DESIGN PRACTICES AND A PROJECT-MANAGEMENT APPROACH

Summary. *The article explores the possibilities of integrating the principles of sustainable development into conceptual design through contemporary design practices and a project-management approach. It is substantiated that under the conditions of global transformations contemporary design transcends the traditional design of isolated objects and is increasingly interpreted as an interdisciplinary activity aimed at shaping systems of interaction between humans, technologies, and the environment. Conceptual design is identified as a key stage in the integration of sustainability principles, since it is at this stage that the semantic, functional, social, ecological, and communicative logic of a future design solution is formed.*

The article aims to theoretically substantiate the possibilities of integrating the principles of sustainable development into conceptual design through contemporary design practices and a project-management approach.

Methods. The methodological framework of the study combines analytical, project-oriented, and case-study approaches. The analytical approach is applied to interpret contemporary design practices in the context of sustainable development; the project-oriented approach is used to determine the logic of integrating sustainability principles into conceptual design; and the case-study approach is employed to demonstrate the practical implementation of the proposed framework. The research methods include comparative analysis of contemporary design practices, systematization of sustainable design approaches, managerial audit of project decisions, and integrative evaluation of the correspondence between conceptual solutions and sustainability principles.

Results. The article characterizes contemporary design practices oriented toward sustainable development, including eco-art, critical design, speculative design, social design, participatory design, circular design, and regenerative design. Their potential is identified in developing critical thinking, social responsibility, and alternative future scenarios through visual communication and conceptual design. A project-management approach is proposed as a way of organizing conceptual design in which sustainability principles are integrated into all stages of project activity, including context analysis, idea generation, concept selection, visualization, presentation, and evaluation. The study identifies managerial mechanisms for integrating sustainability principles, such as sustainability criteria formulation, resource management, and monitoring the compliance of design decisions with sustainability goals. The article also analyzes the case of the All-Ukrainian Motivational Poster Competition for International Design Day "BE CREATIVE" as an example of integrating sustainability principles into educational design practice.

Originality. The study develops a theoretical interpretation of the project-management approach as a mechanism for integrating sustainability principles into conceptual design. The article expands the understanding of contemporary design practices by considering them not only as artistic and communicative strategies but also as instruments for shaping critical, ethical, and socially responsible design thinking in higher design education. A conceptual model of integrating contemporary design practices into the development of motivational posters is proposed.

Conclusion. The integration of sustainability principles into conceptual design requires the combination of contemporary design practices with a project-management logic that ensures the consistency, controllability, and evaluability of design decisions. Educational project formats contribute to the formation of critical and systemic thinking, social responsibility, and readiness of future designers to operate in conditions of uncertainty and global transformations. Prospects for further research include the development of methods for evaluating the influence of design on social and ecological value orientations, the study of the role of digital technologies and artificial intelligence in the development of sustainability-oriented design practices.

Keywords: *sustainable development; conceptual design; visual communication; contemporary design practices; eco-art; critical design; social design; participatory design; circular design; regenerative design; project-management approach.*

Одержано редакцією 28.03.2026
Прийнято до публікації 12.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-37-42
https://orcid.org/0000-0002-7005-2602
ВЕЛИКДАН Юлія
старша викладачка катедри теорії і методики технологічної освіта та комп'ютерної графіки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
jucilenda@gmail.com

УДК 378.147:004:62(045)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ LEARNINGAPPS

У статті розглянуто можливості використання сервісу LearningApps у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі.

Обґрунтовано значення цифрової та методичної компетентностей як ключових складових професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Проаналізовано наукові підходи до використання інтерактивних засобів навчання у закладах вищої освіти та визначено їхню роль у підвищенні ефективності освітнього процесу.

Розкрито дидактичний потенціал сервісу LearningApps як інструменту створення інтерактивних вправ різного типу, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої самостійності та формуванню практичних навичок застосування цифрових ресурсів.

Особливу увагу приділено можливостям використання зазначеного сервісу у процесі підготовки майбутніх учителів технологій, зокрема у контексті створення студентами власних інтерактивних завдань, моделювання фрагментів уроків та застосування розроблених матеріалів під час педагогічної практики.

Доведено, що така діяльність сприяє формуванню цифрової, методичної та педагогічної компетентностей, розвитку творчого мислення та підвищенню рівня готовності студентів до професійної діяльності.

Визначено основні переваги використання сервісу, серед яких інтерактивність, доступність, можливість швидкого зворотного зв'язку та індивідуалізації навчання. Водночас окреслено певні обмеження, пов'язані з технічним забезпеченням та рівнем цифрової підготовки користувачів.

Зроблено висновок про доцільність і ефективність використання сервісу LearningApps як інструменту формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій та визначено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: *майбутні вчителі технологій; професійна підготовка; цифрова компетентність; інтерактивні вправи; LearningApps; інформаційно-комунікаційні технології; освітній процес; педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією освітнього процесу, що зумовлює необхідність підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності. Особливої актуальності це набуває у підготовці майбутніх учителів технологій, діяльність яких безпосередньо пов'язана з формуванням практичних умінь, творчого мислення та технічної грамотності учнів.

У контексті реформування освіти та впровадження компетентнісного підходу зростають вимоги до рівня професійної підготовки педагогів, зокрема щодо сформованості цифрової та методичної компетентностей. Майбутній учитель має не лише володіти сучасними цифровими інструментами, а й уміти доцільно інтегрувати їх у навчальний процес, забезпечуючи активну взаємодію учнів, індивідуалізацію навчання та розвиток їхньої пізнавальної активності.

Одним із ефективних засобів реалізації зазначених завдань є використання інтерактивних онлайн-сервісів, серед яких особливе місце посідає LearningApps. Даний сервіс надає широкі можливості для створення дидактичних матеріалів, організації інтерактивної взаємодії та здійснення контролю знань. Водночас його потенціал у підготовці майбутніх учителів технологій, зокрема як інструменту формування їхніх професійних компетентностей, потребує подальшого наукового осмислення.

Аналіз останній досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці педагогів є однією з ключових у сучасних умовах цифровізації освіти та активно досліджується вітчизняними й зарубіжними науковцями. Особлива увага приділяється питанням формування цифрової компетентності майбутніх учителів, інтеграції інтерактивних засобів навчання та впровадження онлайн-сервісів в освітній процес закладів вищої освіти.

Зокрема, у працях Я. Синицької, В. Андрієвської, І. Остополець, Г. Варіної та інших дослідників підкреслюється важливість розвитку цифрової грамотності та здатності майбутніх педагогів ефективно використовувати сучасні освітні технології у професійній діяльності.

У дослідженнях О.В. Волошиної обґрунтовано можливості використання сервісу LearningApps як засобу формування навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів. Авторка зазначає, що застосування інтерактивних вправ сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої самостійності та підвищенню мотивації до навчання. Подібні висновки підтверджуються й у роботах Т. Позднякової, В. Тимчини, О. Шикиринської, де акцентується увага на доцільності використання інтерактивних сервісів у процесі професійної підготовки.

Водночас сучасні дослідження засвідчують значний дидактичний потенціал інтерактивних онлайн-ресурсів, що полягає у можливості створення різноманітних типів навчальних завдань, організації оперативного зворотного зв'язку та індивідуалізації освітнього процесу. Зокрема, у працях М. Сабліної доведено ефективність використання інтерактивного середовища LearningApps як інструменту подання навчального матеріалу та активізації навчальної діяльності студентів. Таким чином, використання подібних сервісів сприяє не лише підвищенню якості навчання, а й формуванню практичних умінь застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності педагогів.

Метою статті є обґрунтування можливостей використання сервісу LearningApps у процесі підготовки майбутніх учителів технологій та визначення його ролі у формуванні їхніх професійних компетентностей.

Основні результати дослідження. У сучасних умовах цифровізації освіти особливої ваги набуває формування професійних компетентностей майбутніх учителів, серед яких провідне місце займають цифрова та методична компетентності. Цифрова компетентність передбачає здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, здійснювати пошук, обробку та представлення інформації, а також застосовувати сучасні цифрові інструменти в освітньому процесі. Водночас методична компетентність охоплює вміння майбутнього вчителя планувати, організовувати та реалізовувати навчальний процес із використанням доцільних форм, методів і засобів навчання.

Для майбутніх учителів технологій зазначені компетентності мають особливе значення, оскільки їхня професійна діяльність поєднує як теоретичну підготовку, так і практичну спрямованість навчання. Вчитель технологій повинен не лише володіти сучасними технологіями, а й уміти ефективно передавати ці знання учням, використовуючи інноваційні педагогічні підходи та цифрові засоби навчання (Олефіренко, Полевик, 2024).

Разом з тим, аналіз освітньої практики свідчить про наявність певних труднощів у підготовці майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, спостерігається недостатній рівень сформованості практичних умінь застосування цифрових інструментів у навчальному процесі, що знижує ефективність їх подальшої професійної діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних засобів формування цифрової та методичної компетентностей майбутніх учителів. Одним із таких засобів є використання інтерактивних онлайн-сервісів, що забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу та сприяють підвищенню його результативності. Серед них доцільно виокремити сервіс LearningApps, який є зручним інструментом для створення інтерактивних навчальних вправ.

Сервіс LearningApps являє собою онлайн-платформу, що дозволяє створювати, редагувати та використовувати різноманітні інтерактивні завдання навчального характеру і призначена для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою інтерактивних модулів (Цифрові освітні технології: дайджест, 2025). З технічного та методичного поглядів сервіс характеризується такими параметрами:

1. *Мультишаблонність*: Платформа пропонує понад 20 готових структурних моделей (шаблонів) для створення завдань: від класичних тестів та вікторин до вправ на встановлення послідовності, класифікацію та заповнення пропусків (Остополець, Варіна, 2021).

2. *Інтуїтивний інтерфейс*: Завдяки наявності конструктора «за зразком», створення авторського контенту доступне користувачам із початковим рівнем цифрової грамотності, що знижує поріг входження для майбутніх педагогів.

3. *Інтерактивність та гейміфікація*: Реалізація ігрових стратегій навчання в межах сервісу дозволяє перетворити рутинне закріплення матеріалу на активну взаємодію з цифровим контентом (Позднякова, Тимчина, 2018). Візуальна привабливість завдань та елементи змагальності стимулюють пізнавальний інтерес, роблячи процес вивчення технологічних дисциплін більш емоційно насиченим та результативним».

4. *Оперативність зворотного зв'язку*: Сервіс забезпечує миттєву перевірку правильний відповідей, що дозволяє студентам самостійно коригувати свої знання та здійснювати самоконтроль у режимі реального

часу (Шевченко, Павленко, 2023).

5. *Мультимедійність*: Можливість інтеграції текстової інформації, зображень, аудіо- та відеофайлів дозволяє створювати комплексні дидактичні матеріали, що охоплюють різні канали сприйняття інформації.

6. *Методична цінність*: Для майбутнього вчителя LearningApps виступає не лише як сховище вправ, а як інструмент моделювання фрагментів майбутніх уроків, де цифрова компетентність поєднується з методичною майстерністю (Волошина, 2020).

7. *Мобільність*: Створені інтерактивні вправи можна легко поширювати за допомогою прямих посилань або QR-кодів, а також вбудовувати їх у блоки дистанційних курсів (наприклад, Moodle) або персональні блоги вчителів через iFrame-код. Це дозволяє використовувати сервіс як додатковий інструмент у межах єдиного електронного освітнього середовища.

Використання зазначених дидактичних характеристик сервісу LearningApps дозволяє здійснювати комплексний вплив на професійну підготовку майбутнього фахівця. Ми розглядаємо цей процес як синергію трьох ключових складників, що формують профіль сучасного вчителя технологій:

1. *Цифрова компетентність:* реалізується через безпосереднє опанування інструментарію технологій Web 2.0. Студенти не просто споживають готовий контент, а виступають його творцями, засвоюючи принципи хмарних обчислень, алгоритми публікації та поширення цифрових ресурсів, а також навички роботи з мультимедійними форматами.

2. *Методична компетентність:* формується у процесі проектування власних інтерактивних дидактичних завдань. Студент змушений не лише дібрати навчальний матеріал, а й здійснити його педагогічну трансформацію: визначити тип вправи, який найкраще відповідає навчальній цілі, структурувати інформацію та передбачити сценарії взаємодії з учнем (зворотний зв'язок, підказки).

3. *Професійно-технологічна компетентність:* завдяки можливості візуалізації складних виробничих процесів, конструкцій верстатів та інструментів. Створення вправ на ідентифікацію деталей чи встановлення послідовності технологічних операцій (наприклад, етапів обробки деревини чи металу) сприяє глибшому засвоєнню спеціальних знань, які є фундаментом предметної підготовки вчителя технологій.

Варто наголосити, що поєднання зазначених компонентів у підготовці майбутнього вчителя технологій не є механічним накладанням знань, а є складною професійною інтеграцією. *Цифрова компетентність* тут виступає як інструментальна база, що дає технічну свободу у використанні сервісу. Проте саме *методична складова* визначає педагогічну доцільність обраного шаблону вправи, перетворюючи розважальний елемент на ефективний засіб контролю чи навчання. Водночас *професійно-технологічний компонент* наповнює цю цифрову оболонку фаховим змістом, специфічним саме для галузі технологічної освіти: від нюансів обробки матеріалів до критично важливих аспектів охорони праці.

Практична реалізація окреслених дидактичних можливостей сервісу була здійснена нами під час розроблення авторської інтерактивної вправи на тему *«Безпека праці під час роботи на верстатному обладнанні»* (рис. 1).

Рис. 1. Фрагмент інтерактивної вправи на платформі LearningApps для контролю знань з техніки безпеки в шкільних майстернях

Вибір шаблону «Класифікація» зумовлений необхідністю формування чітких когнітивних зв'язків між безпечними прийомами роботи та потенційно небезпечними діями. Вправа побудована за принципом диференціації: студентам пропонується розподілити перелік операцій (наприклад, використання захисних окулярів, перевірка кріплення патрона, робота в рукавицях тощо) на дві категорії – «Безпечно» та «Порушення правил». Ігрова форма завдання дозволяє зняти психологічну напругу під час вивчення складних інструкцій, водночас забезпечуючи високий рівень запам'ятовування алгоритму поведінки в шкільній майстерні. Такий підхід дозволяє викладачу об'єктивно оцінити первинний рівень теоретичної підготовки майбутніх учителів технологій, що є критично важливим для зниження ризиків виробничого травматизму в подальшій практичній діяльності.

Використання таких завдань у процесі підготовки майбутніх учителів технологій має подвійне значення: з одного боку, студенти закріплюють знання зі спеціальних дисциплін, а з іншого – опановують методику створення цифрового контенту для

своїх майбутніх уроків (Синицька, Андрієвська, 2024).

Особливу увагу варто приділити саме технічній можливості «безшовної» інтеграції вправ у дистанційні курси (наприклад, на базі платформи Moodle). Використання HTML-коду (iFrame), що генерується сервісом автоматично, дозволяє вбудовувати інтерактивний модуль безпосередньо в структуру електронного навчального курсу (рис. 2).

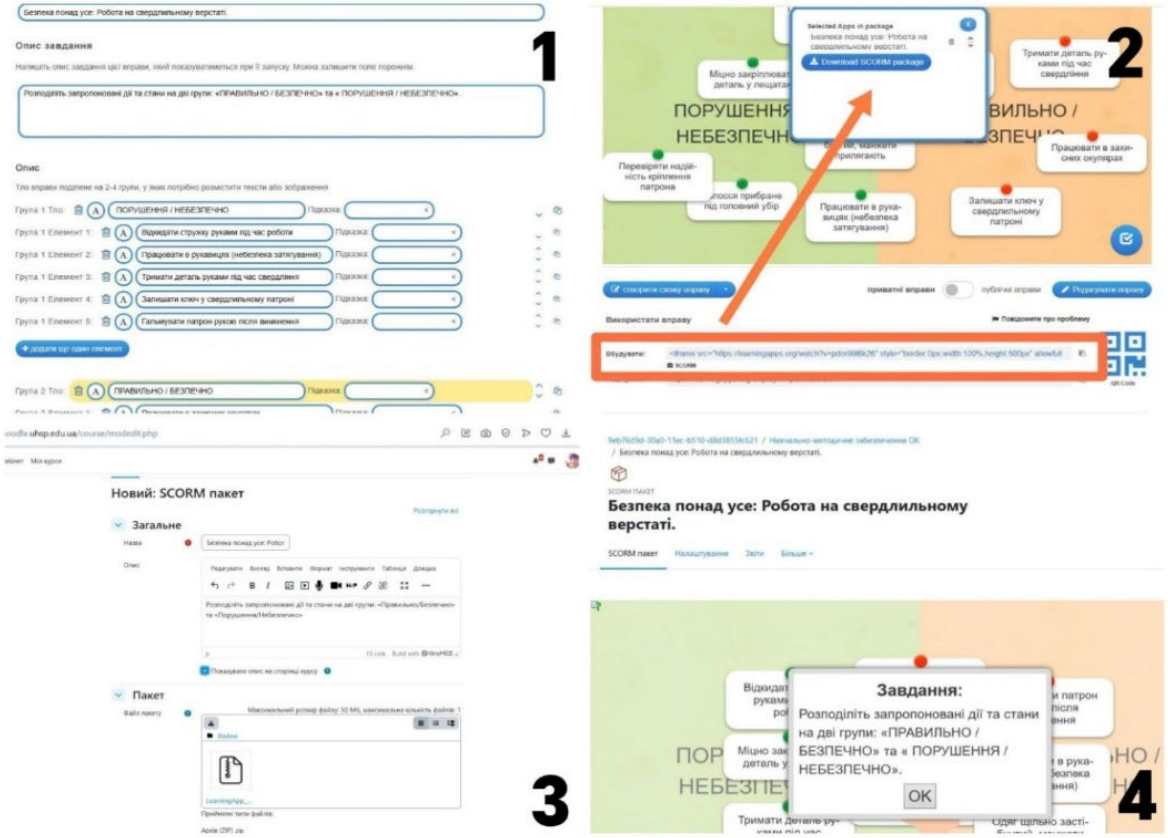


Рис. 2. Алгоритм інтеграції інтерактивної вправи LearningApps у середовище дистанційного навчання (Moodle) за допомогою iFrame-коду

Примітка: 1 – вибір вправи; 2 – копіювання iFrame-коду;
3 – налаштування елемента курсу в Moodle;
4 – відображення вправи в інтерфейсі платформи Moodle.

Методика інтеграції інтерактивного контенту в систему дистанційного навчання Moodle передбачає чітку послідовність дій, що забезпечує стабільну роботу вправи безпосередньо в інтерфейсі курсу, а саме:

Етап проектування: На першому етапі створюється авторську інтерактивну вправу безпосередньо на онлайн-сервісі LearningApps, адаптуючи її під конкретні дидактичні цілі (наприклад, вивчення будови верстатів чи правил безпечної праці).

Етап експорту: Після збереження вправи сервіс дозволяє завантажити її у вигляді структурованого пакета (архіву), який зберігається на локальний комп'ютер користувача.

Етап імпорту: У середовищі Moodle створюється відповідний елемент («Пакет SCORM» або «Вбудований файл»), куди завантажується попередньо підготовлений архів із вправою.

Етап фіналізації: Після збереження налаштувань інтерактивний модуль стає доступним для студентів у режимі «єдиного вікна».

Такий підхід забезпечує роботу студента в межах «єдиного цифрового вікна»: вправа відкривається безпосередньо в інтерфейсі дистанційної платформи. Це позбавляє необхідності переходу на зовнішні сайти, додаткової авторизації та мінімізує відволікання від основної теми заняття. Подібна організація матеріалу сприяє формуванню цілісного цифрового освітнього середовища, де інтерактивні завдання стають органічною частиною методичного супроводу фахових дисципліни.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій сервіс LearningApps може використовуватися як ефективний дидактичний інструмент. Зокрема, студенти застосовують його під час вивчення фахових дисциплін для закріплення теоретичного матеріалу, перевірки знань та організації самостійної роботи (Сабліна, 2017). Водночас важливою складовою є залучення студентів до самостійного створення інтерактивних вправ, що сприяє глибшому осмисленню навчального матеріалу та

формуванню практичних умінь використання цифрових ресурсів

Тож логічним завершенням процесу формування цифрової та методичної компетентностей майбутніх учителів технологій є *апробація розроблених інтерактивних матеріалів* під час *педагогічної практики* в закладах загальної середньої освіти.

Володіння інструментарієм LearningApps дозволяє студенту-практиканту оперативно адаптувати навчальний контент під конкретні умови матеріально-технічної бази школи. Зокрема, наявність навичок створення інтерактивних вправ дає можливість:

– активізувати фронтальну роботу: використання вправ на інтерактивній дошці під час актуалізації знань або підбиття підсумків уроку (наприклад, швидка вікторина на знання видів конструкційних матеріалів);

– організувати мобільне навчання (BYOD-технологія): залучення учнів до виконання завдань на власних смартфонах через сканування QR-кодів, розміщених на стендах майстерні або в інструкційних картках. Це дозволяє перетворити гаджет із засобу розваги на ефективний інструмент навчання;

– диференціювати домашні завдання: надання учням посилань на вправи різного рівня складності для самостійного опрацювання, що сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії кожної дитини.

Досвід проходження *практики* в ЗЗСО здобувачами відповідної спеціальності Університету Григорія Сковороди в Переяславі, показує, що використання таких цифрових активностей значно підвищує інтерес учнів до предмета «Технології», перетворюючи традиційне виготовлення виробів на сучасний проєктно-технологічний процес, підкріплений інтерактивною підтримкою. Для самого студента це стає ситуацією успіху, оскільки він виступає в ролі сучасного вчителя-модератора, який вільно володіє цифровим освітнім простором. Тож цифрова компетентність удосконалюється через безпосереднє застосування інтерактивних інструментів у реальному освітньому середовищі; методична – через добір, адаптацію та впровадження навчальних матеріалів відповідно до календарно-тематичного плану; педагогічна – у процесі організації взаємодії з учнями, управління їхньою діяльністю та оцінювання результатів навчання. Таким чином, педагогічна практика виступає важливим етапом інтеграції набутих знань і вмінь у реальну професійну діяльність майбутнього вчителя.

Практичний досвід застосування сервісу LearningApps у підготовці майбутніх учителів дозволяє виокремити його основні дидактичні переваги. Зокрема, інтерактивність і наочність сприяють підвищенню навчальної мотивації, можливість швидкого зворотного зв'язку – організації ефективного контролю та самоконтролю, а використання готових шаблонів – спрощенню процесу розробки навчальних матеріалів. Водночас сервіс забезпечує умови для індивідуалізації навчання та активізації самостійної роботи студентів (Позднякова, Тимчина, 2018).

Разом з тим, слід ураховувати певні обмеження його використання. Передусім це залежність від технічного забезпечення та доступу до мережі Інтернет, а також необхідність достатнього рівня цифрової підготовки учасників освітнього процесу. Крім того, адаптація окремих тем до формату інтерактивних вправ потребує додаткового методичного опрацювання.

Висновки. Доведено, що залучення студентів до створення власних інтерактивних навчальних матеріалів дозволяє не лише поглибити їхні знання, а й сформувати практичні вміння використання цифрових інструментів у педагогічній діяльності. Водночас ефективність використання даного сервісу залежить від належної організації освітнього процесу та рівня цифрової компетентності його учасників.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних рекомендацій щодо інтеграції сервісу LearningApps у підготовку майбутніх учителів технологій, створенні практико-орієнтованих завдань із його застосуванням у процесі педагогічної практики а також в експериментальній перевірці ефективності впливу інтерактивних сервісів на рівень сформованості професійних компетентностей студентів.

Список бібліографічних посилань

Волошина, 2020 – Волошина, О.В. (2020) Формування навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів за допомогою сервісу LearningApps.org. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 3: 52–56.

Олефіренко, Полевик, 2024 – Олефіренко, Т.О., Полевик, Р.Ю. (2024). Цифрові освітні ресурси як інструмент професійного розвитку майбутніх учителів технологічної освіти. *Освітньо науковий простір*, 1, 7(2): 121–130.

Остополець, Варіна, 2021 – Остополець, І., Варіна, Г. (2021). Особливості застосування «LearningApps» в роботі зі студентами педагогічного університету. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 15: 142–149. URL: http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/242970/240824

Позднякова, Тимчина, 2018 – Позднякова, Т., Тимчина, В. (2018). Використання сервісу LearningApps для створення інтерактивних дидактичних вправ до уроків біології. *Нова педагогічна думка*, 1(93): 67–75.

Сабліна, 2017 – Сабліна, М.А. (2017). Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 3: 288–293. URL: https://surl.lu/hsfwzu

Синицька, Андрієвська, 2024 – Синицька, Я., Андрієвська, В. (2024). Цифрова компетентність вчителя Нової української школи. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: збірник наукових праць.* [Харків: *Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди*], 23: 117–123.

Цифрові освітні технології: дайджест, 2025 – Цифрові освітні технології: дайджест / упоряд.: В.В. Коваленко, Л.А. Романов, М.Л. Ростока та ін.; за наук. ред. А.Г. Гуралюк. Київ: Видавець Ямчинський О.В. С. 117–118. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/DDETKS-digest-technology-2025.pdf

Шевченко, Павленко, 2023 – Шевченко, Т.О, Павленко, І.М. (2023). Цифрова компетентність здобувачів освіти: методичні рекомендації, Суми: НВВ СОІППО. 72 с.

Referents

Voloshyna, O.V. (2020). Formation of educational and cognitive competence of future teachers using the LearningApps service. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences,* 3: 52–56 [in Ukr.].

Olefirenko, T.O., Polevyk, R.Yu. (2024). Digital educational resources as a tool for professional development of future technology teachers. *Educational and Scientific Space,* 1, 7(2): 121–130 [in Ukr.].

Ostopolets, I., Varina, H. (2021). Features of using LearningApps in working with students of a pedagogical university. *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects,* 15: 142–149. URL: http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/242970/240824 [in Ukr.].

Pozdniakova, T., Tymchyna, V. (2018). Use of the LearningApps service for creating interactive didactic exercises for biology lessons. *New Pedagogical Thought,* 1(93): 67–75 [in Ukr.].

Sablina, M.A. (2017). Interactive LearningApps environment as a tool for teaching theoretical material in the process of professional training of students. *Open Educational e-Environment of the Modern University,* 3: 288–293. URL: *https://surl.lu/hsfwzu* [in Ukr.].

Synytska, Ya., Andriievska, V. (2024). Digital competence of a teacher of the New Ukrainian School. *Students' research work as a factor in improving the professional training of future teachers: collection of scientific papers.* [Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda], 23: 117–123 [in Ukr.].

Digital educational technologies: digest. *In* V.V. Kovalenko, L.A. Romanov, M.L. Rostocka and others (comp.); A.G. Guraluk (ed.). Kyiv: Publisher Yamchynskyi, O.V. (P. 117–118). URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/DDETKS-digest-technology-2025.pdf [in Ukr.].

Shevchenko, T.O., Pavlenko, I.M. (2023). Digital competence of education seekers: methodological recommendations, Sumy: NVV SOIPPO. 72 p. [in Ukr.].

VELYKDAN Yuliya
senior teacher departments of theory and methods of technological education and computer graphics,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS USING THE LEARNINGAPPS ONLINE SERVICE

Summary. *The article discusses the possibilities of using the LearningApps service in the process of professional training of future technology teachers. The relevance of the study is determined by the need to form a competitive teacher who is able to effectively use modern information and communication technologies in the educational process. The paper substantiates the importance of digital and methodical competences as key components of the professional training of the future technology teacher.*

Scientific approaches to the use of interactive learning tools in institutions of higher education were analyzed and their role in increasing the efficiency of the educational process was determined. The didactic potential of the LearningApps service was revealed as a tool for creating interactive exercises of various types that contribute to the activation of students' cognitive activity, the development of their independence and the formation of practical skills in the use of digital resources.

Special attention was paid to the possibilities of using the specified service in the process of training future teachers of technology, in particular in the context of students creating their own interactive tasks, modeling lesson fragments and using the developed materials during pedagogical practice. It has been proven that such activities contribute to the formation of digital, methodical and pedagogical competences, the development of creative thinking and the improvement of the level of readiness of students for professional activities.

The main advantages of using the service are identified, including interactivity, accessibility, the possibility of quick feedback and individualization of training. At the same time, certain limitations related to technical support and the level of digital training of users are outlined. A conclusion was made about the expediency and effectiveness of using the LearningApps service as a tool for the formation of professional competencies of future technology teachers, and the prospects for further research in this direction were determined.

Keywords: *future technology teachers; professional training; digital competence; interactive exercises; LearningApps; information and communication technologies; educational process; pedagogical activity.*

Одержано редакцією 09.04.2026
Прийнято до публікації 14.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-43-48
https://orcid.org/0000-0001-6824-9548
ЄНГАЛИЧЕВА Ірина
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
ira2100@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0482-8011
НІКІТСЬКА Юлія
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
nikitska.y@vu.cdu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0005-5686-3432
НАШКОРОДОВА Катерина
викладачка катедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
limon4ek123@gmail.com
УДК: 378:793.3:37.091.12-051(045)

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА

У статті з'ясовано сутність освітнього середовища як важливого чинника професійної підготовки майбутніх хореографів.

Визначено, що ефективність професійного розвитку студентів забезпечується взаємодією матеріально-технічного, соціального, освітньо-методичного, культурно-творчого та цифрового компонентів освітнього середовища.

Доведено, що якісно організоване освітнє середовище сприяє інтеграції теоретичної, практичної та творчої підготовки, розвитку виконавської майстерності, художнього мислення, професійної мотивації, творчої активності та рефлексії майбутніх хореографів.

Уточнено сутність та структуру освітнього середовища закладу вищої освіти у контексті професійної підготовки майбутніх хореографів.

Обґрунтувано взаємозв'язок між компонентами освітнього середовища та професійним розвитком студентів хореографічного профілю. Встановлено, що освітнє середовище закладу вищої освіти є важливим педагогічним чинником професійного та творчого розвитку майбутніх хореографів.

Наголошено, що ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від узгодженості та взаємодії компонентів освітнього середовища, а також від його здатності забезпечувати умови для самореалізації та професійного розвитку студентів.

Ключові слова: *освітнє середовище; майбутній хореограф; професійна підготовка; професійний розвиток; компетентності; творчий потенціал; мистецька освіта.*

Постановка проблеми. Актуальність питання професійного розвитку майбутніх хореографів визначається змінами, що відбуваються у сфері вищої та мистецької освіти, які висувають потребу у підготовці конкурентоспроможних, творчих і професійно мобільних фахівців, здатних до художньо-педагогічної діяльності, самореалізації та безперервного професійного розвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває освітнє середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійних компетентностей, творчої індивідуальності та готовності майбутнього хореографа до професійної діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє якість організації освітнього середовища, яке розглядається як сукупність педагогічних, соціальних, культурних та матеріально-технічних умов, що забезпечують ефективне навчання, творчу взаємодію та професійний розвиток здобувачів освіти. Саме освітнє середовище створює можливості для інтеграції теоретичної, практичної та творчої підготовки майбутніх хореографів, формування їхньої виконавської майстерності, художнього мислення та професійної рефлексії. З урахуванням цього постає необхідність наукового дослідження змісту освітнього середовища та його ролі у забезпеченні якісної професійної підготовки майбутніх фахівців хореографічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує, що окремі дослідження стосуються питань підготовки майбутніх хореографів у закладах вищої освіти. Зокрема, О. Козачук та Л. Косаковська зосереджують увагу на теоретичних основах підготовки педагога-хореографа, підкреслюючи значущість формування педагогічної компетентності, здатності до навчання інших та організації освітнього процесу в хореографічному колективі (Козачук, Косаковська, 2022). У цьому ж контексті Я. Левченко та Ян

Чжуан досліджують професійну підготовку хореографів як інтегрований процес формування багатокомпонентної професійної компетентності (Левченко, Чжуан, 2021). Л. Мова конкретизує структуру професійних компетентностей майбутнього хореографа (Мова, 2022).

У дослідженнях К. Короткевича акцент зроблено на впровадженні інноваційних методів навчання, зокрема імпровізаційних технологій, які сприяють розвитку творчої свободи, креативного мислення та індивідуального стилю майбутнього хореографа, забезпечуючи формування професійної самостійності (Короткевич, 2025). Тоді як О. Мартиненко розглядає професійне становлення хореографа крізь призму розвитку творчої індивідуальності та здатності до самореалізації (Мартиненко, 2019).

Практичну складову у підготовці хореографів розглядають Д. Кулик, який визначаючи сценічну діяльність як важливий чинник формування виконавської майстерності та професійної впевненості; а Ю. Ростовська та В. Максименко доводять, що педагогічна практика є ключовим чинником формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальним педагогічним досвідом (Ростовська, Максименко, 2026).

Т. Сердюк розглядає професійне становлення як поетапний процес інтеграції теоретичної, практичної та творчої складових, підкреслюючи особливу роль сценічної практики у набутті професійного досвіду (Сердюк, 2011).

Варто зазначити, що питання освітнього середовища є об'єктом досліджень Т. Дороніної, М. Братко (Братко, 2015), І. Габи (Габа, 2019), О. Петренка (Петренко, 2018) та ін. Однак теоретичний аналіз наукових праць свідчить про недостатній рівень його вивчення в контексті професійної підготовки майбутніх хореографів, Окрім того, незважаючи на окремі дослідження (Т. Костенко, 2025, О. Реброової, 2015 та ін.), на сьогодні відсутнє цілісне наукове осмислення сутності, структури та особливостей функціонування освітнього середовища у системі хореографічної освіти.

З огляду на це ставимо **за мету** теоретично обґрунтувати вплив освітнього середовища закладу вищої освіти на професійний розвиток майбутнього хореографа та визначити основні компоненти освітнього середовища, що забезпечують формування професійних компетентностей, творчої індивідуальності й готовності до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх хореографів посідає важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях. Так, Я. Левченко та Ян Чжуан наголошують, що специфіка професійного становлення хореографа полягає в інтеграції художньо-творчої та педагогічної складових, оскільки майбутній фахівець повинен не лише досконало володіти технікою танцю, а й бути здатним передавати власний досвід іншим (Левченко, Ян Чжуан, 2021)

На думку О. Мартиненко, професійне становлення хореографа безпосередньо пов'язане із розвитком творчої індивідуальності та здатності до художньої самореалізації (Мартиненко, 2019). Авторка зазначає, що сучасний фахівець хореографічного профілю повинен бути конкурентоспроможним, мобільним, відкритим до інновацій та здатним до постійного професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх хореографів має бути спрямована не лише на формування виконавської техніки, а й на розвиток творчого мислення, емоційної виразності та художньо-естетичного світогляду.

У сучасних наукових дослідженнях професійне становлення майбутнього хореографа розглядається через призму компетентнісного підходу. Зокрема, Л. Мова зазначає, що професійна підготовка хореографів передбачає формування комплексу професійних компетентностей, серед яких важливе місце посідають виконавська, педагогічна, комунікативна, творчо-інтерпретаційна та організаційна компетентності (Мова, 2022). Дослідниця наголошує, що ефективна професійна підготовка має забезпечувати здатність майбутнього хореографа до творчої інтерпретації художнього образу, педагогічної взаємодії та професійної рефлексії.

Водночас Т. Сердюк підкреслює, що професійне становлення студентів-хореографів передбачає поетапне формування готовності до майбутньої професійної діяльності через поєднання теоретичної, практичної та творчої підготовки (Сердюк, 2011). На її думку, важливим складником професійного розвитку майбутнього хореографа є сценічна практика, яка забезпечує набуття виконавського досвіду, розвиток артистизму та вдосконалення професійної майстерності.

Зазначимо, що особливість професійного становлення майбутнього хореографа полягає у тому, що процес фахової підготовки ґрунтується на тілесно-руховій діяльності, емоційно-образному сприйнятті та творчій самореалізації. На відміну від багатьох інших

спеціальностей, професійна діяльність хореографа безпосередньо пов'язана із пластичним вираженням художнього образу, що потребує розвитку координації рухів, фізичної витривалості, музичності, сценічної культури та емоційної виразності. Саме тому професійне становлення майбутнього хореографа має комплексний характер і поєднує фізичний, творчий, емоційний та інтелектуальний розвиток особистості.

Науковці також наголошують на важливості розвитку творчого потенціалу майбутнього хореографа у процесі професійної підготовки. Зокрема, К. Короткевич підкреслює, що використання імпровізаційних методик у процесі навчання сприяє розвитку креативності, самостійності мислення та здатності до творчого пошуку (Короткевич, 2025). Імпровізаційна діяльність стимулює формування індивідуального стилю майбутнього педагога-хореографа, активізує його художнє мислення та розвиває навички творчої самореалізації.

Окрему увагу дослідники приділяють практичній підготовці майбутніх хореографів як важливому чиннику їхнього професійного становлення. О. Козачук та Л. Косаковська наголошують, що сучасний педагог-хореограф має бути здатним не лише до виконавської та постановочної діяльності, а й до організації освітнього процесу, педагогічної взаємодії та виховної роботи (Козачук, Косаковська, 2022). Ю. Ростовська та В. Максименко зазначають, що педагогічна практика є важливим засобом формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду (Ростовська, Максименко, 2026). У процесі практичної діяльності студенти набувають умінь організації занять, постановочної роботи, педагогічної взаємодії та творчої комунікації.

Аналіз наукових джерел вказує на врахуванні рефлексивного компонента у процесі професійного становлення майбутнього хореографа. Формування професійної рефлексії, за твердженням К. Костенка, сприяє усвідомленню студентами власного професійного розвитку, аналізу власної діяльності, а також визначенню шляхів професійного самовдосконалення (Костенко, 2025). Рефлексія забезпечує здатність майбутнього хореографа до самооцінювання, творчого аналізу та професійного зростання.

Крім того, професійне становлення майбутнього хореографа значною мірою залежить від освітнього середовища закладу вищої освіти. Саме освітнє середовище створює умови для розвитку професійної, творчої активності та самореалізації студентів. Творчий характер освітнього процесу, підтримка викладачів, участь у концертній діяльності, фестивалях, мистецьких проєктах та майстер-класах сприяють формуванню професійної ідентичності майбутнього хореографа.

У сучасних умовах важливого значення набуває здатність майбутнього хореографа адаптуватися до нових викликів. Дослідники зазначають, що цифровізація освіти, дистанційні форми навчання та трансформація мистецького простору потребують гнучкості, інноваційності та здатності до безперервного професійного розвитку (Пахольчук, Кулик, 2023). Саме тому професійне становлення майбутнього хореографа має бути орієнтоване на формування не лише професійних знань і навичок, а й готовності до самонавчання, творчого пошуку та професійної мобільності.

Отже, професійне становлення майбутнього хореографа є складним і багатогранним процесом, що охоплює формування професійних компетентностей, розвиток творчої індивідуальності, виконавської майстерності, педагогічних умінь та професійної рефлексії. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від організації освітнього середовища закладу вищої освіти.

У сучасних педагогічних дослідженнях освітнє середовище розглядається не лише як сукупність матеріальних чи організаційних умов, а як цілісна система взаємодії, впливів і можливостей, що забезпечують професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця (Братко, 2015; Петренко, 2018).

Насамперед важливу роль у професійному становленні майбутніх хореографів відіграє матеріально-технічний компонент освітнього середовища. Наявність спеціалізованих хореографічних залів, сценічного простору, професійного музичного супроводу, дзеркал, балетних станків та технічного обладнання створює необхідні умови для якісної практичної підготовки студентів. Саме матеріальна база закладу вищої освіти визначає можливості для формування виконавської техніки, координації рухів, сценічної культури та професійної витривалості. У зв'язку з цим недостатнє матеріально-технічне забезпечення негативно позначається на якості професійної підготовки майбутніх хореографів, оскільки обмежує можливості для систематичної практичної діяльності та творчої реалізації.

Іншою необхідною умовою професійного становлення хореографа є практико-орієнтований характер освітнього середовища. Так, Л. Мова зазначає, що специфіка фахової

підготовки хореографів полягає у домінуванні практичної діяльності, яка забезпечує розвиток виконавської майстерності та художньо-творчих здібностей студентів (Мова, 2022). Відтак якісно організоване освітнє середовище сприяє формуванню професійних умінь через систематичну виконавську практику, сценічну діяльність та участь у творчих проєктах.

Суттєвий вплив на професійне становлення майбутніх хореографів має також культурно-творчий компонент освітнього середовища. Організація концертної діяльності, участь у фестивалях, конкурсах, майстер-класах, творчих лабораторіях та мистецьких проєктах створюють умови для розвитку творчої активності студентів, формування їхнього художнього мислення та сценічного досвіду. Саме творче середовище стимулює креативність майбутніх хореографів, розвиває здатність до художньої інтерпретації та сприяє формуванню індивідуального стилю. У цьому контексті О. Реброва підкреслює, що поліхудожнє освітнє середовище сприяє активізації творчого потенціалу здобувачів освіти та забезпечує умови для художньої самореалізації особистості (Реброва, 2015). Дослідниця наголошує, що інтеграція різних видів мистецтва у професійній підготовці майбутніх хореографів стимулює розвиток емоційно-образного мислення, асоціативного сприйняття та творчої уяви. Відповідно, творча атмосфера закладу вищої освіти безпосередньо впливає на розвиток професійної креативності студентів та їхню здатність до мистецького самовираження.

Важливим чинником професійної підготовки майбутніх хореографів є соціальний компонент освітнього середовища, який охоплює систему взаємодії між викладачами та студентами, психологічний клімат, педагогічну підтримку та особливості професійної комунікації. Позитивна взаємодія між учасниками освітнього процесу сприяє формуванню професійної мотивації, розвитку впевненості у власних творчих можливостях та стимулює професійне самовдосконалення. І. Габа стверджує, що освітнє середовище має вагомий соціально-психологічний вплив на особистість здобувача освіти, оскільки визначає рівень його емоційного комфорту, професійної активності та творчої ініціативності (Габа, 2019). У процесі професійної підготовки хореографів це має особливе значення, оскільки творча діяльність безпосередньо пов'язана з емоційним станом особистості, рівнем її психологічної відкритості та здатністю до художнього самовираження.

Крім того, підтримка викладача у процесі професійної підготовки сприяє формуванню професійної ідентичності майбутнього хореографа. Педагогічне наставництво, індивідуальний підхід, підтримка творчих ініціатив студентів та створення ситуації успіху позитивно впливають на розвиток професійної мотивації та формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Саме тому гуманістичний характер освітнього середовища є важливою умовою професійного становлення майбутніх хореографів.

Водночас суттєвий вплив на професійну підготовку майбутніх хореографів має освітньо-методичний компонент середовища. Освітні програми, зміст фахових дисциплін, методи навчання та педагогічні технології визначають характер професійної підготовки студентів. Інноваційні методики навчання, інтеграція практичних та творчих завдань, використання імпровізаційних технік сприяють розвитку самостійності, творчого мислення та професійної рефлексії.

Так, К. Короткевич наголошує, що застосування імпровізаційних методик у професійній підготовці майбутніх педагогів-хореографів сприяє розвитку креативності, художньої свободи та здатності до творчого пошуку (Короткевич, 2025). Завдяки цьому освітнє середовище стає не лише простором передачі знань, а й умовою для розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Особливого значення у сучасних умовах набуває цифровий компонент освітнього середовища. Використання онлайн-платформ, цифрових ресурсів, відеоматеріалів та засобів відеоаналізу руху значно розширює можливості професійної підготовки майбутніх хореографів. Цифрові технології сприяють розвитку навичок самонавчання, професійної рефлексії та самоконтролю, оскільки студенти мають можливість аналізувати власну виконавську діяльність, порівнювати результати та вдосконалювати техніку виконання.

Особливо актуальним використання цифрових технологій стало в умовах дистанційного навчання та воєнного стану в Україні. Дослідники зазначають, що сучасні виклики зумовлюють необхідність створення гнучкого освітнього середовища, здатного забезпечувати безперервність професійної підготовки навіть в умовах обмеженого доступу до традиційного освітнього простору (Пахольчук, Кулик, 2021). У зв'язку з цим цифровізація освітнього середовища стає важливим чинником підтримки якості професійної підготовки майбутніх хореографів.

Важливим аспектом впливу освітнього середовища на професійну підготовку хореографів є також формування професійної

рефлексії. К. Костенко зазначає, що рефлексійно-освітнє середовище сприяє усвідомленню студентами власного професійного розвитку, формуванню здатності до самоаналізу та оцінювання результатів власної діяльності (Костенко, 2025). Саме рефлексивна складова освітнього середовища забезпечує розвиток професійної самосвідомості та готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

Таким чином, освітнє середовище закладу вищої освіти здійснює комплексний вплив на професійну підготовку майбутніх хореографів через взаємодію матеріально-технічного, соціального, освітньо-методичного, культурно-творчого та цифрового компонентів. Саме цілісність і взаємозв'язок зазначених складових забезпечують ефективне формування професійних компетентностей, розвиток творчої індивідуальності, професійної мотивації та готовності майбутніх хореографів до професійної діяльності. Отже, освітнє середовище виступає не лише умовою організації освітнього процесу, а важливим педагогічним чинником професійного та творчого становлення майбутнього фахівця хореографічного профілю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що освітнє середовище закладу вищої освіти є одним із ключових чинників ефективної професійної підготовки майбутніх хореографів. Його структурні компоненти – матеріально-технічний, соціальний, освітньо-методичний, культурно-творчий та цифровий – у комплексній взаємодії забезпечують формування професійних компетентностей, розвиток творчого потенціалу, виконавської майстерності, художнього мислення та професійної рефлексії здобувачів освіти.

Доведено, що освітнє середовище сприяє інтеграції теоретичної, практичної та творчої складових професійної підготовки, формує професійну мотивацію, креативність і готовність майбутніх хореографів до самореалізації та професійної діяльності. Особливого значення набуває узгодженість і взаємодія всіх компонентів освітнього середовища, що забезпечує його цілісність та ефективність впливу на професійний розвиток здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому вивченні окремих компонентів освітнього середовища та їхнього впливу на формування конкретних професійних компетентностей майбутніх хореографів, а також у розробленні інноваційних моделей організації освітнього середовища з урахуванням сучасних викликів цифровізації, дистанційного навчання та трансформації мистецької освіти.

Список бібліографічних посилань

Братко, М. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 135: 67–72.

Габа, І.М. (2019). Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*, 7(22): 27–31.

Козачук, О., Косаковська, Л. (2019). Підготовка сучасного педагога-хореографа: теоретичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3(117)*: 219–226.

Короткевич, К. (2025). Вплив імпровізаційних методик на формування професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2(108): 56–64.

Костенко, Т. (2025). Рефлексійно-освітнє середовище в системі викладання класичного танцю як основа формування професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(8): 56–64.

Левченко, Я.Е., Ян Чжуан. (2021). Професійна підготовка майбутніх хореографів як педагогічна проблема. *Науковий* часопис *НПУ імені М.П. Драгоманова*, 80(2): 10–13.

Мартиненко, О. (2019). Підготовка фахівця-хореографа в контексті розвитку сучасної освіти в Україні. *Збірник наукових праць* Уманського *державного педагогічного університету*, 3: 127–136.

Мова, Л. (2022). Особливості фахової підготовки хореографів. *Педагогічні науки*, 154: 107–116.

Пахольчук, Є, Кулик, Д. (2023). Особливості освітнього процесу студентів-хореографів в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Серія*: *Педагогічні науки*, 3: 223–226.

Петренко, О.Б. (2018). Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*, *2*(7): 6–16.

Реброва, О. (2015). Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного і хореографії. *Наукові записки.* Серія*: Педагогічні науки*, 135: 19–23.

Ростовська, Ю.О., Максименко, В.І. (2026). Методичні засади формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії у процесі педагогічної практики. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*, 1: 130–139.

Сердюк, Т.І. (2011). Професійна підготовка студентів-хореографів до майбутньої діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 1(58): 385–390.

References

Bratko, M. (2015). The structure of the educational environment of a higher educational institution. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 135: 67–72. [in Ukr.].

Haba, I.M. (2019). Educational environment: social and psychological paradigm. *Current Issues in Psychology*, 7(22): 27–31. [in Ukr.].

Kozachuk, O., Kosakovs'ka, L. (2022). Training of a modern teacher-choreographer: theoretical aspects. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3(117): 219–226. [in Ukr.].

Korotkevych, K. (2025). The influence of improvisational techniques on the formation of professional competence of a future teacher-choreographer. *Humanization of the Educational Process*, 2(108): 56–64. [in Ukr.].

Kostenko, T. (2025). Reflective and educational

environment in the system of teaching classical dance as a basis for the formation of professional reflection of future leaders of choreographic groups. *Education. Innovation. Practice*, 13(8): 56–64. [in Ukr.].

Levchenko, YA.E., Yan, Chzhuan (2021). Professional training of future choreographers as a pedagogical problem. *Scientific Journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University*, 80(2): 10–13. [in Ukr.].

Martynenko, O. (2019). Training of a specialist choreographer in the context of the development of modern education in Ukraine. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*, 3: 127–136. [in Ukr.].

Mova, L. (2022). Peculiarities of professional training of choreographers. *Pedagogical Sciences*, 154: 107–116. [in Ukr.].

Pakhol'chuk, YE, Kulyk, D. (2023). Peculiarities of the educational process of choreographer students under martial law. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 3: 223–226. [in Ukr.].

Petrenko, O.B. (2018). Definition and essential content of the concept of "educational environment" in the context of the modern educational paradigm. *Innovation in Upbringing*, 2(7): 6–16. [in Ukr.].

Rebrova, O. (2015). Polyartistic environment as a situationally created pedagogical condition for professional training of future teachers of music and choreography. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 135: 19–23. [in Ukr.].

Rostovs'ka, YU.O., Maksymenko, V.I. (2026). Methodological principles of forming professional competencies of future choreography teachers in the process of pedagogical practice. *Scientific Notes. Series "Psychological and Pedagogical Sciences" Mykola Gogol Nizhyn State University*, 1: 130–139. [in Ukr.].

Serdyuk, T.I. (2011). Professional training of choreographer students for future activities. *Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 1(58): 385–390. [in Ukr.].

YENHALYCHEVA Iryna
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
NIKITSKA Yuliia
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
NASHKORODOVA Kateryna
Lecturer at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,

THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE CHOREOGRAPHER

Summary. *Problem. The training of competitive, creative, and professionally mobile specialists requires the creation of an effective educational environment within higher education institutions capable of ensuring the development of professional competencies, creative individuality, and students' readiness for professional activity. At the same time, the issue of the influence of the educational environment on the professional training of future choreographers remains insufficiently explored.*

Purpose. To theoretically substantiate the influence of the educational environment of a higher education institution on the professional development of future choreographers and to identify the main components of the educational environment that ensure the formation of professional competencies, creative individuality, and readiness for professional activity.

Research methods. Analysis, generalization, and systematization of scientific literature on the issues of professional training of future choreographers, educational environment, and professional development of students in arts education; comparison and interpretation of scientific approaches to the structure and functions of the educational environment within the system of choreographic education.

Main research results. The essence of the educational environment as an important factor in the professional training of future choreographers has been clarified. It has been determined that the effectiveness of students' professional development is ensured through the interaction of material and technical, social, educational and methodological, cultural and creative, and digital components of the educational environment. It has been proven that a well-organized educational environment promotes the integration of theoretical, practical, and creative training, as well as the development of performance skills, artistic thinking, professional motivation, creative activity, and reflection of future choreographers.

Scientific novelty of the research results. The scientific novelty lies in clarifying the essence and structure of the educational environment of higher education institutions in the context of the professional training of future choreographers; substantiating the relationship between the components of the educational environment and the professional development of choreography students; and identifying the leading pedagogical conditions for the effective formation of professional competencies and creative individuality of future specialists.

Conclusions and specific proposals of the author. It has been established that the educational environment of a higher education institution is an important pedagogical factor in the professional and creative development of future choreographers. Its integrity, practice-oriented nature, creative focus, and the use of modern digital technologies ensure the effectiveness of students' professional training. It is advisable to improve the material and technical support of choreographic education, actively implement innovative and improvisational teaching methods, expand opportunities for creative practice, and increase the use of digital resources in the professional training of future choreographers.

Keywords: *educational environment; future choreographer; professional training; professional development; competencies; creative potential; art education.*

Одержано редакцією 28.03.2026
Прийнято до публікації 12.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-49-54
https://orcid.org/0000-0002-1000-262X
ТКАЧЕНКО Вадим
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент катедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
tkvadim41@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-7255-4778
МАСЛОВА Ірина
викладачка катедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
maslova1irina29@vu.cdu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0009-9287-8454
ЦВЯЧКА Олександр
викладач катедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
tsvyachkaalex@vu.cdu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-4711-5211
АТАМАСЬ Ольга
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри теорії і методики физичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького Черкаси
olha_atamas@vu.cdu.edu.ua
УДК 378.091.12:159.923:793.3:159.923(045)

ТАНЕЦЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ І ЗОВНІШНЬОЇ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА

У статті розглянуто особливості танцювальної хореографії у контексті психологічного, соціокультурного та терапевтичного підходів до підготовки майбутніх хореографів.

Визначено, що танець є складним багатовимірним феноменом, який поєднує біологічний, психічний і соціокультурний виміри, а також виступає засобом невербального вираження емоцій і гармонізації особистості.

Акцент зроблено на ролі танцю як форми катарсису, засобу соціальної комунікації та чинника психоемоційної стабілізації.

Підкреслюється, що танцювальна діяльність не лише розвиває моторику, координацію рухів та творчі здібності, але й сприяє формуванню самосвідомості, образу тіла та позитивного ставлення до власної індивідуальності.

Особливу увагу приділено аналізу сучасних напрямів танцювальної психотерапії – американського, англійського та німецького.

Окреслено внесок Г. Аммона у створення гуманно-структурованої танцювальної терапії та зауваження М. Бергер щодо еклектичності сучасних методів.

Наголошено, що практика танцювально-рухової терапії базується на принципах спонтанності, кінестетичної емпатії, ритмічної синхронізації та зворотного зв'язку, які сприяють розвитку комунікативних умінь і психологічній адаптації.

Проаналізовано функції танцю – від індикації емоційних станів до формування групової згуртованості та гармонізації міжособистісних відносин.

Теоретичний аналіз доповнюється висвітленням практичних можливостей хореографії як методу психокорекції та профілактики емоційних порушень.

Обґрунтовано перспективність використання танцю в освітньому та терапевтичному просторі для підвищення рівня психічного здоров'я, розвитку креативності та інтеграції особистості у соціум. У підсумку танець трактується як універсальна форма невербального пізнання, що забезпечує емоційне розвантаження, підсилює когнітивний розвиток і зміцнює психоемоційне благополуччя людини.

Ключові слова: *майбутні хореографи; підготовка; танець; хореографія; психічний розвиток; діти; танцювально-рухова терапія; емоційна регуляція; психокорекція.*

Постановка проблеми. Перебуваючи на стику тисячоліть в умовах інтенсивних і глобальних змін, людство шукає шляхи виходу з кризових і конфліктних ситуацій. На перший план виступають питання швидкої і гнучкої адаптації до швидко мінливих умов. Інтенсивність і глибина змін, що відбуваються в суспільстві, відбивається на емоційній сфері кожної людини, через що людині будь-якого віку і професії необхідні знання про спілкування і емоції, оволодіння навичками і набуття досвіду їх гармонізації.

Танець диктує власні закони відображення дійсності, що мають основу не на буквальній відповідності життєвого і художнього матеріалу, а на ступені співзвучності метафоричному, поетичному баченню життя. Поряд з більш значними образотворчо-виразними можливостями, порівняно з

іншими видами мистецтва, танцю не властива правдоподібність, життєва повсякденність. Мова танцю – в першу чергу мова людських почуттів, а танцювальний рух відображається тоді, коли знаходиться в співзвучності з іншими рухами і служить виявленню образної структури твору. Узагальненість і багатозначність танцювальної пластики вимагає застосування особливих законів відображення дійсності, що полягають у поетичній умовності хореографічних образів. Хореографічні образи несуть відображення етапних, ключових моментів життя, а завдяки своїй високій опосередкованості вони здатні осягнути її сутність (Шевченко, 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про системне зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців до феномену танцю як міждисциплінарного явища, що поєднує хореографічну практику, психотерапевтичні підходи та соматичні технології. В українському дискурсі увага зосереджена передусім на психоемоційних і культурно-естетичних функціях танцю: дослідження І. Грабової розкривають можливості художньої практики для формування емоційної стійкості та професійної витривалості (Грабова, 2021), Бондар аналізує потенціал танцювально-рухової терапії в гармонізації індивідуальної психічної структури (Бондар, 2021), а Кравченко окреслює роль хореографічного мистецтва у формуванні емоційно-ціннісних орієнтирів особистості (Кравченко, 2020). Праці Лисенка та інших українських авторів звертають увагу на інтеграцію музично-рухових і арт-терапевтичних практик у професійні мистецькі програми як шлях розвитку творчої свідомості та естетичної компетентності (Лисенко, 2021; Шевченко, 2021).

У міжнародній літературі спостерігається активний розвиток теоретичних і емпіричних підходів до танцювально-рухової терапії (DMT) і «embodied learning»: німецька гуманістична структурологія Г. Аммона дає концептуальний каркас для розуміння танцю як засобу інтеграції багатовимірної особистості (Ammon, 2019), тоді як Бергер критично аналізує синкретичність і міждисциплінарність сучасних методик DMT, вказуючи на потребу теоретичної уніфікації (Berger, 2020). Дослідження Koch і Riege, Bond, Batson та інших підкреслюють емпіричні ефекти соматичних підходів – підвищення усвідомленості тіла, покращення емоційної регуляції та когнітивної концентрації в процесі рухової практики (Koch, Riege, 2021; Bond, 2020; Batson, Wilson, 2020). Окрема лінія досліджень (Hanna, 2019; Payne, 2019; Wengrower, Chaiklin, 2020) фокусується на терапевтичному потенціалі танцю для зниження стресу, розвитку креативності й відновленні соматичної гармонії, що підсилює аргументацію щодо включення танцювальних методик у міжсекторні практики охорони психічного здоров'я та арт-практики.

У підсумку, сучасна література пропонує багаторівневу картину: від прикладних методик і соматичних вправ до глибинних теоретичних конструкцій, однак у ній помітна потреба у координації термінології, стандартизації методів і подальших емпіричних дослідженнях, що могли б поєднати німецькі гуманістичні концепції, англо-американські соматичні практики та локальні мистецько-педагогічні традиції в цілісну, послідовну модель застосування танцю в психотерапевтичному та культурному просторі.

Метою статті є наукове обґрунтування особливостей танцювальної хореографії як психолого-педагогічного та терапевтичного феномену, визначення її ролі у розвитку психоемоційної сфери, самосвідомості та соціальної адаптації, а також аналіз сучасних концепцій танцювально-рухової терапії в українському та зарубіжному науковому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. З точки зору психологічного підходу танець – текст, що розуміється як сукупність знаків, що мають просторово-часову структуру і несуть інформацію про стани особистості. Крім біологічного, соціокультурного і психологічного підходів до танцю, в літературі зустрічаються ідеї космічного сенсу танцю, які базуються на розумінні танцю як «руху особливого роду». Танець – складний і багатогранний феномен в єдності біологічного, психологічного, соціокультурного і філософсько-космологічного аспектів (Payne, 2019). Узагальнюючи, танець можна визначити як:

1. Форму невербального катарсису, що виконує функцію катарсичного вивільнення стримуваних, пригнічуваних емоцій, у тому числі – соціально небажаних;

2. Спонтанні рухи людини, що мають просторово-часову структуру і виражають всю сутність виконавця: його характер, стан, ставлення.

З психологічної точки зору, танець є елементом спонтанної невербальної поведінки людини і є пусковим механізмом процесів інтерпретації в спілкуванні. Функції танцю в цьому контексті наступні:

– функція показника активного емоційного стану партнера;

– функція створення образу партнера по танцю;

– функція індикації сформованих відносин між партнерами та їх змін.

3. Соціокультурний феномен, в якому знаходять своє вираження особливо значущі психопластичні інтонації суспільства, відбиваються соціальні мотиви.

4. Символ життя і всесвітнього руху.

Психотерапевтичний підхід до танцю заснований на біологічних і соціально-психологічних функціях танцю, а також на розумінні ролі танцю в розвитку людства. Таким чином, групова психотерапія танцем є психологічним процесом, в ході якого терапевт використовує танець як спосіб самовираження і невербального спілкування в створених групах з метою розвитку особистості і системи відносин. Незважаючи на часті згадки в літературі про індивідуальну танцювальну психотерапію, групова психотерапія є більш ефективною, у зв'язку як з феноменом «кругового танцю», так і з тим, що груповий досвід актуалізує проблеми узгодження і відносин, які неможливі в індивідуальних заняттях (Koch, Riege, 2021).

Сьогодні найбільш розвинені три школи танцювальної психотерапії, такі як: американська, англійська, німецька. Так, в рамках американської та англійської танцювальної психотерапії, існують психодинамічний і непсиходинамічний підходи. Відмінності представлених підходів полягають у різних теоретичних засадах: базу психодинамічного підходу складають психоаналіз З. Фрейда і теорія колективного несвідомого К. Юнга, а акцент у даному випадку ставиться на дослідженні свідомих і несвідомих аспектів психіки, що проявляються в русі і танці. Непсиходинамічний напрямок виник на основі певних практичних результатів і висновків, зроблених професійними танцюристами в процесі танцювальної взаємодії. Засновником танцювальної психотерапії стала танцівниця Меріон Чейз, яка вводить в практику два основних методи – кінестетичної емпатії, тобто емпатичного прийняття партнера, копіювання і віддзеркалення його рухів, і ритмічної групової активності, які в подальшому будуть використані з метою діагностики і корекції відносин в парі і групі (Smith, 2022).

Використання ритмічної синхронізації та копіювання, як методів корекції відносин, пов'язане з розумінням невербальної взаємодії як процесу узгодження, підлаштування, перенесення програм невербальної поведінки кожного з партнерів і урахуванням соціально-психологічних та фізіологічних функцій ритму. Виділяють наступні функції ритму (Bond, 2020):

– функцію полегшення ритмічної координації та кооперації з іншими;

– функцію стимуляції спонтанного руху;

– функцію енергетизації скелетно-м'язової системи;

– функцію зменшення тривожності, опору, напруги та агресії.

Німецький напрямок танцювальної психотерапії більш однорідний. Гуманно-структурована танцювальна терапія розвивається в рамках концепції Гюнтера Аммона під назвою «гуманістична структурологія», яка базується на позитивному визначенні несвідомої особистості і на теорії багатовимірної особистості з інтегрованими вимірами в здоров'ї і дезінтегрованими в хворобі. Для Г. Аммона мета гуманно-структурованої танцювальної терапії – в інтеграції різних вимірів особистості. Фундаментальними аспектами гуманно-структурованої танцювальної терапії є (Ammon, 2019):

– індивідуальний спонтанний танець, що виражає внутрішній стан;

– комунікація через тіло і рухи партнера;

– зворотний зв'язок групи, наданий танцюристу після його танцю.

Як зазначає М. Бергер, різні підходи в танцювальній терапії мають тенденцію бути еклектичними, оскільки вони не повністю інтегровані в теоретичну концепцію людини. Всіх танцювальних терапевтів об'єднує існування загального розуміння танцю, яке називається «основним танцем» («basic dance») (Berger, 2020).

Відмінність між різними напрямками танцювальної психотерапії в розстановці акцентів на наступних цілях (Wengrower, Chaiklin, 2020):

– найбільш повне самовираження особистості;

– стимуляція творчості особистості;

– катарсичне вивільнення пригнічених емоцій і відносин;

– створення більш позитивного образу тіла у учасників групи;

– прийняття тіла;

– розвиток експресивного репертуару учасників групи шляхом гармонізації, астереотипізації, індивідуалізації;

– розширення сфери усвідомлення членами групи свого тіла;

– становлення більш індивідуалізованого самосприйняття;

– розвиток членів групи як суб'єктів невербального спілкування;

– корекція системи відносин особистості;

– корекція відносин у групі.

Реалізація поставлених цілей у танцювальній терапії досягається за допомогою таких методичних прийомів (Batson, Franklin, 2019):

– використання переважно спонтанного, неструктурованого танцю для самовираження і вираження відносин;

– цілеспрямований вибір музики (як терапевтом, так і самими учасниками);

– кінестетична емпатія;

– ритмічна синхронізація;

– експериментування з рухом;

– робота з м'язовими затисками;

– цілеспрямований вибір теми танцювальної вправи;

– зворотний зв'язок.

Перспективною є робота з гармонізації станів і процесу спілкування через рух. Техніки танцювально-рухової терапії базуються на спонтанному танці, де знімаються внутрішні затиски людини. Танцювальні композиції передбачають переміщення учасників у просторі відносно один одного, включають у себе взаємодію учасників між собою, кожному учаснику необхідно рухатися в унісон не тільки зі своїм ритмом, але й ритмом музики, ритмом інших учасників, зберігаючи в увазі простір і учасників. Показник збереження критеріїв групою – зміна чітких малюнків танцю. Такий процес передбачає високий рівень самоконтролю, вимагає тривалої концентрації, підтримання емоційного зусилля продовжувати процес. Розв'язування зв'язків (знайомство зі структурою) здійснюється через відчуття тіла, увагу на інших учасників і простір; спрямовано на підвищення ступеня усвідомленості своїх станів і зміну відносин до світу (Бондар, 2021).

Характерною особливістю сучасного танцю є знайомство зі станом справжнього моменту «тут і зараз», яке підтримується включеністю учасників у процес. Цей стан викликаний інтеграцією інтелектуального, емоційного та фізичного аспектів. Досвід переживання даного стану призводить до гармонізації. Зберігаючись в ньому, людина здатна викликати цей стан у звичайному житті, що впливає на ефективність процесу адаптації і на ефективність процесу спілкування (Грабова, 2021).

Особлива увага спрямована на роботу з класом емоційних станів, бо гармонізація цього класу психічних станів є запорукою високої стійкості психіки людини. Робота зі структурованим танцем дозволяє досягти наступних цілей (Шевченко, 2021):

– відкриття;

– розвиток усвідомлення власного тіла;

– розвиток комунікативних навичок.

На сьогоднішній момент розвитку людства життя позбавило нас активного повсякденного руху, що, в свою чергу на фізіологічному рівні призводить до нестачі кисню в тканинах, погіршуючи діяльність організму. Але використання сучасного танцю сприймається людьми різного віку, хоча важливе значення відіграє й психологічна та танцювальна компетенція ведучого, а також його здатність до імпровізації. На даний момент розрізняють низку методик застосування танцювально-рухової терапії: евритмія, мистецтво руху з музикою і мовою, розвинена в школах Рудольфа Штейнера для дітей з метою навчання ритму, і П'ять Танців у вільному стилі Габріелли Рота. Дані форми розроблені спеціально для заохочення творчого потенціалу і самовираження через творчість. Танець є не тільки засобом прояву почуттів, але і формою трансформації свідомості, до чого ведуть виконання, спостереження за рухами танцю (Hanna, 2019).

Танцювально-рухова терапія спрямована на реалізацію відчуттів, що з'являються в потоці самовираження, які є скоріше природними і необмеженими рухами. Низка практикуючих танцювально-рухову терапію фахівців вважають, що суть методики заснована на підсвідомому стимулюванні в танці каналів енергії, що призводить до свободи. При цьому музика в процесі терапії не обов'язковою. У танці підкреслені або творчі аспекти, або терапевтичні. У теорії, при будь-якій фізичній хворобі, пов'язаній з рухливістю (до прикладу, хвороба Паркінсона), рух цілком може стати корисним. Фізичні симптоми, пов'язані зі стресами, можуть бути зняті танцювальною терапією в тому числі. Якщо під час процесу людина вільна, розкута в русі, її дії осмислені, то значення фізичних вправ позитивно впливає на свідомість: розвивається інтелект, знімаються стреси (Лисенко, 2021).

Від емоційного здоров'я значною мірою залежить фізичне здоров'я. Прояви людини в танці залежать від стану чуттєвої сфери. Стиль танцюриста може залежати від темпераменту людини. Тіло людини здатне розкрити багато внутрішніх процесів: її стан, занурення в діяльність, емоції, що розкривається за допомогою зовнішнього вигляду, погляду, рухів рук і стійкості ніг, манери виконання. Чим більше людина усвідомлює себе в житті, тим простіше їй бути усвідомленою в процесі танцю, легше контролювати рух і думки. Танець – форма гри, тож більшість сценаріїв відносин можна оптимізувати. Так само легко міняти ролі: ведучий може стати веденим і навпаки. Світ танцю приносить в життя людей своє бачення реальності, що бере початок не в схожості

життєвого і художнього матеріалу, а в ступені достовірності метафоричного відображення життя.

На сьогоднішній день перед психологією і психопрактикою стоїть мета пошуку нових ефективних для природи людини діагностичних і психокорекційних методів. Одним з них і є танець, позаяк наразі використання танцю є вдалим засобом вираження емоцій, зняття стресів та поліпшення емоційного фону (Кравченко, 2020).

Висновки. У статті обґрунтовано, що танцювальна хореографія є унікальним психолого-педагогічним феноменом, який поєднує мистецькі, комунікативні та терапевтичні функції. Танцювальні практики сприяють розвитку сенсомоторної координації, формуванню образу тіла, гармонізації емоційної сфери та збагаченню соціального досвіду. Важливим чинником є катарсичний потенціал танцю, що забезпечує вивільнення пригнічених емоцій та розвиток позитивного ставлення до себе і світу.

Доведено, що сучасні школи танцювальної психотерапії (американська, англійська, німецька) пропонують різні підходи до інтеграції танцю в терапевтичний процес, але всі вони об'єднані ідеєю танцю як універсальної форми невербальної комунікації. Концепції Г. Аммона та критичні зауваги М. Бергер підтверджують, що танцювальна терапія має значний потенціал для розвитку особистісних ресурсів, однак потребує більшої теоретичної інтегрованості та практичної адаптації.

Результати аналізу свідчать про необхідність упровадження танцювально-рухових практик у систему освіти й соціально-психологічної підтримки як засобу підвищення психічного здоров'я, формування культури руху, креативності та емоційної грамотності. Перспективи подальших досліджень вбачаються у створенні стандартизованих програм для різних вікових груп, інтеграції національно-культурних елементів у хореографію та міждисциплінарному вивченні терапевтичного впливу танцю на когнітивний, емоційний і соціальний розвиток особистості.

Список бібліографічних посилань

Грабова, 2021 – Грабова, І.П. (2021). Психоемоційна стійкість у студентів мистецьких спеціальностей. *Мистецька освіта*, 1(23): 44–50.

Бондар, 2021 – Бондар, Л. (2021). Танцювально-рухова терапія як засіб гармонізації особистості. *Психологічний часопис*, 4: 77–84.

Кравченко, 2020 – Кравченко, О. (2020). Хореографічне мистецтво як чинник емоційно-ціннісного розвитку особистості. *Вісник мистецтвознавства*, 2: 52–59.

Лисенко, 2021 – Лисенко, А. (2021). Арт-терапевтичні практики у вищій мистецькій освіті. Київ: Міленіум. 220 с.

Шевченко, 2021 – Шевченко, О. (2021). Танцювальна культура як феномен сучасного суспільства. *Культура і мистецтво,* 3: 41–47.

Ammon, 2019 – Ammon, G. (2019). Humanistische Strukturlogie und Tanztherapie. Berlin: Springer. 256 p.

Batson, Franklin, 2019 – Batson, G., Franklin, A. (2019). Somatic Studies and Dance: Moving through Academia. Chicago: University of Illinois Press. 310 p.

Berger, 2020 – Berger, M. (2020). Modern Approaches to Dance Psychotherapy: Interdisciplinary Discourse. Munich: Beltz Juventa. 214 p.

Bond, 2020 – Bond, K. (2020). Somatic movement and dance education: A phenomenological study. *Journal of Dance Education*, 20(2): 67–76.

Hanna, 2019 – Hanna, J.L. (2019). Dancing for Health: Conquering and Preventing Stress. New York: Routledge. 245 p.

Koch, Riege, 2021 – Koch, S., Riege, R. (2021). Dance movement therapy and embodied learning. *The Arts in Psychotherapy*, 74: 101–112.

Payne, 2019 – Payne, H. (ed.). (2019). Routledge International Handbook of Dance Movement Therapy. London: Routledge. 512 p.

Smith, 2022 – Smith, A. (2022). Dance and creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(5): 731–744.

Wengrower, Chaiklin, 2020 – Wengrower, H., Chaiklin, S. (eds.) (2020). Dance and Creativity within Dance Movement Therapy. London: Routledge. 278 p.

References

Grabova, I.P. (2021). Psychoemotional resilience in students of art majors. *Art Education*, 1(23): 44–50 [in Ukr.].

Bondar, L. (2021). Dance and movement therapy as a means of harmonizing personality. *Psychological Journal*, 4: 77–84 [in Ukr.].

Kravchenko, O. (2020). Choreographic art as a factor in the emotional and value development of the personality. *Bulletin of Art Studies*, 2: 52–59 [in Ukr.].

Lysenko, A. (2021). Art therapeutic practices in higher art education. Kyiv: Millennium. 220 p. [in Ukr.].

Shevchenko, O. (2021). Dance culture as a phenomenon of modern society. *Culture and art,* 3: 41–47 [in Ukr.].

Ammon, G. (2019). Humanistische Strukturlogie und Tanztherapie. Berlin: Springer. 256 p.

Batson, G., Franklin, A. (2019). Somatic Studies and Dance: Moving through Academia. Chicago: University of Illinois Press. 310 p.

Berger, M. (2020). Modern Approaches to Dance Psychotherapy: Interdisciplinary Discourse. Munich: Beltz Juventa. 214 p.

Bond, K. (2020). Somatic movement and dance education: A phenomenological study. *Journal of Dance Education*, 20(2): 67–76.

Hanna, J.L. (2019). Dancing for Health: Conquering and Preventing Stress. New York: Routledge. 245 p.

Koch, S., Riege, R. (2021). Dance movement therapy and embodied learning. *The Arts in Psychotherapy*, 74: 101–112.

Payne, H. (ed.). (2019). Routledge International Handbook of Dance Movement Therapy. London: Routledge. 512 p.

Smith, A. (2022). Dance and creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(5): 731–744.

Wengrower, H., Chaiklin, S. (eds.) (2020). Dance and Creativity within Dance Movement Therapy. London: Routledge. 278 p.

TKACHENKO Vadym
PhD in Pedagogy, Associate professor,
Associate professor at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
MASLOVA Irina
Lecturer at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
TSVYACHKA Oleksandr
Lecturer at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ATAMAS Olha
Ph.D in Pedagogy, Associate professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

DANCE AS AN INSTRUMENT OF INTERNAL AND EXTERNAL HARMONIZATION OF PERSONALITY OF A FUTURE CHOREOGRAPHER

Summary. *The article examines the peculiarities of dance choreography in the context of psychological, sociocultural and therapeutic approaches. Dance is defined as a complex multidimensional phenomenon that integrates biological, psychic, and sociocultural dimensions and functions as a means of non-verbal emotional expression and personality harmonization. The emphasis is placed on the role of dance as a form of catharsis, a medium of social communication, and a factor of psycho-emotional stabilization. It is argued that dance activity not only develops motor skills, coordination and creativity but also contributes to the formation of self-awareness, body image and a positive attitude towards one's individuality.*

Special attention is paid to the analysis of contemporary trends in dance movement therapy – American, English, and German. The contribution of G. Ammon to the creation of human-structural dance therapy and M. Berger's remarks on the eclecticism of modern methods are outlined. It is emphasized that the practice of dance-movement therapy is based on the principles of spontaneity, kinesthetic empathy, rhythmic synchronization, and feedback, which foster communicative abilities and psychological adaptation. The article analyzes the functions of dance – from the indication of emotional states to the development of group cohesion and the harmonization of interpersonal relations.

The theoretical analysis is complemented by highlighting the practical potential of choreography as a method of psychocorrection and prevention of emotional disorders. The prospect of using dance in educational and therapeutic spaces is substantiated in order to improve mental health, develop creativity and integrate the individual into society. In conclusion, dance is interpreted as a universal form of non-verbal cognition that provides emotional release, strengthens cognitive development, and improves the psycho-emotional well-being of the person.

Keywords: *future choreographers; preparation; dance; choreography; mental development; children; dance movement therapy; emotional regulation; psychocorrection.*

Одержано редакцією 30.03.2026
Прийнято до публікації 08.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-54-61
https://orcid.org/0000-0003-1109-0534
ТРОЦЕНКО Валерій
кандидат педагогічних наук, професор кафедри спортивних ігор,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
trotsenko_vv@ukr.net
https://orcid.org/0009-0001-0692-1295
ВОЙТЕНКО Андрій
аспірант кафедри освітології та педагогічної інноватики,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
andrey.voytenko1479@gmail.com

УДК 378:796.071.5:37(045)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У статті на основі аналізу теорії і практики охарактеризувати стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності.

З метою обґрунтування ефективних умов формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності автором здійснено аналіз освітніх програм, що реалізуються в різних ЗВО України.

За результатами проведеного теоретико-експертного оцінювання стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури в різних ЗВО засвідчено недостатній рівень підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямованої на оволодіння необхідними навичками в площині як психолого-педагогічної, так і спеціальної / фахової підготовки.

Ключові слова: *заклад вищої освіти; учитель фізичної культури; підготовка майбутніх учителів фізичної культури; фізкультурно-оздоровча діяльність; освітні програми.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інтеграції наукового знання детермінують суттєві зміни суспільних стандартів, що характеризують закономірності і тенденції розвитку сучасної вищої освіти в Україні. Саме трансформаційні процеси у цій освітній системі зумовлюють постійне удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів в нашій державі.

Формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в процесі фахової підготовки за умови застосування системного, особистісно орієнтованого, особистісно діяльнісного та компетентнісного підходів до побудови сучасного освітнього процесу в закладі вищої освіти є провідним чинником їхнього професійного становлення і розвитку. Відповідно, ці процеси сприяють ефективному формуванню потреби і суттєвої позитивної мотивації щодо самостійного набуття ґрунтовних професійних знань, відповідних умінь і навичок та досвіду їх застосування у процесі фахової підготовки, а у подальшому і у власній професійній діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності сьогодні набуває дослідження проблем визначення сутності і змісту життєво важливих компетентностей як основи готовності майбутніх вчителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти. Не менш актуальними є проблеми визначення й засвоєння не лише знаннєвого, але й, що важливо, – ціннісно-орієнтаційного й суто фахового контенту професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури шляхом упровадження провідних традиційних та інноваційних форм, методів ефективного формування його професійної готовності до організації майбутньої фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладі загальної середньої освіти.

Аналіз досліджень, теорії і практики дав нам змогу встановити, що незважаючи на вагомість проведених наукових пошуків, проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти недостатньо досліджена в теоретико-методичному аспекті.

Зокрема, проблема формування професійної готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності як основи професійної діяльності майбутнього учителя фізичної культури в цілому та рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності – інтегральної якості особистості, яка «проявляється у загальній здатності та готовності до здоров'язберігаючої діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення» (Антонова, Поліщук, 2011, с. 28).

Професійна готовність майбутнього вчителя фізичної культури – це цілісний стан особистості, що узагальнює такі якісні характеристики, як спрямованість, усвідомлення, професійна позиція, імідж та рівень володіння професійно-педагогічними уміннями і навичками. Тому, перед здобувачами, які навчаються на факультеті фізичної культури, стоїть завдання забезпечення всебічного і гармонійного розвитку учнів, а також підтримка їхнього духовного, фізичного та психічного здоров'я.

Нині педагогічна система стикається з викликом вдосконалення роботи закладів вищої освіти у підготовці майбутніх учителів – «висококваліфікованих фахівців, гармонійно розвинених та творчо активних, які усвідомлено та з відповідальністю ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності» (Кашуба, 2024, с 233).

В контексті означеного вище виникає нагальна потреба в переосмисленні цілей професійної підготовки, щоб вони відповідали сучасним уявленням про професійну діяльність студентів – майбутніх учителів фізичної культури – та їхній соціальній ролі в контексті сучасної вищої освіти і розвитку здорового суспільства.

Стан дослідженості наукової проблеми. За результатами аналізу наукових праць з'ясовано, що ключова роль у справі організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей і молоді належить учителю фізичної культури, який працює над комплексним вирішенням оздоровчих, освітніх, виховних завдань у контексті формування фізичного, психологічного, духовного та соціального здоров'я учнів в освітньому процесі сучасної школи. В науково-теоретичному доробку наявна значна кількість праць з питань підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності за такими дослідницькими напрямами: фізкультурно-оздоровча робота як професійне завдання учителя фізичної культури; підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності (Г. Кондрацька, О. Литвиненко, С. Онищук, Л. Рибалко, П. Рибалко, В. Тевкун, та ін.). Однак, потребує теоретичного узагальнення та наукового аналізу визначення особливостей фізкультурно-оздоровчої діяльності як важливого професійного завдання учителя фізичної культури в умовах закладу освіти.

Мета статті – на основі аналізу теорії і практики охарактеризувати стан підго-

товки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Головну роль у виконанні завдання фізкультурно-оздоровчої діяльності відіграє заклад загальної середньої освіти, який забезпечує навчання та виховання більшості дітей протягом тривалого періоду, керуючись науково обґрунтованими теоретичними та практичними концепціями. Тому, сучасні вимоги до «професійної компетентності учителя, його практичної підготовки набувають більш вираженого характеру та мають бути спрямовані на формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б наявним вимогам сьогодення і забезпечували успішність практичної діяльності» (Кашуба, 2024, с. 235).

Мета професійної діяльності вчителя – організація навчання та виховання здобувачів освіти «під час здобуття ними повної загальної середньої освіти (далі – здобуття освіти) шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» (Профстандарт «Вічитель ЗЗСО», 2024, с. 1).

Спільно з батьками, іншими законними представниками здобувачів освіти вчитель «сприяє розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню в них навичок здорового способу життя, дбає про їхнє фізичне і психічне здоров'я; формує в здобувачів освіти усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формує в здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами» (Профстандарт «Вічитель ЗЗСО», 2024, с. 1).

Відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти, вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2024) частина трудових функцій прямо чи опосередковано на рівні основних дескрипторів компетентності (знання, уміння та навички, комунікація, відповідальність і автономія) стосуються діяльності майбутнього вчителя загалом та вчителя фізичної культури, зокрема – як організатора фізкультурно-оздоровчої діяльності, а саме: «В. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища. В 2. Здоров'язбережувальна компетентність: В 2.1. Здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу; В 2.1. В 1. Інтегрувати апробовані здоров'язбережувальні технології, засоби й ресурси в освітній процес, зокрема для запобігання та протидії насильству, булінгу (цькуванню); В 2.3. У 2. Планувати освітній процес з урахуванням принципів здорового й безпечного способу життя; В 2.3. У 4. Формувати в здобувачів освіти навички здорового й безпечного способу життя» (Профстандарт «Вічитель ЗЗСО», 2024, с. 10–44).

На думку теоретиків і практиків, серед основних завдань фізкультурно-оздоровчої діяльності та форм організації оздоровчої фізкультурної діяльності у ЗЗСО, що покладаються на вчителя фізичної культури, такі: зміцнення та збереження здоров'я школярів; усебічний розвиток фізичних здібностей; поглиблення фізкультурних знань, необхідних для використання в повсякденному житті; формування свідомої мотивації до систематичних занять фізичною культурою (Кашуба, 2024, с. 232).

Тому, в умовах розвитку сучасної школи актуалізується потреба у «професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури нового профілю, зокрема, щодо необхідності певного рівня сформованих якостей (соціальна та професійна мобільність, професійна активність і стійкість, відповідальність, креативність, комунікабельність, врівноваженість та ін.), виховання яких сприятиме універсалізації професійних функцій майбутнього фахівця» (Кашуба, 2024, с. 235).

Важливою складовою професійної компетентності вчителя є формування в учнів навичок здорового способу життя та піклування про їхнє фізичне здоров'я. Одним з актуальних завдань підготовки вчителя є формування ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвиток інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання (Профстандарт «Вічитель ЗЗСО», 2024, с. 1).

Розглядаючи професійну підготовку майбутнього педагога та його професійну діяльність, у тому числі вчителя фізичної культури, науковці звертають увагу, передусім, на її зміст, тому що вона несе в собі певну сукупність знань умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати спеціалістам на високому методичному рівні (Кашуба, 2024, с. 236).

Головною метою фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури сьогодні є формування цілісної соціально активної особистості, громадянина і патріота зі сформованою готовністю до майбутньої професійної діяльності.

Актуальне завдання, що постає перед сучасною системою освіти, – формування особистості «як унікальної, цілісної, творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свіжий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях» (Тевкун, 2014, с. 228).

Процес професійної підготовки майбутнього учителя фізичної культури у ЗВО являє собою становлення його як особистості, розвитку загальної і професійної педагогічної культури, компетентності, професійних компетенцій, що виступають передумовою ефективної майбутньої професійної діяльності як учителя в закладі загальної середньої освіти.

В умовах розвитку сучасної школи актуалізується потреба у «професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури нового профілю, зокрема, щодо необхідності певного рівня сформованих якостей (соціальна та професійна мобільність, професійна активність і стійкість, відповідальність, креативність, комунікабельність, врівноваженість та ін.), виховання яких сприятиме універсалізації професійних функцій майбутнього фахівця» (Кашуба, 2024, с. 235).

Роль учителя фізичної культури полягає у «формуванні фізично розвиненої особистості, яка володіє оптимальними способами виконання фізичних вправ, життєво необхідними руховими уміннями та навичками, свідомо ставиться до фізичної активності і веде активний спосіб життя» (Про викладання фізичної культури, 2022).

Пріоритетне, особливе соціально зумовлене місце підготовки майбутніх фахівців в сучасній системі освіти стимулює необхідність пошуку ефективних шляхів у контексті модернізації педагогіки вищої школи. Вона має бути орієнтованою на якісну підготовку компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які відповідають вимогам сучасності, володіють науковою інформацією, прагнуть до продуктивного мислення, самовдосконалення та розвитку, а також вміють організовувати свою діяльність.

На думку теоретиків і практиків, аналіз сучасного стану діючої системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в закладах вищої освіти свідчить, що ця підготовка «спрямована більшою мірою на розвиток їхньої спортивної майстерності та загальнонаукового компоненту освіти, що не забезпечує випускникам рівня педагогічної компетентності відповідно соціального запиту» (Кашуба, 2024, с. 236).

Аналіз сучасної практики свідчить про наявність ряду прогалин у системі підготовки майбутніх учителів загалом, а також у підготовці вчителів фізичної культури зокрема. Серед них науковці виокремлюють такі аспекти: у ЗВО «практично не здійснюється діагностика здібностей абітурієнтів до педагогічної діяльності, викладачі рідко застосовують інтерактивні форми й методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології, недостатньо розвиваються в процесі навчання креативні здібності студентів» (Абдуллаєв, Ребар, 2019, с. 68); посилення гуманістичної спрямованості освіти «неминуче призводить до підвищення значущості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти, так як тільки в цьому випадку забезпечується справжнє реформування системи фізкультурної освіти, її переходу до нової, особистісно-орієнтованої парадигми» (Абдуллаєв, Ребар, 2019, с. 68) та ін.

Здійснений аналіз теорії і практики дав змогу виокремити низку проблемних питань у процесі формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в процесі фахової підготовки. Науковці, теоретики і практики наголошують на необхідності вирішення суперечностей, зокрема між:

– нагальною потребою суспільства в гармонійному фізичному і розумовому розвитку молодого покоління засобам збереження та зміцнення здоров'я та зниженням престижу і соціального статусу вчителя фізичної культури, що призводить до недостатньої вмотивованості та незадовільної професійної спрямованості суб'єктів вищої освіти;

– соціальним запитом на висококваліфікованих учителів фізичної культури, здатних до аналізу освітніх реалій, продукування педагогічних ідей, моделювання процесу фізичного виховання на основі професійних цінностей, творчих здібностей, професійної активності й педагогічної рефлексії та недостатнім рівнем сформованості у випускників закладів вищої освіти професійної готовності та педагогічної майстерності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності;

– необхідністю швидко розв'язання майбутніми вчителями фізичної культури життєво важливих проблемних ситуації та нестандартних завдань, завдяки сформованій готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі нової парадигми освіти,

сучасних концепцій розвитку фізичної культури та традиційною системою їхньої фахової підготовки (у якій нині превалюють вузькофункціональні підходи, формувальні, імперативні методи і технології);

– потребою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичного культури відповідно до сучасних педагогічних теорій, методичних засад і стратегій та відсутністю єдиної концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, механізмів удосконалення освітньо-методичного забезпечення, програми розвитку особистості майбутнього вчителя в освітньому процесі закладів вищої освіти.

З метою обґрунтування ефективних умов формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності було виконано завдання дослідження - аналіз стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури загалом та до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у різних ЗВО, спрямованої на оволодіння ними необхідними психолого-педагогічними та спеціальними / фаховими навичками.

Підготовку майбутнього вчителя фізичної культури загалом та до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності зокрема, здійснюють у єдності таких складових: аудиторна робота, позааудиторна (практика, спортивні секції, змагання), неформальна / інформальна освіта та самоосвіта (Кашуба, 2025, с. 4).

На основі теоретичних узагальнень щодо визначення поняття «фізкультурно-оздоровча робота» встановлено, що для успішної організації фізкультурно-оздоровчої діяльності майбутнім учителям фізичної культури необхідно бути компетентними щодо формування в учнів навичок здорового способу життя, позитивного ставлення до фізичної культури, гігієни, спорту, на удосконалення і розвиток рухових якостей, формування правильної постави, виховання морально-вольових якостей здобувачів освіти та всіх учасників освітнього процесу.

Тому ще одним завданням нашого дослідження є вивчення стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності за усіма названими складовими.

З метою узагальнення стану та практики підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми проаналізували відповідні освітні програми (далі – ОП) ОС «бакалавр», що реалізуються в різних ЗВО України. До вибірки ми не включили ОП підготовки магістрів зі спеціальності «Фізична культура», оскільки, по-перше, на відміну від ОС «бакалавр», освітніми програмами ОС «магістр» передбачено освітні компоненти загального теоретико-методичного спрямування («Теорія і методика навчання фізичної культури у закладах освіти», «Інноваційні технології у професійній діяльності», та ін.), спрямовані на вивчення загальних особливостей навчання / викладання фізичної культури в закладах освіти різних рівнів (від дошкільних, закладів загальної середньої освіти – до закладів фахової передвищої та вищої освіти); по-друге, на відміну від змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури ОС «бакалавр», у змісті ОП другого (магістерського) рівня питання фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах закладів загальної середньої освіти є переважно предметом вивчення окремих освітніх компонентів вибіркового циклу.

Щоб дотриматися принципу об’єктивності дослідження, ми проаналізували ті освітні програми, які пройшли процедуру зовнішнього моніторингу якості освіти – акредитацію Національного агентства якості вищої освіти в Україні.

Проаналізувавши ОП за ОС «бакалавр», ми дійшли висновку про повну відповідність мети ОП спеціальності 014 Середні освіта та предметній спеціалізації «Фізична культура». Зокрема, мета ОП «Фізична культура» – «підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців із фізичної культури, організаторів спортивного туризму для галузі середньої освіти та інших ланок освіти (дошкільної, позашкільної, неформальної освіти, освіти дорослих тощо), які здатні впроваджувати освітню, спортивно-масову, фізкультурно-оздоровчу роботу; розв’язувати складні проблеми професійної діяльності на основі здобутих загальних і спеціальних компетентностей» (ОПП КДПУ, 2024).

Орієнтація освітньо-професійних програм – «формування в здобувачів вищої освіти загальних і фахових компетентностей, достатніх для успішного провадження професійної діяльності вчителя фізичної культури закладів загальної середньої освіти» (ОПП УДПУ, 2024); «методика викладання фізичної культури, основ туристичної, спортивно-масової, фізкультурно-оздоровчої роботи, створення здоров’язбережувального освітнього середовища та реалізація основ здорового способу життя для формування в здобувачів вищої освіти загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, достатніх для успішної професійної діяльності вчителя фізичної культури закладів загальної середньої освіти» (ОПП КДПУ, 2024).

Як видно з наведений вище зразків формулювань цілей різних ОП важливою складовою професійної підготовки вчителя фізичної культури як висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця є форму-

вання здатності до організації та впровадження фізкультурно-оздоровчої роботи.

Відповідно до Національного класифікатора України ДК 003: 2010 «Класифікатор професій» (зі змінами) з-поміж посад, які можуть займати випускники ОП ОС «бакалавр» – 2320 Учитель закладів загальної середньої освіти та спеціалізованої освіти; 2321 Викладач закладів професійної (професійно-технічної) освіти; 2322 Викладач закладів фахової передвищої освіти; 2351.2 Методист з фізичної культури; 2359.2 Керівник секції спортивного напряму; 3414 Фахівець із організації дозвілля; 3475 Інструктор з фізкультури; 3475 Інструктор-методист спортивної школи; 3475 Інструктор-методист з фізичної культури та спорту та ін. (ОПП ХДАФУ, 2024).

За результатами аналізу наповненості ОП ОС «бакалавр» переліком компетентностей ми погоджуємося з висновком дослідників, що укладачі ОП використовують, переважно, такий принцип: перелік загальних, фахових / спеціальних компетентностей, що відповідають галузі 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта, розширено та конкретизовано, враховано особливості професійної діяльності фахівця за предметною спеціалізацією «Фізична культура», зокрема вчителя фізичної культури (Кашуба, 2025, с. 93).

З-поміж програмних результатів навчання, передбачених розробниками освітніх програм зі спеціальності 014 Середні освіта та предметної спеціалізації «Фізична культура», виокремлюємо ті, що безпосередньо торкаються підготовки вчителя фізичної культури як організатора та активного реалізатора фізкультурно-оздоровчої роботи, а саме:

– проводити профілактичні заходи, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти. Забезпечувати дотримання здобувачами освіти вимог безпеки, життєдіяльності, санітарії та гігієни. Створювати умови для збереження психоемоційного здоров'я здобувачів освіти;

– використовувати методики, що зменшують вплив стресогенних факторів на здоров'я здобувачів освіти. Планувати освітній процес з урахуванням принципів здорового й безпечного способу життя. Використовувати методики й технології організації активного й безпечного дозвілля здобувачів освіти;

– формувати в здобувачів освіти навички здорового й безпечного способу життя. Використовувати різні види та форми фізкультурно-оздоровчої рухової активність для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;

– здійснювати профілактичні заходи зі збереження особистого фізичного та психоемоційного здоров'я під час професійної діяльності. Використовувати методики зміцнення здоров'я та запобігання захворюванням та ін. (ОПП ЛНУ, 2024).

Наведений вище перелік засвідчує, що формування здатності до організації та провадження фізкультурно-оздоровчої роботи передбачене, зокрема, компетентністю організовувати фізкультурно-оздоровчу роботу в закладах освіти, та ін.

Формування визначених компетентностей забезпечує низка обов'язкових освітніх компонентів, передбачених ОП ОС «бакалавр», які ми умовно згрупувати так:

– загальні, психолого-педагогічні (педагогіка; психологія; педагогічна майстерність; фізіологія рухової активності; фізіологія людини та рухової діяльності; біомеханіка фізичних вправ та ін.);

– загальні основи фізичного виховання (основи теорії та методики фізичного виховання; методика викладання фізичної культури за програмою нової української школи; та ін.);

– предметно спрямовані (організація і методика оздоровчої та спортивно-масової роботи; основи оздоровчого фітнесу; спортивні та рухливі ігри і методика їх навчання; та ін.).

Виокремлюємо ті освітні компоненти, які спрямовані на формування в майбутніх учителів фізичної культури вмінь та навичок організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, а саме: адаптивне фізичне виховання; методика викладання фізичної культури в спеціальних медичних групах з основами гігієни; інклюзивна освіта та фізичне виховання у спеціальних медичних групах.

Майбутній учитель фізичної культури власним прикладом покликаний підтверджувати високу місію і педагога, і організатора, і взірця фізичної підготовленості. Тому, готовність майбутнього вчителя фізичної культури характеризують як «цілісний стан особистості, що виражає якісні характеристики її спрямованості, свідомості, професійної позиції, іміджу, рівня оволодіння професійно-педагогічними діями. Перед професійною підготовкою студентів – майбутніх учителів фізкультури – завдання всебічного гармонічного розвитку особистості школяра, його духовного, фізичного і психічного здоров'я» (Карасєвич, 2018, с. 32).

Відповідно в сучасних умовах непростих соціальних викликів та реформування освітньої галузі відбувається переосми-слення «цілей професійної підготовки відповідно до адекватних уявлень про професійну

діяльність студентів – майбутніх учителів фізкультури – і їх соціальної ролі в системі сучасної вищої професійної освіти та розвитку здорового суспільства» (Гринченко, 2012, с. 105).

Отже, за результатами проведеного теоретико-експертного оцінювання стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури в різних ЗВО засвідчено недостатній рівень підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямованої на оволодіння необхідними навичками в площині як психолого-педагогічної, так і спеціальної / фахової підготовки. На нашу думку, подолання означених труднощів сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації та провадження фізкультурно-оздоровчої діяльності. Відповідно психолого-педагогічне, методологічне та методичне вирішення поставлених завдань можливе за умови розроблення критеріально-діагностувального апарату дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Виявлені прогалини в підготовці майбутніх педагогів вимагають від системи освіти пошуку нових шляхів організації підготовки вчителів фізичної культури, заснованих на сучасних підходах. Це передбачає зміни не лише в цілях і змісті, а й у формах, методах і засобах професійної підготовки. Насамперед, щодо проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності та, відповідно, потреби її ґрунтовного розв'язання на методологічному, психолого-педагогічному та методичному рівнях.

Окреслене коло суперечностей і науково-практичних завдань модернізації вищої освіти в Україні разом з актуальною проблематикою професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в сучасній педагогічній теорії та освітній практиці дозволили визначити стан та перспективи досліджень науково-практичної проблеми. Тому, з-поміж перспективних напрямів подальших досліджень – впровадження системного і комплексного підходу до формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності як пріоритетного напряму розвитку освіти, вищої школи, соціальної політики.

Означене вимагає від системи освіти пошуку нових шляхів організації підготовки вчителів фізичної культури, основаних на сучасних підходах, змін не тільки в цілях і змісті, а й у формах, методах і засобах професійної підготовки. Зокрема, проблема формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності потребує ґрунтовного розв'язання щодо методологічного, психолого-педагогічного та методичного аспектів.

Список бібліографічних посилань

Абдуллаєв, Ребар, 2019 – Абдуллаєв, А.К. огли, Ребар, І.В. (2019). Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*, 10(1): 67–70.

Антонова, Поліщук, 2011 – Антонова, О., Поліщук, Н. (2011). Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи*. Житомир: Полісся. С. 27–31.

Гринченко, 2012 – Гринченко, І.Б. (2012). Процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в країнах Європи і в Україні. *Педагогічний дискурс*, 12: 103–109.

Карасєвич, 2018 – Карасєвич, С.А. (2018). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти: монографія. Умань: Візаві. 204 с.

Кашуба, 2025 – Кашуба, А.А. (2025). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації змагальної діяльності зі спортивних ігор: дис. … канд. Пед. наук зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне: Волинський національний університет імені Лесі Українки, Рівненський державний гуманітарний університет. 342 с.

Кашуба, 2024 – Кашуба, А. (2024). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації змагальної діяльності школярів зі спортивних ігор. *Соціальна робота та соціальна освіта,* 1(13): 232–242.

ОПП УДПУ, 2024 – Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Фізична культура). ОС «бакалавр» (зі змінами). (2024). *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. URL: https://surl.li/flojxy.

ОПП ХДАФУ, 2024 – Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Фізична культура)». ОС «бакалавр». (2024). *Харківська державна академія фізичної культури*. URL: https://surl.li/udizvd.

ОПП КДПУ, 2024 – Освітньо-професійна програма «Фізична культура». ОС «бакалавр». (2024). *Криворізький державний педагогічний університет*. URL: https://surl.li/fhngnp.

ОПП ЛНУ, 2024 – Освітньо-професійна програма «Фізична культура». ОС «бакалавр». (2024) Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: https://surl.lu/fhvxfy.

Про викладання фізичної культури, 2022 – Про викладання фізичної культури у 2022/2023 н.р. (2022). Методичні рекомендації. *Майбуття. Вересень*, 19(690): 62–64. URL: https://znayshov.com/FR/16758/Maybuttya_19-62-64.pdf.

Профстандарт «Вічитель ЗЗСО», 2024 – Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом МОН України №1225 від 29.08.2024 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf.

Рибалко, 2023 – Рибалко, Л. (2023). Фізкультурно-оздоровча діяльність як запорука здоров'язбереження. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 3К(162): 343–347. Doi: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).71.

Рибалко, Гвоздецька, Прокопова, 2016 – Рибалко, П.Ф.,

Гвоздецька, С.В., Прокопова, Л.І. (2016). Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(57): 340–347.

Тевкун, 2014 – Тевкун, В.В. (2014). Здоров'язбережувальні компетенції – основа професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки,* 115: 227–230.

References

Abdullaiev, A.K. ohly, Rebar, I.V. (2019). Peculiarities of professional training of future specialists in physical culture and sports in modern conditions. *Innovative pedagogy*, 10(1): 67–70 [in Ukr.].

Antonova, O., Polishchuk, N. (2011). Health-preserving competence of the individual as a scientific problem (concept analysis). *Higher education in nursing: problems and prospects.* Zhytomyr: Polissya. Pp. 27–31 [in Ukr.].

Hrynchenko, I.B. (2012). The process of professional training of future physical education teachers in European countries and in Ukraine. *Pedagogical discourse*, 12: 103–109 [in Ukr.].

Karasievych, S.A. (2018). Training of future physical education teachers for physical education and sports activities in secondary education institutions: monograph. Uman: Vizavi. 204 p. [in Ukr.].

Kashuba, A.A. (2025). Preparing future physical education teachers for organizing competitive sports games: Theses of Ph.D dissertation. Rivne: Lesya Ukrainka Volyn National University, Rivne State Humanitarian University. 342 p. [in Ukr.].

Kashuba, A. (2024). Training future physical education teachers to organize competitive sports activities for schoolchildren. *Social work and social education*, 1(13): 232–242 [in Ukr.].

Educational and professional program "Secondary education (Physical education). OS "bachelor" (with changes). (2024). Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. URL: https://surl.li/flojxy [in Ukr.].

Educational and professional program "Secondary education (Physical culture)". OS "bachelor". (2024). Kharkiv State Academy of Physical Culture. URL: https://surl.li/udizvd.

Educational and professional program "Physical Culture". OS "bachelor". (2024). Kryvyi Rih State Pedagogical University. URL: https://surl.li/fhngnp [in Ukr.].

Educational and professional program "Physical Culture". OS "bachelor". (2024) Luhansk Taras Shevchenko National University. URL: https://surl.lu/fhvxfy [in Ukr.].

On teaching physical education in the 2022/2023 academic year (2022). Methodological recommendations. Maybuttya. September, 19(690): 62–64. URL: https://znayshov.com/FR/16758/Maybuttya_19-62-64.pdf [in Ukr.].

Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225 dated August 29, 2024. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf [in Ukr.].

Rybalko, L. (2023). Physical culture and health activities as a guarantee of health preservation. *Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series* 15, 3K(162): 343–347. Doi: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).71 [in Ukr.].

Rybalko, P.F., Hvozdetska, S.V., Prokopova, L.I. (2016). Modern approaches to the organization of physical education and health work in educational institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3(57): 340–347 [in Ukr.].

Tevkun, V.V. (2014). Health-preserving competencies – the basis of professional training of future physical education teachers. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series*: *Pedagogical Sciences*, 115: 227–230 [in Ukr.].

TROTSENKO Valerii

Ph.D in Pedagogy, professor at the Department of sports games,
Hryhorii Skovoroda *University* in Pereiaslav

VOITENKO Andrii

Postgraduate student at the Department of Education and Pedagogical Innovation,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO ORGANIZE PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH ACTIVITIES: THEORY AND PRACTICE

Summary. *The article, based on the analysis of theory and practice, characterizes the state of preparation of future physical education teachers for the organization of physical education and health activities.*

The formation of professional readiness of future physical education teachers for the organization of physical education and health activities in the process of professional training, provided that systemic, personally oriented, personally active and competent approaches to building a modern educational process in a higher education institution are used is a leading factor in their professional formation and development. Accordingly, these processes contribute to the effective formation of the need and significant positive motivation for the independent acquisition of thorough professional knowledge, relevant skills and abilities and experience in their application in the process of professional training, and subsequently in their own professional activities.

In the context of the above, there is an urgent need to rethink the goals of professional training so that they correspond to modern ideas about the professional activities of students - future physical education teachers - and their social role in the context of modern higher education and the development of a healthy society.

In order to substantiate the effective conditions for forming the readiness of future physical education teachers to organize physical education and health activities, the author analyzed educational programs implemented in various higher education institutions of Ukraine. According to the results of the theoretical and expert assessment of the state of preparation of future physical education teachers in various higher education institutions, an insufficient level of preparation of future physical education teachers for physical education and health work aimed at mastering the necessary skills in the areas of both psychological and pedagogical and special / professional training was demonstrated.

The identified gaps in the training of future teachers require the education system to find new ways to organize the training of physical education teachers based on modern approaches. This involves changes not only in the goals and content, but also in the forms, methods and means of professional training. First of all, regarding the problem of forming the professional readiness of future physical education teachers to organize physical education and health activities and, accordingly, the need for its thorough solution at the methodological, psychological, pedagogical and methodological levels.

Keywords: *higher education institution, physical education teacher, training of future physical education teachers, physical education and health activities. educational programs.*

Одержано редакцією 08.01.2026
Прийнято до публікації 24.01.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-62-68
https://orcid.org/0000-0003-0519-3406
КОХАН Лариса
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри української філології та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова;
викладачка-методистка Харківського музичного фахового коледжу ім. Б.М. Лятошинського
lara.kokhan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4954-1804
КОХАН Людмила
докторка філософії з музичного мистецтва, старша викладачка катедри сценічної мови,
Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського;
викладачка Харківського музичного фахового коледжу ім. Б.М. Лятошинського
kokhan.luda@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-0673-0288
ЛІТВІНОВА Олена
старша викладачка катедри української філології та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова;
elena0litvinova@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5305-6751
САРАЄВА Ольга
кандидатка історичних наук, доцентка,
доцентка катедри української філології та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова;
saraeva.ov84@gmail.com
УДК 378.147:37.018.43:001.895(045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено особливості викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Актуальність теми зумовлена сучасними трансформаційними процесами в освітньому середовищі, пов'язаними з цифровізацією суспільства, глобалізацією освіти та впровадженням дистанційних технологій навчання. Цей формат навчання розглядається як стійка тенденція розвитку сучасної освіти, що потребує переосмислення традиційних підходів до викладання гуманітарних дисциплін.

У статті проаналізовано теоретичні засади дистанційного навчання, зокрема концепцію цифрової трансформації освіти, а також сучасні наукові підходи до організації освітнього процесу в цифровому середовищі. Особливу увагу приділено ролі цифрових технологій, інтерактивних методів навчання та академічної підтримки здобувачів освіти.

Визначено, що специфіка викладання гуманітарних дисциплін у дистанційному форматі полягає у трансформації педагогічної взаємодії, посиленні ролі самостійної роботи здобувачів освіти, необхідності підтримки комунікативної активності та розвитку критичного мислення.

Розглянуто особливості використання цифрових платформ і мультимедійних ресурсів у викладанні української мови як іноземної, англійської мови, країнознавства та мистецтвознавчих дисциплін.

Установлено, що ефективність дистанційного навчання залежить від рівня цифрової компетентності викладача, якості організації навчальної взаємодії, рівня мотивації здобувачів освіти та системної академічної підтримки.

Водночас виявлено низку проблем, зокрема труднощі адаптації здобувачів освіти, зниження рівня комунікації та складність контролю результатів навчання.

Обґрунтовано необхідність удосконалення методик викладання гуманітарних дисциплін у дистанційному форматі, розроблення ефективних моделей навчальної взаємодії та інтеграції дистанційного й традиційного навчання у вищій освіті.

Ключові слова: *дистанційне навчання; гуманітарні дисципліни; вища освіта; цифрова компетентність; комунікативна компетентність; інтерактивні методи навчання; академічна підтримка.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, глобалізацією освітнього простору та активним упровадженням дистанційного навчання. У цих умовах дистанційне навчання перестає бути лише альтернативною або тимчасовою формою організації освітнього процесу й набуває статусу невід'ємного складника сучасної освітньої системи, що визначає нові підходи до викладання навчальних дисциплін, зокрема гуманітарного циклу.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що гуманітарні дисципліни мають специфічний характер, оскільки спрямовані на розвиток комунікативної, культурної та критично-мисленнєвої компетентностей здобувачів освіти. Їх ефективне викладання традиційно базується на безпосередній взаємодії викладача та студента, діалозі, дискусії, інтерпретації текстів і культурних явищ.

У дистанційному форматі ці складові зазнають суттєвої трансформації, що створює як нові можливості (розширення доступу до ресурсів, індивідуалізація навчання, використання мультимедійних засобів), так і значні труднощі (зниження рівня комунікації, мотивації, ускладнення контролю навчальних досягнень).

Додаткової актуальності дослідженню надають сучасні соціально-освітні виклики, зокрема пандемія COVID-19 та воєнний стан в Україні, які зумовили масовий перехід закладів вищої освіти до дистанційного формату. У цих умовах виникла потреба у швидкій адаптації педагогічних практик до цифрового середовища, що особливо складно реалізувати у сфері гуманітарних дисциплін, де провідною є жива комунікація та міжособистісна взаємодія.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених дистанційному навчанню, питання особливостей викладання саме гуманітарних дисциплін у дистанційному форматі залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, потребують уточнення ефективні методики організації навчальної взаємодії, способи підтримки мотивації здобувачів освіти, а також умови забезпечення якості освітнього процесу в цифровому середовищі.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення особливостей викладання гуманітарних дисциплін в умовах дистанційного навчання у вищій освіті, що сприятиме вдосконаленню педагогічних підходів і підвищенню ефективності освітнього процесу в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема викладання гуманітарних дисциплін в умовах дистанційного навчання у вищій освіті набула особливої актуальності в контексті глобальної цифровізації та трансформації освітнього середовища. Сучасні наукові підходи засвідчують, що дистанційне навчання розглядається не лише як вимушена форма організації освітнього процесу, спричинена пандемією COVID-19 та воєнними викликами, а як стійка тенденція розвитку сучасної освіти, що визначає нові підходи до викладання гуманітарних дисциплін.

Теоретичне підґрунтя дистанційного навчання пов'язане з концепцією цифрової трансформації освіти. У дослідженні В. Бикова обґрунтовано, що формування інформаційно-цифрового освітнього простору створює принципово нові можливості для організації дистанційного навчання, зокрема забезпечує відкритість, гнучкість і безперервність освітнього процесу (Биков, 2019). У цьому контексті дистанційне навчання постає як ефективний інструмент індивідуалізації навчання та розширення доступу до освітніх ресурсів.

Подальший розвиток ідей цифрового освітнього середовища представлено у праці О. Овчарук, де дистанційне навчання визначається як комплексна система, що інтегрує цифрові ресурси, платформи управління навчанням і засоби онлайн-комунікації (Овчарук та ін., 2022). Такий підхід підкреслює, що ефективність дистанційного навчання гуманітарних дисциплін залежить не лише від технологічного забезпечення, а й від методично виваженого використання цифрових інструментів у навчальному процесі.

У дослідженні О. Шпарик дистанційне навчання розглядається як складова сучасної освітньої парадигми, що базується на принципах персоналізації, розвитку цифрових компетентностей і впровадження інноваційних технологій (Шпарик, 2021). Це особливо актуально для гуманітарних дисциплін, де важливу роль відіграють інтерпретаційні процеси, комунікація та формування критичного мислення.

Зарубіжні дослідження акцентують увагу на специфіці організації дистанційного навчання та чинниках його ефективності. Зокрема, H. Balalle (2024) доводить, що використання гейміфікації та інтерактивних цифрових технологій у дистанційному навчанні суттєво підвищує рівень залученості студентів. У свою чергу Farrell і Brunton (2020) підкреслюють, що ефективність дистанційного навчання залежить від збалансованого поєднання академічної підтримки, соціальної взаємодії та сформованих навичок саморегуляції здобувачів освіти.

Проблема адаптації студентів до дистанційного навчання розкрита в дослідженні Kubikova et al. (2024), де визначено як переваги дистанційного навчання – гнучкість, автономність і доступність, так і його ризики, серед яких зниження мотивації, соціальна ізоляція та труднощі самоорганізації. Для гуманітарних дисциплін ці аспекти є особливо значущими, оскільки їх опанування значною мірою ґрунтується на безпосередній комунікації та дискусії.

Важливим чинником ефективності дистанційного навчання є також організація

академічної підтримки студентів. Walsh et al. (2024) наголошують, що дистанційне навчання потребує системного супроводу, який включає консультаційну допомогу, використання цифрових ресурсів та індивідуалізований підхід до навчання.

Особливого значення набуває трансформація ролі викладача в умовах дистанційного навчання. У дослідженні Kupchyk, Litvinchuk і Danyliuk (2025) підкреслюється, що цифрова компетентність викладача є визначальним чинником ефективності освітнього процесу, а сам викладач виступає фасилітатором і модератором навчальної взаємодії у цифровому середовищі.

У контексті української освітньої практики дослідження Westerlund et al. (2023) та Venzhynovych et al. (2021) засвідчують, що дистанційне навчання гуманітарних дисциплін сприяло активному впровадженню цифрових платформ (Moodle, Zoom, Google Meet), інтерактивних методів навчання, зокрема проєктної діяльності, дискусій і мультимедійних технологій, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Узагальнення результатів аналізу наукових джерел дає підстави стверджувати, що дистанційне навчання гуманітарних дисциплін у вищій освіті характеризується інтеграцією цифрових технологій, трансформацією ролі викладача, посиленням самостійної діяльності студентів та активним використанням інтерактивних і мультимедійних методів. Водночас ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від рівня мотивації студентів, якості організації навчальної взаємодії та наявності належної академічної підтримки.

Разом із тим аналіз досліджень свідчить, що дистанційне навчання супроводжується низкою проблем, зокрема технічними труднощами, нерівним доступом до цифрових ресурсів, недостатнім рівнем цифрової компетентності учасників освітнього процесу, а також психологічними бар'єрами, пов'язаними зі зниженням рівня комунікації та соціальної взаємодії.

Отже, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених дистанційному навчанню, подальшого дослідження потребують питання вдосконалення методик викладання гуманітарних дисциплін у дистанційному форматі, забезпечення ефективної комунікації в онлайн-середовищі, підвищення рівня залученості здобувачів освіти, а також розроблення моделей інтеграції традиційного та дистанційного навчання у вищій освіті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз особливостей викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання, визначення ефективних форм, методів і засобів організації навчальної взаємодії у цифровому освітньому середовищі, а також виявлення проблем і перспектив підвищення якості гуманітарної підготовки здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими впливом цифровізації, глобалізації освітнього простору та зміною парадигми педагогічної взаємодії. У цьому контексті викладання гуманітарних дисциплін зазнає концептуального переосмислення, що проявляється у переході від традиційно репродуктивних моделей навчання до інтерактивних, студентоцентрованих та компетентнісно орієнтованих підходів. Теоретико-методологічним підґрунтям зазначених змін слугує концепція цифрової трансформації освіти, яка передбачає формування відкритого, гнучкого та безперервного освітнього середовища (Биков, 2019), у межах якого дистанційне навчання постає не лише організаційною формою освітнього процесу, а й багатофункціональним дидактичним інструментом індивідуалізації та диференціації навчання.

У зазначеному контексті цифрове освітнє середовище, що інтегрує системи управління навчанням (LMS), мультимедійні ресурси та засоби синхронної й асинхронної комунікації, виступає ключовим чинником модернізації методики викладання гуманітарних дисциплін (Овчарук та ін., 2022). Зокрема, у процесі навчання української мови як іноземної доцільним є застосування платформ Moodle та Google Classroom як інструментів організації когнітивно-діяльнісної активності здобувачів освіти. Так, у межах опрацювання тематичного модуля «Сім'я» реалізуються різнорівневі завдання репродуктивного, реконструктивного та продуктивного характеру, що передбачають встановлення відповідностей між лексичними одиницями та візуальними образами, виконання тестових вправ на засвоєння словникового мінімуму, перебудову речень і трансформацію граматичних конструкцій, складання діалогів за зразком, а також створення власних мовленнєвих продуктів, зокрема відеопрезентацій на тему «Моя сім'я», написання есе та запис аудіомонологів. Така багаторівнева організація навчальної діяльності забезпечує інтегроване формування комунікативної, соціокультурної та дискурсивної компетентностей, тоді як використання інтерактивних вправ на аудіювання, зокрема роботи з автентичними відеоматеріалами, та синтаксичного моделювання сприяє розвитку як рецеп-

тивних, так і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

У площині викладання іноземних мов дистанційне навчання актуалізує проблему розвитку цифрової компетентності та автономії здобувачів освіти (Шпарик, 2021). У цьому аспекті ефективним є впровадження гейміфікованих цифрових ресурсів, таких як Quizlet, Kahoot, Wordwall, використання яких забезпечує створення інтерактивних словникових карток із професійною лексикою, організацію онлайн-вікторин із елементами змагальності та моделювання ситуацій ділового спілкування, зокрема презентації проєкту, проходження співбесіди чи ведення переговорів. Такий підхід не лише інтенсифікує процес засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє формуванню функціональної іншомовної комунікативної компетентності.

Особливого значення в умовах дистанційного навчання набуває організація комунікативно орієнтованої взаємодії, яка реалізується через використання інтерактивних форм і методів навчання. Зокрема, у межах онлайн-занять активно застосовуються дискусії на платформах Zoom або Google Meet, під час яких студенти обговорюють актуальні теми, наприклад «Освіта в Україні», дебати щодо переваг і недоліків дистанційного навчання, а також групові проєкти, спрямовані на створення спільних презентацій або дослідницьких робіт. Водночас упровадження методу «перевернутого класу» дозволяє винести теоретичний матеріал у площину самостійного опрацювання, натомість синхронний час використати для аналітичної та інтерпретаційної діяльності, що сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Викладання країнознавчих дисциплін у дистанційному форматі також характеризується розширенням дидактичного інструментарію. Йдеться насамперед про такі навчальні курси, як «Країнознавство», «Лінгвокраїнознавство», «Культурологія», «Історія та культура України», «Міжкультурна комунікація», «Україна в європейському культурному просторі», які спрямовані на формування цілісного уявлення про соціокультурні особливості країни, її історичний розвиток, культурні традиції та ціннісні орієнтири. У межах зазначених дисциплін дистанційне навчання відкриває широкі можливості для інтеграції мультимедійних ресурсів і цифрових технологій.

Зокрема, під час вивчення теми «Культурна спадщина України» в курсах «Країнознавство» або «Історія та культура України» студенти здійснюють віртуальні екскурсії об'єктами світової спадщини ЮНЕСКО, аналізують відеоматеріали про історико-культурні пам'ятки та виконують дослідницько-проєктні завдання. Наприклад, у межах дисципліни «Міжкультурна комунікація» здобувачі освіти можуть створювати порівняльні презентації на тему культурних відмінностей між Україною та іншими країнами, а в курсі «Лінгвокраїнознавство» – досліджувати мовні репрезентації національно-культурних реалій через аналіз автентичних текстів і медіаматеріалів. Також ефективною є практика розроблення міні-проєктів у форматі віртуальних туристичних маршрутів, у межах яких студенти презентують культурні локації певного регіону України, поєднуючи історичну, мовну та мистецьку інформацію.

Такий підхід забезпечує формування не лише предметних знань, а й міжкультурної, соціокультурної та комунікативної компетентностей, сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до інтерпретації культурних явищ у широкому контексті.

Теоретико-методологічні засади викладання мистецьких дисциплін у сучасному освітньому просторі доцільно розглядати крізь призму концепцій театральної педагогіки та перформативного навчання, що ґрунтуються на ідеях тілесно-емоційної взаємодії, розвитку сценічної присутності та формування індивідуального творчого досвіду. Зокрема, у працях (Barba, 1995) акцентується увага на понятті «передекспресивного стану актора», що передбачає усвідомлену роботу з тілом, енергією та увагою як базисом сценічної виразності. У контексті дистанційного навчання ці положення трансформуються у формат відеотренінгів, самоспостереження та аналітичного перегляду власних виступів, що сприяє розвитку професійної рефлексії здобувачів освіти. Застосування зазначеного підходу, наприклад, у курсі «Майстерність актора» дозволяє інтегрувати практики тілесної концентрації, роботи з імпульсом та ритмом навіть за умов опосередкованої цифрової взаємодії.

Водночас сучасні українські дослідники мистецької освіти, зокрема (Падалка, 2008) та (Рудницька, 2005) обґрунтовують необхідність компетентнісного та культурологічного підходів до викладання мистецтва, що передбачають інтеграцію емоційно-ціннісного досвіду, художнього мислення та інтерпретаційної діяльності студентів. У їхніх працях підкреслюється, що ефективність мистецької освіти значною мірою залежить від здатності викладача створювати умови для особистісно значущого переживання мистецького змісту, навіть у цифровому середовищі. З огляду на це, у дистанційному навчанні особливої актуальності набувають методи інтерпретації художніх творів, рефлексивного аналізу власної творчої

діяльності та залучення студентів до проєктної діяльності, що забезпечує цілісне поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів мистецької підготовки.

Практична реалізація окреслених теоретичних положень знаходить своє відображення у специфіці викладання мистецтвознавчих дисциплін, яка в умовах дистанційного навчання набуває нових форм і методичних підходів. Зокрема, у межах курсу «Майстерність актора» ефективним є виконання студентами етюдів на заданий емоційний стан із відеозаписом і подальшим самоаналізом, застосування вправ на розвиток уяви, побудованих на концепції «запропонованих обставин», а також організація онлайн-імпровізацій у форматі діалогічних сцен. Наприклад, студентам пропонується виконати етюд «Очікування», що передбачає відтворення стану внутрішнього напруження, здійснити відеозапис виконання та проаналізувати власні засоби сценічної виразності, зокрема міміку, пластику та інтонацію, що сприяє розвитку акторської рефлексії.

У процесі викладання дисципліни «Сценічна мова» доцільним є використання онлайн-тренінгів із розвитку дикції, що включають артикуляційні вправи та роботу зі скоромовками, запис аудіоматеріалів із подальшим фонетичним аналізом, а також інтерпретація текстів шляхом читання монологів із різними інтонаційними моделями. Наприклад, студент отримує завдання відтворити один і той самий текст у різних емоційних регістрах, зокрема передаючи радість, тривогу та впевненість, що дозволяє формувати інтонаційну гнучкість і виразність мовлення.

У межах дисципліни «Вокал» дистанційний формат відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, зокрема через використання відеоуроків для опрацювання дихальних технік, запис виконання вокальних вправ із подальшим коментарем викладача та роботу з фонограмами і цифровими аудіоредакторами. Наприклад, студент виконує вправу на розвиток дихання, здійснює аудіо- або відеозапис і отримує індивідуалізований зворотний зв'язок щодо якості звуковедення, чистоти інтонування та тембральних характеристик голосу.

Крім того, у межах мистецтвознавчих дисциплін активно використовуються цифрові ресурси, зокрема віртуальні музеї, такі як Google Arts & Culture, цифрові галереї та мультимедійні платформи, що забезпечують можливість багатовимірного аналізу мистецьких творів. Так, під час вивчення теми «Європейське мистецтво XX століття» студенти здійснюють порівняльний аналіз художніх напрямів, зокрема експресіонізму, кубізму та сюрреалізму, використовуючи цифрові репродукції та відеоматеріали.

Важливим компонентом освітнього процесу є також організація творчої діяльності студентів, що передбачає створення власних цифрових продуктів, зокрема подкастів із аналізом театральних постановок, відеопрезентацій із інтерпретацією музичних творів, а також віртуальних виставок із добором і коментуванням художніх робіт. Така діяльність сприяє розвитку креативності, критичного мислення та здатності до саморефлексії.

Водночас дистанційний формат навчання актуалізує проблему підтримки мотивації та залученості здобувачів освіти. У цьому контексті ефективним є використання елементів гейміфікації, зокрема рейтингових систем, цифрових бейджів і накопичувальних балів (Balalle, 2024), що стимулює активну участь студентів у навчальному процесі. Не менш важливим є питання адаптації студентів до умов дистанційного навчання, що супроводжується труднощами самоорганізації та зниженням рівня соціальної взаємодії (Kubikova et al., 2024). У зв'язку з цим особливої ваги набуває чітка структуризація навчального курсу, систематичний зворотний зв'язок і організація регулярної комунікації між викладачем і студентами.

Академічна підтримка здобувачів освіти реалізується через систему онлайн-консультацій, індивідуальних завдань і використання цифрових інструментів оцінювання (Walsh et al., 2024), що забезпечує персоналізований супровід навчальної діяльності. У контексті цифровізації освіти трансформується і роль викладача, який виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, модератором і наставником освітнього процесу (Kupchyk et al., 2025).

Таким чином, викладання гуманітарних, зокрема мистецтвознавчих дисциплін у дистанційному форматі постає як комплексна багатовимірна педагогічна система, що інтегрує цифрові технології, комунікативно орієнтовані методи навчання та творчо-практичні підходи, забезпечуючи формування ключових і професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що дистанційне навчання є невід'ємним складником сучасної вищої освіти та суттєво впливає на трансформацію процесу викладання гуманітарних дисциплін. З'ясовано, що його впровадження зумовлює зміну характеру педагогічної взаємодії, посилення ролі цифрових технологій та переорієнтацію освітнього процесу на студентоцентровану модель навчання.

Визначено, що основними особливостями викладання гуманітарних дисциплін у дистанційному форматі є інтеграція цифрових освітніх платформ і мультимедійних ресурсів, активне використання інтерактивних методів навчання, посилення ролі самостійної роботи студентів, а також трансформація функцій викладача, який виступає фасилітатором і організатором навчальної взаємодії.

Підтверджено, що результативність навчального процесу гуманітарних дисциплін значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності викладача, якості організації комунікації у цифровому середовищі, рівня мотивації здобувачів освіти та наявності системної академічної підтримки.

Водночас ідентифіковано низку проблем, зокрема зниження рівня безпосередньої комунікації, труднощі адаптації студентів до дистанційного формату, недостатній рівень цифрової підготовки учасників освітнього процесу та складність оцінювання результатів навчання.

Отже, ефективне викладання гуманітарних дисциплін у дистанційному форматі потребує комплексного вдосконалення методичних підходів, підвищення цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти, а також забезпечення якісної навчальної взаємодії та академічної підтримки в умовах цифрового освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням теоретичного осмислення та практичної реалізації дистанційного навчання гуманітарних дисциплін, зокрема з вивченням умов підвищення якості освітнього процесу, розвитку цифрової освітньої взаємодії та забезпечення стійкої мотивації здобувачів освіти.

Список бібліографічних посилань

Биков, 2019 – Биков, В.Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*: Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. Київ. (С. 20–26). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/

Овчарук та ін., 2022 – Овчарук, О.В., Гриценчук, О.О., Іванюк, І.В., Карташова, Л.А., Кравчина, О.Є., Лещенко, М.П., Малицька, І.Д. (2022). Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти: методичний посібник. Київ: ІЦО НАПН України. 223 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734207/

Падалка, 2008 – Падалка, Г. (2008). Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с. URL: https://www.scribd.com/document/718637676/

Рудницька, 2005 – Рудницька, О. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 360 с. URL: https://bohdan-books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf?srsltid

Шпарик, 2021 – Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український педагогічний журнал*, (4): 65–76. Doi: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76

Balalle, 2024 – Balalle, H. (2024). Exploring student engagement in technology-based education in relation to gamification, online/distance learning, and other factors: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open, 9*: 100870. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100870

Barba, 1995 – Barba, E. (1995). The paper canoe: A guide to theatre anthropology. Routledge. 208 p. URL: https://www.routledge.com/The-Paper-Canoe-A-Guide-to-Theatre-Anthropology/Barba/p/book/9780415116749

Farrell, Brunton, 2020 – Farrell, O., Brunton, J. (2020). A balancing act: A window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, Article 25. Doi: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00199-x

Kubikova et al., 2024 – Kubikova, K., Bohacova, A., Slowik, J., & Pavelkova, I. (2024). Student adaptation to distance learning: An analysis of the effectiveness, benefits and risks of distance education from the perspective of university students. *Social Sciences & Humanities Open, 9*: 100875. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100875

Kupchyk et al., 2025 – Kupchyk, L., Litvinchuk, A., Danyliuk, O. (2025). Digital competency of university language teachers in Ukraine. *JALT CALL Journal, 21*(2). Doi: https://doi.org/10.29140/jaltcall.v21n2.102631

Venzhynovych et al., 2021 – Venzhynovych, N., Poluzhyn, M., Banyoi, V., Kharkivska, O. (2021). Means of foreign language teaching during COVID-19 pandemic in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on COVID-19 Challenges*, (1): 95–106. Doi: https://doi.org/10.24093/awej/covid.7

Walsh et al., 2024 – Walsh, C., Bragg, L. A., Heyeres, M., Yap, A., & Ratcliff, M. (2024). A systematic literature review of online academic student support in higher education. *Online Learning Journal, 28*(2). Doi: https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.3954

Westerlund et al., 2023 – Westerlund, R., Chugai, O., Petrenko, S., & Zuyenok, I. (2023). Teaching and learning English at higher educational institutions in Ukraine through pandemics and wartime. *Advanced Education, 22*: 12–26. Doi: https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353

References

Bykov, V.Yu. (2019). Digital transformation of society and the development of the computer-technological platform of education and science of Ukraine. *Information and digital educational space of Ukraine*: *transformational processes and development prospects*: Materials of the methodological seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine. April 4, 2019. *In* V.G. Kremen, O.I. Lyashenko (Eds.). Kyiv. (Pp. 20–26). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/ [in Ukr.].

Ovcharuk, O.V., Hrytsenchuk, O.O., Ivanyuk, I.V., Kartashova, L.A., Kravchyna, O.E., Leshchenko, M.P., Malytska, I.D. (2022). Development of the information and digital educational environment of a general secondary education institution: a methodological manual. Kyiv: Information and Digital Association of the National Academy of Sciences of Ukraine. 223 p. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734207/ [in Ukr.].

Padalka, G. (2008). Pedagogy of Art (Theory and Methods of Teaching Art Disciplines). Kyiv: Osvita Ukrainy. 274 p. URL: https://www.scribd.com/document/718637676/ [in Ukr.].

Rudnytska, O. (2005). Pedagogy: general and artistic: textbook. Ternopil: Textbook – Bohdan. 360 p.URL: https://bohdan-books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf?srsltid [in Ukr.].

Shparyk, O. (2021). Conceptual foundations of digital transformation of education: European and American discourse. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (4): 65–76. Doi: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76 [in Ukr.].

Balalle, 2024 – Balalle, H. (2024). Exploring student engagement in technology-based education in relation to gamification, online/distance learning, and other factors: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open, 9*: 100870. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100870

Barba, E. (1995). The paper canoe: A guide to theatre anthropology. Routledge. 208 p. URL: https://www.routledge.com/The-Paper-Canoe-A-Guide-to-Theatre-Anthropology/Barba/p/book/9780415116749

Farrell, O., Brunton, J. (2020). A balancing act: A window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, Article 25. Doi: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00199-x

Kubikova, K., Bohacova, A., Slowik, J., & Pavelkova, I. (2024). Student adaptation to distance learning: An analysis of the effectiveness, benefits and risks of distance education from the perspective of university students. *Social Sciences & Humanities Open, 9*: 100875. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100875

Kupchyk, L., Litvinchuk, A., Danyliuk, O. (2025). Digital competency of university language teachers in Ukraine. *JALT CALL Journal, 21*(2). Doi: https://doi.org/10.29140/jaltcall.v21n2.102631

Venzhynovych, N., Poluzhyn, M., Banyoi, V., Kharkivska, O. (2021). Means of foreign language teaching during COVID-19 pandemic in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on COVID-19 Challenges*, (1): 95–106. Doi: https://doi.org/10.24093/awej/covid.7

Walsh, C., Bragg, L. A., Heyeres, M., Yap, A., & Ratcliff, M. (2024). A systematic literature review of online academic student support in higher education. *Online Learning Journal, 28*(2). Doi: https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.3954

Westerlund, R., Chugai, O., Petrenko, S., & Zuyenok, I. (2023). Teaching and learning English at higher educational institutions in Ukraine through pandemics and wartime. *Advanced Education, 22*: 12–26. Doi: https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353

KOKHAN Larysa
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication,
O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv;
Methodologist Lecturer in B.M. Liatoshynskyi Kharkiv Professional Music College

KOKHAN Lyudmila
Ph.D in Musical art, senior lecturer at the Department of stage language,
I.P. Kotlyarevsky Kharkiv National Universityof Art;
Lecturer of B.M. Liatoshynskyi Kharkiv Professional Music College

LITVINOVA Olena
Senior Teacher at the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication,
O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

SARAIEVA Olha
Ph.D in History, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication,
O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

FEATURES OF TEACHING HUMANITIES DISCIPLINES IN DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. *Introduction. The relevance of the study is driven by contemporary transformations in higher education, particularly the digitalization of the educational environment and the active implementation of distance learning, which significantly reshape traditional approaches to teaching humanities disciplines.*

Purpose. The purpose of the article is to provide a theoretical justification and practical analysis of the features of teaching humanities disciplines in higher education under distance learning conditions, as well as to identify effective methods, forms, and tools for organizing the educational process in a digital environment.

Methods. The research is based on theoretical methods, including analysis, synthesis, and generalization of scientific literature, as well as a comparative analysis of modern approaches to distance learning. The study also includes an examination of pedagogical practices in teaching Ukrainian as a foreign language, English, and country studies.

Results. The findings indicate that distance learning significantly transforms the teaching of humanities disciplines by altering the nature of pedagogical interaction, strengthening the role of digital technologies, and increasing the importance of students' independent work. It has been established that effective teaching in a distance format requires the integration of interactive methods, digital platforms, and multimedia tools. Particular emphasis is placed on maintaining student motivation, providing academic support, and fostering communicative and intercultural competencies. Practical examples demonstrate the effectiveness of online discussions, project-based learning, and virtual educational environments.

Originality. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive analysis of the specific features of teaching humanities disciplines in distance learning conditions, with a particular focus on integrating digital technologies with communicative teaching methods and adapting them to the specifics of language and country studies courses.

Conclusion. It is concluded that distance learning is an integral component of modern higher education, requiring the continuous improvement of teaching methodologies, enhancement of educators' digital competence, and the development of effective models of interaction in a digital educational environment. Particular importance is attributed to the integration of distance and traditional learning approaches to ensure the quality of humanities education.

Keywords: *distance learning; humanities disciplines; higher education; digital competence; communicative competence; interactive teaching methods; academic support.*

Одержано редакцією 06.04.2026
Прийнято до публікації 13.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-69-76
https://orcid.org/0000-0001-8385-4789
СПІЦИН Євгеній
кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
spizin.evg@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1183-7756
ІВАНКО Дарина
здобувачка вищої освіти 2-го курсу магістратури за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи»,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
ivankodarina2003@gmail.com
УДК 378.046-021.68:355.1-051:364.04(477)(045)

ПІДГОТОВКА МОЛОДІЖНИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ВЕТЕРАНАМИ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ

Обґрунтовано необхідність та зміст спеціалізованої підготовки молодіжних фахівців до роботи з ветеранами як самостійної компетентнісної проблеми педагогічної науки.

Проаналізовано теоретичні засади травмо-інформованого підходу як методологічного фундаменту такої підготовки.

Виявлено специфіку ветерана як цільової групи молодіжної роботи та обґрунтовано недостатність базових компетентностей молодіжного фахівця для ефективної взаємодії з цією категорією.

Визначено структуру спеціалізованої компетентності молодіжного фахівця, що охоплює рівні знань, навичок і рефлексивної позиції.

Вивчено вітчизняний досвід спеціалізованого навчання «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками» в рамках Програми «Молодіжний працівник».

Проаналізовано програму Тренінгу для тренерів (ТОТ), реалізованого за підтримки Міністерства молоді та спорту України, ПРООН та ЄС. Запропоновано концептуальну модель системної підготовки молодіжних фахівців на засадах інтеграції формальної та неформальної освіти.

Ключові слова: *молодіжний фахівець; підготовка до роботи з ветеранами; травмо-інформований підхід; молодіжна робота з ветеранами; тренінг для тренерів; програма «Молодіжний працівник»; неформальна освіта; постконфліктне відновлення.*

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення росії в Україну в 2022 році поставило перед молодіжною сферою виклик, до якого вона системно не була готова: мільйони ветеранів, переважна більшість яких є молодими людьми віком 18–35 років, повертаються або повернуться до цивільного суспільства з досвідом, що принципово трансформував їхню ідентичність, цінності і соціальні практики. За прогнозними оцінками, після завершення активної фази бойових дій понад 1,5 млн демобілізованих потребуватимуть комплексного супроводу (Київська школа економіки, 2024). Молодіжні центри і молодіжні фахівці, що з ними взаємодіють, де-факто вже сьогодні зіштовхуються з ветеранами як частиною своєї аудиторії.

Проблема полягає в тому, що підготовка молодіжних фахівців в Україні, попри появу нормативної бази у вигляді Закону «Про основні засади молодіжної політики» (2021) і Професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» (2023), не передбачала цілеспрямованого формування компетентностей для роботи з ветеранами. Молодіжний фахівець без відповідної підготовки ризикує або уникнути цієї роботи, або ненавмисно завдати шкоди некомпетентними, хоча й добросовісними, діями. Ані перший, ані другий результат не є прийнятними. Відтак дана проблема потребує теоретичного осмислення і практичного вирішення.

Наукова проблема цієї статті полягає у відсутності у вітчизняній педагогічній науці теоретично обґрунтованої моделі підготовки молодіжних фахівців до роботи з ветеранами, що поєднувала б теоретичний фундамент, компетентнісні вимоги і конкретний освітній інструментарій. Тоді як міжнародна практика вже накопичила досвід такої підготовки (Ford & Deacon-Auer, 2020; Westwood et al., 2015), вітчизняні напрацювання залишаються розрізненими і теоретично не систематизованими. Водночас Програма «Молодіжний працівник» вже реалізує спеціалізований тренінг «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками» – і цей досвід заслуговує на наукову рефлексію і концептуалізацію, яка і є предметом цієї статті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст і структуру спеціалізованої компетентності молодіжного фахівця для роботи з ветеранами; проаналізувати вітчизняний досвід реалізації Тренінгу для тренерів (ТОТ) спеціалізованої програми «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками» Програми «Молодіжний працівник»; запропонувати концептуальну модель системної

підготовки молодіжних фахівців на засадах інтеграції формальної та неформальної освіти.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Підготовка фахівців, що працюють з особами, які мають травматичний досвід, досліджується у міжнародній науковій літературі переважно в контексті клінічної психології і соціальної роботи (Hoge et al., 2004; Nash, Litz, 2013). Концепція травмо-інформованої практики (trauma-informed practice), розроблена М. Харрісом і Р. Фелліті (Harris, Fallot, 2001) і систематизована у рамковому документі SAMHSA (2014), стала методологічним фундаментом для підготовки широкого кола фахівців: від медиків до педагогів, що взаємодіють з особами, які пережили складний досвід. Сутність концепції зводиться до переорієнтації з запитання «що з тобою не так?» на «що з тобою сталося?», тобто від патологізації до розуміння травматичного досвіду як адаптивної відповіді на екстремальні умови.

У контексті соціальної роботи та молодіжних практик застосування травмо-інформованого підходу досліджувала С. Найт (Knight, 2015)**,** яка обґрунтувала необхідність трирівневої підготовки фахівців: від теоретичного знання, через практичні навички, до рефлексивної позиції. С. Найт особливо наголосила, що травмо-інформованість – це передусім система цінностей і переконань фахівця, а не набір технік, і що її формування потребує рефлексивних, а не суто інформаційних педагогічних форматів. Принциповий висновок: на відміну від знань і навичок, рефлексивна позиція не може бути передана в лекційному форматі: вона формується виключно через рефлексивні, діалогічні і групові педагогічні практики, що є ядром неформальної освіти. Цей висновок є теоретичним обґрунтуванням того, чому спеціалізований тренінг є необхідним, а не факультативним компонентом підготовки.

Щодо підготовки, зорієнтованої саме на роботу з ветеранами, показовим є досвід канадської програми Veterans Transition Network (VTN), досліджений М. Вествудом та ін. (Westwood et al., 2010). Програма VTN, що поєднує навчання фахівців з безпосередньою груповою роботою з ветеранами, демонструє статистично значущі результати за показниками соціального функціонування учасників і підкреслює: ефективність роботи визначається не стільки тематичними знаннями фахівця, скільки його здатністю утримувати безпечний груповий простір і підтримувати ідентичнісні переходи, що є безпосередньо педагогічними компетентностями.

У вітчизняній педагогічній науці підготовка молодіжних фахівців досліджується у роботах О. Безпалько (2006), І. Звєрєвої (2011), Т. Лях (2009), однак без спеціального фокусу на роботі з ветеранами. Аналіз вітчизняних публікацій засвідчує, що тематика реінтеграції ветеранів розглядається переважно у контексті соціальної роботи (Кобець, 2025) і клінічної психології (Ігнатович, 2025). Зокрема, О. Ігнатович (2025) дослідила ефективні моделі, що поєднують психологічну підтримку з урахуванням травматичного досвіду та кар'єрне консультування, і встановила, що реінтеграція охоплює відновлення ідентичності, розвиток психологічної стійкості та відновлення соціальних зв'язків, і не зводиться до питань працевлаштування. Водночас педагогічний вимір підготовки молодіжних фахівців для цього напряму залишається практично нерозробленим. Сподіваємося, що ця стаття заповнить цю наукову лакуну.

Теоретичний аспект (методологія дослідження). Методологічну основу дослідження утворює інтегрований підхід, що поєднує три взаємодоповнювальні теоретичні рамки, вибір яких є свідомим і обґрунтованим.

По-перше, концепція травмо-інформованої практики SAMHSA (2014) слугує методологічним ядром для визначення змісту спеціалізованої підготовки і дозволяє операціоналізувати поняття «готовності до роботи з ветеранами» через систему конкретних принципів і поведінкових індикаторів.

По-друге, компетентність молодіжного фахівця розуміється як інтегративне утворення, що органічно поєднує когнітивний, операційно-діяльнісний і ціннісно-смисловий компоненти та реалізується у здатності ефективно діяти в умовах складних, мінливих і ціннісно навантажених соціальних контекстів (Пометун, 2004; Овчарук, 2004)**.**

По-третє, концепція рефлексивної практики Д. Шона (Schön, 1983), у якій розрізняються «рефлексія в дії» (reflection-in-action) і «рефлексія про дію» (reflection-on-action), задає педагогічну логіку освітнього процесу: підготовка має формувати не лише знання про травму і ветеранський досвід, а насамперед рефлексивну позицію фахівця – здатність аналізувати власні реакції, розпізнавати власні упередження і коригувати поведінку у реальному часі взаємодії.

Дослідження здійснено із застосуванням методів теоретичного аналізу і синтезу наукових джерел (українських та зарубіжних); порівняльного аналізу вітчизняного та міжнародного досвіду підготовки молодіжних фахівців для роботи з ветеранами; аналізу програмних матеріалів Тренінгу для тренерів (ТОТ) спеціалізованого тренінгу «Молодіжна

робота з ветеранами та ветеранками» Програми «Молодіжний працівник»; а також концептуального моделювання.

Результати дослідження. Розуміння того, чому ветеран є специфічною, а не просто «ще однією складною» цільовою групою молодіжної роботи, є вихідним пунктом для обґрунтування необхідності спеціалізованої підготовки. Спираючись на дослідження Р. Сміта і Дж. Тру (Smith & True, 2014) і дослідження С. Хоуга та ін. (Hoge et al., 2004), виокремимо чотири аспекти специфіки ветерана. Р. Сміт і Дж. Тру на матеріалі 26 наративних інтерв'ю з американськими ветеранами воєн в Іраку та Афганістані довели, що повоєнна реінтеграція породжує несумісність між «бойовою» ідентичністю, що вимагає підкорення, дисципліни і колективної відповідальності, та цивільними очікуваннями автономії, самовираження і релаційності. Саме ця «війна ідентичностей» (warring identities), а не лише клінічні симптоми ПТСР, є провідним механізмом психологічного дистресу ветеранів – і це визначає педагогічний характер завдань реінтеграційної підтримки (див табл. 1)

Таблиця 1.

Специфіка ветерана як цільової групи молодіжної роботи та вимоги до компетентності фахівця

Аспект специфіки	Зміст і прояви	Ризик для непідготовленого фахівця	Вимога до компетентності
Травматичний досвід	Бойова травма, втрата побратимів, поранення; ПТСР як можливий, але не обов'язковий супутник; «моральна травма» (moral injury) – (Nash, Litz, 2013)	Ненавмисна ретравматизація через необережне запитання або дію; ігнорування ознак дистресу; або, навпаки, «гіперопіка», що знецінює суб'єктність	Базові знання про природу травми; вміння розпізнавати тригери і ознаки дистресу; принцип «не нашкодь»
Трансформована ідентичність	Конфлікт між «бойовою» і «цивільною» ідентичністю; відчуття відчуженості від цивільного середовища; пошук нової ролі і смислів у мирному житті	Знецінення бойового досвіду («ти вже вдома, забуть») або надмірна «героїзація» – обидва варіанти ускладнюють природний ідентичнісний перехід	Розуміння динаміки ідентичнісних переходів; вміння підтримувати без нав'язування наративу; не-оцінювальна позиція
Специфічна аксіологія	Цінності побратимства, обов'язку, колективної відповідальності, що можуть перебувати у напрузі з індивідуалістичними цінностями цивільного середовища	Нерозуміння поведінки, що здається «жорсткою» або «замкненою»; оцінювання і стигматизація; втрата довіри	Аксіологічна рефлексія власних цінностей; вміння утримувати позицію культурного посередника без нав'язування
Гіпервіджильність і недовіра	Підвищена пильність, насторога, складність довіри – як адаптивні відповіді на тривале перебування в умовах загрози, а не як «патологія»	Неправильна інтерпретація поведінки як агресивності або небажання співпрацювати; надмірний тиск, що руйнує контакт	Розуміння нейробіологічних основ травматичної відповіді; терпіння у побудові контакту; гнучкість темпу взаємодії

Ключовий теоретичний висновок з наведеного аналізу: жоден з чотирьох аспектів специфіки не є медичною або психіатричною проблемою. Всі вони є педагогічними: вони стосуються ідентичності, цінностей, довіри і взаємодії – тобто саме тих вимірів, з якими молодіжний фахівець працює за своїм фаховим призначенням. Можемо зробити висновок, що підготовка до роботи з ветеранами не є «спеціалізацією для психологів», до якої молодіжний фахівець «не має стосунку». Вона є органічним розширенням педагогічної компетентності молодіжного фахівця в умовах нового суспільного контексту.

На основі концепції SAMHSA (2014) та принципів компетентнісного підходу (Пометун, 2004) пропонуємо розглядати спеціалізовану компетентність молодіжного фахівця для роботи з ветеранами як трирівневу структуру.

Рівень 1 – знаннєвий. Включає: розуміння природи бойової травми і ПТСР без надмірної медикалізації; знання специфіки ідентичнісних переходів у ветеранів; орієнтування в чинній ветеранській політиці України, наявних програмах підтримки і «маршрутах перескерування»; знання нормативно-правових засад роботи з ветеранами. Цей рівень може формуватися в тому числі через формальну освіту і самостійне навчання.

Рівень 2 – формування уміння. Включає: вміння будувати і утримувати безпечний фізичний і психологічний простір для взаємодії; навички формулювання запитань, що

не ретравматизують; здатність розпізнавати ознаки дистресу і реагувати відповідно; вміння «утримувати» групу з учасниками з різним досвідом; практика здорових меж фахівця і самодопомоги. Цей рівень потребує практичних і рефлексивних форматів навчання, передусім тренінгу.

Рівень 3 – позиційний (рефлексивний). Включає: системне переконання, що ветеранський досвід є ресурсом, а не патологією; здатність утримувати не-оцінювальну, не-стигматизуючу позицію незалежно від власних цінностей і реакцій; готовність до рефлексії власних упереджень; розуміння власних меж і уміння звернутися по підтримку. Цей рівень є найважчим для формування і водночас найбільш визначальним для ефективності, і саме він потребує груповий рефлексивної педагогіки, яка є серцевиною неформальної освіти (Schön, 1983).

Принципово важливо: жоден з рівнів не замінює інший. Молодіжний фахівець, який знає теорію травми (рівень 1), але не пройшов практичного відпрацювання навичок (рівень 2) і не проробив власну позицію (рівень 3), є непідготовленим. Саме тому ізольований лекційний курс про ветеранів у програмі університету без практично-рефлексивного компонента є недостатнім. І саме тому спеціалізований тренінг, з його рефлексивними, діалогічними і практичними форматами, є незамінним елементом підготовки.

Програма «Молодіжний працівник» є державною програмою неформальної освіти, що впроваджується з 2014 року Міністерством молоді та спорту України спільно з ДУ «Всеукраїнський молодіжний центр» за підтримки ПРООН (Молодіжний працівник, 2025). Вона є основною системою неформальної підготовки молодіжних фахівців в Україні: за даними дослідження, проведеного нами у листопаді-грудні 2025 року, 87,9 % молодіжних фахівців проходили базовий тренінг програми, що фактично надає їй статус галузевого стандарту де-факто.

У відповідь на масштаб ветеранської проблематики Програма «Молодіжний працівник» розробила спеціалізований тренінг для тренерів (ТОТ) «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками». Тренінг для тренерів відбувся у Києві 15–18 січня 2026 року, розроблений за підтримки Міністерства молоді та спорту України, ПРООН та ЄС у рамках флагманського партнерства «EU4Recovery – Розширення можливостей громад в Україні», а також проєктів «Підтримка громадянського суспільства та молоді» і «Трансформаційне відновлення задля безпеки людей в Україні» при фінансуванні урядів Данії та Японії (www.youth-worker.org.ua, 2025). Його аналіз є цінним прецедентом для педагогічної науки (див. табл. 2)

Таблиця 2.

Характеристика Тренінгу для тренерів (ТОТ)
«Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками»
(за матеріалами www.youth-worker.org.ua, 2025)

Параметр	Зміст
Повна назва	Тренінг для тренерів (ТОТ) спеціалізованого тренінгу програми «Молодіжний працівник» «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками»
Організатори	Міністерство молоді та спорту України, ДУ «Всеукраїнський молодіжний центр», за підтримки ПРООН та ЄС (EU4Recovery), урядів Данії та Японії
Формат і тривалість	Офлайн, 4 дні (15-18 січня 2026, м. Київ); безкоштовно для учасників; охоплює проживання і харчування
Цільова аудиторія	Молодіжні фахівці з досвідом тренерської роботи (не менше 6 міс. у молодіжній роботі); також психологи, соціальні працівники, громадські активісти з досвідом взаємодії з ветеранами; ветерани/ветеранки (не раніше 60 днів після демобілізації)
Вхідна умова	Обов'язково: сертифікат базового тренінгу Програми «Молодіжний працівник». Опційно: досвід травмо-інформованої роботи, психологічна освіта, сертифікат онлайн-курсу «Молодіжна робота: від теорії до практики» (Дія.Освіта)
Модуль 1	Нова ветеранська політика, доступні програми та можливості – орієнтування в актуальному нормативному і сервісному ландшафті
Модуль 2	Психоедукація для фахівців, які працюють з ветеранами та членами родин – базові знання про природу травми без надмірної медикалізації
Модуль 3	Місце молодіжних центрів і молодіжних фахівців на карті стейкхолдерів – розуміння ролі молодіжної роботи в екосистемі реінтеграції
Модуль 4	Організація простору і команди для win-win тренінгу – практична підготовка до самостійного проведення спеціалізованого тренінгу
Зобов'язання випускника	Провести не менше 1 офлайн-тренінгу «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками» до кінця 2026 року під супроводом тренера-ментора; після цього – свідоцтво встановленого зразка
Очікуваний ефект	Формування корпусу підготовлених тренерів-практиків для тиражування спеціалізованого навчання у всіх регіонах України

Педагогічний аналіз програми ТОТ з точки зору запропонованої трирівневої структури компетентності демонструє свідому і послідовну орієнтацію на всі три рівні. Модуль 1 формує знаннєвий рівень: орієнтування у ветеранській політиці і маршрутах перескерування є необхідною когнітивною базою. Модуль 2 «Психоедукація» – балансує на межі першого і другого рівнів: він дає знання про травму, але водночас через фасилітовану групову роботу провокує рефлексію власних реакцій учасників. Модуль 3 формує позиційне розуміння ролі молодіжного фахівця в системі, що є складовою рівня позиції. Модуль 4 прямо спрямований на навичковий рівень: практичне відпрацювання ведення тренінгу.

Принципово важливою є педагогічна логіка «зобов'язання» після ТОТ: випускник має провести реальний тренінг під супроводом ментора. Ця вимога не є бюрократичним контролем, вона є реалізацією концепції рефлексивної практики Шона Д. (Schön, 1983): знання і навички, здобуті в навчальному просторі ТОТ, кристалізуються і перевіряються лише у реальній практиці під рефлексивним супроводом.

Однак слід констатувати і системне обмеження: ТОТ функціонує як елемент системи неформальної освіти і не має нормативно закріпленого зв'язку з університетськими програмами підготовки молодіжних фахівців. Сертифікат ТОТ не верифікується в Національній рамці кваліфікацій і не враховується при присвоєнні кваліфікаційного рівня за Професійним стандартом. Подолання цього розриву є ключовим завданням системного розвитку.

На основі проведеного теоретичного аналізу і характеристики вітчизняного досвіду пропонується концептуальна модель системної підготовки молодіжних фахівців до роботи з ветеранами. Модель (рис. 1) ґрунтується на принципі цілісного поєднання формальної і неформальної освіти – не як паралельних, а як функціонально взаємодоповнювальних систем єдиного освітнього простору (відповідно до загального принципу підготовки молодіжних фахівців, закріпленого у Recommendation CM/Rec(2017)4 Ради Європи).

Принципово важливою рисою моделі є те, що ТОТ не є її «вершиною» чи «завершальним акордом» – він є центральним, але не єдиним елементом. Університетська підготовка (рівень I) формує теоретичне підґрунтя, без якого спеціалізований тренінг ризикує залишитися набором технік без розуміння. Системна інтеграція (рівень IV) надає всій вертикалі підготовки нормативного визнання і стійкості. Ця чотирирівнева архітектура відповідає загальній логіці підготовки молодіжних фахівців, що поєднує формальну, неформальну та інформальну освіту як рівноправні і взаємодоповнювальні компоненти (Council of Europe, 2017).

Ефективність запропонованої моделі залежить від реалізації чотирьох взаємопов'язаних умов, що охоплюють нормативний, кадровий, інституційний і кваліфікаційний виміри.

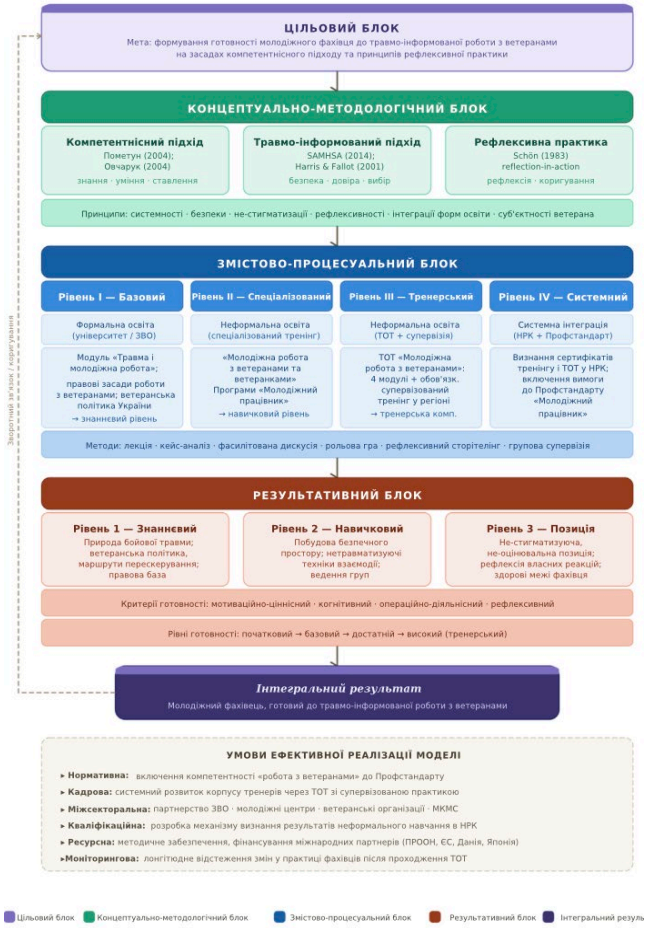


Рис 1. Концептуальна модель системної підготовки молодіжних фахівців до роботи з ветеранами.

Нормативна умова. Включення вимоги «травмо-інформована робота з ветеранами» до оновленого Професійного стандарту «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)» як спеціалізованої компетентності для певного кваліфікаційного рівня. Без нормативного закріплення підготовка залишається залежною від ентузіазму окремих провайдерів і вразливою до зміни пріоритетів фінансування.

Кадрова умова. Системний розвиток корпусу підготовлених тренерів через ТОТ є умовою sine qua non для масштабування. Саме тому включення до ТОТ зобов'язання провести мінімум один реальний тренінг під супервізією є педагогічно обґрунтованим: воно забезпечує не лише кількісне зростання тренерів, а й якість, верифіковану через практику.

Міжсекторальна умова. Ефективна підготовка потребує партнерства між ЗВО, молодіжними центрами, ветеранськими організаціями і державними органами. Існуюча модель ТОТ вже реалізує цей принцип через залучення до цільової аудиторії фахівців різного профілю (молодіжні фахівці, психологи, соціальні працівники, ветерани). Розширення цієї логіки на рівень постійного міжсекторального партнерства є наступним кроком.

Кваліфікаційна умова. Розробка і впровадження механізму визнання сертифікатів спеціалізованого тренінгу і ТОТ у Національній рамці кваліфікацій є умовою того, щоб інвестиції молодіжних фахівців у власну підготовку набули офіційного визнання і стимулювали подальший розвиток.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

По-перше, підготовка молодіжних фахівців до роботи з ветеранами є самостійною педагогічною проблемою, що потребує теоретичного осмислення і не може бути зведена ані до клінічної підготовки, ані до загальної компетентності соціального працівника. Ветеран є специфічною цільовою групою, взаємодія з якою вимагає розширення педагогічного інструментарію молодіжного фахівця в чотирьох вимірах: травматичного досвіду, ідентичнісного переходу, аксіологічної відмінності і відновлення довіри.

По-друге, спеціалізована компетентність молодіжного фахівця для роботи з ветеранами є трирівневою структурою: знання про природу травми і ветеранський контекст; навички безпечної взаємодії, фасилітації і перескерування; рефлексивна позиція – система переконань і цінностей, що визначає якість взаємодії незалежно від конкретних технік. Третій рівень є найбільш визначальним і водночас найважчим для формування, що і обґрунтовує незамінність практично-рефлексивних форматів неформальної освіти.

По-третє, тренінг для тренерів (ТОТ) «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками» Програми «Молодіжний працівник» є теоретично обґрунтованим і методологічно зрілим прецедентом підготовки. Його чотиримодульна структура послідовно охоплює всі три рівні компетентності; вимога обов'язкової супервізованої практики реалізує принцип рефлексивної практики Шона; залучення міждисциплінарної аудиторії є умовою міжсекторальної взаємодії. Системне обмеження: відсутність нормативного зв'язку з НРК і Профстандартом – є ключовим напрямком для подальшого розвитку.

По-четверте, запропонована концептуальна чотирирівнева модель підготовки (базовий формальний, спеціалізований тренінговий, тренерський, системно-кваліфікаційний рівні) забезпечує інтегративний підхід, що долає розрив між теоретичною університетською підготовкою і практично-рефлексивним навчанням, а також між неформальним досвідом і його офіційним визнанням.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці стандартизованих показників ефективності спеціалізованого навчання; у лонгітюдному дослідженні змін у практиці молодіжних фахівців після проходження ТОТ; у порівняльному аналізі аналогічних програм підготовки у країнах з досвідом постконфліктного відновлення; а також у розробці методичних інструментів для впровадження IV рівня моделі – інтеграції результатів неформального навчання в НРК.

Список бібліографічних посилань

Безпалько, 2006 – Безпалько, О.В. (2006). Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Київ: Центр навчальної літератури. 134 с.

Про основні засади молодіжної політики? 2021 – Про основні засади молодіжної політики: Закон України від 27.04.2021 р. № 1414-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20

Звєрєва, Безпалько, Харченко, С.Я. (2003 – Звєрєва, І.Д., Безпалько, О.В., Харченко, С.Я. (2003). Соціальна робота в Україні: навч. посіб.; за заг. ред. І.Д. Звєрєвої, Г.М. Лактіонової. Київ: Науковий світ. 233 с.

Ігнатович, 2025 – Ігнатович, О. (2025). Психологічна підтримка ветеранів під час реінтеграції в цивільне життя. *Психологія і особистість*, (1): 54–64. URL: https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/345862

Кобець, 2025 – Кобець, І. (2025). Психічне здоров'я та працевлаштування ветеранів: стан і рекомендації міжнародних організацій. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, (8): 94–101. Doi: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.13

Лях, 2009 – Лях, Т.Л. (2009). *Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп:* автореф. дис. … канд. пед. наук. Луганськ: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. 22 с.

Профстандарт, 2023 – Професійний стандарт «Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник)»: затв. наказом Міністерства молоді та спорту України № 1564 від 22 березня 2023 року. URL: https://mms.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-fakhivets-z-pytan-molodi-molodizhnyi-pratsivnyk.

Овчарук, 2004 – Овчарук, О.В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* К.І.С. 112 с.

Пометун, 2004 – Пометун, О.І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С. С. 66–72.

Молодіжний працівник, 2025 – Тренінг для тренерів (ТОТ) спеціалізованого тренінгу «Молодіжна робота з ветеранами та ветеранками». *Молодіжний працівник.* URL: https://www.youth-worker.org.ua/events/treninh-dlia-treneriv-tot-spetsializovanoho-treninhu-prohramy-molodizhnyy-pratsivnyk-molodizhna-robota-z-veteranamy-ta-veterankamy/

Council of Europe, 2017 – CM/Rec(2017)4 – Recommendation of the Committee of Ministers to member States on youth work (Adopted by the Committee of Ministers on 31 May 2017 at the 1287th meeting of the Ministers' Deputies). URL: https://surl.lt/mfuysu

Harris, Fallot, 2001 – Harris, M., & Fallot, R.D. (Eds.). (2001). Using trauma theory to design service systems. Jossey-Bass. 120 p.

Hoge et al., 2004 – Hoge, C.W., Castro, C.A., Messer, S.C., McGurk,D., Cotting, D.I., & Koffman, R.L. (2004). Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care. New England Journal of Medicine, 351(1), 13–22.

Knight, 2015 – Knight, C. (2015). Trauma-informed social work practice: Practice considerations and challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(1), 25–37. Doi: https://doi.org/10.1007/s10615-014-0481-6

Nash, Litz, 2013 – Nash, W.P., Litz, B.T. (2013). Moral injury: A mechanism for war-related psychological trauma in military family members. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(4), 365–375. Doi: https://doi.org/10.1007/s10567-013-0146-y

SAMHSA, 2014 – SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Schön, 1983 – Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Smith, True, 2014 – Smith, R.T., True, G. (2014). Warring identities: Identity conflict and the mental distress of American veterans of the wars in Iraq and Afghanistan. *Society and Mental Health*, 4(2), 147–161. Doi: https://doi.org/10.1177/2156869313512212

Westwood et al., 2010 – Westwood, M.J., McLean, H., Cave, D., Borgen, W., & Slakov, P. (2010). Coming home: A group-based approach for assisting military veterans in transition. *Journal for Specialists in Group Work*, 35(1): 44–68. Doi: https://doi.org/10.1080/01933920903466059

References

Bezpalko, O.V. (2006). Social Pedagogy in Schemes and Tables. Kyiv: Center for Educational Literature. 134 p. [in Ukr.].

On the basic principles of youth policy: Law of Ukraine dated April 27, 2021 No. 1414-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20 [in Ukr.].

Zvereva, I.D., Bezpalko, O.V., Kharchenko, S.Ya. (2003). Social work in Ukraine: a textbook; ed. by I.D. Zvereva, G.M. Laktionova. Kyiv: Naukovyi svit. 233 p. [in Ukr.].

Ignatovych, O. (2025). Psychological support for veterans during reintegration into civilian life. *Psychology and personality*, (1): 54–64. URL: https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/345862 [in Ukr.].

Kobets, I. (2025). Mental health and employment of veterans: status and recommendations of international organizations. *Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"*, (8): 94–101. Doi: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.13 [in Ukr.].

Lyakh, T.L. (2009). Socio-pedagogical activity of student volunteer groups: Abstract of Ph,D Dissertation in Pedagogy. Luhansk: Luhansk National Taras Shevchenko University. 22 p. [in Ukr.].

Professional standard "Youth Specialist (Youth Worker)": approved by order of the Ministry of Youth and Sports of Ukraine No. 1564 dated March 22, 2023.URL: https://mms.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-fakhivets-z-pytan-molodi-molodizhnyi-pratsivnyk [in Ukr.].

Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2004). Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects. K.I.S. 112 p. [in Ukr.].

Pometun, O.I. (2004). Discussion of Ukrainian teachers on the issues of introducing a competency-based approach in Ukrainian education. *In* Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kyiv: K.I.S. pp. 66–72 [in Ukr.].

Training of trainers (TOT) of the specialized training "Youth work with veterans". *Youth worker*.URL: https://www.youth-worker.org.ua/events/treninh-dlia-treneriv-tot-spetsializovanoho-treninhu-prohramy-molodizhnyy-pratsivnyk-molodizhna-robota-z-veteranamy-ta-veterankamy/ [in Ukr.].

CM/Rec(2017)4 – Recommendation of the Committee of Ministers to member States on youth work (Adopted by the Committee of Ministers on 31 May 2017 at the 1287th meeting of the Ministers' Deputies). URL: https://surl.lt/mfuysu

Harris, M., & Fallot, R.D. (Eds.). (2001). Using trauma theory to design service systems. Jossey-Bass. 120 p.

Hoge, C.W., Castro, C.A., Messer, S.C., McGurk,D., Cotting, D.I., & Koffman, R.L. (2004). Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care. New England Journal of Medicine, 351(1), 13–22.

Knight, C. (2015). Trauma-informed social work practice: Practice considerations and challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(1), 25–37. Doi: https://doi.org/10.1007/s10615-014-0481-6

Nash, W.P., Litz, B.T. (2013). Moral injury: A mechanism for war-related psychological trauma in military family members. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(4), 365–375. Doi: https://doi.org/10.1007/s10567-013-0146-y

SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Schön, 1983 – Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Smith, R.T., True, G. (2014). Warring identities: Identity conflict and the mental distress of American veterans of the wars in Iraq and Afghanistan. *Society and Mental Health*, 4(2), 147–161. Doi: https://doi.org/10.1177/2156869313512212

Westwood, M.J., McLean, H., Cave, D., Borgen, W., & Slakov, P. (2010). Coming home: A group-based approach for assisting military veterans in transition. *Journal for Specialists in Group Work*, 35(1): 44–68. Doi: https://doi.org/10.1080/01933920903466059

SPITSYN Yevhenii
Ph.D in Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Pedagogy,
Taras Shevchenko National University of Kyiv

IVANKO Daryna
Master's Degree Student (2nd year) of Educational Programme "Higher Education Pedagogy",
Taras Shevchenko National University of Kyiv

PREPARING YOUTH WORKERS FOR WORK WITH VETERANS: THEORETICAL GROUNDS AND ANALYSIS OF UKRAINIAN SPECIALISED TRAINING EXPERIENCE

Summary. *Introduction. The full-scale Russian invasion of Ukraine makes the preparation of youth workers for work with veterans a systemic pedagogical requirement. With over 1.5 million veterans projected to need reintegration support, most of them young people aged 18–35, youth workers are de facto already part of the reintegration ecosystem. Yet no theoretically grounded model of such preparation exists in Ukrainian pedagogical scholarship.*

Purpose. To theoretically ground the content and structure of specialized competency of youth workers for work with veterans; to analyze the Ukrainian Training of Trainers (ToT) "Youth Work with Veterans" of the "Youth Worker" Programme; to propose a conceptual model of systemic preparation on the basis of formal and non-formal education integration.

Methods. Theoretical analysis and synthesis of Ukrainian and international scientific sources; comparative analysis of Ukrainian and international training practices; programme analysis of the ToT "Youth Work with Veterans" by parameters of audience, modules, pedagogy and expected outcomes; conceptual modelling. Theoretical framework: SAMHSA's trauma-informed practice concept (2014), Pometun's and Ovcharuk's competency approach (2004), and Schön's reflective practice theory (1983).

Results. Four dimensions of veteran specificity as a youth work target group are identified and theoretically grounded: traumatic experience, transformed identity, distinct axiology, and hypervigilance/ distrust, each with corresponding competency requirements. The specialised competency is conceptualised as a three-level structure: knowledge, skills, and reflexive stance with the third level being most decisive and most dependent on reflective non-formal pedagogy. The "Youth Worker" Programme's ToT is analysed as a methodologically mature precedent: its four-module structure addresses all three competency levels; the mandatory supervised practice implements Schön's reflective practice principle. It's systemic limitation: absence of normative recognition in the National Qualifications Framework is identified. A four-level conceptual preparation model is proposed: basic formal (university module), specialised non-formal (training), trainer (ToT + supervision), and systemic (NQF integration).

Originality. The article provides the first theoretically grounded model for systemic preparation of Ukrainian youth workers for work with veterans, combining trauma-informed practice theory, competency approach, and reflective pedagogy and offering the first scholarly analysis of the ToT "Youth Work with Veterans" as a pedagogical precedent.

Conclusion. Preparation of youth workers for work with veterans is a legitimate and urgent pedagogical problem. The existing ToT is a valuable non-formal resource that must be integrated with formal training and the NQF to achieve sustainable systemic impact. The four-level model provides a roadmap for this integration.

Keywords: *youth worker; preparation for work with veterans; trauma-informed approach; youth work with veterans; training for trainers; Youth Worker program; non-formal education; post-conflict recovery.*

Одержано редакцією 04.04.2026
Прийнято до публікації 14.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-76-81
https://orcid.org/0000-0003-3275-9399
ПАЛЬЧИКОВА Олександра
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка катедри англійської філології,
Криворізький державний педагогічний університет
apalchykova@ukr.net
УДК 378.016:81'367]:[811.111'36:811.161.2'36](045)

ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ КОНТРАСТИВНОЇ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

У статті обґрунтовано важливість засвоєння синтаксичних одиниць усного мовлення під час навчання контрастивної граматики англійської та української мов. З'ясовано, що роль синтаксису в реалізації комунікативної діяльності полягає в здатності мовця оперативно формулювати і модифікувати висловлювання в процесі спілкування, адаптуватися до змін граматичної і часової форм дієслова під час взаємообміну репліками зі співрозмовником і добирати необхідні лексико-граматичні засоби для відповідного реагування на повідомлення.

Констатовано проблемні питання навчання синтаксису англійської мови в межах дисципліни «Контрастивна граматика англійської та української мов» (частково сформована здатність сприймати й розпізнавати синтаксичні конструкції та ритміко-інтонаційні навички їхнього відтворення під час аудіювання; некоректна взаємозаміна синтаксичних конструкцій, відносних займенників "which" і "that", "who" І "whom", прийменника "like" та сполучника "as", прислівників і прикметників; неточний переклад речень з формальним і емфатичним it; використання дієслова з непрямим додатком без прийменника "to").

Встановлено ключові причини виникнення труднощів у засвоєнні синтаксичних одиниць усного мовлення: підвищений рівень тривожності здобувачів освіти, брак часу для прослуховування синтаксичних конструкцій, дефіцит уваги до розвитку навичок спілкування, обмежена реалізація творчого потенціалу під час створення висловлювання, недостатня кількість годин, відведених на удосконалення навичок ситуативного вживання синтаксичних одиниць, наявність фрагментарних культурних знань.

Ключові слова: *синтаксис; синтаксичні одиниці; усне мовлення; граматика; контрастивна граматика англійської та української мов; комунікативна діяльність; труднощі засвоєння синтаксичних одиниць.*

Постановка проблеми. Одним із найскладніших аспектів оволодіння граматикою рідної та іноземної мов є опанування синтаксису, що передбачає здатність узгоджувати лінгвістичні одиниці різних мовних ярусів у роді, числі, відмінку, часовій формі задля поєднання слів у словосполучення, речення, надфразну єдність, текст. З огляду на це саме в межах синтаксичного мовного рівня одиниці фонологічного, лексичного, морфологічного ярусів набувають функційної довершеності та забезпечують створення усних і письмових текстів, що сприймаються як внутрішньо організовані, логічно і семантично пов'язані висловлення. Своєю чергою, роль синтаксису в реалізації

комунікативної функції мови полягає в прояві здатності особистості оперативно продукувати і трансформувати повідомлення у процесі офлайн- і онлайн-спілкування в реальному часі; адаптуватися до змін граматичної і часової форм дієслова під час імпровізованого мовлення та вчасно добирати ситуативно зумовлені лексико-граматичні засоби зв'язку речень. Відтак вільне послуговування мовою означає, передовсім, ефективне засвоєння і вживання синтаксичних одиниць усного мовлення під час аудіювання, читання чи говоріння.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Проблемні питання реалізації синтаксичних одиниць під час спілкування розглянуто в наукових розвідках переважно зарубіжних науковців (Baby, 2021; Musetiarini, 2020; Tan, 2022; Yaseen et al., 2018), де проаналізовано синтаксичні помилки, яких припускаються під час говоріння та з'ясовано їхні причини. Зокрема, С. Бейбі (2021) до синтаксичних помилок унаслідок належнює: порушення поділу тексту на змістовні речення, некоректне вживання часових форм дієслова, неправильний порядок слів у реченні, проблеми узгодження підмета з присудком. У своєму дослідженні, К. Тан (2022) використовує затранскрибовані записи усного мовлення здобувачів освіти та виявляє такі труднощі: вживання форми теперішнього часу замість минулого і навпаки; відсутність головних і другорядних членів речення; некоректне узгодження самостійних і службових частин мови, іменників з дієсловами, займенників з іменниками у роді, числі та особі; використання зайвих дієслів і сполучників під час конструювання речення.

Ключовими чинниками виникнення синтаксичних помилок науковці вважають нерелевантні силабуси; недостатню увагу до розвитку навичок говоріння; обмеження у прояві творчих здібностей під час продукування мовлення; тривожність і внутрішньомовні чинники, що призводять до некоректного формування складних речень і вживання часових форм дієслова; використання в мовленні структурно перевантажених чи складних для сприйняття речень (Baby, 2021; Musetiarini, 2020).

Попри значну кількість студіювань, присвячених дослідженню труднощів, на які натрапляють здобувачі освіти під час вивчення синтаксису англійської мови, більшість розвідок акцентують на виокремленні та класифікації синтаксичних помилок письмового мовлення, тоді як проблему засвоєння синтаксичних одиниць у процесі спілкування розглянуто дещо обмежено.

Мета статті – виявити проблеми засвоєння синтаксичних одиниць усного мовлення під час навчання контрастивної граматики англійської та української мов.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети передбачає застосування теоретичних методів (аналіз літератури, синтез, індукція, дедукція), що уможливлюють з'ясування сучасного стану порушеної проблеми та виокремлення труднощів у засвоєнні синтаксичних одиниць усного мовлення.

Результати дослідження. З'ясування проблемних питань навчання синтаксису англійської мови забезпечує зворотний зв'язок щодо складних для сприйняття тем і дає змогу оцінити здатність здобувачів застосовувати теоретичні знання в практичній, зокрема комунікативній, діяльності; спонукає викладача до перегляду і добору методів і прийомів пояснення матеріалу; сприяє запобіганню негативного переносу норм рідної мови в іноземну; формуванню в студентів навичок самоконтролю і самокорекції під час спонтанного усного мовлення.

Так, Дж. Міллер (2002) вважає, що синтаксис розмовного мовлення уможливлює передавання інформації за допомогою гучності, висоти тону та загальної якості голосу, а також підтримки жестами рук, міміки тощо.

С. Торнбері (2005) до ключової характеристики говоріння належнює миттєве оброблення інформації та її трансляцію в реальному часі, що обмежує планування повідомлення. З погляду лінгводидакта, опрацювання даних в суворих часових обмеженнях є основним чинником, що відрізняє усне мовлення від письмового. Вказану ідею підтримує Р. Хьюз (2011, с. 10) та акцентує на контекстуальності мовлення: «Мовлення є фундаментально швидкоплинним, а слова продукуються в межах координат певного місця і моменту».

Як бачимо, засвоєння синтаксису рідної та іноземної мов не обмежено оперуванням лінгвістичними одиницями під час створення письмових повідомлень. Важливо також враховувати особливості усного передавання інформації у процесі синхронного спілкування, що передбачає миттєве конструювання висловлень у реальному часі, швидке віднайдення синтаксичних зв'язків для вираження намірів, спонтанну заміну фраз і конструкцій для адаптування до стилів мовлення і ситуації спілкування. Відтак вважаємо говоріння одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, що враховує одночасне вільне послуговування знаннями з фонетики – для належної вимови і вибору інтонації у процесі продукування повідомлення; лексики – для коректного вживання лексичних одиниць згідно з контекстом; граматики – для правильного

словотворення, словозміни і поєднання лінгвістичних одиниць усіх мовних ярусів, що уможливлює побудову логічно завершених висловлень. При цьому мовець має обмежений ліміт часу на розмірковування над відповіддю, упорядкування і граматичне оформлення думок. Відповідно, навіть ті суб'єкти навчання, які знаходяться на високому рівні володіння мовою, можуть припускатися значної кількості синтаксичних помилок саме під час мовлення, а не під час письма.

А. Ясеен, К. Ісмаіл та М. Ясін (2018) зауважують, що досвідчений оратор має знати як застосувати лінгвістичні та соціолінгвістичні знання у межах синтаксичного мовного рівня, аби досягти успіху в академічному спілкуванні. Проте через відсутність систематичного послуговування англійською мовою та недостатню обізнаність у культурній царині, рівень тривожності студентів підвищується, а рівень впевненості знижується під час спілкування з англомовними носіями. З огляду на сказане, такі чинники, як ліміт часу, відведеного на створення усного висловлення, обмеженість знань про мовні та культурні особливості, а також недостатній практичний досвід використання англійської мови, викликають у студентів занепокоєння та, як наслідок, впливають на якість і продуктивність мовленнєвого акту під час спілкування з іншомовними співрозмовниками.

Апелюємо до поглядів З. Бакум (2008, с. 6), яка зазначає, що під час вивчення синтаксису поза увагою залишається загальноосвітня мета – закласти підвалини лінгвістичної підготовки здібних та обдарованих суб'єктів навчання, сформувати в них уміння самостійно поповнювати, творчо застосовувати набуті знання в різних мовленнєвих ситуаціях. Відтак у процесі навчання синтаксичних явищ доцільним є поглиблення знань студентів про мову як багатофункційну систему, усвідомлення взаємозв'язків основних одиниць і рівнів мови, а також опанування мовних норм та мовленнєвої поведінки в різноманітних сферах спілкування (Пальчикова, 2025).

Зауважимо, що аналіз помилок студентів під час усного мовлення свідчить про обмежену увагу науковців до цієї царини, що можна пояснити складністю дослідження лінгвістичної точності у процесі розмовного дискурсу. До прикладу, позаяк створення спонтанного висловлення вимагає від мовця дотримання часового ліміту для обмірковування і формулювання тверджень, ймовірність уживання неповних речень і скорочень під час говоріння підвищується. Це, своєю чергою, впливає на якість висловлення, оскільки режим економії часу викликає схвильованість і призводить до нечіткого мовлення та неточної вимови. Відповідно, через значну кількість помилок, зроблених під час усного мовлення, певну їх частину важко відстежити та зафіксувати.

Розглянемо докладно синтаксичні помилки, яких припускаються студенти під час говоріння. Так, за даними дослідження, проведеного в Американському університеті Вірменії, 95% студентів-бакалаврів натрапляють на труднощі у процесі використання інверсій. Виявлення помилок на синтаксичному мовному рівні відбувалося у межах усного презентування робіт тривалістю 5–12 хвилин. З'ясовано три типи помилок інверсії: її відсутність в спеціальних запитаннях, некоректне вживання інверсії (в питальних реченнях суб'єкти навчання використовують дієслово в минулій часовій формі замість інфінітива без частки *to*), зловживання інверсією в непрямих запитаннях (Ghazaryan, 2011).

Під час аналізування типових синтаксичних помилок, К. Аль-Бадаві (2012) послуговується методом інтерв'ю, у процесі якого відбувався десятихвилинний запис відповідей респондентів. Одними з найпоширеніших труднощів, на які натрапили студенти під час учіння англійської мови, науковець вважає ігнорування підрядного сполучника *because* (*тому що*) через особливості вживання обставинних речень причини в рідній мові. Окрім того, майже 58% суб'єктів використали прийменники замість прислівників місця, які відсутні в рідній мові. Для індивідів виявилося проблематичним також послуговування відносним займенником *who* після іменникової фрази у підрядних означальних реченнях.

У процесі аналізування впливу рідної мови на іноземну у межах синтаксичного ярусу, сирійський науковець А. Азус (2013) виокремлює міжмовні помилки (некоректне використання прийменників, зворотних займенників у відносних реченнях; неправильне розташування прислівників частоти з модальними дієсловами; пропуск підмета, артиклів; подвійне заперечення) та внутрішньомовні (уживання артикля *a* замість *an*, особового займенника *who* замість безособового *which*, *another* замість *other*; неузгодженість підмета з числом; утворення множини іменників чи дієслова в третій особі однини без флексії *s*; ігнорування частки *to* після інфінітива), яких студенти припустилися упродовж інтерв'ю.

Е. Аль-Тамарі (2019) виявляє помилки, пов'язані з додаванням зайвих займенників. До прикладу, під час занотовування ідей, які пізніше студенти висловлювали усно, вони могли написати слово *father* і додати кілька тез. Однак, упродовж говоріння

суб'єкти вимовляли не лише вказане слово, а й займенник *він*, унаслідок чого речення мало такий вигляд: *My father, he is a doctor* (*Мій батько, він лікар*). Науковець уналежнює такого роду помилки до категорії унікальних.

У процесі опитування в телефонному режимі дослідники Н. Найла та С. Фатіма (2020) виявили у студентів другого курсу такі синтаксичні помилки: некоректне вживання визначників іменника (ігнорування артиклів, недоречне використання присвійних займенників перед артиклем); пропуск частки *to* перед інфінітивом, дієслів і займенників у реченні; неправильне формування тривалих часових форм без дієслова-зв'язки *to be* у відповідній формі; помилки у побудові заперечних, підрядних і питальних речень із конструкцією *there*. На думку науковців, вказані труднощі пов'язані з надмірним узагальненням чи обмеженим застосуванням правил та знань щодо винятків їх поширення на певні мовні явища.

З огляду на сказане, зауважимо, що окрім проблеми дефіциту часу на побудову речення під час спонтанного говоріння, з-поміж інших причин мовних невдач можна виокремити нетотожність граматичних систем рідної та англійської мов, внаслідок чого студенти апелюють до правил оформлення речень та побудови синтаксичних зв'язків, притаманних рідній мові; відсутність практики регулярного застосування синтаксичних одиниць і конструкцій у повсякденному мовленні.

Розглянемо ключові труднощі, на які натрапляють здобувачі освіти факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету під час навчання синтаксису у межах дисципліни «Контрастивна граматика англійської та української мов»:

1. Часткова сформованість навичок сприйняття та розпізнавання синтаксичних конструкцій під час аудіювання (у суб'єктів навчання виникають ускладнення щодо ідентифікування тої чи тої конструкції, що призводить до проблем з'ясування їхньої синтаксичної ролі в реченні та, як наслідок, розуміння змісту повідомлення загалом). До прикладу, студентам важко відчути різницю між конструкціями з дієприкметником, як-от: *I saw both of you cooking breakfast* (*Я бачив, як ви обидва готуєте сніданок*) та з герундієм *I insist on both of you cooking breakfast* (*Я наполягаю, щоб ви обидва готували сніданок*), оскільки вони виконують однакову функцію складного додатка в реченні, при цьому, візуально чи на слух відмінності в утворенні непомітні (після дієслова *see* вживають конструкцію з дієприкметником, а після *insist* – з герундієм).

2. Недостатньо розвинені ритміко-інтонаційні навички озвучування речень/синтаксичних конструкцій (замість підвищення інтонації в кінці питального речення, студент/ка використовує інтонацію завершеності, що вживають в розповідному реченні; відсутність емоційності під час читання або вимови односкладних речень, що спричиняє лімітоване розуміння змісту повідомлення).

3. Некоректна заміна однієї конструкції іншою (вживання інфінітивної конструкції з додатком замість предикативної конструкції з герундієм). Так, у реченні *Я наполягаю на нашому поверненні якомога швидше*, треба використати предикативну конструкцію з герундієм: *I insist on our coming back as soon as possible,* оскільки після дієслова *insist* вживають саме герундій, а не інфінітив. Натомість, студенти часто формулюють: *I insist on our come back as soon as possible*. Крім того, задля позначення подовження дії суб'єкти послуговуються інфінітивною конструкцією з підметом *I was heard to approach the company* замість дієприкметникового комплексу з підметом *I was heard approaching the company* (*Було чутно, як я підходив до компанії*).

4. Усний переклад речень з *it*. Зокрема, речення зі вступним *it – It is wonderful to be treated like a queen* (*Дивовижно, коли до тебе ставляться, як до королеви*) деякі суб'єкти навчання перекладають дослівно: *це дивовижно, коли до тебе ставляться, як до королеви.* У студентів також виникають ускладнення з формуванням висловлень, де *it* – формальний вступний додаток. Так, якщо умовою завдання є перекласти речення з обов'язковим використанням *it – Я поставив собі за мету ходити в спортзал три рази на тиждень*, суб'єкти мають слабке уявлення як це зробити коректно (пер. *I made it a point to go to the gym three times a week*). Крім того, констатовано проблеми, що виникають у процесі перекладу речень з емфатичним *it*: *It was she who disguised the facts* регулярно перекладають: *це була вона, хто приховував факти* замість точнішого *саме вона приховувала факти.*

5. Використання прислівника замість прикметника в ролі предикатива в реченні зі складним іменним присудком: *The music sounded wonderfully* замість *The music sounded wonderful* (*Музика лунала велично*). Вказаний тип помилки є поширеним, оскільки в англійській мові після дієслів-зв'язок, зокрема *to look*, *to feel*, *to sound*, *to smell*, *to taste* предикатив виражено прикметником, а в українській – прислівником.

6. Уживання дієслів, що вимагають після себе непрямого додатка без прийменника *to*. Під час усного мовлення індивіди

говорять: *"I will interpret you this statement"* замість "*I will interpret to you this statement*" (Я проінтерпретую тобі цей вислів) або "*Introduce me your neighbor*" замість "*Introduce to me your neighbor* " (*Представ мені свого сусіда*).

7. Використання відносних займенників *which* і *that* в підрядних означальних реченнях. До прикладу, в означальному необмежувальному реченні студенти послуговуються *that* замість *which*: *The movie "Everything Everywhere All at Once", that I have recently seen, won 7 Oscars.* Правильний варіант – *The movie "Everything Everywhere All at Once", which I have recently seen, won 7 Oscars* (*Стрічка "Все, скрізь і одразу", яку я нещодавно подивився/подивилася, виграла 7 Оскарів).*

8. Взаємозаміна *who* і *whom* в означальних відносних реченнях. Так, студенти зазвичай говорять: *I addressed the children, most of who were 10* замість *I addressed the children, most of whom were 10* (*Я звернувся/звернулася до дітей, більшості з яких було 10 років*).

9. Взаємозаміна прийменника *like* та сполучника *as*. Порівняймо зміст речень: *My dad uses his cup like an ashtray – Мій тато використовує чашку так само, як і попільничку* та *My dad uses his cup as an ashtray – Мій тато використовує чашку як попільничку*. Як бачимо, в першому реченні прийменник *like* вживають для порівняння двох предметів, тоді як в другому – сполучник *as* – для того, щоб вказати в якій ролі використовують чашку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, важливою умовою вільного володіння мовою під час спланованого і спонтанного спілкування є практичне застосування синтаксичних одиниць (словосполучень, речень, надфразних єдностей, текстів) з дотриманням мовних норм, що уможливлює формулювання і транслювання ідей, зрозумілих аудиторії. Своєю чергою, з'ясування проблемних питань навчання синтаксису англійської мови (фрагментарна сформованість умінь сприйняття й ідентифікації синтаксичних конструкцій під час аудіювання та ритміко-інтонаційних навичок їхнього відтворення в усному мовленні; некоректна взаємозаміна синтаксичних конструкцій, відносних займенників, прийменників та сполучників; неточний переклад речень з формальним і емфатичним *it*; вживання прислівників замість прикметників; використання дієслова з непрямим додатком без прийменника *to)* сприяє вдосконаленню викладацької діяльності, оптимізації методів і прийомів подання матеріалу, мінімізації інтерференції рідної мови, виявленню складних для розуміння граматичних тем, а також розвитку здатності до самоаналізу й своєчасної корекції помилок у процесі здійснення комунікативного акту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розвитком методики навчання синтаксису англійської мови на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

Бакум, 2008 – Бакум, З. П. (2008). Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг : видавничий дім. 338 с.

Пальчикова, 2025 – Пальчикова, О. О. (2025). Проблемні питання засвоєння синтаксичних одиниць писемового мовлення в підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 148–154. Doi: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-148-154

Al-Badawi, 2012 – Al-Badawi, K. (2012). An analysis of phonetic, morphological and syntactic errors in English: a case study of Saudi BA students at King Khalid University. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6): 536–538. Doi: https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.V2.165

Al-Tamari, 2019 – Al-Tamari, E. (2019). Analyzing speaking errors made by EFL Saudi University students. *Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia*: 56–69. Doi: https://dx.doi.org/10.24093/awej/efl1.5

Azzouz, 2013 – Azzouz, A. (2013). Interference of syntactic, lexical and phonological aspects from Arabic into English for Syrian University Students: a cross-sectional study in the HIL at Aleppo University: Doctoral dissertation. Aleppo. 298 p.

Baby, 2021 – Baby, S. (2021). Syntactical conversational errors: documentation on delivery of competent in divergent situations. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 7(5): 19–27.

Ghazaryan, 2011 – Ghazaryan, A. (2011). Syntactic errors in Armenian learners' spoken production: Master's thesis in teaching English as a foreign language (TEFL). LAP Lambert Academic Publishing. 120 p.

Hughes, 2011 – Hughes, R. (2011). Teaching and researching speaking. (2nd edition). Harlow: Longman. 249 p.

Miller, (2002) – Miller, J. (2002). An introduction to English syntax. Edinburgh: Edinburgh University Press. 190 p.

Musetiarini, 2020 – Musetiarini. (2020). English public speaking programmes at Islamic boarding house Of Matlabus Salik Nganjuk (A case itudy of female students). Thesis for the degree of Sarjana in English education Ponorogo. 107 p. URI: http://etheses.iainponorogo.ac.id/id/eprint/9612

Najla, Fatimah, 2020 – Najla, N., Fatimah, S. (2020). Common grammatical errors in oral communication made by Indonesian EFL learners. *Journal of English Language Teaching*, 9(4): 740–749.

Tan, 2022 – Tan, X. (2022). An analysis of syntactic errors: one case study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research:* proceedings of the 2022 5th international conference on humanities education and social sciences (ICHESS 2022): 489–501. Doi: 10.2991/978-2-494069-89-3_58

Thornbury, 2005 – Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Harlow: Longman. 160 p.

Yaseen, Ismail, Yasin, 2018 – Yaseen, A., Ismail, K., Yasin, M. (2018). Syntactic errors in an Arab EFL postgraduate student's spoken English during a thesis supervision session. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(4): 392–406. Doi: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.29

References

Bakum, Z.P. (2008). Theoretical and methodological foundations of teaching Ukrainian phonetics in gymnasium: a monograph. Kryvyi Rih: Publishing house. 338 p. [in Ukr.].

Palchykova, O. O. (2025). Issues of acquisition of syntactic units of written language in the training of future English teachers. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 148–154. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-148-154 [in Ukr.].

Al-Badawi, K. (2012). An analysis of phonetic, morphological and syntactic errors in English: a case study of Saudi BA students at King Khalid University. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6): 536–538. https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.V2.165

Al-Tamari, E. (2019). Analyzing speaking errors made by EFL Saudi University students. *Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia*: 56–69. https://dx.doi.org/10.24093/awej/efl1.5

Azzouz, A. (2013). Interference of syntactic, lexical and phonological aspects from Arabic into English for Syrian University Students: a cross-sectional study in the HIL at Aleppo University [Doctoral dissertation, Aleppo university]. 298 p. https://lnk.ua/xBx0m4RI4

Baby, S. (2021). Syntactical conversational errors: documentation on delivery of competent in divergent situations. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 7(5): 19–27.

Ghazaryan, A. (2011). Syntactic errors in Armenian learners' spoken production. Master's thesis in teaching English as a foreign language (TEFL). LAP Lambert Academic Publishing. 120 p.

Hughes, R. (2011). Teaching and researching speaking. (2nd edition). Harlow: Longman. 249 p.

Miller, J. (2002). An introduction to English syntax. Edinburgh: Edinburgh University Press. 190 p.

Musetiarini. (2020). English public speaking programmes at Islamic boarding house Of Matlabus Salik Nganjuk (A case itudy of female students). Thesis for the degree of Sarjana in English education Ponorogo. 107 p. URI: http://etheses.iainponorogo.ac.id/id/eprint/9612

Najla, N., Fatimah, S. (2020). Common grammatical errors in oral communication made by Indonesian EFL learners. *Journal of English Language Teaching*, 9(4): 740–749.

Tan, X. (2022). An analysis of syntactic errors: one case study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research:* proceedings of the 2022 5th international conference on humanities education and social sciences (ICHESS 2022): 489–501. Doi:10.2991/978-2-494069-89-3_58

Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Harlow: Longman. 160 p.

Yaseen, A., Ismail, K., Yasin, M. Syntactic errors in an Arab EFL postgraduate student's spoken English during a thesis supervision session. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(4): 392–406. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.29

PALCHYKOVA Oleksandra

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of English Philology,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

PROBLEMS IN ACQUIRING SYNTACTIC UNITS OF SPOKEN LANGUAGE WHEN TEACHING CONTRASTIVE GRAMMAR OF ENGLISH AND UKRAINIAN

Summary. *Introduction. The article substantiates the importance of mastering syntactic units of spoken language when teaching contrastive grammar of English and Ukrainian. It has been established that the role of syntax in communicative activity lies in the speaker's ability to quickly formulate and modify utterances during communication, adapt to changes in the grammatical and tense forms of verbs during the exchange of remarks with an interlocutor, and select the necessary lexical and grammatical means to respond appropriately to a message.*

The aim of the article is to identify problems in acquiring syntactic units of spoken language when teaching contrastive grammar of English and Ukrainian.

Methods. The research involved the use of theoretical methods (literature analysis, synthesis, induction, deduction), which made it possible to clarify the current state of the problem under study and identify issues in the acquisition of syntactic units of spoken language.

Results. The paper identifies the following issues regarding the teaching of syntax within the course "Contrastive Grammar of English and Ukrainian languages": partially developed ability to perceive and recognize syntactic constructions during listening, as well as insufficient rhythmic and intonational skills required for reproducing them in communication; incorrect interchange of the relative pronouns "which" and "that", "who" and "whom", as well as the preposition "like" and the conjunction "as"; inaccurate translation of sentences containing formal and emphatic "it"; the use of adverbs instead of adjectives; and the use of verbs with indirect objects without the preposition "to". These issues guide university teachers in finding new methods and techniques for explaining the material, identifying grammatical topics that are difficult to understand, and encouraging learners to analyze and correct errors in the communication process.

The authors generalize the key causes of linguistic difficulties in mastering syntactic units of spoken language: increased anxiety among learners, lack of time to listen to syntactic constructions, insufficient attention to the development of communication skills, limited realization of creative potential when constructing utterances, insufficient hours allocated to improving skills in the situational use of syntactic units, and fragmented cultural knowledge.

Originality. The scientific novelty lies in the identification of issues in the acquisition of syntactic units of spoken language in the process of teaching the contrastive grammar of English and Ukrainian.

Conclusion. The appropriate use of syntactic units (phrases, sentences, supra-phrasal units, and texts) enables the transmission of ideas that are comprehensible to the audience. In turn, the identification of problems in teaching syntax contributes to the determination of grammatical topics that are difficult to understand, the optimization of methods and techniques for presenting material, the minimization of native language interference.

Keywords: *syntax; syntactic units; spoken language; grammar; contrastive grammar of English and Ukrainian languages; communicative activity; difficulties in mastering syntactic units.*

Одержано редакцією 18.03.2026
Прийнято до публікації 01.14.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-82-87
https://orcid.org/0000-0001-9002-1435
СТЕПАНИШЕНА Олена
докторка філософії, викладачка катедри педагогіки, психології та фахових методик,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського
elenakabzuk@gmail.com
УДК 372.881.1:378.147.016:811.111(477)(045)

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено реалізації комунікативного підходу в процесі викладання англійської мови у закладі вищої освіти. Комунікативний підхід визначає зміст, цілі, методи і принципи навчання. Важливим чинником комунікативного методу навчання іноземного мовлення є принцип новизни, що забезпечує постійний інтерес студентів до освітнього процесу.

Особливу увагу приділено найефективнішим і найдоцільнішим прийомам та інтерактивним методам комунікативного підходу.

Важливою компетенцією сучасного студента є вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології через віртуальний простір, що є найдоступнішим засобом спілкування. Завдяки впровадженню комунікативного підходу вивчення іноземної мови набуло більш практичного забарвлення, що передбачає ситуативність навчання.

Поєднання на занятті інтерактивних технологій, сприятливої атмосфери, орієнтації на особистість студента сприяє навчанню самоконтролю та самоаналізу, збагаченню життєвого досвіду. Комунікативний метод, до складу якого входить індивідуалізація навчання мовленнєвої діяльності, передбачає врахування всіх особливостей особистості студента, його здібностей здійснювати навчально-мовленнєву діяльність. Оволодіння іншомовними комунікативними навичками реалізується через вивчення таких об'єктів пізнання, як природа, суспільство, людина, праця, техніка, мова.

Завдяки синтезу знань можна стимулювати комунікативно-пізнавальну активність. Це підвищує інтерес до іноземної мови, стимулює студентів до самостійної роботи у пошуках нової інформації. Актуальним питанням на сьогодні є підготовка здобувачів освіти до реального, а в деякій мірі і спонтанного іншомовного спілкування.

Ключові слова: *комунікативний метод; принцип новизни; іншомовне спілкування; інтерактивні методи; інформаційно-комунікаційні технології; навчальна діяльність; віртуальний простір.*

Вступ. Глобалізація в економічній сфері є причиною змін у різних сферах людського життя. Зв'язки України у європейському та світовому просторі розглядають іноземну мову як важливий інструмент міжнародного спілкування. Тому комунікативний підхід у процесі вивчення іноземних мов є методичним стандартом. Реалізація комунікативного підходу відбувається через здійснення студентом іноземної мовленнєвої діяльності, а навчальний процес відображає реальний процес іншомовного спілкування (Ніколаєва, 2020).

Під час навчання іноземної мови комунікативний підхід орієнтований на таку організацію процесу навчання, яка адекватна процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, тобто, процес навчання є зразком мовленнєвої комунікації. Тому важливо максимально зблизити процес навчання і реального спілкування за комунікативно-вмотивованою мовленнєвою поведінкою учасників навчального процесу, і забезпечити предметність процесу спілкування ґрунтовним відбором комунікативно-мовленнєвих задумів, тем, ситуацій, які відображають інтереси та потреби студентів (Саєнко, 2017).

Методологія та методи дослідження. Поняття «комунікативність» передбачає насамперед індивідуалізацію навчально-мовленнєвої діяльності: врахування всіх особливостей здобувача освіти як особистості. Адже кожна людина володіє своєю пріоритетною системою сприйняття навколишнього світу (Пєхота, 2000). Таким чином, ми можемо поділити наших студентів на візуалів, аудіалів та кінестетиків. Відповідно до цих характеристик я намагаюся підбирати завдання, що сприяють розвитку аудіальної пам'яті, а також комбіную вправи для розвитку візуальної пам'яті. Вивчивши психофізіологічні особливості кожного студента, ми можемо створювати на заняттях ефект передбаченості та прогнозування. Одним студентам легше даються наукові відкриття та успішне розв'язання логічних завдань, а інші готові вирішувати завдання творчого характеру (Наволокова, 2009, с. 33–36).

Важливим чинником комунікативного методу навчання іноземного мовлення є принцип новизни, що забезпечує постійний інтерес студентів до навчання. Знання стають активним надбанням людини лише тоді, коли вони засвоєнні через зацікавленість та позитивне особисте ставлення. Для підтримки зацікавленості студентів я використовую наступні типи вправ: респонсивні вправи (запитання – відповіді, умовна бесіда, репліки); ситуативні вправи (рольові,

уявні та проблемні ситуації); репродуктивні вправи (інсценізація та різні види переказу: переказ-переклад, скорочено-вибірковий переказ); описові вправи (опис статичних сюжетів та реальних об'єктів); дискусійні вправи (ситуативність навчання, коментування, навчальна дискусія); композиційні вправи (твір іноземною мовою в усній або письмовій формах); ініціативні вправи (запитання студентів, інтерв'ю, прес-конференція, діалог) (Садкіна, 2008, с. 63–78).

Викладачі-практики визначають сутність комунікативного підходу, зазначаючи, що навчання іноземної мови повинно мати діяльнісний характер: постановка і вирішення студентами окремих навчальних завдань; потім викладач пропонує засоби їхньої реалізації в іншомовному середовищі: інтерактивні лекції, тренінги, дискусії, ділові ігри, проблемні ситуації, бесіди, вільне спілкування та ін. (Ніколаєва, 2020).

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативний підхід визначає зміст, цілі, методи і принципи навчання. Ділова гра є одним з найефективніших і найдоцільніших прийомів. Через ділову гру викладач має змогу створити на занятті реальні й уявні ситуації спілкування. Гра є найбільш доступним шляхом пізнання навколишньої дійсності, природним способом оволодіння знаннями. Ділова гра у практиці людського спілкування реалізує такі функції: розважальну, терапевтичну, діагностичну, корекційну та комунікативну. Вона надає навчальній діяльності вільного розвитку, творчого характеру, емоційного піднесення. Ділова гра володіє великим навчальним потенціалом. Адже досягти високого рівня комунікативної компетенції в іноземній мові є справою надзвичайно важкою, особливо коли ми знаходимося не серед носіїв мови. Здобувачі освіти самі можуть створювати гру, головне при цьому не обмежувати їхню ініціативу. Студенту нецікаві прості завдання та постійний контроль з боку викладача. Гра сприяє розвитку творчості, образного мислення, спонукає до самостійності та самоствердження, цілеспрямованості, контролю за власною діяльністю, надає ширші можливості для активізації навчального процесу. ЇЇ можна розрізнити за змістом (відображення побутового, громадського життя, праці дорослих); за організацією та кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні). Людина живе в соціальному середовищі, яке є її первинною соціалізацією. Тому природним буде у процесі оволодіння іноземною мовою відтворити умови, схожі до умов під час оволодіння рідною мовою. У цьому випадку науковці говорять про вторинну соціалізацію, що певним чином імітує першу. Тут присутній елемент умовності та перевтілення в реальних людей. Це розвиває у здобувачів освіти здатність взаємодіяти з іншими людьми через спілкування та взаєморозуміння.

Для кожного виду роботи з мовою можна використовувати ділову гру, у процесі якої здобувачами освіти застосовуються різні граматичні структури, великий обсяг лексичного матеріалу та інтонаційні моделі. Перевершуючи можливості іншої навчальної діяльності, ділова гра мотивує студентів спілкуватися на будь-яку тему і в будь-якій ситуації. Це зміцнює впевненість у собі, розвиває творчість та розширює асоціативну базу, сприяє формуванню співробітництва у ході навчального процесу. Деякі науковці вважають, що гру можна використовувати на всіх етапах навчання, а не лише на завершальному етапі роботи над темою. Хоча наш досвід показує, що доцільніше занурювати студентів у мовну ситуацію при наявності у них певних знань з конкретної теми. Тоді студенти виконують завдання швидше і легше, що сприяє його позитивному розв'язанню. Головне при цьому діяти колективно, враховуючи різні рольові цілі. У процесі підготовки до гри сильніші студенти допомагають слабшим студентам, а викладач у свою чергу вносить відповідні корективи в роботу, визначає тривалість оптимальної працездатності та мовленнєвого спілкування, помічає помилки.

Після закінчення гри доцільно провести обговорення та аналіз помилок. Під час обговорення викладачеві слід проявити такт, акцентуючи увагу в першу чергу на вдалих моментах, плавно переходячи до недоліків. Помилки є невід'ємною частиною навчального процесу. Важливо спонукати студентів самим надати правильний варіант фрази чи слова, супроводжуючи їх корективними вправами. Помилки зникатимуть в залежності від того, наскільки здобувачі освіти стають впевненішими та компетентнішими (Наволокова, 2009, с. 30–33).

Англійська мова вивчається як засіб спілкування, мовленнєві теми та ситуації змінюються та коригуються. Вона є механізмом пізнання інших народів і культур, відкрита до різних галузей знань та навчальних предметів. Спостерігається певна залежність між комунікативними вміннями та міжпредметними зв'язками. Оволодіння іншомовними комунікативними навичками реалізується через вивчення таких об'єктів пізнання, як природа, суспільство, людина, праця, техніка, мова. Завдяки синтезу знань можна стимулювати комунікативно-пізнавальну активність. Це підвищує інтерес до іноземної мови, стимулює студентів до самостійної роботи у пошуках нової інформації. В основі міжпредметних умінь

лежать уміння використовувати знання та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами з літератури, географії, історії, біології у процесі опрацювання іншомовних текстів. Це дозволяє розкрити додаткові можливості для розвитку у студентів комунікативних умінь.

Важливою компетенцією сучасного студента є вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології через віртуальний простір, що є найдоступнішим засобом спілкування. Сучасний віртуальний простір потребує додаткового осмислення, адже пропонує багато можливостей для розвитку за наявності нових педагогічних технологій (Бахмат, 2022).

У процесі навчання іноземних мов мультимедіа надає можливість створення і використання віртуальних щоденників або блогів. Блоги стали швидко популярними серед молоді на початку третього тисячоліття. Велику кількість педагогічних проєктів ми можемо реалізувати за допомогою блогів, що вже давно стали не лише розвагою. Головна можливість – уміння спілкуватися у віртуальному іншомовному просторі. Здобувач освіти може створити свій власний блог для навчальних цілей: участь у розробці загального педагогічного проєкту, комунікація для спільної творчості. Створений викладачем блог може сприяти спілкуванню і в позаурочний час зі своїми колегами і студентами, продовжуючи розпочату на занятті дискусії. Блог сприяє спілкуванню поза межами аудиторії, створюючи віртуальний простір інтелектуального обміну (Кривонос, 2013, с. 160–182).

Студент повинен знати країнознавчі реалії, слова і вислови, що використовуються в різних ситуаціях мовлення, уміти використовувати мовні зразки в розмовній практиці.

Look at the following words. What do they mean? Explain their meaning in English. (Students explain the meaning of the words to each other.)

Example:

A knowledge – the fact, skills and understanding that you have gained through learning or experience.

A skill – an ability to do something well, especially because you have learned and practiced it.

A curriculum – the subjects that are taught by a school or the things that are studied in a particular subject.

A graduate – is a person who has finished university and has a degree.

A state school – is a school paid by the government which gives free education.

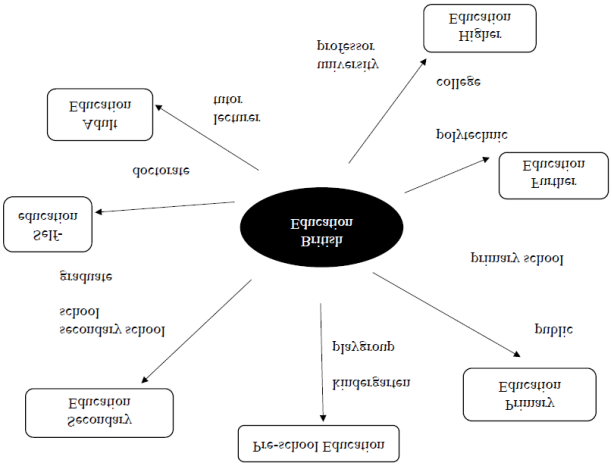
A private school – is a non-government school where you have to pay.

A boarding school – is a school where pupils live, eat and sleep.

A nursery school – is a school for very young children at the age of 1-5.

A primary school – is a school for young children from 6 to 11 years old.

Зазвичай більшість лексичних одиниць, що є необхідними для передачі навчальної інформації, окреслюють ключові поняття, які розкриваються через поняття-супутники. Щоб студенти змогли легко усвідомити ці структурно-смислові зв'язки, потрібно дібрати відповідні прийоми. Саме таким прийомом є колажування, яке припускає розширення фону будь-якого ключового поняття і створення таким чином образно-смислового схематичного образу, що вивчається. Створений образ має форму колажу – наочного посібника, схожого на плакат. У центрі колажу знаходиться ключове поняття, а навколо нього розміщуються поняття-супутники, що складають його фонове оточення. Формуватися колаж може студентами під керівництвом викладача у процесі читання фахових текстів.



Діалогічне мовлення. Здобувачі освіти повинні вміти вести бесіду, використовуючи питання, прохання, запрошення, уточнення, репліки для вираження згоди чи незгоди, висловлення своєї думки щодо змісту почутого, побаченого, прочитаного. Висловлювання кожного співрозмовника повинно вміщувати не менше 10 реплік, правильно оформлених в мовленнєвому співвідношенні.

Монологічне мовлення. Студенти повинні вміти логічно і послідовно висловлюватися у відповідності до навчальної ситуації, робити усні повідомлення з теми, передавати своїми словами основний зміст почутого чи прочитаного. Обсяг висловлювання – не менше 25 фраз, правильно оформлених у мовленнєвому співвідношенні. Для вивчення, систематизації і закріплення матеріалу програми і для розвитку навичок

дискутування і аргументації в діалогічній та монологічній мові використовуються прийоми: рольові та мовні ігри, дискусії, дебати (Шевченко, 2015).

Sort out the words
given below into the corresponding categories
in the table

Exams and qualifications	
Educational establishments	
Places at school	
Subjects	
Teachers and students	

Candidate, Playground, Degree, University, Fail, Languages, Mark, Music, Result, Headmaster, Nursery school, Staff room, Secondary school, Economics, College, Diploma, Canteen, History, Laboratory, Undergraduate, Certificate, Sports field, Primary school, Tennis court, Art, Maths, Chemistry, Professor, Academy, Geography, Gym, Grade, Literature, Biology, Pass, Physics, Head teacher, Pupil, Computer studies, Library, Class-master, Take.

Choose the correct word and complete each sentence.

1) She's applied for *scholarship/placement* to law school.

2) She has a *diploma/certificate* in marketing.

3) For homework I want you to write an *essay/syllabus* on pollution.

4) Monika got a *grade/score* of A in SAT.

5) You'll be *marked down/up* for poor spelling and punctuation.

6) Candidates must answer two questions from each *paper/lecture*.

7) The end of year *examination/assignment* was very difficult.

8) I took a *course/research* in English literature.

Match the words with their definitions.

1) graduation ceremony, 2) admission, 3) attendance, 4) academic degree, 5) campus, 6) dormitory (dorm), 7) fresher/freshman, 8) grant, 9) sophomore, 10) alumni, 11) tutorial, 12) mature

a) the number of people present at a particular place

b) an event where a successful student receives his/her academic degree

c) grow old or older

d) the building and the surrounding land of a university or college

e) a qualification awarded to students upon successful completion of a course of study in higher education

f) a place where college or university students live

g) permission to study at a school, college or university

h) an amount of money given by the government to allow a student to follow a course

i) men and women who have completed their studies, esp. at a college or university

j) a second-year university or high-school student

k) a student who is still in his or her first term at a university

l) the teaching given to a small group/one person in a college/university

Заняття-екскурсія допоможе перетворити навчальний процес на реальність. Студентам ставиться завдання сформулювати питання, адресовані екскурсоводам. Питання можуть бути тематичними або носити загальний характер. Це може бути екскурсія до музею, бібліотеки, мистецької галереї, заводу, фабрики, навчальної установи, медичного закладу. Таким чином, студенти стають активними учасниками навчального процесу, проявляючи власну ініціативу та інтерес.

Заняття-конференція є творчим проєктом, адже проходить воно з використанням проєктних методик. Викладач пропонує студентам підготувати інформацію по певній темі, аудіо- чи відео- записи, візитні картки, назви дослідницьких груп. Наприклад, студенти шукають інформацію про відомих українців (політики, співаки, спортсмени, вчені, письменники), їхній життєвий шлях, діяльність, портрети, організовують виставку збірок, наукових праць. Мета проєкту – навчити створювати презентації, публікації, розвивати здатність висловлювати ідеї, думки, висновки. Студенти навчаються самостійно підбирати інформацію по певній темі, користуючись Інтернетом та різними періодичними виданнями (Щеглова, 2016).

Завдяки впровадженню комунікативного підходу вивчення іноземної мови набуло більш практичного забарвлення, що передбачає ситуативність навчання. Поєднання на занятті інтерактивних технологій, сприятливої атмосфери, орієнтації на особистість студента сприяє навчанню самоконтролю та самоаналізу, збагаченню життєвого досвіду. Усі види мовленнєвої діяльності повинні бути підпорядковані одній меті – навчити здобувачів освіти спілкування англійською мовою. Фонетику, лексику та граматику слід подавати в комунікативних контекстах, щоб студенти ставилися до вивчення мови як до засобу спілкування і розваги, а не як до нудного обов'язку. Слід шукати такі форми роботи, які б дозволили максимально скоротити тривалість мовлення викладача, збільшивши при цьому тривалість мовлення студента: прості інструкції даю винятково англійською мовою, заохочую ставити запитання англійською мовою,

створюючи реалістичні ситуації на занятті; намагаюся систематично відпрацьовувати ситуативно-мовленнєву стереотипію діалогічного контакту. Необхідною умовою цього є володіння чітким набором готових фраз на рівні словосполучення-речення, що забезпечує плавне протікання діалогу. Здобувачі освіти повинні чітко усвідомлювати свою роль на занятті, щоб мати змогу вміло імпровізувати (Попова, 2020).

Освітньо-виховний процес повинен мати особистісно-розвивальну та практико-орієнтовану спрямованість, щоб забезпечити високу щільність комунікативних зв'язків між студентами та викладачами. Традиційним у навчальному закладі є проведення предметних тижнів англійської мови. Студенти беруть активну участь у підготовці англомовних свят, брейн-рингів, тематичних заходів, театралізації творів англомовних письменників, розробці сценаріїв. Виховний аспект відіграє важливу роль у формуванні культури спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, розвиває певну форму поведінки у суспільстві, удосконалює вміння адекватно оцінювати свою позицію та проявляти ініціативність. Мотивація студента стає вищою, а рівень опанування комунікативними навичками дозволяє вести спонтанну дискусію, відстоюючи власну точку зору (Пєхота, 2000).

Висновки з дослідження. Комунікативний метод, до складу якого входить індивідуалізація навчання мовленнєвої діяльності, передбачає врахування всіх особливостей особистості студента, його здібностей здійснювати навчально-мовленнєву діяльність. Якщо ми прагнемо, щоб наші здобувачі освіти були спроможні до іноземного говоріння, а не лише знали словниковий або граматичний мінімуми, вміли читати і перекладати – ми зобов'язані заохочувати їх спілкуватися англійською мовою, створюючи при цьому реальні життєві ситуації.

Актуальним питанням на сьогодні є підготовка здобувачів освіти до реального, а в деякій мірі і спонтанного спілкування, де перевага діалогу або полілогу є значно більшою. З такими навичками перед нашими студентами відкриваються можливості відвідати іншу країну як туристи або по роботі, і обов'язково знайдуться люди, які розуміють та розмовляють англійською мовою. Завдяки Інтернету, користуючись англійською мовою, студенти можуть спілкуватися з однолітками з іншої країни.

Сучасні погляди на викладання англійської мови передбачають перетворення навчального процесу на комунікацію. Заняття носять практичний характер, адже процес спілкування не може бути без взаємозв'язку та активності. Кожен викладач обирає прийоми та вправи, керуючись комунікативним підходом та інтерактивними методами.

Список бібліографічних посилань

Бахмат, 2022 – Бахмат, Н.В. (2022). Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрового освітнього середовища. *Наука і техніка сьогодні. Серія: право, економіка, педагогіка, техніка, фізико-математичні науки, 6*(*6*): 89–100.

Кривонос, 2013 – Кривонос, О.М. (2013). Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 182 с.

Наволокова, 2009 – Наволокова, Н.П. (2009). Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Вид. група «Основа», 176 с.

Ніколаєва, 2020 – Ніколаєва, С.Ю. (2020). Загальноєвропейські рекомендації мовної освіти 2020: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови», 1*: 3–14. Doi: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338.

Пєхота, 2000 – Пєхота, О.М. (2000). Особистісно орієнтована освіта і технології. *Наукові праці МФ НаУКМА*, VII: 26–28.

Попова, 2020 – Попова, Л.М. (2020). Формування готовності майбутніх учителів до іншомовної комунікації за умов змішаного навчання в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*, *27*: 138–142.

Садкіна, 2008 – Садкіна, В.І. (2008). 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. Харків: Вид. група «Основа», 88 с.

Саєнко, 2017 – Саєнко, Н.В. (2017). Перспективи використання змішаного навчання у викладанні іноземної мови у ВНЗ. Теорія та методика навчання та виховання, *41*: 127–137.

Шевченко, 2015 – Шевченко, І.В. (2015). Формування професійно-творчої особистості майбутнього фахівця з англійської мови в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, *2*: 212–216.

Щеглова, 2016 – Щеглова, А.О. (2016). Місце проектного методу для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах змішаного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання, *3*(53): 142–149.

References

Bakhmat, N.V. (2022). Formation of professional competence of future primary school teachers in the conditions of a digital educational environment. *Science and technology today. Series*: *law, economics, pedagogy, technology, physical and mathematical sciences, 6*(*6*): 89–100 [in Ukr.].

Kryvonos, O.M. (2013). The use of information and communication technologies in education: a teaching aid. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House, 182 p. [in Ukr.].

Navolokova, N.P. (2009). Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations. Kharkiv: Publishing house group "Osnova", 176 p. [in Ukr.].

Nikolaeva, S.Yu. (2020). Pan-European Recommendations for Language Education 2020: Impact on the Teaching of Foreign Languages and Cultures in Ukraine. *Scientific and Methodological Journal "Foreign Languages", 1*: 3–14. Doi: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338 [in Ukr.].

Pehota, O.M. (2000). Personality-oriented education and technologies. *Scientific works of the MF NaUKMA,* VII: 26–28 [in Ukr.].

Popova, L.M. (2020). Formation of readiness of future teachers for foreign language communication in conditions of blended learning in primary school.

Innovative pedagogy, *27*: 138–142 [in Ukr.].
Sadkina, V.I. (2008). 101 interesting pedagogical ideas. How to do a lesson. Kharkiv: Publishing house group "Osnova", 88 p. [in Ukr.].
Sayenko, N.V. (2017). Prospects for using blended learning in teaching a foreign language in higher education. *Theory and methods of teaching and education*, *41*: 127–137 [in Ukr.].
Shevchenko, I.V. (2015). Formation of the professional and creative personality of a future English language specialist in blended learning. *Scientific Bulletin of the V. O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University. Pedagogical Sciences*, *2*: 212–216 [in Ukr.].
Shcheglova, A.O. (2016). The place of the project method for the formation and development of foreign language communicative competence of students in blended learning. *Information technologies and teaching aids*, *3*(53): 142–149 [in Ukr.].

STEPANYSHENA Elena
Doctor of Philosophy, English teacher,
Teacher at the Department of pedagogy, psychology and professional methods,
Bar Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevskyi

IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Summary. *The article is devoted to the implementation of the communicative approach in the process of teaching English in a higher education institution. The concept of "communicativeness" presupposes, first of all, the individualization of educational and speech activities: taking into account all the peculiarities of the student as an individual. The communicative approach determines the content, goals, methods and principles of education. An important factor in the communicative method of teaching a foreign language is the principle of novelty, which ensures the constant interest of students in the educational process.*

Special attention is paid to the most effective and appropriate techniques and interactive methods of the communicative approach. An important competence of a modern student is the ability to use information and communication technologies through virtual space, which is the most accessible means of communication. Thanks to the introduction of the communicative approach, learning a foreign language has acquired a more practical color, which implies the situational nature of learning. The combination of interactive technologies, a favorable atmosphere, orientation to the student's personality in the class contributes to learning self-control and self-analysis, enriching life experience.

The communicative method, which includes the individualization of learning speech activity, involves taking into account all the features of the student's personality, his abilities to carry out educational and speech activity. Mastering foreign language communication skills is realized through the study of such objects of knowledge as nature, society, man, work, technology, language. Thanks to the synthesis of knowledge, it is possible to stimulate communicative and cognitive activity. This increases interest in a foreign language, stimulates students to work independently in search of new information. An urgent issue today is the preparation of students for real, and to some extent, spontaneous communication in a foreign language.

Keywords: *communicative method; principle of novelty; foreign language communication; interactive methods; information and communication technologies; educational activity; virtual space.*

Одержано редакцією 29.03.2026
Прийнято до публікації 08.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-87-93
https://orcid.org/0000-0001-9128-5678
БІДЕНКО Лариса
кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри журналістики та філології,
Сумський державний університет
l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua
УДК 378:811.161.1’367.625’243(075.8)(045)

СИСТЕМА ВПРАВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто особливості формування навичок читання іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

Обґрунтовано значення читання як важливого компонента розвитку комунікативної компетентності, що сприяє засвоєнню лексики, граматики та культурних особливостей українського мовного середовища.

Визначено сутність понять «система вправ» та підкреслено необхідність їх системності, поетапності й комунікативної спрямованості.

Охарактеризовано етапи формування навичок читання: підготовчий, етап формування техніки читання, етап смислового розуміння тексту та етап інтерпретації. Для кожного етапу запропоновано систему вправ, спрямовану на поступовий розвиток умінь від декодування графічної інформації до її глибокого осмислення та критичної інтерпретації.

Доведено ефективність навчання читання, яке забезпечується цілісною організацією вправ, їх логічною послідовністю та інтеграцією з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *українська мова як іноземна; читання; система вправ; етап формування навичок читання.*

Постановка проблеми. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови як іноземної реалізується через формування й розвиток різних видів мовленнєвої діяльності. У межах цього підходу

мовленнєва діяльність розглядається лінгводи-дактами не лише як взаємодія людей у процесі спілкування, а й як система структурно й змістовно організованих мовленнєвих актів, що забезпечують ефективне оволодіння мовою в процесі навчання. Одним із ключових принципів комунікативно-діяльнісного підходу є принцип взаємопов'язаного навчання, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на реальні комунікативні потреби студентів, тобто формування їхньої практичної комунікативної компетентності.

Взаємопов'язане навчання характеризується єдністю всіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких читанню відводиться важливе значення. Читання сприяє засвоєнню лексичного матеріалу, граматичних структур, розвитку мовного чуття, а також формує вміння розуміти тексти різних жанрів і стилів.

Читання також виступає ефективним засобом пізнання мови й культури українського народу, оскільки через текстову інформацію іноземні студенти знайомляться не лише зі словниковим складом мови, а й з національними цінностями, культурними традиціями та особливостями світогляду.

У методиці викладання української мови як іноземної читання розглядається як одне з основних джерел мовної інформації. Читання є важливим компонентом формування мовної компетентності, що сприяє розвитку інших видів мовленнєвої діяльності.

Ефективність навчання читання значною мірою залежить від методично обґрунтованої організації ефективної системи вправ, яка забезпечує поступовий перехід від рецептивного сприйняття тексту до його глибокого розуміння, осмислення та інтерпретації.

Мета статті – визначити особливості системи вправ у процесі навчання читання іноземних студентів та схарактеризувати її основні структурні компоненти.

Аналіз основних досліджень та публікацій. У лінгводидактиці вищої школи протягом останніх двох десятиліть опубліковано значну кількість наукових праць, присвячених проблемі формування комунікативної компетентності та пошуку ефективних підходів до навчання української мови як іноземної. Зокрема, ці питання висвітлено в дослідженнях О. Антонів, З. Бакум, К. Гейченко, І. Зозулі, С. Костюк, І. Кушнір, Д. Мазурика, М. Мацюк, Н. Ніколаєвої, В. Ніколаєнка, О. Туркевич, В. Статівки, Н. Ушакової, Г. Швець та інших учених.

Окремі аспекти проблеми взаємопов'язаного навчання мови у закладах вищої освіти розглянуто в працях З. Бакум, А. Богуш, М. Греб, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, І. Кучеренка, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук, Н. Остапенко, А. Попович, В. Статівки, І. Хом'яка та інших дослідників.

Водночас у методиці викладання української мови як іноземної проблема розробки та комплексного впровадження ефективної системи вправ, спрямованої на формування навичок читання, залишається недостатньо дослідженою, що обумовлює необхідність проведення подальших теоретичних та емпіричних досліджень у цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. З огляду на специфіку організації навчального процесу в іншомовній аудиторії формування умінь і навичок читання відбувається за допомогою спеціально організованої системи вправ, що передбачає поетапний розвиток відповідних мовленнєвих умінь. Така система забезпечує поступовий перехід від елементарного розпізнавання графічних знаків до повного розуміння й інтерпретації текстової інформації. У методиці навчання іноземних мов поняття «система вправ» трактується дослідниками неоднозначно. Одні науковці розглядають її як комплекс взаємопов'язаних вправ, інші – як сукупність або групу вправ**,** спрямованих на формування певних навичок. Ми поділяємо позицію лінгводидактів М. Пентилюк (2004) і В. Статівки (2006), які уважають доцільним уживати термін «система», оскільки система вправ є цілісною організацією навчальних дій, що охоплює різні типи, роди й види вправ, об'єднані спільною дидактичною метою, навчальним матеріалом і способом виконання. Така система передбачає чітку послідовність вправ із поступовим ускладненням мовних і операційних труднощів. Подібної думки дотримуються і сучасні вчені-дидакти, які наголошують, що система вправ повинна забезпечувати логічний добір навчальних завдань, спрямованих на формування відповідних мовних і мовленнєвих умінь, а також визначати послідовність засвоєння навчального матеріалу. Крім того, науковці підкреслюють важливість систематичності виконання вправ та їх взаємозв'язок з іншими видами мовленнєвої діяльності.

У лінгводидактиці також відсутній єдиний підхід до визначення поняття «вправа». Більшість учених пов'язують його з багаторазовим виконанням певних навчальних дій. Так, М. Львов трактує вправу як вид навчальної діяльності, що передбачає варіативне застосування набутих знань у різних умовах. В. Ягупов визначає вправу як організоване та свідомо осмислене багаторазове повторення певних дій, спрямоване на

формування та вдосконалення практичних навичок і вмінь. У працях М. Пентилюк (Пентилюк, 2004) вправа розглядається як повторне виконання навчальної дії, що забезпечує її засвоєння, закріплення й автоматизацію.

Узагальнюючи наведені підходи, ми визначаємо вправу як спеціально організовану навчальну дію, що передбачає багаторазове виконання мовних або мовленнєвих операцій з метою формування відповідних умінь і навичок.

У контексті навчання читання система вправ розглядається як засіб організації роботи з текстом, що забезпечує підготовку до його сприйняття, розуміння змісту та подальшу інтерпретацію прочитаного. Вона характеризується такими ознаками, як поетапність, системність, комунікативна спрямованість, поступове ускладнення навчальних завдань та адаптація до рівня мовної підготовки здобувачів освіти.

Читання як вид мовленнєвої діяльності є складним психолінгвістичним процесом, що охоплює зорове сприйняття графічної інформації, декодування мовних знаків, осмислення змісту та інтерпретацію тексту. Цими питаннями за радянських часів почали займатися І. Зимняя, О. Леонтьєв, Г. Щукіна, які дійшли висновку, що процес читання передбачає складну взаємодію перцептивних, мовних і когнітивних механізмів, що забезпечують розуміння текстової інформації.

У лінгводидактиці існують різні підходи до класифікації видів читання. Зокрема, Г. Бойко, С. Карпенко, Н. Станкевич (Станкевич, 2016) виділяють такі види читання: ознайомлювальне, вивчальне, пошукове та переглядове, які розрізняються залежно від комунікативної мети роботи з текстом.

Спираючись на здобутки психолінгвістики та сучасні лінгводидактичні підходи, українські дослідники Г. Балл (2012), Л. Калмиков, Л. Орбан-Лембрик (2003) пропонують класифікацію видів читання за ступенем глибини розуміння тексту: глобальне, детальне та вибіркове читання.

У сучасній українській лінгводидактиці читання розглядається як важливий компонент формування комунікативної компетентності. Так, С. Ніколаєва наголошує на необхідності формування стратегій роботи з текстом, тоді як О. Бігич (Бігич, 2012) підкреслює важливість поетапного розвитку читацьких умінь – від глобального розуміння тексту до його детального аналізу. На думку О. Бориско, ефективне навчання читання передбачає використання різноманітних видів роботи з текстом, що стимулюють мовленнєву активність студентів.

Щодо критеріїв відбору текстів для читання, українські лінгводидакти (О. Баранівська, С. Романюк, М. Саневська, Б. Сокіл, Н. Цісар (Цісар, 2016) дійшли висновку, що «якість підручника з української мови для іноземців значною мірою залежить від якості текстів, уміщених у ньому». Дослідниця також розробила критерії визначення рівня читабельності україномовних текстів, тобто «легкості» їх сприйняття іноземними студентами; укладання шкал читабельності, на її думку, сприятиме підвищенню ефективності навчання мови.

Важливим є внесок Г. Швець (Швець, 2019) у розкриття ключових понять, що становлять основу навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Учена подає розгорнуте визначення поняття «навчальний текст» і детально характеризує його типи. Зокрема, навчальний текст визначається як «письмовий або усний текст, створений або відібраний з урахуванням певного контингенту здобувачів освіти, попередньо продуманий, спроєктований і методично опрацьований організатором навчального процесу (автором підручника, викладачем, учителем) відповідно до навчальної мети» .

Наукові дослідження навчального тексту як дидактичного матеріалу для читання охоплюють різні аспекти: етапи навчання читання (С. Дерба, І. Зозуля, Н. Сизоненко, Б. Сокіл, Г. Швець), види читання (С. Яремчук, Н. Станкевич), а також проблеми адаптації текстів (З. Мацюк).

Викладання української мови, насамперед студентам-іноземцям різних спеціальностей, зумовило появу значної кількості праць, присвячених методиці використання наукових, науково-навчальних і науково-популярних текстів (О. Барабаш-Ревак, Г. Бойко, В. Городецька, Г. Іванишин, О. Качала, Г. Швець).

Країнознавчі тексти, що сприяють соціокультурній адаптації іноземних студентів, у лінгводидактичному аспекті досліджували Г. Онкович, О. Будугай, М. Ріпей. Методика використання публіцистичних текстів представлена у працях Г. Бойко, С. Дерби, І. Процик, Н. Скиби, О. Ценюх.

Зважаючи на вищевикладене, зауважимо, що різні дослідники пропонують власні підходи до визначення видів читання, враховуючи мету читання, критерії відбору текстів, їхню глибину розуміння та особливості організації навчального процесу. Проте більшість учених сходяться на думці, що для ефективного формування читацьких умінь необхідно використовувати різні

види читання та текстові жанри, поєднуючи їх у процесі навчання.

Отже, такий підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності студентів і формуванню їхньої здатності працювати з текстами різних типів і жанрів.

Педагоги та лінгводидакти виокремлюють етапи формування навичок читання: підготовчий етап, етап формування техніки читання, етап смислового розуміння тексту та етап інтерпретації. У методиці навчання іноземних мов ці етапи розглядаються як послідовні ланки формування рецептивної мовленнєвої діяльності, що забезпечує поступовий перехід від технічного декодування графічної інформації до її осмислення та інтерпретації. Кожен із цих етапів передбачає використання відповідної системи вправ, спрямованої на розвиток умінь читання.

Розглянемо кожен етап і виокремимо вправи, що супроводжують його.

Підготовчий етап реалізується на початкових заняттях з української мови як іноземної. На ньому відбувається ознайомлення інокомунікантів з українською графічною системою, алфавітом і правилами вимови. Основним завданням підготовчого етапу є формування навичок співвіднесення звуків і букв, що забезпечує правильне декодування графічних знаків. Крім того, здійснюється засвоєння елементарного словникового запасу, необхідного для первинного сприйняття текстової інформації. Як зазначає О. Кучерук, на початковому етапі навчання читання важливу роль відіграє формування графіко-фонемних зв'язків, які створюють основу для подальшого розвитку техніки читання (Кучерук, 2018).

До системи вправ цього етапу належать вправи на співвіднесення звуків і букв; вправи на читання складів і буквосполучень; вправи на розпізнавання графічних образів слів; вправи на встановлення відповідності між словом і зображенням.

*Вправи на співвіднесення звуків і бук*в. Завдання. Слухайте, повторюйте. Читайте.

[а]	а – а – а	**Аа**	*Аа*	а – о – у		
[е]	е – е – е	**Ее**	*Ее*		е – і – и	
[о]	о – о – о	**Оо**	*Оо*			о – а – у
[у]	у – у – у	**Уу**	*Уу*	у – о – а		
[и]	и – и – и	**Ии**	*Ии*		и – і – е	
[і]	і – і – і	**Іі**	*Ії*			і – е – и
а – е – о – у – и – і						

Вправи на читання складів і буквосполучень. **Завдання.** Слухайте, повторюйте. Читайте.

[м] | **Мм (ем)** | *Мм*

ма – мо – му – ме – ми

ам – ом – ум – ем – им

ма́ма

Вправи на розпізнавання графічних образів слів. **Завдання.** Серед набору букв знайдіть слово (сдтнует, мзоровио).

Вправи на встановлення відповідності між словом і зображенням. **Завдання.** Прочитайте фрази. Знайдіть відповідність.

	Це морозиво.		Це сир.
	Це дити́на.		Це студе́нт.

Отже, підготовчий етап спрямований на формування графіко-фонетичної основи читання та створює передумови для розвитку технічної сторони цього виду мовленнєвої діяльності.

На *етапі формування техніки читання* основна увага зосереджується на формуванні технічної сторони читання, що передбачає розвиток умінь правильно й швидко декодувати графічні знаки та поєднувати їх у слова й словосполучення. Важливим завданням є формування навичок плавного читання, дотримання орфоепічних норм, інтонаційної виразності та правильного ритмомелодійного оформлення висловлювання. Як зазначає Є. Пассов, техніка читання формується шляхом систематичного тренування, спрямованого на автоматизацію процесу сприйняття та відтворення мовного матеріалу.

До системи вправ цього етапу належать вправи на читання слів і словосполучень із поступовим ускладненням структури; вправи на інтонаційне оформлення речень; вправи на читання коротких речень і мікротекстів; вправи на формування швидкості читання.

Вправи на читання слів і словосполучень із поступовим ускладненням структури. Завдання. Слу́хайте, повто́рюйте. Чита́йте.

Зараз уро́к. Зараз новий урок. Зараз новий урок в університеті.

Це місто. Це наше місто. Тут є центр. Там є широка дорога.

Тут зупи́нка. Тут наша зупинка. Тут наша зупинка «Університет»

Вправи на інтонаційне оформлення речень. Завдання. Читайте за ритмічними моделями

1	2^1	2^2	3^2
там	мама	Антон	родина
тут	тато	один	дитина
три	номер	Роман	

Вправи на читання коротких речень і мікротекстів. Завдання. Прочитайте текст.

А. Я український студент. Мене звати Тарас. А це мої нові друзі Микола й Богдан. Вони також студенти.

Це наше рідне місто. Там новий проспект, а тут стара вулиця. Ось музичний театр та історичний музей.

Ліворуч нове кафе, а праворуч центральна лікарня й стара аптека. Прямо невелика річка і новий міст. Поряд великий парк. Тут ми відпочиваємо. Попереду гарна вулиця. Там наш медичний інститут.

Б. Поставте запитання до тексту.

Отже, цей етап забезпечує автоматизацію процесу декодування графічної інформації та створює основу для переходу до смислового сприйняття тексту.

Етап смислового розуміння тексту має на меті сформувати уміння розуміти зміст прочитаного тексту. Читання перестає бути лише процесом декодування графічної інформації та набуває комунікативного характеру. Як зазначає Н. Гальскова, на цьому етапі важливим є формування умінь виділяти головну та другорядну інформацію, встановлювати логічні зв'язки між частинами тексту та використовувати контекст для розуміння значення незнайомих слів.

До системи вправ цього етапу належать: вправи на визначення основної думки тексту; вправи на встановлення відповідності між частинами тексту; вправи на відповіді на запитання за змістом прочитаного; вправи на встановлення істинності або хибності тверджень.

Вправи на визначення основною думки. Завдання. Прочитайте текст. Скажіть, про що йтиметься в цьому уроці.

Україна – молода держава. Вона має величезні досягнення в різних сферах життя, але є і багато труднощів. Незважаючи на проблеми, найголовнішим пріоритетом української політики була та залишається якісна освіта. Українці розуміють: освічена молодь – це найбільший скарб держави, її майбутнє. Саме освіта дозволяє рухатися вперед і досягати успіху.

Вправи на встановлення відповідності між частинами тексту. Завдання. Дайте назву кожному абзацу тексту.

Вправи на встановлення істинності або хибності тверджень. Завдання. Прочитайте запрошення. Дайте стверджувальну (так) чи негативну (ні) відповідь.

Запрошення на день народження

Дорогі друзі, я запрошую вас на мій день народження. 14 січня о 14 годині я буду вас чекати на базі «Струмок». Доїхати до бази ви зможете автобусом № 324 від зупинки «Університет» до бази «Струмок». Узяти із собою вас прошу фотоапарат, теплі речі для прогулянки на базі «Струмок». Якщо будуть питання, ви можете зателефонувати мені.

1. Святкування дня народження буде 14 січня о зранку
   а) так; б) ні
2. На день народження запрошені лише родичі
   а) так; б) ні
3. Доїхати до бази відпочинку гості зможуть на трамваї й автобусі
   а) так; б) ні
4. База знаходиться біля університету
   а) так; б) ні
5. Прохання до гостей взяти із собою спортивний інвентар
   а) так; б) ні

Отже, цей етап спрямований на формування умінь осмислювати текстову інформацію та забезпечує розвиток комунікативної спрямованості читання.

На завершальному етапі, або етапі інтерпретації тексту, навчання читання відбувається поглиблене осмислення прочитаного та інтерпретація текстової інформації. Студенти навчаються не лише розуміти зміст тексту, а й аналізувати його, узагальнювати інформацію, формулювати власні висновки та висловлювати ставлення до прочитаного. За визначенням І. Зимньої, цей етап передбачає активізацію мисленнєвих процесів і перехід від репродуктивного до продуктивного рівня мовленнєвої діяльності.

До системи вправ цього етапу належать вправи на переказ тексту; вправи на обговорення змісту прочитаного; вправи на формулювання висновків і узагальнень; творчі завдання (написання короткого коментаря, продовження тексту, висловлення власної думки щодо порушеної проблеми).

Вправи на обговорення змісту прочитаного. Завдання. Прочитайте текст. Що нового ви дізналися з цього тексту? Розкажіть.

Вправи на формулювання висновків і узагальнень. Завдання. Прочитайте діалоги на тему «Повернення невдалих покупок». Як ви розумієте зміст кожного з них?

Діалог 1.

— Добридень! Що бажаєте?
— Я вчора у вас купив камеру.
— Є проблеми?
— Так. Вона, на жаль, не працює.
— Справді. Вибачте. Ви можете камеру поміняти на іншу.
— Ні. Про це не може бути й мови. Я більше не довіряю вашому магазину і хочу отримати гроші назад.
— У Вас є чек?
— Так, звісно.

Творчі завдання. Завдання. Прочитайте діалог «Оренда житла». За інформацією діалога складіть оголошення «Орендую квартиру».

Діалог «Оренда житла»

Клієнт: Добрий день. Це агентство?

Агент: Вітаю вас. Так, це агентство з нерухомості.

Клієнт: Мені потрібна ваша допомога.

Агент: Я вас уважно слухаю.

Клієнт: Мені потрібна квартира в центрі міста.

Агент: Добре. Хто буде винаймати житло – кілька осіб чи одна людина?

Клієнт: Квартира потрібна для одного.

Агент: Це має бути однокімнатна, двокімнатна чи трикімнатна квартира?

Клієнт: Достатньо однокімнатної квартири.

Агент: На який час ви хочете орендувати житло? *Клієнт:* Мінімум на два роки.

Агент: Який поверх вас цікавить?

Клієнт: Бажано, щоб квартира була не вище шостого поверху.

Агент: Які ще у вас є побажання?

Клієнт: Потрібно, щоб у квартирі були кондиціонер, необхідні меблі і побутова техніка.

Агент: Яка саме побутова техніка має бути?

Клієнт: Ну, наприклад, холодильник, телевізор, пральна машина, мікрохвильова піч…

Агент: Гаразд. Зараз я подивлюся в нашу базу даних. Так, є кілька варіантів, які можуть вам сподобатися.

Клієнт: Добре. Скільки орієнтовно я маю платити кожного місяця?

Агент: Складно одразу відповісти, бо є різні пропозиції, які можуть вам сподобатися.

Клієнт: Коли я можу подивитися ці варіанти?

Агент: Одну з квартир ви можете оглянути вже сьогодні ввечері.

Клієнт: Добре. О котрій годині? *Агент:* О 18.00. Вам буде зручно? *Клієнт:* Так.

Агент: Адресу я надішлю Вам в sms-повідомленні. До зустрічі.

Клієнт: Вдячний за допомогу. До побачення!

Отже, етап інтерпретації тексту сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення студентів і забезпечує інтеграцію читання з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчання читання іноземних студентів має ґрунтуватися на чітко структурованій, науково обґрунтованій системі вправ, яка забезпечує поетапне формування читацьких умінь і навичок. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від реалізації принципів комунікативно-діяльнісного підходу, зокрема взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Процес формування навичок читання доцільно реалізовувати через чотири взаємопов'язані етапи: підготовчий, етап формування техніки читання, етап смислового розуміння тексту та етап інтерпретації. Кожен із цих етапів має власне дидактичне призначення і супроводжується відповідною підсистемою вправ, спрямованою на розвиток конкретних мовленнєвих умінь. Така поетапність забезпечує поступовий перехід від декодування графічної інформації до її осмислення, аналізу та критичного оцінювання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці диференційованих систем вправ для різних рівнів володіння українською мовою як іноземною (A1–C1), а також у впровадженні цифрових технологій і мультимедійних ресурсів у процес навчання читання з метою підвищення його ефективності.

Список бібліографічних посилань

Бігич, 2012 – Бігич, О.Б. (2012). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ: Ленвіт. 592 с.

Балл, 2006 – Балл, Г.О. (2006). Психологія навчання. Київ: Освіта. 188 с.

Кочан, Мацюк, Туркевич, 2022 – Кочан, І.М., Мацюк, З.О., Туркевич, О.В. (2022). Основи методики викладання української мови як іноземної: навч. посіб. Львів. 152 с.

Кучерук, 2018 – Кучерук, О.А. (2018). Формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів. Житомир: Вид-во ЖДУ.

Орбан-Лембрик, 2003 – Орбан-Лембрик, Л.Е. (2003). Соціальна психологія. Київ: Академвидав. 448 с.

Овсієнко, 2020 – Овсієнко, Л.М. (2020). Методика навчання української мови як іноземної у ЗВО. Київ: Фенікс. 119 с.

Пентилюк, 2004 – Пентилюк, М.І. (2004). Методика навчання української мови в середніх начальних закладах. Київ. Ленвіт, 400 с.

Статівка, 2006 – Статівка, В. (2006). Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Київ. 40 с.

Станкевич, 2016 – Станкевич, Н. (2016). Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності в курсі української мови як іноземної: теоретичний і практичний аспект. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної, 12*: 232–242.

Сокіл та ін., 2016 – Сокіл, Б., Цісар, Н., Ценюх, О., Мерцало, М., Ставнича, С., Скиба, К. (2016). Аудіовізуальні засоби у навчанні іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної, 12*: 210–217.

Федорова, 2016 – Федорова, О.А. (2016). Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: дис. … канд. пед. наук. Херсон. 220 с.

Цісар, 2012 – Цісар, Н. (2012). Читабельність текстів у курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної, 7*: 181–186.

Швець, 2019 – Швець, Г.Д. (2019). Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Київ: Фенікс. 529 с.

References

Bihych, O.B. (2012). Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice. Kyiv: Lenvit. 592 p.

Ball, H.O. (2006). *Psychology of learning*. Kyiv: Osvita. 188 p.

Kochan, I. M., Matsiuk, Z. O., & Turkevych, O. V. (2022). Fundamentals of teaching Ukrainian as a foreign language: tutorial. Lviv. 152 p.

Kucheruk, O.A. (2018). *Development of speech competence of philology students*. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House.

Orban-Lembryk, L.E. (2003). Social psychology. Kyiv: Akademvydav. 448 p.
Ovsiienko, L. M. (2020). Methods of teaching Ukrainian as a foreign language in higher education institutions. Kyiv: Feniks. 119 p.
Pentyliuk, M.I. (2004). Methods of teaching Ukrainian in secondary schools. Kyiv: Lenvit. 400 p.
Stativka, V. (2006). Integrated teaching of speech activity types of secondary school students in the process of text preparation and creation. Abstract of Doctor Science Dissertation of Pedagogy. Kyiv. 40 p.
Stankevych, N. (2016). Integrated teaching of speech activity types in the course of Ukrainian as a foreign language: Theoretical and practical aspects. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, 12: 232–242.
Sokil, B., Tsisar, N., Tsenyukh, O., Mertsalo, M., Stavnycha, S., & Skyba, K. (2016). Audiovisual tools in teaching foreign students. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, 12: 210–217.
Fedorova, O.A. (2016). Development of listening skills of foreign preparatory students in the process of teaching Ukrainian: Theses of Ph.D Dissertation in Pedagogy. Kherson. 220 p.
Tsisar, N. (2012). Readability of texts in the course of Ukrainian as a foreign language. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, 7: 181–186.
Shvets, H.D. (2019). Theory and practice of teaching Ukrainian to foreign students of humanities specialties. Kyiv: Feniks. 529 p.

BIDENKO Larysa
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Journalism and Philology,
Sumy State University

A SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING READING TO FOREIGN STUDENTS

Summary. *The article examines the system of exercises used in teaching reading to foreign students learning Ukrainian as a foreign language within the communicative-activity approach. This approach emphasizes the development of different types of speech activity and focuses on learners' real communicative needs. Reading is considered not only a receptive skill but also a key component of communicative competence, contributing to the acquisition of vocabulary, grammar, and cultural knowledge.*

The paper analyzes the concept of a "system of exercises" in linguodidactics and identifies its main characteristics: integrity, consistency, communicative orientation, and gradual progression of difficulty. An exercise is defined as a specially organized learning activity aimed at developing language skills through repeated performance. The effectiveness of teaching reading depends on a well-structured system of exercises that ensures a transition from decoding graphic symbols to text comprehension and interpretation.

Four stages of reading skill formation are distinguished: the preparatory stage, the stage of developing reading technique, the stage of semantic comprehension, and the stage of text interpretation. Each stage includes a set of exercises aimed at developing specific subskills.

At the preparatory stage, students learn the Ukrainian alphabet, phonetics, and basic vocabulary. The second stage focuses on developing reading technique, including fluency, accuracy, and reading speed. The third stage develops comprehension skills such as identifying key information, establishing logical connections, and understanding meaning from context. The final stage involves interpretation, including summarizing, discussing, and expressing personal opinions.

The study confirms that effective reading instruction requires a coherent and systematic set of exercises integrated with other types of speech activity. The proposed model ensures the gradual development of reading skills and can be adapted to different proficiency levels.

Further research should focus on differentiated exercise systems (A1–C1) and the integration of digital technologies into reading instruction.

Keywords: *Ukrainian as a foreign language; reading; system of exercises; stages of reading skill formation.*

Одержано редакцією 05.04.2025
Прийнято до публікації 24.03.2025

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-93-99
https://orcid.org/0000-0002-7375-1281
ОЛІЙНИК Леонід
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
начальник науково-методичного відділу аналізу та прогнозу освітньої діяльності
науково-методичного центру організації та провадження освітньої діяльності,
Національний університет оборони України
ol33@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9673-605X
МОНАСТИРСЬКИЙ Валерій
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент катедри військової підготовки,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
monv62@ukr.net

УДК 378.147:355.23:37.015.31(045)

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ У ВВНЗ

У статті обґрунтовано технологічний підхід до формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ.

Актуальність дослідження зумовлена потребою сектору безпеки і оборони України в підготовленому військовому резерві, здатному в обмежені строки адаптуватися до виконання службово-бойових завдань, діяти в умовах невизначеності, швидкої зміни оперативно-тактичної обстановки та високої інтенсивності бойових дій.

Доведено, що інтенсивна перепідготовка офіцерів запасу у ВВНЗ не може зводитися лише до скороченого засвоєння навчального матеріалу або фрагментарного оновлення змісту військово-спеціальних дисциплін. Вона потребує цілісної педагогічної технології, яка

забезпечує діагностування вхідного рівня підготовленості слухачів, визначення пріоритетних освітніх результатів, добір практико-орієнтованого змісту, застосування активних методів навчання, моделювання службово-бойових ситуацій, поточний моніторинг результатів і коригування освітнього процесу.

Уточнено сутність поняття «військово-спеціальні компетентності офіцерів запасу» як інтегрального результату професійної військової підготовки, що поєднує військово-теоретичні знання, практичні навички, здатність до управління підрозділом, застосування озброєння і військової техніки, аналізу бойової обстановки, організації взаємодії, прийняття рішень і відповідального виконання службово-бойових функцій.

Обґрунтовано, що в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ особливого значення набувають алгоритмізованість, діагностичність, практична спрямованість, керованість і коригованість освітнього процесу.

Запропоновано технологічну логіку формування військово-спеціальних компетен-тностей офіцерів запасу, що охоплює цільово-діагностичний, змістово-інтенсивний, практико-моделювальний, контрольно-рефлек-сивний та аналітично-коригувальний етапи.

Визначено, що результативність такої технології залежить від узгодження цілей підготовки з реальними потребами військової практики, використання досвіду російсько-української війни, застосування тактичних задач, кейс-методу, моделювання бойових ситуацій, групової роботи, післядійового аналізу та системи поетапного оцінювання.

Ключові слова: *військово-спеціальні компетентності офіцерів запасу; інтенсивна перепідготовка; ВВНЗ; військова освіта; технологічний підхід; педагогічна технологія; практична підготовка; компетентнісний підхід; офіцери запасу; професійна військова підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасні умови функціонування сектору безпеки і оборони України актуалізують проблему якісної підготовки військового резерву, здатного оперативно залучатися до виконання завдань за призначенням. Повномас-штабна збройна агресія проти України засвідчила, що ефективність оборони держави значною мірою залежить не лише від чисельності підготовленого особового складу, а й від рівня сформованості його професійних, військово-спеціальних, управлінських і психологічних якостей.

Особливої уваги в цьому контексті потребує формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ. Саме ця категорія військових фахівців має у відносно стислі строки відновити, оновити або поглибити знання, уміння й навички, необхідні для виконання службово-бойових функцій у сучасних умовах. Інтенсивний характер перепідготовки вимагає не механічного ущільнення навчального матеріалу, а науково обґрунтованої технологізації освітнього процесу, спрямованої на досягнення конкретного, діагностованого й практично значущого результату.

Стратегія воєнної безпеки України визначає необхідність підготовки держави, суспільства і сектору безпеки та оборони до всеохоплюючої оборони, стійкого опору агресору й використання всього потенціалу держави для відсічі збройній агресії (Стратегія воєнної безпеки України, 2021). У цьому контексті підготовлений військовий резерв набуває стратегічного значення, оскільки забезпечує можливість своєчасного посилення Збройних Сил України та інших складових сил оборони.

Нормативною основою підготовки офіцерів запасу є Порядок проведення військо-вої підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 48 від 01 лютого 2012 року. Цей документ визначає організаційні засади військової підготовки громадян України, спрямованої на здобуття ними знань, умінь і навичок, необхідних для виконання військового обов'язку в запасі, проходження військової служби та служби у військовому резерві (Порядок проведення військової підготовки, 2012).

Водночас реалії сучасної війни засвідчують, що традиційні підходи до організації військової підготовки не завжди забезпечують необхідну динаміку формування компетентностей в умовах обмеженого навчального часу, неоднорідного рівня підготовленості слухачів і потреби швидкого переходу від теоретичних знань до практичних дій. Саме тому постає необхідність обґрунтування технологічного підходу, який дає змогу структурувати освітній процес, визначити його етапи, засоби, методи, критерії оцінювання й механізми корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної військової освіти, формування компетентностей військових фахівців і підвищення якості освітнього процесу у ВВНЗ має міждисциплінарний характер. Її теоретичне осмислення спирається на положення загальної педагогіки, військової педагогіки, дидактики вищої школи, компе-тентнісного, системного, діяльнісного й технологічного підходів.

Загальні засади модернізації вищої освіти в Україні, її методологічні орієнтири та потребу оновлення змісту освітньої діяльності розкрито у працях В. Андрущенка, який акцентує увагу на необхідності приведення вищої освіти у відповідність до суспільних трансформацій і нових вимог до фахівця (Андрущенко, 2001). В. Кремень розглядає неперервну професійну освіту як важливу умову розвитку особистості, професійної мобільності та здатності

фахівця до постійного оновлення знань і вмінь (Кремень, 2000). Н. Ничкало обґрунто-вує значення наукового забезпечення якісної освіти, наголошуючи на необхідності врахування світових тенденцій і національних освітніх реалій (Ничкало, 2004).

Важливе значення для дослідження мають праці, присвячені дидактичним основам військової освіти. В. Ягупов розкриває загальнодидактичні засади навчання військовослужбовців, підкреслюючи специфіку освітнього процесу у військовому середовищі, де навчання безпосередньо пов'язане з підготовкою до виконання службових і бойових завдань (Ягупов, 2002). А. Зельницький, Т. Труш і В. Водолазський аналізують моніторинг як складову управління якістю військової освіти у ВВНЗ і ВНП ЗВО, що є важливим для обґрунтування діагностувально-моніторингової складової педагогічної технології (Зельницький, Труш, Водолазський, 2011).

Питання формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів розкрито в дослідженнях О. Торічного. Учений обґрунтовує теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання, визначаючи її як складний інтегральний результат професійної підготовки (Торічний, 2013). А. Кучерявий досліджує управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх фахівців, що має значення для організації інтенсивної перепідготовки, у межах якої значна частина результативності залежить від здатності слухача самостійно працювати з навчальним матеріалом, аналізувати інформацію й застосовувати її у практичній діяльності (Кучерявий, 2014).

Окремий напрям сучасних досліджень становлять праці, присвячені моделюванню процесу формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ. Зокрема, А. Бондаренко обґрунтовує модель формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу, акцентуючи увагу на структурній організації освітнього середовища ВВНЗ і педагогічних умовах реалізації цього процесу (Бондаренко, 2025).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність досліджень, присвячених компетентнісному підходу, якості військової освіти, моделюванню освітнього середовища та формуванню військово-спеціальних компетентностей, недостатньо розкритим залишається саме технологічний аспект формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ. Потребує подальшого обґрунтування поетапний алгоритм організації такого процесу, система методів практико-орієнтованого навчання, діагностування результатів і коригування освітньої діяльності відповідно до рівня підготовленості слухачів і потреб сучасної військової практики.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати технологічний підхід до формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ та визначити структурно-функціональні етапи педагогічної технології його реалізації у процесі практичної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепід-готовки у ВВНЗ доцільно розглядати як цілеспрямований, поетапний і керований освітній процес, результатом якого має стати готовність слухачів до виконання службово-бойових функцій у реальних або наближених до реальних умовах військово-професійної діяльності.

На відміну від базової підготовки, інтенсивна перепідготовка має низку специфічних ознак. По-перше, вона здійснюється в обмежені строки, що потребує чіткого добору найсуттєвішого змісту навчання. По-друге, її учасники можуть мати різний рівень попередньої військової, професійної та практичної підготовленості. По-третє, освітній процес має бути максимально наближеним до умов сучасної війни, оскільки його результат повинен виявлятися не лише у знаннях, а передусім у здатності діяти, приймати рішення, організовувати роботу підлеглих і відповідати за наслідки управлінських рішень.

У цьому дослідженні військово-спеціальні компетентності офіцерів запасу розглядаються як інтегральний результат професійної військової підготовки, що поєднує військово-теоретичні знання, практичні навички застосування озброєння і військової техніки, здатність до управління підрозділом, аналізу бойової обстановки, прийняття обґрунтованих рішень, організації взаємодії, забезпечення виконання службово-бойових завдань і дотримання відповідальності за прийняті рішення. Такий підхід узгоджується з розумінням компетентності як інтегрального показника якості підготовки фахівця, що виявляється у здатності й готовності застосовувати знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та особистісні якості у професійній діяльності (Кремень, 2000; Торічний, 2013).

Технологічний підхід у цьому контексті передбачає не лише використання окремих методів навчання, а побудову цілісної педагогічної технології, яка охоплює цілі, зміст, методи, форми, засоби, критерії оцінювання, механізми зворотного зв'язку

та корекції. Його сутність полягає в тому, що освітній процес проєктується як послідовність взаємопов'язаних дій науково-педагогічних працівників і слухачів, спрямованих на досягнення заздалегідь визначеного результату.

Структура технології формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу, адаптована до особливостей освітнього процесу у ВВНЗ та умов інтенсивної перепідготовки, може бути представлена на основі компетентнісного підходу. У цій структурі інтегративна єдність елементів виявляється через систему взаємозв'язків між цілями, змістом, методами, формами організації навчання, діагностикою результатів і коригуванням освітнього процесу. Основними складовими технології є організаційно-проєктувальна, комунікативно-перетворювальна, діагностувально-моніторингова та аналітично-коригувальна складові (рис. 1).

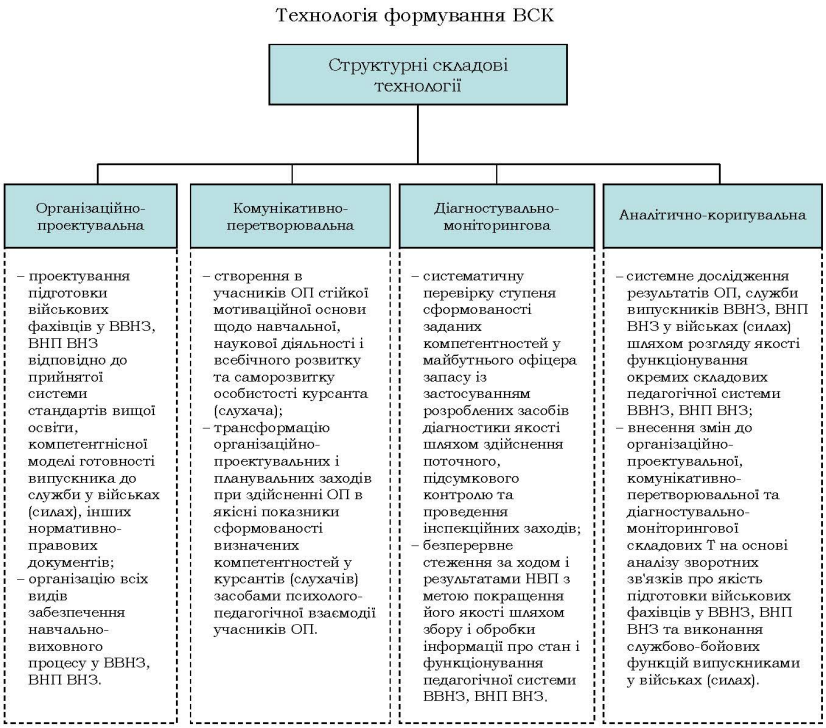


Рис. 1. Структура технології формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ

Організаційно-проєктувальна складова забезпечує визначення діагностичних цілей інтенсивної перепідготовки офіцерів запасу, конкретизацію очікуваних результатів, добір змісту навчання та проєктування освітніх завдань відповідно до службово-бойових функцій, які мають виконувати офіцери запасу.

Для умов інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ технологічний підхід має особливе значення, оскільки дає змогу зменшити хаотичність освітнього процесу, забезпечити логічну послідовність навчальних дій, оптимізувати навчальний час, підвищити практичну спрямованість занять і забезпечити постійне відстеження динаміки формування компетентностей. Саме технологізація створює можливість перейти від загального викладання навчального матеріалу до цілеспрямованого формування здатності діяти в умовах професійної військової діяльності.

На відміну від підходів, зорієнтованих переважно на моделювання освітнього середовища ВВНЗ, у цьому дослідженні увагу зосереджено на технологізації процесу формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки. Це передбачає поетапність, алгоритмфізованість, діагностичність, практичну спрямованість, керованість і коригованість освітнього процесу.

Першим етапом запропонованої технології є *цільово-діагностичний етап*. Його призначення полягає у визначенні вхідного рівня підготовленості офіцерів запасу, виявленні прогалин у знаннях, уміннях і практичних навичках, а також у конкретизації очікуваних результатів перепідготовки. На цьому етапі доцільно застосовувати вхідне тестування, співбесіди, аналіз попереднього досвіду служби, виконання коротких ситуаційних завдань, само-оцінювання та експертне оцінювання. Результати діагностики мають бути використані для адаптації змісту нав-чання, визначення груп ризику, інди-відуалізації освітньої траєкторії та розподілу навчального часу.

Другим етапом є *змістово-інтенсивний етап*, що передбачає добір навчального матеріалу відповідно до пріоритетності службово-бойових завдань, які має

виконувати офіцер запасу. В умовах інтенсивної перепідготовки неможливо охопити весь обсяг традиційного курсу в повному академічному форматі. Тому зміст має будуватися за принципом функціональної необхідності: насамперед опрацьовуються ті знання й уміння, які безпосередньо впливають на здатність офіцера діяти в бойовій або наближеній до бойової обстановці.

До такого змісту доцільно віднести основи управління підрозділом, організацію взаємодії, аналіз тактичної обстановки, порядок прийняття рішень, застосування озброєння і військової техніки, організацію всебічного забезпечення, основи бойового управління, використання безпілотних систем, дотримання норм міжнародного гуманітарного права, безпеку особового складу, морально-психологічну стійкість і роботу з бойовим досвідом російсько-української війни.

Третім етапом є *практико-моделювальний етап*. Саме він є центральним у процесі формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу, оскільки компетентність формується не лише через засвоєння інформації, а через багаторазове виконання професійно значущих дій. У межах цього етапу доцільно використовувати тактичні задачі, навчальні кейси, ситуаційне моделювання, роботу в малих групах, командно-штабні елементи, рольові функції, аналіз реальних або умовно змодельованих бойових епізодів, прийняття рішень в умовах дефіциту часу та обмеженості інформації.

Особливе значення має моделювання нестандартних ситуацій, які вимагають від офіцера не лише знання статутних положень або алгоритмів дій, а й здатності аналізувати обстановку, оцінювати ризики, передбачати наслідки рішень і брати на себе відповідальність. У цьому контексті практична підготовка повинна бути спрямована на формування не виконавської пасивності, а професійної суб'єктності офіцера запасу.

Четвертим етапом є *контрольно-рефлексивний етап*. Його зміст полягає у поточному оцінюванні динаміки формування військово-спеціальних компетентностей, фіксації результатів виконання навчальних завдань, аналізі типових помилок і залученні слухачів до рефлексії власної діяльності. Контроль в умовах інтенсивної перепідготовки має бути не лише підсумковим, а й формувальним. Його призначення полягає не стільки у фіксації оцінки, скільки у своєчасному виявленні труднощів і наданні зворотного зв'язку.

Доцільними інструментами цього етапу є чек-листи виконання практичних дій, рубрики оцінювання, короткі письмові рефлексії, післядійовий аналіз, взаємооцінювання в малих групах, експертні коментарі викладача, аналіз прийнятих рішень і порівняння альтернативних варіантів дій. Такий підхід дає змогу перетворити контроль із формальної процедури на засіб розвитку професійного мислення й відповідальності.

П'ятим етапом є *аналітично-коригувальний етап*. Він передбачає узагальнення результатів навчання, визначення рівня сформованості військово-спеціальних компетентностей, виявлення індивідуальних і групових проблем, а також внесення змін до змісту, методів, темпу й організації перепідготовки. В умовах інтенсивної перепідготовки цей етап має реалізовуватися не лише наприкінці курсу, а й після завершення окремих змістових модулів або практичних занять.

Важливо, щоб коригування не зводилося до повторення матеріалу. Воно має бути спрямоване на зміну способу навчальної взаємодії, добір додаткових практичних завдань, індивідуальне консультування, уточнення інструкцій, посилення проблемного або ситуаційного компонента занять. За таких умов педагогічна технологія набуває гнучкості, а освітній процес стає більш адресним і результативним.

Отже, технологічний підхід до формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ передбачає цілісне поєднання цільового, змістового, процесуального, діагностувального й коригувального компонентів. Його реалізація можлива за умови, що науково-педагогічні працівники виступають не лише трансляторами навчальної інформації, а й організаторами практичної діяльності, модераторами професійного обговорення, експертами з аналізу рішень і наставниками у процесі формування військово-професійної готовності слухачів.

Результативність запропонованого підходу залежить від дотримання низки педагогічних умов. До них належать: орієнтація змісту перепідготовки на реальні службово-бойові функції офіцера запасу; урахування вхідного рівня підготовленості слухачів; використання практико-орієнтованих методів навчання; інтеграція бойового досвіду російсько-української війни; забезпечення системного зворотного зв'язку; поєднання індивідуальної та групової роботи; застосування діагностичних інструментів; готов-

ність викладача оперативно коригувати освітній процес.

Таким чином, інтенсивна перепідготовка у ВВНЗ має розглядатися як спеціально організований педагогічний процес, що потребує чіткої технологічної логіки. Її результатом має бути не лише відновлення або оновлення знань, а формування здатності офіцерів запасу діяти професійно, відповідально й ефективно в умовах сучасної війни.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті обґрунтовано, що формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ є актуальною науково-педагогічною проблемою, зумовленою потребами сектору безпеки і оборони України, досвідом сучасної російсько-української війни та необхідністю якісної підготовки військового резерву в обмежені строки.

Доведено, що інтенсивна перепідготовка офіцерів запасу не може бути ефективною за умов використання лише традиційних форм передавання знань. Вона потребує технологічного підходу, який забезпечує цілеспрямоване проєктування освітнього процесу, добір практико-орієнтованого змісту, застосування активних методів навчання, моделювання службово-бойових ситуацій, поточне діагностування результатів і коригування освітньої діяльності.

Уточнено сутність військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу як інтегрального результату професійної військової підготовки, що охоплює військово-теоретичні знання, практичні навички, здатність до аналізу обстановки, управління підрозділом, прийняття рішень, організації взаємодії та відповідального виконання службово-бойових функцій.

Запропоновано технологічну логіку формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ, що включає цільово-діагностичний, змістово-інтенсивний, практико-моделювальний, контрольно-рефлексивний та аналітично-коригувальний етапи. Така структура дає змогу забезпечити поетапність, керованість, діагностичність, практичну спрямованість і результативність освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні критеріїв, показників і рівнів сформованості військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу; створенні діагностувального інструментарію для оцінювання результатів інтенсивної перепідготовки; експериментальній перевірці ефективності запропонованої педагогічної технології у ВВНЗ; обґрунтуванні методики використання кейсів російсько-української війни у процесі практичної підготовки офіцерів запасу.

Список бібліографічних посилань

Андрущенко, 2001 – Андрущенко В.П. (2001). Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України*, 2: 5–13.

Бондаренко, 2025 – Бондаренко А.П. (2025). Модель формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ. *Перспективи та інновації науки*, 8(54): 148–158. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-8(54)-148-158.

Зельницький, Труш, Водолазський, 2011 – Зельницький А.М., Труш Т.В., Водолазський В.О. (2011). Моніторинг в системі управління якістю військової освіти у ВВНЗ, ВНП ВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*, 6(25): 49–53.

Кремень, 2000 – Кремень В.Г. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Віпол. 613 с.

Кучерявий, 2014 – Кучерявий А.О. (2014). *Управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів*: монографія. Черкаси: Чабаненко Ю.А. 344 с.

Ничкало, 2004 – Ничкало Н.Г. (2004). Сучасні світові тенденції, українські реалії та перспективи наукового забезпечення якісної освіти. *Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві*: матеріали регіонального семінару. Київ: Сфера: 35–45.

Порядок проведення військової підготовки, 2012 – Порядок проведення військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 01.02.2012 № 48. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/48-2012-%D0%BF.

Стратегія воєнної безпеки України, 2021 – Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року «Про Стратегію воєнної безпеки України»: Указ Президента України від 25.03.2021 № 121/2021. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661.

Торічний, 2013 – Торічний О.В. (2013). *Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання*: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ. 38 с.

Ягупов, 2002 – Ягупов В.В. (2002). *Загально-дидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України*: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ. 26 с.

References

Andrushchenko, V.P. (2001). Theoretical and methodological foundations of modernization of higher education in Ukraine at the turn of the century. *Higher Education of Ukraine*, 2: 5–13. [in Ukr.].

Bondarenko, A.P. (2025). Model of formation of military-special competencies of reserve officers in the educational environment of higher military educational institutions. *Perspectives and Innovations of Science*, 8(54): 148–158. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-8(54)-148-158. [in Ukr.].

Zelnytskyi, A.M., Trush, T.V., Vodolazskyi, V.O. (2011). Monitoring in the system of quality management of military education in higher military educational institutions and military educational units of higher educational institutions. *Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, 6(25): 49–53. [in Ukr.].

Kremen, V.H. (2000). *Continuing Professional Education: Problems, Searches, Prospects*: monograph / ed. by I.A. Ziaziun. Kyiv: Vipol. 613 p. [in Ukr.].

Kucheriavyi, A.O. (2014). *Management of Independent Educational Activity of Future Lawyers*: monograph. Cherkasy: Chabanenko Yu.A. 344 p. [in Ukr.].

Nychkalo, N.H. (2004). Modern world trends, Ukrainian realities and prospects of scientific support for quality education. *Quality Education in a Multiethnic Society*: proceedings of the regional seminar. Kyiv: Sfera: 35–45. [in Ukr.].

The procedure for conducting military training of citizens of Ukraine under the reserve officer training program: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 01.02.2012 No. 48. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/48-2012-%D0%BF. [in Ukr.].

On the decision of the National Security and Defence Council of Ukraine dated March 25, 2021 "On the Military Security Strategy of Ukraine": Decree of the President of Ukraine dated March 25, 2021 No. 121/2021. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661. [in Ukr.].

Torichnyi, O.V. (2013). *Theoretical and Methodological Foundations of Formation of Military-Special Competence of Future Border Guard Officers in the Learning Process*: extended abstract of Doctor's thesis: 13.00.02. Kyiv. 38 p. [in Ukr.].

Yahupov, V.V. (2002). *General Didactic Foundations of Training Conscripts of the Armed Forces of Ukraine*: extended abstract of Doctor's thesis: 13.00.04. Kyiv. 26 p. [in Ukr.].

OLIINYK Leonid
Doctor Sciences of Pedagogy, Senior Researcher,
Head of the Scientific and Methodological Department for Analysis and Forecasting of Educational Activities,
Scientific and Methodological Center for the Organization and Implementation of Educational Activities,
National Defence University of Ukraine
MONASTYRSKYI Valeriy
Ph.D in Pedagogy, Associate professor of Military Training Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF MILITARY-SPECIAL COMPETENCIES OF RESERVE OFFICERS UNDER CONDITIONS OF INTENSIVE RETRAINING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. *The article substantiates a technological approach to the formation of military-special competencies of reserve officers under conditions of intensive retraining in higher military educational institutions. The relevance of the study is determined by the need of the security and defence sector of Ukraine for a trained military reserve capable of performing service and combat tasks in conditions of uncertainty, limited time, rapid changes in the operational and tactical situation, and high intensity of combat operations.*

The article clarifies the essence of military-special competencies of reserve officers as an integrated result of professional military training, which combines military-theoretical knowledge, practical skills, the ability to command a unit, analyse the combat situation, make decisions, organize interaction, use weapons and military equipment, and perform service and combat functions responsibly. It is proved that intensive retraining in higher military educational institutions should not be reduced to a shortened presentation of educational material. It requires a specially designed pedagogical technology that ensures diagnostics of the initial level of trainees, selection of practice-oriented content, application of active teaching methods, modelling of service and combat situations, monitoring of learning outcomes, reflection and correction of the educational process.

The proposed technological logic includes target-diagnostic, content-intensive, practice-modelling, control-reflective and analytical-corrective stages. It is emphasized that the effectiveness of this technology depends on the connection between the content of retraining and real military practice, the use of the experience of the Russian-Ukrainian war, tactical tasks, case studies, group work, decision-making exercises, after-action review and a system of formative assessment.

Keywords: *military-special competencies of reserve officers, intensive retraining, higher military educational institutions, military education, technological approach, pedagogical technology, practical training, competence-based approach, reserve officers, professional military training.*

Одержано редакцією 26.03.2026
Прийнято до публікації 08.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-99-107
https://orcid.org/0000-0002-7718-3488
САВІНА Інна
кандидатка педагогічних наук, старша викладачка катедри історії війн та воєнного мистецтва,
Національний університет оборони України
Savina_Inna@ukr.net

УДК 378.147:355.23:316.46(045)

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано технологію розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L-3 у системі професійної військової освіти.

Актуальність дослідження зумовлена трансформацією військової освіти України, необхідністю підготовки військових лідерів, здатних ефективно здійснювати управлінську діяльність в органах військового управління, організовувати штабну взаємодію, ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності та забезпечувати результативність дій в об'єднаних операціях.

На основі аналізу освітньої програми курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня L–3, Каталогу військово-професійних компетентностей військових фахівців офіцерського, сержантського і старшинського складу та сучасних підходів до технологізації військової освіти уточнено зміст поняття "лідерська компетентність офіцера оперативного рівня". Її розглянуто як інтегральну професійну здатність

використовувати лідерські якості, сучасні концепції військового лідерства, критичне мислення, організаційні вміння та досвід управлінської діяльності для ухвалення обґрунтованих рішень, позитивного впливу на підлеглих і колег, організації діяльності підрозділів та органів військового управління, забезпечення штабної взаємодії й реалізації принципів місійного командування.

Обґрунтовано технологічний підхід до розвитку лідерської компетентності слухачів L-Такий 3, який розкрито за допомогою порівняльної характеристики традиційного і технологічного підходів до організації означеного процесу.

Визначено п'ять взаємопов'язаних компонентів технологічного підходу: мотиваційно-цільовий, змістово-компетентнісний, операційно-діяльнісний, діагностично-рефлексивний та коригувально-результативний.

Аргументовано, що технологія розвитку забезпечує перехід від фрагментарного засвоєння знань про військове лідерство до цілеспрямованого розвитку здатності офіцера оперативного рівня діяти в умовах штабної взаємодії, оперативного планування, міжвидової координації, критичного аналізу інформації та ухвалення обґрунтованих управлінських рішень.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення змісту, форм і методів підготовки офіцерів оперативного рівня на курсах L–3.

Ключові слова: *лідерська компетентність; офіцер оперативного рівня; професійна військова освіта; курси L–3; технологія розвитку лідерства; військове лідерство; оперативне лідерство; Mission Command; критичне мислення; організаційні вміння; об'єднаний штаб; командно-штабне тренування; військове управління.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні умови функціонування сектору безпеки і оборони України зумовлюють необхідність якісного оновлення підходів до професійної військової освіти, насамперед у частині підготовки офіцерів оперативного рівня. Досвід російсько-української війни, зростання складності операційного середовища, потреба у забезпеченні міжвидової та міжвідомчої взаємодії, застосуванні процедур оперативного планування за стандартами НАТО, а також необхідність ухвалення обґрунтованих управлінських рішень в умовах невизначеності актуалізують проблему розвитку лідерської компетентності офіцерів, здатних діяти не лише як командири, а і як організатори штабної діяльності, координатори об'єднаних зусиль та носії сучасної культури військового управління.

Особливого значення ця проблема набуває у контексті курсів професійної військової освіти L–3, що спрямовані на підготовку офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня. В освітній програмі курсу L–3 визначено, що її метою є підготовка військових кадрів у сфері національної безпеки та оборони оперативного рівня, здатних ефективно здійснювати управлінську діяльність в органах військового управління складових сектору безпеки і оборони. Предметом освітньої програми визначено професійну діяльність військових лідерів оперативного рівня, а основним фокусом – набуття професійних компетентностей професійної кваліфікації "офіцер оперативного рівня". Отже, розвиток лідерської компетентності слухачів L–3 є не другорядним елементом підготовки, а однією з основних умов досягнення програмних результатів професійної військової освіти.

Аналіз змісту освітньої програми L–3 засвідчує, що лідерська підготовка інтегрована у різні складові підготовки офіцера оперативного рівня. Водночас модуль "Військове лідерство і командування" безпосередньо спрямований на розвиток слухачів як адаптивних лідерів, здатних обіймати командні та штабні посади оперативного рівня на підставі аналізу теорії і практик лідерства. У межах цього модуля передбачено вивчення концептуальних положень військового лідерства, порівняння прямого та оперативного лідерства, самоаналіз власних лідерських атрибутів, інтерпретацію концепції Mission Command, аналіз токсичного лідерства, розвиток критичного мислення, ведення переговорів та виконання індивідуального проєкту "Мій шлях військового лідера".

Важливо, що оновлений Каталог військово-професійних компетентностей військових фахівців офіцерського, сержантського і старшинського складу конкретизує зміст лідерської компетентності для оперативного рівня військової освіти. У ньому визначено здатність використовувати лідерські якості, сучасні концепції лідерства, критичне мислення та організаційні вміння для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень і організації діяльності підрозділів у системі військового управління на оперативному рівні. Це положення є принципово важливим для нашого дослідження, оскільки воно дає підстави розглядати лідерську компетентність офіцера оперативного рівня не лише як сукупність особистісних рис або здатність впливати на підлеглих, а як інтегральну професійну здатність, що поєднує лідерство, критичне мислення, організаційні вміння, управлінське рішення, штабну взаємодію та відповідальність за результат у складному операційному середовищі.

Водночас слід ураховувати, що оновлений Каталог військово-професійних компетентностей передбачає подальшу деталізацію підготовки офіцерів оперативного рівня через освітню програму курсу офіцерів

об'єднаних штабів оперативного рівня L–3, освітню програму курсу офіцерів штабів армійських корпусів L–3A та освітню програму курсу офіцерів об'єднаних штабів L–3B. Для L–3A основну увагу приділено на здатності застосовувати лідерські якості й практичні організаційні здібності, які необхідні для призначення на посаду в штабі армійського корпусу або рівнозначному органі військового управління, а для L–3B – на здатності використовувати лідерські якості, сучасні концепції лідерства, критичне мислення та організаційні вміння для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень і організації діяльності підрозділів у системі військового управління на оперативному рівні. Оскільки на момент підготовки цієї статті освітній процес ще здійснюється за чинною програмою L–3, положення нового Каталогу розглядаються нами як перспективний нормативно-змістовий орієнтир для подальшого оновлення технологічної моделі розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня.

Сучасний стан дослідження проблеми свідчить про зростання уваги науковців до питань військового лідерства, професійної військової освіти та розвитку лідерських якостей офіцерів. У педагогічній науці вже напрацьовано підходи до розуміння технологізації професійної підготовки військових фахівців. Зокрема, у працях, присвячених розвитку психолого-педагогічної готовності майбутніх магістрів військово-соціального управління, педагогічна технологія розглядається як теоретично обґрунтована система організації навчально-виховного процесу, що забезпечує досягнення визначених освітніх результатів через мотиваційно-цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і діагностичний компоненти. (Бойко, 2020; Діденко, Костюченко, 2022). Такий підхід є цінним для нашого дослідження, оскільки дозволяє розглядати розвиток лідерської компетентності не як стихійний процес накопичення досвіду, а як цілеспрямовану, поетапну й керовану педагогічну систему.

В українському науково-педагогічному дискурсі проблема розвитку лідерської компетентності офіцерів досліджується в різних аспектах. Зокрема, О. Бойко обґрунтував теоретичні й методичні засади розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах, акцентуючи увагу на компетентнісному, суб'єктно-діяльнісному, контекстному та ціннісному підходах до професійної підготовки офіцерів (Бойко, 2020). О. Діденко та М. Костюченко розглянули лідерську компетентність як предмет наукових досліджень, систематизувавши підходи до розуміння феномена лідерства в освітньому й професійному контекстах (Діденко, Костюченко, 2022). Л. Олійник, А. Білюга, І. Савіна та В. Стретович дослідили розвиток лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня у системі професійної військової освіти, підкресливши значення багатосуб'єктної взаємодії, етики, довіри, координації функціональних напрямів і комунікативного впливу в діяльності офіцера оперативного рівня (Олійник та ін., 2025). Я. Репетуха здійснив експериментальну перевірку ефективності моделі розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів оперативного рівня, що підтверджує актуальність пошуку дієвих педагогічних механізмів її розвитку в системі військової освіти (Репетуха, 2024).

Проблема окремих складових лідерської компетентності також розглядається в працях А. Вітченка, який обґрунтував використання комунікативно-етикетного коучингу для розвитку лідерської комунікативної компетентності слухачів ВВНЗ (Вітченко, 2025), та Д. Бондарєва, який дослідив психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерської компетентності офіцера, зокрема через тренінги, моделювання управлінських ситуацій і рефлексивні практики (Бондарєв, 2025).

Зарубіжні дослідження й нормативно-методичні документи також підтверджують доцільність технологічного підходу до розвитку військового лідерства. У працях T. Dvir, D. Eden, B. Avolio та B. Shamir доведено вплив тренінгу трансформаційного лідерства на розвиток послідовників і результативність діяльності у військовому середовищі (Dvir et al., 2002). L. Hardy, C. Arthur, G. Jones та ін. дослідили зв'язок трансформаційної поведінки лідерів із психологічними та навчальними результатами військових рекрутів (Hardy et al., 2010). M. Kirchner і M. Akdere узагальнили стратегії розвитку військового лідерства в армії США, серед яких особливого значення набувають наставництво, коучинг, рольові вправи, практикоорієнтоване навчання та розвивальний зворотний зв'язок (Kirchner, Akdere, 2017). У дослідженні RAND щодо 360-градусного оцінювання у військовій сфері зазначено, що такий інструмент доцільно використовувати насамперед для розвитку лідерів, коучингового супроводу та розвитку індивідуальної мети самовдосконалення (Hardison et al., 2015).

Додаткового значення для обґрунтування технологічних засад розвитку лідерської компетентності набуває підхід, у якому педагогічна технологія військової підготовки описується через мотиваційну, проєктувально-планувальну, змістово-компетентнісну, комунікативно-перетворю-

вальну, моніторингову та коригувально-управлінську складові. У цьому підході особлива увага приділяється компетентнісній моделі підготовки, діагностичності результатів, інтерактивним педагогічним технологіям, кейс-методу, моніторингу якості підготовки та коригуванню освітнього процесу на основі зворотного зв'язку. Саме ці положення можуть бути адаптовані до побудови технологічної моделі розвитку лідерської компетентності слухачів L–3.

Водночас близькі за тематикою наукові праці переважно зосереджені або на загальних питаннях військового лідерства, або на формуванні лідерських якостей майбутніх офіцерів тактичного рівня. Так, Ю. Риндін у своєму дослідженні запропонував технологічні засади розвитку військового лідерства майбутніх офіцерів розвідки у процесі курсової підготовки у ВВНЗ. Водночас зазначене дослідження зорієнтоване на тактичний рівень, специфіку діяльності розвідувального підрозділу та курси L–1B/L–1C. Натомість предметом цієї статті є технологічний підхід до розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L–3, що пов'язано з діяльністю в об'єднаних штабах, оперативним плануванням, міжвидовою взаємодією, організацією управлінських процесів та реалізацією принципів місійного командування.

Отже, аналіз сучасного стану проблеми дає підстави стверджувати, що у національній військово-педагогічній науці вже сформовано певне теоретичне підґрунтя для дослідження військового лідерства та технологізації професійної підготовки. Водночас недостатньо розкритою залишається проблема саме технологічного забезпечення розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L–3. Потребують уточнення зміст поняття «лідерська компетентність офіцера оперативного рівня», структура технологічної моделі її розвитку, а також педагогічні механізми поєднання лідерської підготовки з оперативним плануванням, штабною взаємодією, критичним мисленням, роботою в синдикатах, командно-штабними тренуваннями, моделюванням управлінських ситуацій і рефлексивним аналізом лідерської поведінки.

Таким чином, актуальність дослідження визначається суперечністю між зростаючими вимогами до лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня, зафіксованими в освітній програмі L–3 та Каталозі військово-професійних компетентностей, і недостатньою розробленістю цілісної технології розвитку в системі професійної військової освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L–3 у системі професійної військової освіти шляхом порівняльного аналізу традиційного і технологічного підходів до організації цього процесу з урахуванням вимог освітньої програми L–3.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання визначених завдань використано комплекс теоретичних методів дослідження. Зокрема, застосовано аналіз науково-педагогічної літератури з проблем військового лідерства, лідерської компетентності, професійної військової освіти та технологізації освітнього процесу; аналіз нормативно-освітніх документів, зокрема освітньої програми курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня L–3 та Каталогу військово-професійних компетентностей; порівняльний аналіз – для зіставлення традиційного і технологічного підходів до розвитку лідерської компетентності слухачів L–3.

Також використано систематизацію та узагальнення – для уточнення змісту поняття "лідерська компетентність офіцера оперативного рівня"; структурно-функціональний аналіз – для визначення основних компонентів технологічного підходу; педагогічне проєктування – для обґрунтування логіки організації процесу розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня в освітньому процесі курсів L–3. При обґрунтуванні технологічних засад дослідження враховано положення про поетапність, цілеспрямованість, діагностувальність, практикоорієнтованість і коригованість технології лідерської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L–3 доцільно розглядати крізь призму технологічного підходу, оскільки йдеться не лише про засвоєння слухачами окремих знань з теорії лідерства, а про цілеспрямоване проєктування освітнього процесу, результатом якого має стати здатність офіцера діяти як військовий лідер в умовах складного операційного середовища. Такий підхід передбачає чітке визначення мети, змісту, методів, форм організації навчання, інструментів оцінювання, механізмів зворотного зв'язку та коригування освітньої діяльності.

У науково-педагогічному контексті технологія розвитку лідерської компетентності розглядається як упорядкована система дій, що забезпечує досягнення заздалегідь визначеної освітньої мети. У базовому дослідженні, присвяченому технології розвитку лідерської компетентності і розглядається як теоретично обґрунтована навчально-

виховна система, що забезпечує ефективну реалізацію освітньої мети завдяки послідовному поєднанню мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного та діагностичного компонентів. У контексті військової підготовки цей підхід доповнюється мотиваційною, проєктувально-планувальною, змістово-компетентнісною, комунікативно-перетворювальною, моніторинговою та коригувально-управлінською складовими педагогічної технології.

З огляду на це, технологію навчання у системі професійної військової освіти доцільно визначити як теоретично обґрунтовану, цілеспрямовану, поетапну й відтворювану систему проєктування, організації, реалізації, моніторингу та коригування освітньої взаємодії, спрямовану на досягнення визначених результатів навчання у вигляді розвитку лідерської компетентності в слухачів.

Особливість технології розвитку лідерської компетентності слухачів L–3 полягає в тому, що ця компетентність не може розвиватися лише за допомогою лекційного викладу матеріалу або фрагментарного ознайомлення з теоріями лідерства. Вона потребує поєднання теоретичного осмислення, самоаналізу, практичного відпрацювання управлінських ситуацій, роботи в групах, моделювання операційного середовища, прийняття рішень, командно-штабних тренувань і рефлексивного аналізу власної лідерської поведінки.

Освітня програма курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня L–3 створює належне підґрунтя для реалізації такого підходу. Її метою визначено підготовку військових кадрів оперативного рівня, здатних ефективно здійснювати управлінську діяльність в органах військового управління складових сектору безпеки і оборони. Предметом програми є професійна діяльність військових лідерів оперативного рівня, а основним фокусом – набуття професійних компетентностей кваліфікації «офіцер оперативного рівня».

Отже, лідерська компетентність офіцера оперативного рівня може бути визначена як інтегральна професійна здатність використовувати лідерські якості, сучасні концепції військового лідерства, критичне мислення, організаційні вміння та досвід управлінської діяльності для ухвалення обґрунтованих рішень, позитивного впливу на підлеглих і колег, організації діяльності підрозділів та органів військового управління, забезпечення штабної взаємодії, реалізації принципів місійного командування й досягнення результатів в умовах складного операційного середовища.

Зарубіжний досвід професійної військової освіти підтверджує, що розвиток лідерської компетентності офіцера оперативного рівня має ґрунтуватися на поєднанні концептуальної підготовки, практичного досвіду, рефлексії та системного зворотного зв'язку. У доктрині Армії США ADP 6-22 "Army Leadership and the Profession" лідерство розглядається через модель вимог до лідера, що поєднує атрибути й компетентності, а також підкреслює зв'язок лідерства з професійною етикою, характером, інтелектом, розвитком підлеглих і досягненням результату (ADP, 2019). Довідкова програма NATO DEEP Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum орієнтує професійну військову освіту на послідовний розвиток офіцера як професіонала, здатного діяти в складному безпековому середовищі, що узгоджується з компетентнісною логікою курсів L-3 (NATO, 2011).

Особливе значення для підготовки офіцерів оперативного рівня має концепція Mission Command, яка в зарубіжній військовій освіті використовується не лише як доктринальний принцип командування, а і як педагогічний підхід до розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності та здатності діяти відповідно до замислу старшого командира. P. Sanders, аналізуючи впровадження Mission Command у військову освіту США, наголошує, що цей підхід має бути інтегрованим у навчальний процес, зокрема через обговорення, ситуаційні завдання, практичне прийняття рішень і рефлексію (Sanders, 2016). Британський Army Leadership Code акцентує увагу на поведінкових індикаторах військового лідера: вести особистим прикладом, заохочувати мислення, вимагати високих результатів, підтримувати впевненість команди, враховувати сильні та слабкі сторони підлеглих і працювати на досягнення командної мети (Army leadership code, 2015). Ці підходи можуть бути адаптовані до курсів L-3 через роботу в синдикатах, командно-штабні тренування, аналіз управлінських рішень, моделювання операційного середовища, after-action review та індивідуальні програми розвитку лідера.

Важливо підкреслити, що для офіцера оперативного рівня лідерська компетентність має інший зміст, ніж для командира тактичного підрозділу. Якщо на тактичному рівні основний акцент робиться на безпосередньому впливі на підлеглих і організації діяльності підрозділу, то на оперативному рівні лідерство пов'язане з організацією діяльності штабу, координацією дій компонентів сил оборони, застосуванням процедур оперативного планування, забезпеченням міжвидової взаємодії, ухваленням

управлінських рішень у складному й динамічному операційному середовищі.

Зміст освітньої програми L–3 підтверджує, що розвиток лідерської компетентності слухачів має здійснюватися не ізольовано, а в тісному зв'язку з усією системою професійної військової підготовки. Зокрема, модуль "Військове лідерство і командування" спрямований на розвиток слухачів як адаптивних лідерів, здатних обіймати командні та штабні посади оперативного рівня. У межах цього модуля передбачено вивчення концептуальних положень військового лідерства, порівняння прямого та оперативного лідерства, створення психологічного портрету військового керівника, самоаналіз власних лідерських атрибутів, осмислення концепції Mission Command, розвиток критичного мислення, вироблення обґрунтованих пропозицій щодо розв'язання проблемних питань у колективі.

З огляду на це, розвиток лідерської компетентності слухачів L–3 доцільно розглядати як технологічний підхід. З метою розкриття специфіки технологічного підходу здійснено порівняльну характеристику традиційного й технологічного підходів до розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня, результати якої наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика
традиційного і технологічного підходів
розвитку лідерської компетентності слухачів L–3

Компонент	Традиційний підхід	Технологічний підхід
Мотиваційно-цільовий	Мета розвитку лідерських якостей визначається переважно шляхом загальної вимоги освітньої програми та змісту окремих навчальних тем. Мотивація слухачів розглядається як допоміжний чинник і не завжди пов'язується з досвідом офіцера, його майбутніми функціями та професійною траєкторією розвитку.	Мета розвитку лідерської компетентності чітко визначається шляхом очікуваних результатів навчання, вимоги ОПП L-3 і Каталогу військово-професійних компетентностей. Мотивація слухача розвивається шляхом усвідомлення ролі офіцера оперативного рівня як військового лідера, здатного впливати на підлеглих і колег, організовувати діяльність, ухвалювати управлінські рішення та діяти в умовах невизначеності.
Змістово-компетентнісний	Зміст освітньої діяльності зосереджується переважно на теоретичних положеннях військового лідерства, загальних характеристиках лідера, стилях керівництва та окремих аспектах управління підрозділом. Зв'язок лідерської підготовки з оперативним плануванням, штабною взаємодією, Mission Command, ОРР/MDMP та об'єднаними операціями може бути недостатньо вираженим.	Зміст розвитку лідерської компетентності інтегрується з модулями військового лідерства і командування, оперативного планування, об'єднаних операцій, реагування на кризу, медіакомунікацій, проєктного менеджменту та командно-штабного тренування. Особлива увага приділяється сучасним концепціям лідерства, Mission Command, критичному мисленню, організаційним уміннням, роботі в об'єднаному штабі, міжвидовій взаємодії та прийняттю рішень на оперативному рівні.
Операційно-діяльнісний	Основними освітніми формами залишаються лекції, семінари, обговорення теоретичних питань та індивідуальні завдання. Практичне відпрацювання лідерської поведінки, управлінських рішень і штабної взаємодії має епізодичний характер і не завжди моделює реальні умови діяльності офіцера оперативного рівня.	Освітня діяльність організовується за допомогою інтерактивних лекцій, роботи в синдикатах, тренінгів, сократівським семінарам, груповим та індивідуальним проєктам, командно-штабним тренуванням, моделюванням управлінських ситуацій, кейсам, аналізу проблемних ситуацій і after-action review. Аналітико-вирішуваний, організаційно-штабний і симуляційний напрями реалізуються не як окремі компоненти, а як змістові лінії операційно-діяльнісного компонента.
Діагностувально-рефлексивний	Оцінювання результатів переважно зводиться до контролю знань, тестування, підсумкового оцінювання або перевірки виконання окремих завдань. Самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексія лідерської поведінки мають обмежене застосування.	Діагностика спрямована на оцінювання не лише знань, а й проявів лідерської компетентності в діяльності. Використовуються самооцінювання, взаємооцінювання, експертна оцінка викладача, рефлексивні есе, аналіз участі в роботі синдикату, індивідуальне лідерське портфоліо, аналіз дій у командно-штабних тренуваннях і after-action review.

Компонент	Традиційний підхід	Технологічний підхід
Коригувально-результативний	Корекція навчального процесу здійснюється переважно після підсумкового контролю або за результатами загального аналізу успішності. Індивідуальна траєкторія розвитку слухача використовується обмежено, а результат часто ототожнюється з рівнем засвоєння знань.	Коригування є постійним елементом технологічного циклу. На основі результатів зворотного зв'язку уточнюються індивідуальна мета розвитку слухача, добираються додаткові кейси, ускладнюються сценарії моделювання, посилюється наставницький супровід, коригуються групові та індивідуальні завдання. Результатом є розвиток лідерської компетентності офіцера оперативного рівня як здатність застосовувати сучасні концепції лідерства, критично мислити, організовувати штабну взаємодію, ухвалювати обґрунтовані рішення та діяти в умовах складного операційного середовища.

Порівняльний аналіз засвідчує, що традиційний підхід розвитку лідерської компетентності слухачів L–3 переважно орієнтується на передачу знань про лідерство, засвоєння окремих понять і фрагментарне відпрацювання управлінських умінь. Його обмеження полягає в недостатній інтеграції лідерської підготовки з реальними завданнями офіцера оперативного рівня: організацією роботи об'єднаного штабу, оперативним плануванням, міжвидовою взаємодією, критичним аналізом інформації, ухваленням управлінських рішень і забезпеченням синергії компонентів сил оборони.

Натомість технологічний підхід забезпечує системність, діагностувальність і практикоорієнтованість розвитку лідерської компетентності. Його перевага полягає в тому, що процес підготовки проєктується як послідовна система взаємопов'язаних компонентів: від постановки цілей і мотивації слухачів до практичного застосування лідерських умінь у змодельованих умовах штабної діяльності, моніторингу результатів, рефлексії та коригування індивідуальної траєкторії розвитку.

Отже, у межах цього дослідження доцільно говорити про технології розвитку лідерської компетентності слухачів L-3. Такий підхід ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, рефлексивному та симуляційно-практичному підходах і передбачає поєднання змісту ОПП L–3, вимог Каталогу військово-професійних компетентностей, інтерактивних методів навчання, практичного досвіду слухачів, командно-штабних тренувань і системного зворотного зв'язку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження обґрунтовано, що розвиток лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L-3 має розглядатися як цілеспрямований, поетапний і технологічно організований процес у системі професійної військової освіти. Встановлено, що лідерська компетентність офіцера оперативного рівня не обмежується сукупністю особистісних лідерських якостей або здатністю безпосередньо впливати на підлеглих. Вона є інтегральною професійною здатністю, що поєднує сучасні концепції військового лідерства, критичне мислення, організаційні вміння, управлінську відповідальність, здатність до штабної взаємодії, ухвалення обґрунтованих рішень і реалізації принципів місійного командування в умовах складного операційного середовища.

Аналіз освітньої програми курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня L–3 засвідчив, що вона має значний потенціал для розвитку зазначеної компетентності, оскільки орієнтована на підготовку військових лідерів оперативного рівня, здатних здійснювати ефективну управлінську діяльність в органах військового управління. Особливе значення мають модуль "Військове лідерство і командування", військово-професійна компетентність ВПК 1, програмні результати навчання, пов'язані з розвитком лідерських якостей, критичного мислення, організаційних умінь, а також використання таких форм і методів навчання, як інтерактивні лекції, робота в синдикатах, тренінги, сократівські семінари, індивідуальні та групові проєкти, командно-штабні тренування й моделювання управлінських ситуацій .

У дослідженні здійснено порівняльну характеристику традиційного і технологічного підходів розвитку лідерської компетентності слухачів L–3. Визначено, що технологічний підхід має переваги перед традиційним, оскільки забезпечує цільову визначеність, компетентнісну орієнтованість, практикоорієнтованість, інтерактивність, зв'язок із діяльністю об'єднаного штабу, системне оцінювання, рефлексію та коригування індивідуальної траєкторії розвитку слухача. Його структуру доцільно розкривати через п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістово-

компетентнісний, операційно-діяльнісний, діагностувально-рефлексивний і коригувально-результативний.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні повноцінної структурно-функціональної моделі розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня на курсах L–3, визначенні її етапів, педагогічних умов, критеріїв, показників і рівнів розвиненості лідерської компетентності, а також в експериментальній перевірці ефективності технологічного підходу в освітньому процесі професійної військової освіти. Окремого значення набуває адаптація технологічного підходу до положень нового Каталогу військово-професійних компетентностей, який передбачає подальшу деталізацію підготовки офіцерів оперативного рівня через освітні програми L–3A та L–3B.

Список бібліографічних посилань

Бойко, 2020 – Бойко, О.В. (2020). Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир: Видавець О.О. Євенок. 667 с.

Бондарєв, 2025 – Бондарєв, Д.А. (2025). Формування лідерської компетентності офіцера: психолого-педагогічний підхід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*: *методологія*, *теорія*, *досвід*, *проблеми*, 76: 75–83. Doi: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-75-83.

Вітченко, 2025 – Вітченко, А. (2025). Формування лідерської комунікативної компетентності слухачів ВВНЗ із використанням комунікативно-етикетного коучингу. *Військова освіта*, 1(51): 9–30. Doi: https://doi.org/10.33099/2617-1775/2025-01/9-30.

Діденко, Костюченко, 2022 – Діденко, О., Костюченко, М. (2022). Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія*: *педагогічні науки*, 29(2): 208–221. Doi: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046.

Каталог військово-професійних компетентностей, 2024 – Каталог військово-професійних компетентностей військових фахівців офіцерського, сержантського і старшинського складу: затверджений та ведений в дію наказом начальника Генерального штабу Збройних Сил України від 29 червня 2024 року № 97672/С. 20 с.

Лиман, 2024 – Лиман, Р. (2024). Теоретичні та методичні засади розвитку лідерської компетентності офіцерів Збройних сил США. *Comparative Professional Pedagogy*, 14(2): 157–181. Doi: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-15.

Олійник та ін., 2025 – Олійник, Л.В., Білюга, А.Д., Савіна, І.О., Стретович, В.М. (2025). Розвиток лідерської компетентності офіцерів оперативного рівня у системі професійної військової освіти: педагогічний вимір проблеми. *Педагогічна Академія*: *наукові записки*, (25). Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.18118756.

ОП L-3, 2025 – Освітня програма курсу професійної військової освіти курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня (L-3). (2025). Національний університет оборони України.

Репетуха, 2024 – Репетуха, Я.Д. (2024). Експериментальна перевірка ефективності моделі розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів оперативного рівня. *Академічні візії*, 33. Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.12620889.

Риндін, 2026 – Риндін, Ю.І. (2026). Технологія формування військового лідерства майбутніх офіцерів розвідки в процесі курсової підготовки у вищих військових навчальних закладах. *Теорія та методика навчання та виховання*, 60: 156–171. Doi: https://doi.org/10.34142/23128046.2026.60.11.

Чернявський, 2025 – Чернявський, О. (2025). Огляд моделей підготовки лідерів у військовій освіті країн НАТО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія*: *Педагогіка і психологія*, 84: 77–83. Doi: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-84-77-83.

ADP, 2019 – ADP 6-22. (2019). Army leadership and the profession. Washington, DC. 132 p.

Dvir et al., 2002 – Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4): 735–744. Doi: https://doi.org/10.5465/3069307.

Hardison et al., 2015 – Hardison, C.M., Zaydman, M., Oluwatola, O.A., Saavedra, A.R., Bush, T., Peterson, H., & Straus, S.G. (2015). 360-degree assessments: Are they the right tool for the U.S. military? *RAND*. URL: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR998.html.

Hardy et al., 2010 – Hardy, L., Arthur, C.A., Jones, G., Shariff, A., Munnoch, K., Isaacs, I., & Allsopp, A.J. (2010). The relationship between transformational leadership behaviors, psychological, and training outcomes in elite military recruits. *The Leadership Quarterly*, 21(1): 20–32. Doi: https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.10.002.

Kirchner, Akdere, 2017 – Kirchner, M., Akdere, M. (2017). Military leadership development strategies: Implications for training in non-military organizations. *Industrial and Commercial Training*, 49(7/8): 357–364. Doi: https://doi.org/10.1108/ICT-06-2017-0047.

Army leadership code, 2015 – The Army leadership code (2015): An introductory guide. 32 p. URL: https://www.army.mod.uk/media/2698/ac72021_the_army_leadership_code_an_introductory_guide.pdf.

NATO, 2011 – Generic officer professional military education reference curriculum. Canada: Kingston. 98 p.

Sanders, 2016 – Sanders, P.R. (2016). Mission command in education. *Army University Press*, 4 March. URL: https://www.armyupress.army.mil/Journals/Military-Review/Online-Exclusive/2016-Online-Exclusive-Articles/Mission-Command-in-Education/.

References

Boiko, O.V. (2020). Theory and methodology of forming leadership competence of officers of the Armed Forces of Ukraine: Monograph. Zhytomyr: Publisher O.O. Evenok. 667 p. [in Ukr.].

Bondariev, D.A. (2025). Formation of an officer's leadership competence: A psychological and pedagogical approach. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists*: *methodology*, *theory*, *experience*, *problems*, 76: 75–83. Doi: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-75-83 [in Ukr.].

Vitchenko, A. (2025). Formation of leadership communicative competence of higher military educational institution students using communicative-etiquette coaching. *Military Education*, 1(51): 9–30. Doi: https://doi.org/10.33099/2617-1775/2025-01/9-30 [in Ukr.].

Didenko, O., & Kostiuchenko, M. (2022). Leadership competence as a subject of scientific research. *Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series*: *Pedagogical Sciences*, 29(2): 208–221. Doi: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046. [in Ukr.].

Catalog of military-professional competencies of military specialists of officer, sergeant and non-commissioned officers: approved and put into effect by order of the Chief of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine dated June 29, 2024 No. 97672/S. 20 p. [in Ukr.].

Lyman, R. (2024). Theoretical and methodological foundations for developing leadership competence of U.S. Armed Forces officers. *Comparative Professional Pedagogy*, 14(2): 157–181. Doi: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-15. [in Ukr.].

Oliinyk, L.V., Biliuha, A.D., Savina, I.O., & Stretovych, V.M. (2025). Development of leadership competence of operational-level officers in the system of professional military education: The pedagogical dimension of the problem. *Pedagogical Academy*: *scientific notes*, (25). Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.18118756. [in Ukr.].

Educational program of the professional military education course for officers of the joint staffs of the operational level (L-3). (2025). National University of Defense of Ukraine. [in Ukr.].

Repetukha, Ya. D. (2024). Experimental verification of the effectiveness of the model for developing leadership competence of future operational-level officers. *Academic Visions*, 33. Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.12620889. [in Ukr.].

Ryndin, Yu.I. (2026). Technology for forming military leadership of future intelligence officers during course training in higher military educational institutions. *Theory and Methods of Teaching and Education*, 60: 156–171. Doi: https://doi.org/10.34142/23128046.2026.60.11 [in Ukr.].

Cherniavskyi, O. (2025). Review of leader training models in military education of NATO countries. *Scientific Notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series*: *Pedagogy and Psychology*, 84: 77–83. Doi: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-84-77-83 [in Ukrainian].

ADP 6-22. (2019). Army leadership and the profession. Washington, DC. 132 p.

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4): 735–744. Doi: https://doi.org/10.5465/3069307

Hardison, C. M., Zaydman, M., Oluwatola, O. A., Saavedra, A. R., Bush, T., Peterson, H., & Straus, S. G. (2015). 360-degree assessments: Are they the right tool for the U.S. military? *RAND*. URL: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR998.html.

Hardy, L., Arthur, C. A., Jones, G., Shariff, A., Munnoch, K., Isaacs, I., & Allsopp, A. J. (2010). The relationship between transformational leadership behaviors, psychological, and training outcomes in elite military recruits. *The Leadership Quarterly*, 21(1): 20–32. Doi: https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.10.002.

Kirchner, M., & Akdere, M. (2017). Military leadership development strategies: Implications for training in non-military organizations. *Industrial and Commercial Training*, 49(7/8): 357–364. Doi: https://doi.org/10.1108/ICT-06-2017-0047.

The Army leadership code (2015): An introductory guide. 32 p. URL: https://www.army.mod.uk/media/2698/ac72021_the_army_leadership_code_an_introductory_guide.pdf.

NATO, 2011 – Generic officer professional military education reference curriculum. Canada: Kingston. 98 p.

Sanders, 2016 – Sanders, P.R. (2016). Mission command in education. *Army University Press*, 4 March. URL: https://www.armyupress.army.mil/Journals/Military-Review/Online-Exclusive/2016-Online-Exclusive-Articles/Mission-Command-in-Education/.

SAVINA Inna

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of History of Wars and Military Art,
National Defence University of Ukraine

TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OPERATIONAL-LEVEL OFFICERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION

Summary. *Introduction. The article addresses the problem of developing the leadership competence of future operational-level officers in the system of professional military education. The relevance of the study is determined by the transformation of Ukraine's military education, the experience of the Russian-Ukrainian war, the need for effective staff interaction, operational planning, interservice coordination and decision-making under uncertainty.*

Purpose. The purpose of the article is to theoretically substantiate the development of leadership competence of operational-level officers in L-3 courses through a comparative analysis of traditional and technological approaches to organizing this process.

Methods. The study uses theoretical methods, including analysis of scientific and pedagogical literature, analysis of educational and normative documents, comparison, systematization, generalization, structural-functional analysis and pedagogical design.

Results. The content of the concept "leadership competence of an operational-level officer" is clarified with regard to the L-3 educational programme and the Catalogue of military-professional competencies. The educational potential of L-3 courses for leadership development is identified. A comparative characteristic of traditional and technological approaches to the development of leadership competence is presented. The technological approach is described through five interrelated components: motivational-target, content-competence, operational-activity, diagnostic-reflective and corrective-result-oriented.

Originality. The scientific novelty lies in substantiating leadership competence as an integral professional ability connected with critical thinking, organizational skills, staff interaction, mission command and responsible managerial decision-making in a complex operational environment.

Conclusion. The technological approach ensures a transition from fragmented knowledge about military leadership to a purposeful, staged and diagnostically supported process of developing an officer's ability to act as a leader in operational-level professional activity.

Keywords: *leadership competence; operational level officer; professional military education; course L–3; technology for leadership development; military leadership; operational leadership; Mission Command; more critical of my thoughts; organizational time; information headquarters; command headquarters training; military administration.*

Одержано редакцією 02.04.2026
Прийнято до публікації 14.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-108-113
https://orcid.org/0009-0001-0243-2902
КОМАРЬ Іван
аспірант кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Naskaratel@gmail.com
УДК 378.091:[355.233.2:796](100)(045)

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВИХ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН І ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ В УКРАЇНІ

У статті схарактеризовано стан фізичної та психологічної підготовки військовослужбовців в Україні. Представлено досвід країн членів НАТО.

Охарактеризовано їх системи фізичної підготовки й оцінювання рівня набутих знань, умінь і навичок.

Також акцентується увага на важливості фізичного виховання як невід'ємної складової загальної військової підготовки, що не лише сприяє зміцненню фізичного здоров'я, витривалості та бойового духу військовослужбовців, а й підвищує їхню психологічну стійкість, здатність діяти в екстремальних умовах, швидко ухвалювати рішення та ефективно взаємодіяти в умовах бойових дій. Фізична підготовка розглядається як ключовий елемент, що впливає на загальний рівень боєздатності підрозділів і є фактором, який безпосередньо впливає на збереження життя та успішність виконання бойових завдань.

Окрему увагу приділено питанням адаптації позитивного зарубіжного досвіду до умов сучасної України.

Розглянуто практики та підходи, які можуть бути впроваджені в українську систему військового фізичного виховання з урахуванням специфіки ведення гібридної війни, територіальної оборони, асиметричних загроз та потреби в універсальності підготовки військовослужбовців різних категорій.

Проаналізовано потенціал модернізації навчально-матеріальної бази, впровадження новітніх тренувальних методик, спеціалізованих програм фізичної реабілітації та індивідуального підходу до підготовки військовослужбовців.

Запропоновано комплекс рекомендацій, спрямованих на вдосконалення системи фізичного виховання у Збройних силах України. Зокрема, йдеться про оновлення нормативно-правової бази, впровадження сучасних стандартів оцінювання фізичної підготовленості, систематичне підвищення кваліфікації інструкторського складу, розвиток інфраструктури для тренувань та реабілітації, а також посилення мотиваційної складової для військовослужбовців. У підсумку, автор підкреслює, що ефективна система фізичного виховання є запорукою підвищення боєздатності української армії та її спроможності ефективно протистояти сучасним військовим загрозам.

Акцентовано увагу на важливості обміну досвідом в умовах війни з максимальною ефективністю та в максимально короткі терміни.

Ключові слова: *фізичне виховання; фізична підготовка військовослужбовців; зарубіжний досвід; система підготовки військових; освіта.*

Постановка проблеми. Фізичне виховання в нашій країні було запроваджено десятки століть тому. Створена система продемонструвала свою життєздатність і спроможність до постійного оновлення й пристосування до змін, до сприяння перетворенню й прогресу в соціумі. Темпи перетворень і розвитку сфери фізичного виховання призвели до зміни особистості та її соціальних інститутів.

Фізичне виховання у закладах освіти України спрямоване на фізичний і духовний розвиток здобувачів освіти, оволодіння теоретичними знаннями із суміжних дисциплін (анатомії, фізіології, біохімії, біомеханіки, валеології, гігієни, травматології й лікувальної фізичної культури, психології, педагогіки та ін.), що теж скомпоновані в систему, фізичними вправами і видами спорту, способами їх організованого та самостійного виконання протягом усього життя.

Постійний розвиток фізичного виховання обумовлений економічними, політичними, соціальними, духовними і культурними факторами, а також ефективністю виконання визначених завдань, організаційних форм, змісту та педагогічних умов, які забезпечують якісне функціонування (Пічугін та ін., 2010, с. 17).

Мета статті: дослідити стан проблеми фізичного виховання військових в Україні, проаналізувати досвід країн членів НАТО та виявити шляхи удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фізичне виховання військових стало предметом уваги ряду науковців, а саме: Н. Височіна, В. Білошицький, О. Малахова (фізична підготовка і спорт у збройних силах україни: проблеми та перспективи) (Височіна, Білошицький, Малахова, 2021), А. Мельніков, В. Шинкарук, М. Літвінов (значення та вплив фізичного виховання на повсякденне життя курсантів військових вищих навчальних закладів) (Мельніков,

Шинкарук, Літвінов, 2024), Н. Козак, О. Мошковський (фізичне виховання в освітньому процесі підготовки військових медиків як запорука здорового способу життя молоді) (Козак, Мошковський, 2020), С. Романчук, О. Лесько, М. Кузнєцов, М., С. Федак, О. Лойко, І. Романів, А. Демків, Ю. Бобко (формування основ методичної складової з фізичного виховання у майбутніх офіцерів, які навчаються на курсах лідерства) (Романчук та ін., 2020), С. Фіногенов (світовий досвід адаптації системи фізичного виховання військовослужбовців в умовах сучасного реформування збройних сил) (Фіногенов, 2011), В. Шинкарук, В. Рефель, П. Ткаченко (організаційно-методичні основи фізичного виховання у військовому вищому навчальному закладі) (Шинкарук, Рефель, Ткаченко, 2024) та ін.

Попри численні дослідження проблема фізичного виховання військовослужбовців недостатньо розкрита й потребує пошуку шляхів удосконалення. Також важливо дослідити досвід зарубіжних країн у цій сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно Інструкції з організації фізичної підготовки в Службі безпеки України, «мета фізичної підготовки полягає в тому, щоб забезпечити фізичну готовність майбутніх військовослужбовців до виконання завдань у період війни, в умовах фронту. Вона поділяється на загальну та спеціальну.

Так, загальна фізична підготовка майбутніх військовослужбовців націлена на досягнення оптимального рівня розвитку загальних фізичних якостей для подальшого успішного оволодіння спеціальними фізичними якостями і військово-прикладними навичками, покращення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я шляхом систематичного виконання вправ із гімнастики, легкої атлетики, плавання, лижної підготовки, спортивних ігор тощо» (Про затвердження Інструкції, 2024).

Завдання загальної фізичної підготовки наступні:

– «розвиток і вдосконалення фізичних якостей, а саме: сили, витривалості, гнучкості, швидкості та спритності;

– покращення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та службової активності;

– забезпечення професійного довголіття та стійкості організму до несприятливих чинників навколишнього середовища та військово-професійної діяльності, зменшення втрат працездатності, пов'язаних із різними захворюваннями» (Про затвердження Інструкції, 2024).

У той час як спеціальна «фізична підготовка являє собою частину фізичної підготовки, спрямовану на розвиток спеціальних фізичних якостей у військовослужбовців, опанування ними військово-прикладних рухових навичок, виховання морально-вольових якостей, досягнення згуртованості військових колективів шляхом систематичного комплексного виконання спеціальних фізичних та прикладних вправ» (Про затвердження Інструкції, 2024).

Зарубіжний досвід фізичного виховання військових досить багатий і різноманітний. Так, у збройних силах *Франції* реалізовано найбільш прогресивну серед відомств сектору безпеки і оборони європейських країн модель фізичної підготовки та спорту військовослужбовців. У цій країні виділяється найбільша серед країн НАТО кількість годин на фізичну підготовку й спорт у межах службового часу, а також найбільша кількість штатних фахівців. Окрім того, основною перевагою французької системи фізичної підготовки слід вважати її гнучкість і універсальність (Гнидюк, 2022).

У *США* розрізняють курси «повітряно-штурмової підготовки», «амфібійної підготовки» та «ближнього бою». Відповідно до вимог клімату виокремлюють курси підготовки до бойових дій у джунглях, в пустелі, в горах або в арктичних умовах. *У Британії* — це «курс пригод» (АрміяInform, 2023).

Проте, в більшості Північноатлантичних країн реорганізація системи фізичної підготовки військовослужбовців відбулася дещо пізніше, порівняно з США. Наприклад, у Великобританії і ФРН вона була заснована ще в 1974 р., у Франції – в 1975 р. Однак, підходи в реорганізації системи фізпідготовки збройних сил у цих країнах відрізнялися. Наприклад, англійці взяли за основу систему армії США, в ФРН зберегли концепцію «придатності», а Франція розробила власну концепцію «мобілізації». Для реалізації кожної з них характерно визначене сполучення засобів, методів і організаційних форм фізичної підготовки, що складають загальний напрям фізичного виховання військ.

За дослідженнями Д. Авзалової, В. Рефеля, фізична підготовка Збройних сил Великобританії включає наступні дисципліни: легка атлетика, важка атлетика, гімнастика, плавання, бокс, баскетбол, футбол, рукопашний бій, дзюдо. У складі збройних сил цієї країни існують частини і підрозділи, бойовим призначенням яких встановлено особливі вимоги до фізичної готовності

військовослужбовців. Це відноситься зокрема до парашутистів, морських піхотинців, розвідників та диверсантів. У систему фізичної підготовки цих військовослужбовців включені стрибки з парашутом, орієнтування, способи скритого та швидкого пересування по важко прохідній місцевості, плавання з аквалангом, курс виживання в екстремальних умовах тощо.

У підрозділах сухопутних військ, які беруть участь в бойових діях, додатково створені ще такі дисципліни, як: подолання перешкоди, та «курс пригод» – це комплексні маневри та дії, націлені на вдосконалення навичок з пересування у важко-прохідних місцевостях, подоланні природних і штучних перешкод у контексті виконання тактичних завдань.

Важливою частиною фізичного виховання є перевірка результатів фізичної підготовки. У Збройних Силах Великобританії вона передбачає застосування ряду тестів, зокрема:

– тест «вихідних фізичних можливостей» – проводиться на початку кожного періоду навчання;

– тест «базової фізичної придатності» – реалізується 2 рази на рік;

– тест «бойової фізичної готовності» – проводиться 2 рази на рік. Іноді його замінюють тестом «базова фізична придатність».

Важливим є також контроль за вагою військовослужбовців, що здійснюється за спеціально створеними таблицями. Порушення ваго-ростового співвідношення карається в адміністративному порядку. Результати усіх видів перевірок фіксуються в індивідуальній картці фізичної готовності. Невиконання контрольних нормативів тягне за собою зниження грошового утримання військовослужбовців (Авзалова, Рефель, 2023, с. 368).

Специфічною рисою фізичного виховання в Сполучених штатах Америки є її децентралізація. У штабах різних видів збройних сил, родів військ призначаються найбільш підготовлені офіцери, які проводять планування, контроль і методичне забезпечення фізичної підготовки. З особовим складом проводять заняття спеціально підібрані інструктори. У Вищих військових навчальних закладах заняття здійснюють окремо і з офіцерським, і з курсантським (кадетським) особовим складом (Авзалова, Рефель, 2023, с. 368).

Законодавством США передбачено три основні форми занять з фізичної підготовки, а саме: групові, індивідуальні заняття та масова спортивна робота на рівні рот. Аналізуючи їхню практику, військовослужбовці кожного ранку бігають на відстань 2–3 милі (близько 3,5 км) або на 5 миль (близько 8 км). Серед найбільш важливих компонентів у американській підготовці є не біг, на відміну від Української системи, а метання гранат та рукопашний бій.

Згідно розкладу військовослужбовці американських підрозділів на фізичне виховання мають три години на тиждень. У Військово-морському флоті США планується фізична підготовка до 90 хвилин щодня. Зміст фізичної підготовки збройних сил США має цілий ряд особливостей.

Так, для індивідуального фізичного тренування використовуються в комплексі вправи, що розраховані на 12 хвилин щоденно, та комплекс вправ з тренувальною штангою вагою близько 35 кілограмів. Військово-прикладні навички удосконалюються в ході курсу подолання перешкод, який включає два комплекси, а саме: «курс зміцнення» та «курс витривалості» (Авзалова, Рефель, 2023, с. 369).

До «курсу зміцнення» входить подолання смуги перешкод довжиною 300-450 метрів, обладнаної 15-25 різними перешкодами польового типу. «Курс витривалості» допомагає виховувати сміливість, рішучість і впевненість у собі. Він сформований із 4-х груп по 6 перешкод різного ступеню складності, подолання яких пов'язано з небезпекою та ризиком. Перешкоди «курсу витривалості» долаються без спорядження й зброї, а також без відслідковування витраченого часу. Статутом заборонено примушення військових до їх подолання.

Дуже вагомим у змісті фізичної підготовки є рукопашний бій. Крім оволодіння технікою прийомів рукопашного бою передбачено також подолання штурмової смуги та єдиноборство у захисному спорядженні.

Варто відзначити й ряд курсів спеціалізованої підготовки. До них відносять наступні:

– «курс пригод» – скрите пересування по важко-прохідній місцевості;

– «курс мобільної підготовки» – греблю на човні, плавання в обмундируванні та подолання спеціальних перешкод;

– «курс повітряно-штурмової підготовки» – посадка на вертоліт по трапу на висоті 15-20 метрів, безпосадкове десантування по канату з висоти 30-40 метрів і марш-кидок на 10 миль (більше 16 км) з повною викладкою по пересіченій місцевості.

Існують також спеціальні курси підготовки до дій у горах, у пустелі, у джунглях та арктичних районах. Їх основу становить тренування та перевірка стійкості

професійних навичок і ефективність бойової стрільби на фоні великих фізичних та психологічних навантажень.

Підготовка на курсах здійснюється у спеціальних центрах під керівництвом інструкторів. Її тривалість – 2–4 тижні. Контроль проводиться у складі підрозділів із виставленням оцінки з бойової підготовки.

Варто відмітити, що в збройних силах США відсутня єдина система перевірки та оцінки фізичної готовності військово-службовців. Кожний вид збройних сил та деякі роди військ встановлюють власні тести й нормативи. Проте існує тенденція до уніфікації системи перевірки й оцінки. Замість семи різних тестів приймають єдиний армійський тест фізичної готовності, що включає в себе три контрольні вправи, такі як: згинання та розгинання рук в упорі лежачи, піднімання тіла в сидяче положення з положення лежачи, біг 2 милі (3218 м). Результати, що показані у кожній вправі, оцінюються за 100–бальною шкалою. Кожний військовий має бути перевірений за армійським тестом фізичної готовності не рідше 2-х разів протягом року, але й не частіше ніж через 3 місяці (Авзалова, Рефель, 2023, с. 369).

Система фізичної підготовки Німеччини дуже схожа з системою США та Великобританії. Проаналізувавши зміст фізичного виховання Збройних сил у цій країні можна відмітити, що керівником є генеральний інспектор, який відповідає за спортивний сектор у своєму штаті.

В організаційному відношенні система фізичної підготовки бундесверу поділяється на «службовий» та «позаслужбовий» спорт. Відтак, «службовий спорт» включає в себе наступні види програм: загальну, особливу, перевірки та оцінки, масові змагання, а також програму підготовки спортсменів високого класу.

У програму фізичного виховання входить основна та додаткова типи підготовки. Основна передбачає програму для військовослужбовців віком від 45 років та включає такі напрями спорту, як: плавання, гімнастика, легка атлетики, рухливі ігри та волейбол. Додаткова підготовка включає в себе командні ігри, не винятком стала й національна німецька гра-гандбол, також є бокс та лижний спорт. Для виконання основної й додаткової програми щотижнево проводяться 2-3 заняття тривалістю до 50 хвилин. Особлива спортивна програма призначена для спортивного вдосконалення найбільш здібних спортсменів.

Законодавством заборонено займатися військово-прикладними вправами в години, що відведені для фізичної підготовки. Тому, для формування військово-прикладних навичок, таких як: подолання перешкод, метання гранат, рукопашний бій та маршова підготовка, виділяється окремий час.

Програма перевірки та оцінки фізичної підготовки включає в себе заходи різного призначення та змісту. Основними із них є такі, як:

– тест на фізичну придатність до військової служби;

– «змагання серед рядового складу»;

– складання нормативів на залік «спортивні досягнення».

Обов'язковим видом перевірки фізичної підготовки для всіх військових є «солдатські змагання». Вони проводяться 1 раз на рік на рівні рот і рівних їм підрозділів. До змісту «солдатських змагань» входять: біг на 100 м, стрибок у довжину з розбігу, штовхання ядра та біг на 5000 метрів. Дозволяється замінювати біг на 5000 метрів плаванням на 1000 метрів.

Не менш важливим етапом перевірки фізичної підготовки є виконання нормативів значка «спортивні та військові досягнення», у зміст нормативів включені військово-прикладні вправи. Окрім названих видів перевірки існує декілька додаткових, а саме: виконання нормативів плавання, масові лижні змагання та ін. Результати усіх видів перевірки заносяться в індивідуальну картку обліку (Авзалова, Рефель, 2023, с. 370).

Дослідивши досвід фізичного виховання та підготовки військовослужбовців країн членів НАТО варто зауважити, що для України в умовах війни дуже доцільним буде запозичити деякі аспекти, зокрема:

– необхідно збільшити час військової підготовки, адже до повномасштабного вторгнення цьому приділяли мало часу;

– варто удосконалити заняття з оволодіння зброєю та технікою, адже в світі з'явилось багато нового спорядження;

– необхідно відправляти наших воїнів до різних країн НАТО, щоб вони могли оволодіти їхнім досвідом сукупно;

– важливо заохочувати воїнів країн НАТО підтримати Україну в стані війни. Таким чином можна поповнити кадровий резерв та перейняти досвід у іноземних військових навіть безпосередньо на фронті.

Висновки. Загалом дослідження дало змогу виявити багатогранність досвіду підготовки військовослужбовців країн членів НАТО. Системи, які там застосовуються стануть у нагоді й для українських військових. Тож, на нашу думку, варто якомога більше сприяти тому аби українські солдати

могли оволодіти новими тактиками боротьби, прийомами фізичного загар-тування в найкоротші терміни й у різних форматах, у тому числі – дистанційно (за можливості).

Список бібліографічних посилань

Авзалова, Рефель, 2023 – Авзалова, Д.О., Рефель, В.І. (2023). Фізична підготовка і спорт військовослужбовців у вищих військових навчальних закладах України та зарубіжних країн. *Грааль науки*, 29: 365–372. URL: https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1475

Височіна, Білошицький, Малахова, 2021 – Височіна, Н., Білошицький, В., Малахова, О. (2021). Фізична підготовка і спорт у збройних силах України: проблеми та перспективи. *Військова освіта*, 1(43): 43–55. Doi: https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-43/43-55.

Гнидюк, 2022 – Гнидюк, О. (2022). Зміст і особливості професійної та фізичної підготовки офіцерів збройних сил Франції. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія*: *педагогічні науки*, 29(2): 125–137. Doi: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1041

Козак, Мошковський, 2020 – Козак, Н.Д., Мошковський, О.М. (2020). Фізичне виховання в освітньому процесі підготовки військових медиків як запорука здорового способу життя молоді. *Сучасні аспекти військової медицини*, 27(2): 55–61. Doi: https://doi.org/10.32751/2310-4910-2020-27-27.

Мельніков, Шинкарук, Літвінов, 2024 – Мельніков, А.В., Шинкарук, В.О., Літвінов, М.О. (2024). Значення та вплив фізичного виховання на повсякденне життя курсантів військових вищих навчальних закладів. *Olympicus*: *науковий журнал*, 2. 139–147. Doi: https://doi.org/10.24195/olympicus/2024-2.18.

Про затвердження Інструкції, 2024 – Про затвердження Інструкції з організації фізичної підготовки в Службі безпеки України: Наказ Центрального управління служби безпеки України від 03.10.2024 № 484. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1570-24#Text.

Романчук та ін., 2020 – Романчук, С., Лесько, О., Кузнєцов, М., Федак, С., Лойко, О., Романів, І., Демків, А., & Бобко, Ю. (2020). Формування основ методичної складової з фізичного виховання у майбутніх офіцерів, які навчаються на курсах лідерства. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*, 16: 79–85. Doi: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.79-85.

Пічугін та ін., 2010 – Пічугін, М.Ф., Грибан, Г.П., Романчук, В.М. та ін. (2010). Фізичне виховання військовослужбовців: навчальний посібник / за редакцією Г.П. Грибана. Житомир: ЖВІ НАУ. 820 с.

Фіногенов, 2011 – Фіногенов, Ю.С. (2011). Світовий досвід адаптації системи фізичного виховання військовослужбовців в умовах сучасного реформування збройних сил. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Технології педагогічної освіти*, 33(1): 180–184.

Шинкарук, Рефель, Ткаченко, 2024 – Шинкарук, В., Рефель, В, Ткаченко, П. (2024). Організаційно-методичні основи фізичного виховання у військовому вищому навчальному закладі (ВНЗ). *Академічні візії*, 34: 1–6. Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.13300987.

АрміяInform, 2023 – Які особливості фізичної підготовки в країнах НАТО (2023). *Армія Inform*. URL: https://armyinform.com.ua/2023/02/02/yaki-osoblyvosti-fizychnoyi-pidgotovky-v-krayinah-nato/

References

Avzalova, D.O., Refel, V.I. (2023). Physical training and sports for military personnel in higher military educational institutions in Ukraine and foreign countries. *Grail of Science*, 29: 365–372. URL: https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1475

Vysochina, N., Biloshitsky, V., Malakhova, O. (2021). Physical training and sports in the armed forces of Ukraine: problems and prospects. *Military Education*, 1(43): 43–55. Doi: https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-43/43-55

Gnydyuk, O. (2022). Content and features of professional and physical training of officers of the French armed forces. *Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series*: *Pedagogical Sciences*, 29(2): 125–137. Doi: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1041

Kozak, N.D., Moshkovsky, O.M. (2020). Physical education in the educational process of training military medics as a guarantee of a healthy lifestyle for young people. *Modern Aspects of Military Medicine*, 27(2): 55–61. Doi: https://doi.org/10.32751/2310-4910-2020-27-27

Melnikov A.V., Shynkaruk V.O., Litvinov M.O. (2024). The significance and influence of physical education on the daily life of cadets at military higher education institutions. *Olympicus*: *scientific journal*, 2. 139–147. Doi: https://doi.org/10.24195/olympicus/2024-2.18.

On approval of the Instructions on the organization of physical training in the Security Service of Ukraine: Order of the Central Administration of the Security Service of of Ukraine dated 03.10.2024 No. 484. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1570-24#Text

Romanchuk, S., Lesko, O., Kuznetsov, M., Fedak, S., Loiko, O., Romaniv, I., Demkiv, A., & Bobko, Yu. (2020). Formation of the foundations of the methodological component of physical education in future officers studying in leadership courses. *Bulletin of the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Physical Education, Sports and Human Health*, 16: 79–85. Doi: https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.79-85.

Pichugin, M.F., Gryban, G.P., Romanchuk, V.M. et al. (2010). Physical education of military personnel: a training manual. In G.P. Gryban (ed). Zhytomyr: ZhVI NAU. 820 p.

Finogenov, Yu.S. (2011). World experience in adapting the physical training system for military personnel in the context of modern armed forces reform. *Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V.O. Sukhomlynsky. Technologies of Pedagogical Education*, 33(1): 180–184.

Shinkaruk, V., Refel, V., Tkachenko, P. (2024). Organizational and methodological foundations of physical education in military higher education institutions (HEIs). *Academic Visions*, 34: 1–6. Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.13300987.

What are the characteristics of physical training in NATO countries. *Army Inform*. URL: https://armyinform.com.ua/2023/02/02/yaki-osoblyvosti-fizychnoyi-pidgotovky-v-krayinah-nato/

KOMAR Ivan
postgraduate student at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

PHYSICAL UPBRINGING OF MILITARY: EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES AND WAYS OF IMPROVEMENT IN UKRAINE

Summary. *The article describes the state of physical and psychological training of military personnel in Ukraine. The experience of NATO member countries is presented. Their systems of physical training and assessment of the level of acquired knowledge, skills, and abilities are characterized.*

It also emphasizes the importance of physical education as an integral part of general military training, which not only contributes to strengthening the physical health, endurance, and morale of military personnel, but also increases their psychological resilience, ability to act in extreme conditions, make quick decisions, and interact effectively in combat situations. Physical training is seen as a key element that affects the overall combat readiness of units and is a factor that directly influences the preservation of life and the successful completion of combat missions.

Special attention is paid to the adaptation of positive foreign experience to the conditions of modern Ukraine. Practices and approaches are considered that can be implemented in the Ukrainian system of military physical education, taking into account the specifics of hybrid warfare, territorial defense, asymmetric threats, and the need for universal training of military personnel of various categories.

The potential for modernizing the educational and material base, introducing the latest training methods, specialized physical rehabilitation programs, and an individual approach to training is analyzed.

The author proposes a set of recommendations aimed at improving the physical education system in the Armed Forces of Ukraine. In particular, this involves updating the regulatory framework, introducing modern standards for assessing physical fitness, systematically improving the qualifications of instructors, developing infrastructure for training and rehabilitation, and strengthening the motivational component for military personnel. In conclusion, the author emphasizes that an effective physical education system is a guarantee of increasing the combat capability of the Ukrainian army and its ability to effectively counter modern military threats.

Attention is focused on the importance of exchanging experience in wartime with maximum efficiency and in the shortest possible time.

Keywords*: physical upbringing; physical training of military personnel; foreign experience; military training system; education.*

Одержано редакцією 10.11.2025
Прийнято до публікації 24.11.2025

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-114-119
https://orcid.org/0000-0002-2423-1343
АЛЕНДАРЬ Надія
кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
alendar.n@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5247-7439
СЕМЕНОВА Наталія
кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
natsemenova@ukr.net

УДК 373.2:37.018.1(045)

РОЛЬ ПАРТНЕРСТВА МІЖ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОДИНОЮ У ФОРМУВАННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблему формування фінансової грамотності дітей старшого дошкільного віку в контексті партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та родини.

Актуальність дослідження зумовлено зростанням ролі фінансової грамотності як складової життєвої компетентності особистості в сучасних соціально-економічних умовах, а також необхідністю її цілеспрямованого формування з раннього віку. Обґрунтовано, що дошкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння базових економічних уявлень, формування ціннісного ставлення до матеріальних ресурсів та розвитку первинних навичок фінансово доцільної поведінки.

Проаналізовано нормативно-правові та програмно-методичні документи. Визначено, що фінансова компетентність дітей дошкільного віку має інтегрований характер і охоплює когнітивний, діяльнісний та ціннісно-мотиваційний компоненти, що реалізуються через різні види дитячої діяльності, передусім ігрову.

Особливу увагу приділено ролі родини як провідного інституту соціалізації, у межах якого формуються первинні моделі фінансової поведінки дитини.

Доведено, що ефективність формування фінансової грамотності значною мірою залежить від узгодженості виховних впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти. У зв'язку з цим обґрунтовано необхідність організації партнерської взаємодії між педагогами та батьками, яка передбачає спільне визначення цілей фінансового виховання, координацію змісту освітньої діяльності, а також створення умов для практичного застосування дітьми набутих знань і навичок у повсякденному житті.

Визначено основні напрями реалізації партнерства, зокрема підвищення фінансової компетентності батьків, залучення родин до спільної освітньо-практичної діяльності, використання ігрових і проєктних методів навчання, а також створення відповідного предметно-розвивального середовища як у закладі освіти, так і в сім'ї.

Зроблено висновок, що інтеграція зусиль закладу дошкільної освіти та родини є необхідною умовою формування основ фінансової культури дитини, розвитку її відповідальної економічної поведінки та успішної соціалізації.

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти; родина; дитина дошкільного віку; фінансова грамотність.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства особливої значущості набуває проблема формування фінансової грамотності як складової життєвої компетентності особистості. Здатність орієнтуватися у фінансових питаннях, раціонально використовувати ресурси, планувати витрати та заощадження розглядається як необхідна передумова успішної соціалізації особистості.

Особливого значення набуває формування основ фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку, який є сенситивним періодом для засвоєння базових економічних уявлень, норм і моделей поведінки. У цей віковий період закладаються первинні уявлення про гроші, працю, споживання, цінність матеріальних благ, що в подальшому визначає фінансову поведінку особистості.

Ефективність означеного процесу значною мірою залежить від узгодженості впливів основних інститутів соціалізації дитини – закладу дошкільної освіти та родини. Родина виступає первинним середовищем формування економічного досвіду дитини, тоді як заклад дошкільної освіти забезпечує цілеспрямований педагогічний супровід, систематизацію знань і розвиток відповідних умінь та навичок. Водночас саме партнерська взаємодія між педагогами і

батьками створює умови для цілісного й послідовного формування фінансової грамотності дітей.

Незважаючи на зростання наукового інтересу до проблеми фінансової освіти, питання організації ефективного партнерства між закладом дошкільної освіти та родиною у формуванні фінансової грамотності дітей старшого дошкільного віку залишається недостатньо розробленим у теоретичному та практичному аспектах. Це зумовлює необхідність подальших наукових пошуків, спрямованих на обґрунтування змісту, форм і методів такої взаємодії.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та проаналізувати роль партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти і родини у формуванні фінансової грамотності дітей старшого дошкільного віку та окреслити умови її ефективної реалізації в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній системі дошкільної освіти формування фінансової грамотності дітей реалізується в межах варіативного освітнього напряму «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність». Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти, сформованість соціальної компетентності та основ фінансової грамотності передбачає здатність дитини усвідомлювати власну ідентичність і будувати ефективну взаємодію з іншими. Це, своєю чергою, сприяє засвоєнню дитиною уявлень про права й обов'язки, формуванню навичок планування бюджету, раціонального використання ресурсів, заощадження, оцінювання наявних можливостей, а також розвитку лідерських якостей (Базовий компонент ДО, 2021, с. 29).

Реалізація означеного напряму передбачає комплексне формування у дітей старшого дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення, системи знань і практичних умінь у сфері фінансової діяльності. Зокрема, йдеться про розвиток інтересу до світу фінансів, прийняття цінностей ощадливості, відповідальності та бережливого ставлення до ресурсів; формування уявлень про сімейний бюджет, заощадження, витрати, грошові одиниці та їх походження, а також розуміння взаємозв'язку «доходи – витрати – заощадження». Практичний компонент охоплює залучення дітей до елементарного планування сімейного бюджету, формування економічно доцільної поведінки, культури споживання, здатності здійснювати вибір між витрачанням і заощадженням, а також набуття досвіду самостійних дрібних фінансових операцій.

Важливо підкреслити, що формування фінансової грамотності здійснюється інтегровано в різних видах діяльності дітей, зокрема предметно-практичній, господарсько-побутовій, ігровій (у тому числі дидактичних іграх із правилами), комунікативній та пізнавальній.

В контексті дослідження проблеми формування фінансової компетентності дітей дошкільного віку варто звернути увагу на Рамку фінансових компетентностей дітей та молоді України (Рамка фінкомпетентностей, 2022). Це нормативно-методичний документ, який визначає змістові орієнтири, структурні компоненти та очікувані результати формування фінансової грамотності на різних рівнях освіти, зокрема на етапі дошкільного дитинства. Концептуально документ ґрунтується на компетентнісному підході, відповідно до якого фінансова грамотність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що поєднує когнітивний (знання та розуміння), діяльнісний (уміння, навички, поведінка) та ціннісно-мотиваційний компоненти.

У межах дошкільної освіти фінансова компетентність трактується як сукупність елементарних уявлень, навичок і ставлень, що відповідають віковим особливостям дітей. Зміст документа орієнтований на формування базових економічних понять, зокрема розуміння сутності грошей як засобу обміну, розрізнення товарів і послуг, усвідомлення обмеженості ресурсів, а також первинну орієнтацію в категоріях «дешево – дорого». Водночас значна увага приділяється формуванню практичних умінь, зокрема участі у здійсненні елементарних покупок (за підтримки дорослого), дотриманню послідовності дій під час купівлі, визначенню пріоритетності потреб, що сприяє розвитку фінансово доцільної поведінки.

Структурно зміст фінансової компетентності представлено через низку взаємопов'язаних змістових блоків: «платежі та покупки», «ціни», «фінансові документи», «планування та управління фінансами». Кожен із них має чітко визначені результати навчання для відповідного вікового етапу. Так, у межах дошкільного рівня передбачається формування уявлень про процес купівлі, значення ціни, необхідність отримання чека як підтвердження покупки, а також розвиток елементарних навичок планування витрат і заощадження (наприклад, використання скарбнички). Важливою характеристикою документа є забезпечення наступності змісту фінансової освіти, що виявляється у поступовому ускладненні знань і навичок на кожному наступному рівні освіти.

Особливе значення у документі надається діяльнісному підходу, відповідно до якого формування фінансової компетентності відбувається через активну участь дитини в різних видах діяльності. Для дітей дошкільного віку провідною є ігрова діяльність, зокрема сюжетно-рольові ігри економічного змісту («магазин», «банк»), а також залучення до повсякденних побутових ситуацій, що моделюють реальні фінансові відносини. Такий підхід забезпечує практичну спрямованість навчання та відповідає психологічним особливостям розвитку дітей цього віку.

Аналіз змісту документа також дає підстави стверджувати, що важлива роль у формуванні фінансової компетентності відводиться сім'ї як первинному середовищу соціалізації дитини. Це опосередковано підтверджується орієнтацією на такі результати, як участь дитини у плануванні покупок, спостереження за фінансовою поведінкою дорослих, залучення до практик заощадження та витрачання коштів. Відтак ефективність формування фінансової грамотності значною мірою залежить від узгодженості впливів закладу дошкільної освіти та родини.

Водночас слід зазначити, що документ, попри свою системність і структурованість, недостатньо конкретизує педагогічні механізми реалізації визначених положень, зокрема форми й методи організації взаємодії з батьками, що ускладнює їх практичне впровадження в діяльність закладів дошкільної освіти.

В контексті нашого дослідження нами проаналізовано Національну стратегії розвитку фінансової грамотності до 2030 року (Нацстратегія розвитку фінграмотності, 2024). Цей документ визначає фінансову грамотність як одну з ключових життєвих компетентностей особистості, що забезпечує її здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень і досягнення фінансового добробуту. У документі фінансова грамотність трактується як інтегрована характеристика, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, установок і моделей поведінки, необхідних для ефективного управління особистими фінансами.

Концептуальні положення Стратегії ґрунтуються на компетентнісному підході, відповідно до якого фінансова грамотність розглядається як складова фінансової культури особистості. Формування фінансової культури, у свою чергу, залежить від соціального середовища, ціннісних орієнтацій, норм поведінки та комунікативних практик, що визначають ставлення людини до фінансових рішень і практик повсякденного життя. Такий підхід дозволяє інтерпретувати фінансову компетентність як результат тривалого процесу соціалізації, що розпочинається ще в ранньому дитинстві.

Особливу увагу в документі приділено ідеї безперервності фінансової освіти. Наголошується, що формування фінансових знань, умінь і навичок має здійснюватися системно та охоплювати всі вікові групи населення, починаючи з дошкільного віку. Водночас підкреслюється значущість практичної складової навчання, яка забезпечує закріплення теоретичних знань через їх застосування у повсякденній діяльності.

У контексті формування фінансової компетентності дітей дошкільного віку важливим є положення про визначальну роль соціального оточення. Стратегія акцентує, що фінансові установки, моделі поведінки та ставлення до грошей формуються під впливом сім'ї, найближчого соціального середовища, а також освітніх інституцій. Це свідчить про необхідність узгодженої взаємодії закладів дошкільної освіти та родини як ключової умови ефективного формування основ фінансової культури дитини.

Важливим аспектом є також урахування сучасних соціально-економічних викликів, зокрема умов воєнного стану, які підвищують фінансову вразливість населення та актуалізують потребу у формуванні навичок раціонального управління ресурсами з раннього віку. У цьому контексті дошкільний період набуває особливого значення як сенситивний етап розвитку особистості, у межах якого закладаються основи відповідальної фінансової поведінки.

У посібнику з Фінансової грамотності за редакцією проф. Т. Смовженко (Смовженко, 2013) значна увага приділена формуванню фінансової компетентності особистості через засвоєння базових економічних знань, розвиток навичок управління коштами та формування відповідального ставлення до фінансових ресурсів. Автори наголошують, що гроші є не лише засобом обміну, а й важливим інструментом економічної діяльності людини. Розглядаються поняття купівельної спроможності, інфляції, заощаджень, депозитів, електронних грошей та інших сучасних форм фінансових ресурсів. Це сприяє формуванню у дітей уявлень про раціональне використання грошей та необхідність фінансового планування. Окрему увагу приділено питанням сімейного бюджету та джерелам доходів сім'ї. Автори характеризують види доходів, механізми їх формування та значення фінансової стабільності родини. Розкрито роль праці, активів, соціальних виплат та інвестицій у забезпеченні добробуту сім'ї, що сприяє розвитку економічного мислення та фінансової культури.

Однак аналіз практики свідчить, що взаємодія між закладом дошкільної освіти та родиною у цьому напрямі нерідко має фрагментарний і несистемний характер. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов, змісту, форм і методів ефективного партнерства між педагогами та батьками.

У парціальній програмі «Мої перші гроші: парціальна програма з розвитку фінансової грамотності та формування фінансових компетентностей у дітей старшого дошкільного віку» (Ролік та ін., 2024) наголошується, що ефективність формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку забезпечується за умови узгодженої та цілеспрямованої взаємодії закладу дошкільної освіти і родини. Така взаємодія має ґрунтуватися на засадах партнерства, у межах якого формується ціннісне ставлення дитини до грошей, демонструються позитивні зразки фінансової поведінки та створюються умови для практичного застосування набутих знань. При цьому родина розглядається як провідний суб'єкт фінансового виховання, тоді як педагог виступає організатором, координатором і консультантом батьків.

У програмі чітко окреслено роль родини у формуванні фінансових компетентностей, що реалізується через:

– залучення батьків до пояснення походження грошей та сімейного бюджету;

– організацію спільних покупок із наданням дитині обмеженої фінансової самостійності;

– ведення сімейних розмов про потреби й бажання;

– створення та використання домашньої скарбнички;

– спільну участь у соціально значущих і благодійних ініціативах (Ролік та ін., 2024, с. 27–29).

З огляду на зазначене, сучасний заклад дошкільної освіти має вибудовувати освітній процес на засадах партнерської взаємодії з родинами вихованців. У цьому контексті заклад дошкільної освіти виступає ініціатором і організатором різних форм співпраці з батьками, зокрема через проведення ігрових занять, реалізацію спільних проєктів, організацію тематичних виставок і майстер-класів, що сприяє педагогізації сімейного досвіду у сфері фінансового виховання.

У сучасному цифровому світі є багато платформ та ресурсів, де педагоги та батьки можуть поповнити свої знання з фінансової грамотності. Прикладом такої платформа є НУМО – сучасна цифрова освітня екосистема, спрямована на забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку (НУМО, 2026). Ресурс створено за підтримки Міністерства освіти і науки України та Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ). Основною метою платформи є надання батькам, педагогам і опікунам науково обґрунтованих та практично орієнтованих матеріалів для підтримки розвитку дошкільників у різних освітніх напрямах.

У контексті формування фінансової грамотності платформа пропонує матеріал «Соціально-фінансова грамотність: основи для старших дошкільників», у якому розкрито специфіку фінансового виховання дітей віком 5–6(7) років. Зміст матеріалу зорієнтований на формування базових економічних уявлень та первинного досвіду соціально-фінансової поведінки дітей через ігрову та практичну діяльність, без акцентування на опануванні складних фінансово-економічних понять.

Концепція платформи НУМО визначає батьків як ключових суб'єктів процесу формування фінансової компетентності дошкільників. Наголошується, що приклад родини є визначальним чинником розвитку в дітей навичок ощадливості, відповідального та раціонального ставлення до грошей і ресурсів. Зокрема, батькам рекомендується систематично залучати дітей до повсякденних життєвих ситуацій, пов'язаних із здійсненням покупок, плануванням витрат, обговоренням потреб і бажань, а також ощадливим використанням матеріальних і природних ресурсів.

Важливим методичним підходом, реалізованим на платформі, є технологія «Економічний ігроленд», що передбачає навчання дітей через ігрову діяльність, сюжетно-рольові ігри, економічні квести, мініекскурсії та моделювання життєвих ситуацій. Для батьків запропоновано низку практичних форм взаємодії з дітьми, зокрема організацію ігор типу «магазин», «банк», «кафе», заохочення до обміну іграшками, виготовлення нових предметів із використаних матеріалів, а також формування навичок економного використання води, електроенергії, речей та іграшок.

Позитивною особливістю платформи НУМО є її виражена практична спрямованість. Матеріали подано в доступній для широкого кола батьків формі – у вигляді рекомендацій, ігор, вправ і життєвих прикладів. Такий підхід сприяє формуванню в дітей не лише елементарних фінансових знань, а й соціальної відповідальності, працелюбності та здатності приймати прості економічно доцільні рішення. Платформу НУМО можна розглядати як ефективний ресурс для батьків у сфері формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку, оскільки вона поєднує сучасні педагогічні

підходи, ігрові методи навчання та орієнтацію на партнерську взаємодію родини й закладу дошкільної освіти.

Отже, ефективна взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї у формуванні фінансової грамотності дітей старшого дошкільного віку передбачає узгодженість цілей, змісту та очікуваних результатів фінансового виховання. Це зумовлює необхідність формування у педагогів і батьків спільного розуміння сутності фінансово відповідальної поведінки дитини, орієнтації на виховання бережливості, відповідальності, поміркованості та усвідомленого ставлення до матеріальних і нематеріальних ресурсів. Важливим є також уникнення суперечливих виховних впливів, зокрема розбіжностей між декларованими цінностями ощадливості у закладі освіти та практиками споживацької поведінки в сімейному середовищі.

Інтеграція змісту фінансового виховання в освітнє і сімейне середовище дитини забезпечується шляхом послідовного продовження та закріплення набутих у закладі дошкільної освіти знань, умінь і навичок у повсякденній життєдіяльності родини, що сприяє їх практичному застосуванню та усвідомленню.

Підвищення фінансової компетентності батьків виступає важливою умовою ефективності означеного процесу та передбачає їх інформування щодо вікових особливостей сприйняття фінансових понять дітьми, надання методичних рекомендацій з організації доступної фінансової діяльності, а також формування усвідомлення ролі дорослого як зразка фінансової поведінки. У цьому контексті заклад дошкільної освіти виконує консультативну, координаційну та просвітницьку функції.

Планування фінансової діяльності родини неможливе без чіткого визначення фінансових цілей, які мають бути конкретними, реалістичними та вимірюваними. Залежно від часової перспективи виокремлюють короткострокові цілі, розраховані на день, тиждень, місяць або рік, а також довгострокові орієнтири, реалізація яких передбачає тривалий часовий період. Визначення та конкретизація фінансових цілей сприяє підвищенню рівня усвідомленості фінансової поведінки, формуванню відповідального ставлення до використання ресурсів та забезпеченню фінансового добробуту й стабільності сім'ї у довгостроковій перспективі.

Розвиток фінансово відповідальної поведінки дітей та батьків забезпечується за умови систематичного залучення родин до спільної освітньо-практичної діяльності, зокрема реалізації проєктів, спрямованих на планування витрат і заощаджень, організації сімейних ігор фінансового змісту, участі в благодійних і соціально значущих ініціативах, а також обговорення фінансових ситуацій з позицій доцільності та морально-етичних норм.

Важливою складовою є створення відповідного предметно-ігрового та соціального середовища як у закладі дошкільної освіти, так і в сім'ї, що стимулює формування фінансово грамотної поведінки дитини. Йдеться про організацію ігрових осередків («магазин», «банк», «майстерня»), використання дидактичних матеріалів фінансового спрямування, запровадження елементів домашньої фінансової практики (скарбнички, умовні бюджети, «календарі бажань»). Таке середовище має сприяти розвитку самостійності дитини, здатності до вибору та формуванню відповідальності за прийняті рішення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, формування фінансової грамотності дітей старшого дошкільного віку є важливою складовою сучасної дошкільної освіти та необхідною передумовою успішної соціалізації особистості. Аналіз нормативно-правових, програмно-методичних і наукових джерел засвідчив, що фінансова компетентність дошкільників має інтегрований характер і охоплює систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та моделей поведінки, які формуються у процесі різних видів діяльності, передусім ігрової та практичної.

Доведено, що провідну роль у формуванні первинного фінансового досвіду дитини відіграє родина як основне середовище соціалізації, у межах якого закладаються базові уявлення про працю, гроші, заощадження, потреби та способи використання ресурсів. Водночас ефективність фінансового виховання значною мірою залежить від узгодженості виховних впливів закладу дошкільної освіти та сім'ї, що зумовлює необхідність організації партнерської взаємодії між педагогами та батьками.

Встановлено, що ефективне партнерство передбачає спільне визначення цілей фінансового виховання, координацію змісту освітньої діяльності, підвищення фінансової компетентності батьків, створення предметно-ігрового середовища фінансового спрямування, а також залучення дітей до практичної діяльності, пов'язаної з плануванням витрат, заощадженням, здійсненням елементарних покупок та прийняттям простих фінансових рішень. Важливу роль у цьому процесі відіграють сучасні освітні ресурси та цифрові платформи, які забезпечують методичну підтримку педагогів і батьків.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробленні та експери-

ментальній перевірці педагогічних технологій партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти й родини у формуванні фінансової грамотності дітей, визначенні критеріїв і показників сформованості фінансової компетентності дошкільників, а також у вивченні можливостей використання цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних методів навчання у процесі фінансового виховання дітей дошкільного віку.

Список бібліографічних посилань

Базовий компонент ДО, 2021 – Базовий компонент дошкільної освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.

Гресь, 2024 – Гресь, А. (2024) Фінансова грамотність для дітей. 5–7 років. Перший крок до мільйона. Київ: Основа. 48 с.

Нацстратегія розвитку фінграмотності, 2024 – Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року (2024). *Національний банк України*. URL: https://bank.gov.ua/ua/about/strategy-fin-literacy.

НБУ, 2026 – Національний банк України. URL: https://www.bank.gov.ua.

НУМО, 2026 – НУМО цифрова екосистема для розвитку дошкільнят. *НУМО. Платформа розвитку дошкільнят*. URL: https://numo.mon.gov.ua/.

Остапів, 2020 – Остапів, Л. (2020) Малюк та бюджет. Як українським батькам виховувати фінансово успішних дітей. Київ: Yakaboo Publishing. 224 с.

Рамка фінкомпетентностей, 2022 – Рамка фінансових компетентностей дітей та молоді України (2022). 43 с. URL: https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/Ukraine_Financial_Competence_Framework_Adults.pdf.

Ролік та ін., 2024 – Ролік, В., Гавриш, Н., Косенчук, О., Піроженко, Т. (2024). Мої перші гроші: парціальна програма з розвитку фінансової грамотності та формування фінансових компетентностей у дітей старшого дошкільного віку. Київ. 45 с.

Смовженко, 2013 – Смовженко, Т.С. (Ред.). (2013) Фінансова грамотність. 2-ге вид., випр. і доп. Київ. 311 с.

Центр «Талан», 2026 – Центр фінансових знань «Талан». URL: https://talan.bank.gov.ua/.

References

Basic component of preschool education: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021 No. 33.URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. [in Ukr.].

Gres, A. (2024) Financial literacy for children. 5–7 years old. The first step to a million. Kyiv: Osnova. 48 p. [in Ukr.].

National Strategy for the Development of Financial Literacy until 2030 (2024). *National Bank of Ukraine*. URL: https://bank.gov.ua/ua/about/strategy-fin-literacy. [in Ukr.].

National Bank of Ukraine. URL: https://www.bank.gov.ua. [in Ukr.].

NUMO digital ecosystem for the development of preschoolers. *NUMO. Platform for the development of preschoolers*. URL: https://numo.mon.gov.ua/. [in Ukr.].

Ostapiv, L. (2020) Baby and the Budget. How Ukrainian Parents Can Raise Financially Successful Children. Kyiv: Yakaboo Publishing. 224 p. [in Ukr.].

Financial Competencies Framework for Children and Youth of Ukraine (2022). 43 p. URL: https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/Ukraine_Financial_Competence_Framework_Adults.pdf. [in Ukr.].

Rolik, V., Gavrish, N., Kosenchuk, O., Pirozhenko, T. (2024). My first money: a partial program for the development of financial literacy and the formation of financial competencies in children of senior preschool age. Kyiv. 45 p. [in Ukr.].

Smovzhenko, T.S. (Ed.). (2013) Financial Literacy. 2nd ed., revised and supplemented. Kyiv. 311 p. [in Ukr.].

Financial Knowledge Center "Talan". URL: https://talan.bank.gov.ua/. [in Ukr.].

ALENDAR Nadiia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University

SEMENOVA Nataliia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University

THE ROLE OF PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AND FAMILY IN FORMING FINANCIAL LITERACY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Summary. *The article considers the problem of forming financial literacy of children of senior preschool age in the context of partnership interaction between a preschool educational institution and a family. The relevance of the study is due to the increasing role of financial literacy as a component of a person's life competence in modern socio-economic conditions, as well as the need for its purposeful formation from an early age. It is substantiated that preschool age is a sensitive period for mastering basic economic concepts, forming a value attitude towards material resources and developing primary skills of financially appropriate behavior.*

The normative and legal and program-methodical documents are analyzed. It is determined that the financial competence of preschool children is of an integrated nature and includes cognitive, activity and value-motivational components that are implemented through various types of children's activities, primarily play.

Special attention is paid to the role of the family as the leading institution of socialization, within which the primary models of a child's financial behavior are formed. It is proven that the effectiveness of the formation of financial literacy largely depends on the consistency of the educational influences of the family and the preschool educational institution. In this regard, the need to organize partnership interaction between teachers and parents is substantiated, which involves jointly defining the goals of financial education, coordinating the content of educational activities, as well as creating conditions for the practical application of acquired knowledge and skills by children in everyday life.

The main directions of partnership implementation are determined, in particular, increasing the financial competence of parents, involving families in joint educational and practical activities, using game and project teaching methods, as well as creating an appropriate subject-developmental environment both in the educational institution and in the family. It is concluded that the integration of the efforts of the preschool educational institution and the family is a necessary condition for forming the foundations of the child's financial culture, developing his responsible economic behavior and successful socialization.

Keywords: *preschool educational institution;] family; preschool child; financial literacy.*

Одержано редакцією 15.04.2026
Прийнято до публікації 08.04.2026

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-120-127
https://orcid.org/0000-0003-0308-6885
ГУК Орест
кандидат педагогічних наук, доцент катедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
huk@dspu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4567-9737
СМЕРЕЧАК Леся
кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
l.smer@dspu.edu.ua

УДК 379.81-056.2/.3(045)

ОРГАНІЗАЦІЯ БЕЗПЕЧНОГО ТА РОЗВИВАЛЬНОГО ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Обґрунтовано актуальність створення безбар'єрного дозвіллєвого простору для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як складника успішної соціалізації та соціальної реабілітації; проаналізовано поліаспектність дозвіллєвої діяльності, виокремлено та охарактеризовано такі напрями: пізнавальний, культурно-творчий, спортивний та туристично-дозвіллєвий.

Особливу увагу приділено трансформації традиційних форм активності в умовах цифровізації та воєнного стану, зокрема розкрито потенціал медіадозвілля як інструменту навчання та гарантування безпеки дітей в онлайн-середовищі; окреслено принципи організації дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Систематизовано кращі інклюзивні практики України 2025 року, що дозволяє екстраполювати успішний досвід на широку педагогічну практику з метою забезпечення всебічного розвитку особистості.

Акцентовано увагу на важливості співпраці ІРЦ (інклюзивно-ресурсних центрів), благодійних центрів та громадських об'єднань, закладів загальної середньої освіти із закладами вищої освіти, які готують фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: *безбар'єрність; діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; дозвіллєва діяльність; організація дозвілля; соціальний педагог.*

Постановка проблеми. Важливого значення у сучасній школі набуває інклюзивність, безбар'єрність, урахування особливих труднощів і потреб кожного учня, створення індивідуальної освітньої траєкторії (Бойко та ін., 2023, с. 55). Особливі освітні потреби зумовлені сукупністю як внутрішніх чинників, так зовнішніх умов, зокрема порушень соціального характеру, що трансформують усталені взаємини між особистістю та соціальним середовищем. Наслідки такого стану знаходять свій прояв у різних формах дезадаптації та соціальній ізоляції індивіда, ускладненнях процесів самообслуговування, комунікації, навчання, а відтак – у формуванні життєвих компетентностей.

З огляду на сказане, ефективне засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами соціального досвіду та їхня інтеграція в систему суспільних відносин потребують, разом із впровадженням інклюзивного навчання, реалізації комплексу додаткових заходів. Власне останні, на наше глибоке переконання, мають базуватися на науково обґрунтованих знаннях про закономірності, зміст і структурні компоненти дозвіллєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках А. Кобобел, О. Ільченка та В. Мокляк особлива увага приділяється комплексному аналізу інклюзії в системі позашкільної освіти. Дослідники зосереджують увагу на обґрунтуванні особливостей впровадження інклюзивної моделі в межах організації дозвілля дітей з особливими освітніми потребами. Окрім того, автори здійснюють детальний аналіз та висвітлюють актуальний стан сучасної практики організації дозвілля дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти, що дозволяє інтегрувати теоретичні здобутки в процес модернізації педагогічних підходів до збереження ментального здоров'я особистості в умовах воєнного стану (Кобобел, Ільченко, Мокляк, 2024).

Питання психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами знайшли своє відображення у дослідженні О. Касьянової, О. Венгловської, В. Дем'яненко. Зокрема автори наголошують на значимості інклюзивної

компетентності педагогічних працівників (Касьянова, Венгловська, Дем'яненко, 2025).

Технологічний і методичний інструментарій навчання та супроводу учнів з особливими освітніми потребами представлено у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко (Колупаєва, Таранченко, 2023) та ін.

Бабак Л. висвітлює особливості організації безпечного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного стану та акцентує увагу на тому, що цей процес вимагає системного підходу з опертям на забезпечення фізичної та психоемоційної безпеки, запровадження індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників і налагодження співпраці з батьками та громадою (Бабак, 2025).

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до організації дозвіллєвої діяльності в умовах воєнного стану є предметом уваги сучасної дослідниці В. Костіної, яка обґрунтовує необхідність трансформації змісту професійної компетентності фахівців у контексті нових соціальних ризиків (Костіна, 2023b).

Водночас, попри ґрунтовність наукових розвідок, поза увагою дослідників залишається питання цілісного поєднання традиційних та інноваційних форм дозвіллєвої діяльності, що інтегрують ресурси музейної педагогіки, цифровізованого медіапростору, інклюзивної спортивної рекреації та адаптивного туризму в комплексну модель соціалізації дітей з ООП, що й зумовило вибір теми нашої статті.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та систематизації сучасних форм і методів організації дозвілля дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки та інклюзивної освітньої практики. Особливості розвитку осіб з ООП почасти зумовлюють їхню неспроможність самостійно структурувати вільний час у вектор особистісного зростання, а відтак – цілеспрямована організація дозвілля в закладах освіти набуває особливого значення як засобу гармонійного формування особистості дитини.

Наголосимо, що реалізація принципів інклюзії та безбар'єрності вимагає не лише адаптації/модифікації навчального матеріалу, а й створення цілісної системи соціально-педагогічної підтримки та супроводу дитини з ООП, де чільне місце посідає організація безпечного та розвивального дозвілля. Особливість організації дозвілля в умовах інклюзивного навчання полягає у необхідності проєктування індивідуальних траєкторій позакласної та позашкільної активності, що враховують як категорію (типологію) освітніх труднощів, так і умови соціального середовища.

У контексті сучасних викликів, зокрема воєнного стану, наукове обґрунтування змісту та структурних компонентів дозвілля дітей з ООП стає пріоритетним завданням закладу освіти при проєктуванні дозвіллєвого простору.

Дозвілля відіграє вагому роль у процесах соціалізації та соціальної адаптації особистості, забезпечуючи умови для реалізації індивідуальних задатків та здібностей, прояву ініціативи, формування ціннісно-смислової сфери, розвитку почуття відповідальності тощо. Дозвіллєва діяльність дітей з особливими освітніми потребами є особливо важливою, оскільки зумовлюється необхідністю задоволення потреб у підвищеній руховій активності, пізнавальному розвитку, а також прагненням до інтеграції в середовище однолітків для забезпечення ефективної міжособистісної комунікації (Сидорук, Бондар, 2020, с. 169).

Сучасні науковці, досліджуючи особливості організації дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти кінця XX – першої чверті XXI століття, виокремлюють такі основні форми організації дозвіллєвої діяльності: культурно-споживча та творча; індивідуальна, групова та масова; короткострокова, періодична та систематична тощо (Кобобел, Демус, 2022, с. 139).

Д. Грищук наводить такі приклади організації дозвілля дітей із порушеним зором: «Клуб «Подорожник» (діти проводять вільний від навчання час активному спілкування, беруть участь у гуртках рукоділля, рухливих та розвивальних іграх); музичні студії (навчання та розвиток уміння гри на гітарі та барабанах), заняття з християнської етики (щотижневі зустрічі по суботах, на яких діти підвищують свою культурну та духовну освіченість); клуб для батьків (організація спілкування, надання психологічної та фахової допомоги батькам незрячих дітей)» (Грищук, 2020, с. 27).

З метою популяризації досягнень у сфері соціальної інклюзії у 2025 році проведено конкурс «Кращі інклюзивні практики України – 2025». Серед переможців такі види практик: «Мікрозелень – сучасний тренд здорового харчування»; літній інклюзивний табір «Крок за кроком»; оздоровчий проєкт

«Спортивна платформа в бібліотеці»; ігровий практикум «До лікарні – з посмішкою»; «Об'єднані спортом – єдині духом»; серія спортивно-оздоровчих проєктів; інклюзивний мистецький проєкт «MagicArt»; проєкт соціалізації та адаптації дітей з ООП через театральне дійство; казкотерапія; основи фінансової грамотності; майстерня розвитку «ВзаємоДІЯ рівних»; Жовта лінія єднання; STEM-і-Я: наука без меж; Підтримай дитину в умовах війни та ін.

Опертя на дослідження науковців дозволяє зосередити нашу увагу на видах дозвіллєвої діяльності, що класифікуються за кількома групами: розваги, відпочинок, самоосвіта, свято, творчість. Наголосимо, що «… кожен вид дозвілля виконує певні функції та може бути як пасивним, так і включати в себе різні рівні і міру активності» (Піча, 1990). А. Кобобел і Я. Демус виокремлюють такі види дозвіллєвої діяльності дітей з ООП: пізнавальну, творчу, рекреаційну, культурну, спортивну, декоративно-прикладну, туристичну дозвіллєву діяльність (Кобобел, Демус, 2022, с. 139).

У межах даного дослідження зосереджуємо увагу на поліаспектності дозвіллєвої діяльності, що інтегрує традиційні форми дозвілля з інноваційними цифровими технологіями та методами соціально-адаптивної рекреації. Пріоритетними напрямами дослідження обрано пізнавальну, культурно-творчу, спортивну та туристично-дозвіллєву діяльність.

Зі стрімким розвитком технологій та доступністю інтернету діти стають все більш активними користувачами віртуального середовища. Однак разом із безліччю можливостей, які надає інтернет, є й загрози для безпеки дітей з особливими освітніми потребами. У контексті порушеної нами проблеми надзвичайно важливо акцентувати увагу на безпеці дітей в онлайні, оскільки вірогідність потрапляння дітей з ООП у ризиковану/небезпечну ситуацію зростає відповідно до того, наскільки вони активні в інтернеті, а особливо – в соціальних мережах (Касілова та ін., 2025). Відтак використання освітніх програм, інтерактивних застосунків, відеоігор з адаптованим інтерфейсом в процесі організації медіадозвілля може бути ефективним інструментом навчання й комунікації та надзвичайно важливою запорукою безпеки та захисту від потенційних загроз.

У розрізі даного питання пріоритетним завданням є налагодження співпраці з батьками, які мають подбати про технічне забезпечення безпеки пристрою шляхом інсталяції антивірусного програмного забезпечення та активації функцій батьківського контролю для моніторингу активності дитини. Важливе значення також має програмне налаштування україномовного інтерфейсу та увімкнення фільтрів безпечного пошуку з метою блокування контентно невідповідного чи/або деструктивного наповнення. Окрім цього, особливу увагу слід приділяти формуванню засад медіаграмотності та культури поведінки в мережі, що передбачає проведення роз'яснювальної роботи як педагогів, так і батьків щодо недопустимості переходу за гіперпосиланнями, розголошення персональних даних та залучення дитини до споживання верифікованого пізнавального контенту через підписку на профільні канали тощо.

Цифровізація соціуму зумовлює трансформацію традиційних форм активності та виокремлення медіадозвілля як специфічного інтегративного виду діяльності, що поєднує освіту, самоосвіту та рекреацію у віртуальному середовищі.

У рамках проєкту Міністерства цифрової трансформації України та Міністерства освіти і науки України за підтримки програми EU4DigitalUA. IT-студії діти з особливими освітніми потребами можуть використовувати ресурси IT–студій. Власне це новий підхід до навчання з максимальним фокусом на практику та застосування навичок у реальних ситуаціях. Учасники освітнього процесу можуть самостійно регулювати час, місце, темп навчання, що дає змогу врахувати особливі освітні потреби різних учнів. Окрім того, платформа «Дія. Освіта», на якій розміщено освітні ресурси, є вебдоступною (Оновлена інформатика, 2026).

Ефективність упровадження таких загальнонаціональних стандартів інклюзивної цифрової освіти знаходить своє практичне відображення у регіональних ініціативах. До прикладу, у Дніпрі зреалізовано безпрецедентний освітній проєкт – «MeD1a skills – Інклюзивна Медіашкола» для дітей та молоді з інвалідністю. Ініціатива, створена телеканалом D1 за підтримки Українського культурного фонду, мала на меті надати дітям з особливими освітніми потребами професійні знання та навички в медіа.

Пізнавальна діяльність, як форма дозвіллєвої діяльності, набуває особливого значення у контексті особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оскільки сприяє їх залученню до культурних цінностей і соціально значущого досвіду. У процесі такої діяльності відбувається підвищення загального культурного рівня особистості, що, своєю чергою, стимулює розвиток інтелектуальних здібностей, формування пізнавальних інтересів, естетичної свідомості і моральних цінностей.

Пізнавальна активність у структурі дозвілля виступає важливим чинником гармонійного розвитку дитини та її успішної соціалізації.

Одним із перспективних напрямів соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є організація дозвілля на базі музейних установ. Прикладом успішної реалізації такого підходу є освітня програма «Школа льодовикового періоду» (м. Львів) на базі Державного природознавчого музею НАН України, мета якої – створення безбар'єрного соціокультурного простору. Це програма, розроблена у межах міждисциплінарної взаємодії музейних фахівців із педагогами та дефектологами, що мають досвід роботи у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, базується на принципах інклюзії. Особливістю музейної експозиції є те, що вона доступна для осіб із сенсорними порушеннями, оскільки у рамках проєкту також діють освітні програми-демонстрації. Власне ці заняття розвивають творчу складову пізнавального досвіду дітей з ООП, знайомлять із різними тваринами, які вже не існують. Особливо цінними є майстер класи з малювання, аплікації, ліплення тощо, які проводяться за участю педагогів та супроводжуючих осіб.

У контексті порушеної проблеми особливо цінною для нас є наукова позиція В. Костіної, котра акцентує увагу на особливостях використання арт-терапевтичних засобів у роботі з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками чи опікунами в умовах воєнного стану й наголошує на можливості створення соціально-підтримувального виховного простору (Костіна, 2023a).

Особливої уваги у роботі соціального педагога з особами з особливими освітніми потребами заслуговує організація театральної діяльності. Сучасна практика свідчить про активне функціонування інклюзивних театрів як в Україні, так і у багатьох країнах світу, що підтверджує їхню ефективність як інструментів соціальної адаптації та інтеграції. У межах театрального простору особи з ООП мають можливість нівелювати вплив соціальних стереотипів та здолати бар'єри самоактуалізації. Окрім того, саме театральна діяльність є простором для реалізації творчого потенціалу особистості.

Вже традиційними стали в Україні театри-студії «Паростки». 25 років тому в Україні не було жодного схожого театру, а нині їх більше ста. Викладач Академії мистецтв ім. Павла Чубинського Віталій Любота, який започаткував діяльність таких театрів, акцентує увагу на тому, що «Паростки» – це театр не жалю, а можливостей і переконаний в тому, що театр має бути визнаним способом соціальної реабілітації. Учасники студій із допомогою волонтерів організовують виставки творчих доробків дітей та молоді з різними категоріями (типами) особливих освітніх потреб (труднощів), серед них – малюнки, самостійно виготовлені декорації до вистав, елементи костюмів тощо (Сергійчук, 2025).

Використання театрального мистецтва в контексті дозвіллєвої діяльності базується насамперед на поєднанні драматерапії та ізотерапії. Такий підхід дозволяє особам із особливими освітніми потребами ефективно рефлексувати власний емоційний стан. Особливого значення у структурі театралізованого дійства набувають хореотерапія та вокалотерапія, терапевтичний вплив яких сприяє гармонізації психоемоційної сфери учасників дійства.

У межах такого театру актори з ментальними порушеннями формують цілісне інформаційно-комунікативне поле. Процес сценічного втілення образу стає для них не просто формою дозвілля, а субстанцією для особистісного зростання. Окрім цього, театральна діяльність у цьому контексті набуває ознак соціокультурного феномену, що викликає емпатійний відгук у глядачів, а відтак – сприяє подоланню соціальної стигматизації. Отже, театральна діяльність у структурі організації вільного часу дітей із ООП постає як форма змістовного дозвілля завдяки поєднанню рекреаційних, розвивальних і терапевтичних складників та створює умови для ефективної самореалізації особистості поза межами суто освітньої парадигми.

Науково-методичні рекомендації В. Костіної щодо зміцнення психічного здоров'я дітей із ООП ґрунтуються на систематичному використанні таких методів: театралізації з використанням сюжетів народних казок, байок, легенд, оповідань; майстер-класи з виготовлення поробок із використанням народних ремесел; рухливо-музичні релаксаційні композиції з використанням народного фольклору; ігри та вікторини із соціально-виховувальним змістом (Костіна, 2023b).

Такі заняття дозволяють дітям експериментувати та виражати свої емоції, одночасно розвиваючи уяву, концентрацію та дрібну моторику. Наголосимо, що процес моделювання предметно-розвивального середовища для театралізованої активності потребує від педагогічного працівника системного підходу, що ґрунтується на врахуванні індивідуального рівня готовності вихованців до творчої взаємодії.

Показовим прикладом практичної реалізації принципів безбар'єрності у спорті є діяльність Львівської обласної дитячо-юнацької спортивної школи людей з інвалідністю

«Галичина». Цей заклад перетворює спортивну активність на дієвий інструмент змістовного дозвілля, пропонуючи вихованцям опанувати 12 видів спорту з урахуванням індивідуальної нозології. Зокрема, для осіб із порушеннями слуху доступні такі форми активного відпочинку, як футбол, шахи, армспорт, лижні перегони та настільний теніс. Своєю чергою, діти з порушеннями зору мають можливість реалізувати свій дозвіллєвий потенціал через гру в шахи, голбол або заняття пауерліфтингом.

Досить широкий спектр адаптивної рекреації школа пропонує особам з ураженнями ОРА (опорно-рухового апарату), залучаючи їх до фехтування на візках, боччі, лижних перегонів, пауерліфтингу, армспорту, настільного тенісу та стрільби з лука. Важливим є те, що такі універсальні види фізичної активності, як плавання та легка атлетика, залишаються доступними для вихованців з усіма типами нозологій. Це власне і підтверджує, що сучасне спортивне дозвілля в інклюзивному просторі є гнучким і відкритим для кожного, незалежно від характеру освітніх чи/або фізичних труднощів.

Міністерством молоді та спорту України реалізовується флагманський проєкт «Активні парки: локації безбар'єрного дозвілля». Власне це інноваційний підхід до організації відкритого дозвіллєвого простору, де кожен, незалежно від віку та особливостей фізичних можливостей, може займатися фізичною активністю просто неба.

Важливою функцією соціальних педагогів є просвітницька робота серед учасників освітнього процесу щодо локацій активного дозвілля, наявної рекреаційної та спортивної інфраструктури громади. Адже мова не лише про тренування, а про щоденний вибір на користь активного способу життя, підтримку ментального здоров'я, соціальну інтеграцію тощо. Необхідно розглядати можливість надання інформації у різних форматах.

У межах інклюзивного освітнього простору реалізація спортивного дозвілля може знаходити свій прояв у впровадженні адаптивних настільних ігор, що стануть дієвим майданчиком для неформальної комунікації або під час перерв, або на групі продовженого дня. Таким чином, адаптивна ігротека забезпечить єдність між освітнім процесом і відпочинком, сприяючи психологічному розвантаженню та підтримці ментального здоров'я.

Упровадження таких активностей базується на принципах універсального дизайну в освіті, де правила та реквізити адаптуються під індивідуальні потреби кожного учня. Спортивне дозвілля є основою безпечного та підтримувального середовища в інклюзивному освітньому просторі та запорукою соціальної адаптації дітей з ООП. Дозвілля має бути не просто розвагою, а дієвим методом виховання емпатії в однолітків. Ефективність спортивного дозвілля забезпечується взаємодією педагогічних працівників. Так, вчитель фізичної культури адаптує технічне навантаження, асистент вчителя забезпечує індивідуальну підтримку учня тощо. Саме соціальний педагог має працювати над тим, щоб адаптивне дозвілля не сприймалося як «заняття для учнів з ООП», а було невід'ємною частиною шкільного життя. Завдяки соціально-педагогічному супроводу спортивне дозвілля трансформується у простір рівних можливостей. Така командна робота дозволяє створити цілісний простір, де фізична активність поєднується з психологічним розвантаженням.

Сучасними дослідниками туристична-дозвіллєва діяльність розглядається не лише як засіб організації вільного часу, а й як особливий інструмент соціокультурної адаптації та фізичного відновлення осіб з особливими освітніми потребами (Кравченко, Войтовська, 2022). Однак акцентуємо увагу на основних проблемах, що перешкоджають розвитку інклюзивного туризму, а саме: недостатнє інформаційне забезпечення вебсайтів; необлаштованість транспортних засобів для крісел колісних; відсутність пристосованих готельних номерів для осіб з інвалідністю; відсутність кваліфікованого персоналу, який володіє знаннями й навичками роботи з особами з інвалідністю; відсутність достовірної інформації про рівень доступності конкретної пам'ятки тощо (Салига, 2024, с. 133).

У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження методів, що інтегрують оздоровчий вплив природного середовища з дозованою руховою активністю. Одним із найбільш перспективних і водночас доступних напрямів такої діяльності є теренкур. В основі теренкуру лежить дозоване фізичне навантаження у формі лікувальної ходьби за спеціально розробленими маршрутами.

Ефективність методу зумовлена комплексним впливом фізичної активності та природних чинників. Систематичне застосування теренкуру сприяє суттєвій оптимізації соматичного стану дитини з ООП, покращенню психоемоційного фону та загальному зміцненню адаптаційних резервів організму. Є підстави вважати, що теренкур є потужним інструментом адаптивної рекреації, оскільки надає можливість відволіктися від монотонності, допомагає активно

пізнавати навколишній світ, сприяє оптимізації психоемоційного настрою тощо.

Застосування цієї методики в роботі з дітьми з ООП дозволяє трансформувати звичайну прогулянку в комплексну реабілітаційну програму та змінювати враження. Так, теренкур може стати майданчиком для групового дозвілля, де діти навчаються взаємодії, дотриманню черговості та орієнтуванню в просторі за допомогою візуальних маркерів (вказівників), що своєю чергою розвиває навички самостійності та соціальної адаптації в неформальному середовищі. Отже, для дітей з особливими потребами теренкур стає «першим кроком у великий туризм».

Акцентуємо увагу на важливості співпраці ІРЦ (інклюзивно-ресурсних центрів), благодійних центрів та громадських об'єднань, закладів загальної середньої освіти із закладами вищої освіти, які готують фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього простору для підвищення ефективності наукового та навчально-методичного забезпечення й організації наукових, науково-практичних, науково-методичних семінарів, конференцій тощо. Так, до прикладу, результатом співпраці Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка із Дрогобицьким добровільним товариством захисту дітей та молоді з інвалідністю «Надія» та КУ «Трускавецький інклюзивно-ресурсний центр» стала розробка соціального проєкту «Туризм для осіб з інвалідністю» здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Соціальна робота». При укладанні маршруту було враховано урбаністичні, історичні та культурні особливості міста, на основі яких підібрано оптимальний шлях у м. Дрогобич. В інклюзивний маршрут включено наступні пункти: Вілла Б'янки → Вілла Яроша → Костел Святого Варфоломія → Дзвіниця → Кафедральний Собор Пресвятої Трійці → Церква Святого Юра. Кожний із пунктів обладнаний для відвідування особами з особливими потребами.

Окрім іншого, на Львівщині доброю традицією стало проведення інклюзивних тренінгових таборів «Планета мрій», метою яких є створення умов для оздоровлення, соціального розвитку та змістовного дозвілля дітей у безпечному середовищі з фаховим супроводом.

До програми табору включено:

– інформаційні тренінги для батьків від провідних спеціалістів з України та світу в галузі спеціальної освіти;

– заняття з іпотерапії, канітерапії, нейрокорекції, з унікальною методикою «Voise Toys» тощо;

– творчі майстер-класи, театр тіней, створення мультфільмів зі студією КіТ «На Долоні»;

– заняття в басейні, розважальні заходи, вечірки, аквагрим, лазерне шоу, хімічне шоу, банси, активності на свіжому повітрі та багато інших цікавинок (Планета мрій, 2025).

Наголосимо, що відповідно до Закону України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» інклюзивні тренінгові табори організовуються на облаштованій спеціально відведеній території, яка відповідає санітарно-гігієнічним вимогам та нормам. У таборі реалізовується комплекс заходів, спрямованих на формування у дітей навичок безпечної життєдіяльності, самообслуговування, колективізму.

Організація дозвіллєвої діяльності дітей із особливими освітніми потребами має базуватися на принципах структурованості, передбачуваності та адаптивності змісту. Ефективна модель дозвілля передбачає інтеграцію сенсорно-когнітивних, ігрових і психофізичних компонентів, що гармонійно поєднуються із елементами соціально-побутової адаптації та міжособистісної взаємодії з однокласниками й однолітками. Такий комплексний підхід є дієвим інструментом стимулювання психоемоційного і фізичного розвитку вихованців, забезпечуючи їхню всебічну реабілітацію та соціалізацію.

Висновки. Резюмуючи сказане, доходимо висновку, що організація дозвіллєвої діяльності дітей з ООП є невід'ємним складником інклюзивної освітньої практики, засобом не лише рекреації, а й потужним чинником подолання соціальної ізоляції, дезадаптації та формування життєвих компетентностей.

Ефективність форм і методів дозвілля безпосередньо залежить від злагодженої роботи команди супроводу та активного залучення батьків. Лише за умови спільного проєктування індивідуальних дозвіллєвих траєкторій можливе створення безбар'єрного простору, що враховує освітні труднощі кожної дитини.

Систематизація кращих інклюзивних практик України дозволяє екстраполювати успішний досвід та апробовані методики у систему організації дозвілля дітей з ООП.

Важливим складником якості процесу організації дозвілля дітей з ООП є розробка методичного забезпечення для педагогів і фахівців соціальної сфери. Окрім іншого, актуалізується необхідність підготовки фахівців нового покоління, здатних працювати в умовах міждисциплінарної взаємодії та цифрового освітнього середовища для організації сучасного дозвіллєвого простору.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці комплексної програми дозвіллєвої діяльності дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього простору.

Список бібліографічних посилань

Бабак, 2025 – Бабак, Л.Є. (2025). Організація безпечного освітнього середовища для дітей з ООП в умовах воєнного стану: виклики та педагогічні рішення. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: збірник наукових праць за матеріалами ІІІ Всеукраїнської конференції, (м. Харків, 13–14 трав. 2025 р.). Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. С. 27–29.

Бойко та ін., 2023 – Бойко, А.Е., Вербицький, В.В., Корнієнко, А.В., Литовченко, О.В., Мачуський В.В. (2023). Інноваційний розвиток позашкільної освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичний посібник / за ред. В.В. Мачуського. Івано-Франківськ: НАІР. 223 с.

Грищук, 2020 – Грищук, Д. (2020). Роль громадських організацій у позашкільній освіті дітей із порушенням зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(103): 21–33.

Касілова та ін., 2025 – Касілова, О., Філоненко, В., Маркаунас, Л., Дьякова, А. (2025). Безпека дітей з особливими освітніми потребами / ГО «Центр захищеності в Інтернеті “Стоп Секстинг”», «Український інститут розвитку освіти». 28 с. URL. https://dignityonline.in.ua/adult/wp-content/uploads/2023/06/Bezpeka_ditey_z_osoblyvymy_osvitnimy_potrebamy.pdf

Касьянова, Венгловська, Дем’яненко, 2025 – Касьянова, О.М., Венгловська, О.А., Дем’яненко, В.І. (2025). Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*, 6(225): 72–77. Doi: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77.

Кобобел, Демус, 2022 – Кобобел, А., Демус, Я. (2022). Організація дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти кінця ХХ – першої чверті ХХІ століття. *Педагогічні науки*, 79: 135–141.

Кобобел, Ільченко, Мокляк, 2024 – Кобобел, А., Ільченко, О., Мокляк, В. (2024). Організація дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти в умовах воєнного стану. *Витоки педагогічної майстерності*, 33: 123–129.

Колупаєва, Таранченко, 2023 – Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. (2023). Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник. Київ. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

Костіна, 2023a – Костіна, В. (2023a). Арт-терапія як засіб соціальної підтримки в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, Полтава, 17–18 трав. 2023 р. Полтава. С. 281–284.

Костіна, 2023b – Костіна, В. (2023b). Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі до організації дозвілля дітей та молоді в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості*: збірник наукових матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції. Полтава. С. 132–136.

Кравченко, Войтовська, 2022 – Кравченко, О.О., Войтовська, А.І. (2022). Інклюзивний туризм: підручник. Умань: ЦП Компринт. 280 с.

Оновлена інформатика, 2026 – Оновлена інформатика – ІТ-студії. *Дія.*Освіта. URL: https://it-osvita.diia.gov.ua/

Піча, 1990 – Піча, В.М. (1990). Культура вільного часу: філософсько-соціологічний аналіз. Львів : Світ. 152 с.

Планета мрій, 2025 – Відбудеться шостий літній оздоровчий табір «Планета мрій» для дітей з особливими освітніми потребами (2025). *Освіта Львівщини*. URL: https://osvita.loda.gov.ua/?page=blog&id=2269

Салига, 2024 – Салига, А. (2024). Інклюзивний туризм у Львівській області: проблеми та перспективи розвитку. *Молода спортивна наука України*: збірник тез доповідей, 28(4): 132–133.

Сергійчук, 2025 – Сергійчук, О. (2025). «Паростки»: театр можливостей. *Кіно-Театр*, 1: 47.

Сидорук, Бондар, 2020 – Сидорук, А.В., Бондар, В.Л. (2020). Впровадження складників сфери туризму в інклюзивне освітнє середовище. *Інноваційна педагогіка*, 22(3): 167–170.

References

Babak, L.E. (2025). Organization of a safe educational environment for children with special educational needs in martial law: challenges and pedagogical solutions. *Formation of life competence of persons with special educational needs in the system of extracurricular, special and inclusive education*: collection of scientific works based on the materials of the III All-Ukrainian Conference, (Kharkiv, May 13–14, 2025). Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Pp. 27–29 [in Ukr.].

Boyko, A.E., Verbytskyi, V.V., Kornienko, A.V., Lytovchenko, O.V., Machuskyi V.V. (2023). Innovative development of extracurricular education in the context of implementing the concept of “New Ukrainian School”: a methodological manual. In V.V. Machuskyi (ed.). Ivano-Frankivsk: NAIR. 223 p. [in Ukr.].

Hryshchuk, D. (2020). The role of public organizations in the out-of-school education of children with visual impairment. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9(103): 21–33 [in Ukr.].

Kasilova, O., Filonenko, V., Markaunas, L., Dyakova, A. (2025). Safety of children with special educational needs / Public Organization “Center for Internet Security “Stop Sexting””, “Ukrainian Institute for Education Development”. 28 p.URL. https://dignityonline.in.ua/adult/wp-content/uploads/2023/06/Bezpeka_ditey_z_osoblyvymy_osvitnimy_potrebamy.pdf [in Ukr.].

Kasyanova, O.M., Venglovska, O.A., Demyanenko, V.I. (2025). Pedagogical support of applicants with special educational needs: theory and implementation strategies. *The* image *of a modern teacher*, 6(225): 72–77. Doi: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77 [in Ukr.].

Kobobel, A., Demus, J. (2022). Organization of leisure activities of children with special educational needs in out-of-school education institutions of the late 20th - first quarter of the 21st century. *Pedagogical Sciences*, 79: 135–141 [in Ukr.].

Kobobel, A., Ilchenko, O., Moklyak, V. (2024). Organization of leisure activities of children with special educational needs in out-of-school education institutions under martial law. *Origins of pedagogical skill*, 33: 123–129 [in Ukr.].

Kolupaeva, A.A., Taranchenko, O.M. (2023). Children with special educational needs: education and support during the post-war reconstruction period: a teaching and methodological manual. Kyiv. 192 p. (Series "Inclusive Education") [in Ukr.].

Kostina, V. (2023a). Art therapy as a means of social support in working with children with special educational needs under martial law. *Innovative potential and legal support for the socio-economic development of Ukraine*: the challenge of the global world: materials of the VI International Scientific and Practical Conference, Poltava, May 17–18, 2023. Poltava. pp. 281–284 [in Ukr.].

Kostina, V. (2023b). Development of professional competence of future social specialists in organizing leisure time for children and youth under martial law. *Psychological and pedagogical coordinates of personality development*: collection of scientific materials of the IV International Scientific and Practical Conference. Poltava. pp. 132–136 [in Ukr.].

Kravchenko, O.O., Voitovska, A.I. (2022). Inclusive tourism: a textbook. Uman: Central Publishing House Komprint. 280 p.

Updated computer science – IT studios. *Дія.*Освіта. URL: https://it-osvita.diia.gov.ua/ [in Ukr.].

Picha, V.M. (1990). Leisure Time Culture: Philosophical and Sociological Analysis. Lviv: Svit. 152 p. [in Ukr.].

The sixth summer health camp "Planet of Dreams" for children with special educational needs will be held (2025). *Education of Lviv region.* URL: https://osvita.loda.gov.ua/?page=blog&id=2269 [in Ukr.].

Saliha, A. (2024). Inclusive tourism in Lviv region: problems and development prospects. *Young sports science of Ukraine*: collection of abstracts, 28(4): 132–133 [in Ukr.].

Serhiychuk, O. (2025). "Proostki": a theater of possibilities. *Kino-Theater*, 1: 47 [in Ukr.].

Sydoruk, A.V., Bondar, V.L. (2020). Introduction of tourism components into an inclusive educational environment. *Innovative Pedagogy*, 22(3): 167–170 [in Ukr.].

HUK Orest

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Social Pedagogy and Correctional Education Department,
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

SMERECHAK Lesia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Social Pedagogy and Correctional Education Department,
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

ORGANIZATION OF SAFE AND DEVELOPMENTAL LEISURE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Summary. *The article examines the theoretical and methodological foundations of organizing leisure activities for children with special educational needs (SEN) within the framework of the contemporary inclusive paradigm. The current state of scientific research on psychological and pedagogical support and the socialization of children with SEN through meaningful leisure activities is analyzed. It has been established that leisure in an inclusive environment performs not only recreational but also compensatory, therapeutic, and integrative functions, serving as a powerful factor in overcoming social isolation and maladjustment. The main directions for optimizing the leisure environment are identified, with cognitive, cultural-creative, sports, and tourism-oriented activities being prioritized.*

The best inclusive practices implemented in Ukraine in 2025 are highlighted and systematized, demonstrating the effectiveness of combining traditional methods with innovative approaches. The necessity of transforming media leisure for children with SEN through the introduction of inclusive IT studios and the development of cybersecurity and media literacy skills in cooperation with parents is substantiated.

The potential of museum pedagogy and theatrical activities as tools of art-therapeutic influence promoting personal self-actualization and reducing social stereotypes is explored. A theoretical rationale for a model of adaptive recreation based on the principles of universal design has been developed. An algorithm for involving children with SEN in inclusive tourism has been designed, particularly through the implementation of terrainkur as a method of dosed physical activity in a natural environment.

Specific mechanisms for implementing sports leisure activities through adaptive play centers and multifunctional locations are proposed. The experience of developing inclusive tourist routes based on regional initiatives is generalized.

Strengthening interdisciplinary cooperation among educational institutions, Inclusive Resource Centers, and public organizations to create individualized leisure trajectories is recommended. It is concluded that the effectiveness of inclusive leisure depends on teachers' readiness to work in a digital environment and the community's ability to ensure barrier-free infrastructure.

Keywords: *barrier-free environment; children with special educational needs; inclusion; leisure activities; organization of leisure; social pedagogue.*

Одержано редакцією 05.04.2026
Прийнято до публікації 24.03.2026

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-128-136
https://orcid.org/0000-0002-5424-8234
КУЗЬМЕНКО Василь
доктор педагогічних наук, професор катедри педагогіки й менеджменту освіти,
Херсонська академія неперервної освіти
KuzmenkoVasiliy@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-2510-6473
РОМАНОВ Олександр
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Херсонська академія неперервної освіти
nixto02@gmail.com
УДК 373.5.091.6:727.054:5]”1959/2022” (045)

КАБІНЕТНА СИСТЕМА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ, СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧИХ КАБІНЕТІВ

Проаналізовано історію становлення та розвитку кабінетної системи в закладах загальної середньої освіти України крізь призму природничих кабінетів.

Встановлено, що еволюція природничих кабінетів була зумовлена не лише ускладненням змісту навчання, а й змінами в державній освітній політиці, шкільному будівництві, матеріально-технічному забезпеченні, санітарно-безпекових вимогах і логіці профілізації старшої школи.

Визначено, що в історичній ретроспективі природничий кабінет пройшов шлях від допоміжного навчального приміщення до спеціалізованого освітнього середовища, призначеного для демонстрацій, лабораторних і практичних робіт.

Виокремлено основні етапи розвитку кабінетної системи: організаційно-плановий, інституційно-методичний, інфраструктурно-стандартизаційний, профілізаційний, пострадянсько-трансформаційний і сучасний STEM-орієнтований.

Вмотивовано доцільність поєднання архівного, нормативно-правового, історико-педагогічного та порівняльного підходів до дослідження цієї проблеми. Вивчено сучасне нормативне поле функціонування природничих кабінетів і лабораторій.

Порівняно радянську модель кабінетної системи, орієнтовану на централізовану стандартизацію, та сучасну модель, що тяжіє до гнучкого, компетентнісного, безпечного й технологічно інтегрованого середовища.

Узагальнено чинники, які стримують повноцінне функціонування природничих кабінетів у сучасній школі, зокрема нерівномірність оснащення, застарілість частини обладнання, різний рівень просторової адаптації приміщень і потребу в оновленні лабораторної культури навчання.

Запропоновано розглядати природничий кабінет як структурну одиницю цілісного освітнього середовища, що поєднує простір, обладнання, методику, цифрові ресурси й безпекову інфраструктуру.

Підсумовано, що перспективи розвитку кабінетної системи пов’язані з профільною старшою школою, STEM-освітою, цифровими вимірювальними комплексами, модернізацією шкільного простору та інтеграцією фізичних і віртуальних лабораторій.

Ключові слова: *кабінетна система; природничі кабінети; заклади загальної середньої освіти; шкільна інфраструктура; матеріально-технічне забезпечення; лабораторні роботи; STEM-освіта, профільна середня освіта.*

Постановка проблеми. Кабінетна система в закладах загальної середньої освіти традиційно розглядається як організаційна форма просторового розміщення технічних засобів навчання обладнання для кращого засвоєння матеріалу, за якої окремі предмети вивчаються у спеціально обладнаних приміщеннях. Разом з тим, стосовно природничих дисциплін така система має значно більше можливостей розкрити зміст навчального предмету і пов’язана з можливістю демонструвати досліди, організовувати лабораторні та практичні роботи, зберігати та використовувати спеціальне обладнання, реактиви, колекції, моделі, таблиці, мапи, цифрові засоби вимірювання, а також забезпечувати безпечні умови для роботи учнів і вчителя. Саме тому природничі кабінети не є лише “предметною аудиторією”; він виступає спеціалізованим освітнім середовищем, у якому зміст навчання безпосередньо залежить від якості простору, оснащення і методичної організації (Жук, 2013; Засєкіна, 2020).

Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів 2004 року та спеціальне Положення про кабінети з природничо-математичних предметів 2012 року закріпили нормативний статус таких

приміщень як обов'язкової складової шкільної інфраструктури, а сучасні типові переліки обладнання для кабінетів і STEM-лабораторій розширили цю логіку у бік технологічно насиченого навчального середовища (Про кабінети ЗНЗ, 2004; Про природничо-математичні кабінети, 2012; Перелік засобів навчання кабінетів, 2020).

Актуальність дослідження посилюється тим, що природничі кабінети сьогодні опиняються на перетині кількох важливих процесів: реформування змісту шкільної освіти, переходу до профільної старшої школи, розвитку STEM-освіти, переосмислення ролі практичної роботи у формуванні природничо-наукової компетентності та модернізації освітнього простору.

Враховуючи вплив кабінетної системи на якість знань, умінь, навичок і творчих здібностей учнів, додаткового значення надає сучасний стан навчальних досягнень учнів. За матеріалами OECD, у регіонах України, що брали участь у PISA 2022, лише 66 % учнів досягли щонайменше другого рівня з природничих наук, тоді як середній показник по OECD становив 76%, а частка учнів, які продемонстрували найвищі рівні досягнень у природничій галузі, становила 2% проти 7% у середньому по OECD (PISA 2022 Results). Такі результати не можна пояснювати виключно змістом програм або особливостями оцінювання; вони змушують звернутися і до якості навчального середовища, зокрема до функціонування природничих кабінетів, у яких формуються навички спостереження, дослідження, експерименту, перевірки гіпотез і тлумачення результатів.

Проблема полягає в тому, що, попри очевидну дидактичну значущість природничих кабінетів, в українському науковому дискурсі вони нерідко розглядаються або у вузькому нормативному вимірі, або як фрагмент історії шкільного обладнання, або як технічний компонент STEM-модернізації. Натомість цілісне дослідження кабінетної системи саме як історично змінної форми організації природничої освіти – від планування мережі шкіл і матеріальної бази до сучасної просторово-цифрової трансформації – усе ще залишається недостатньо вивченим. Особливо бракує робіт, де архівні джерела, нормативні документи та сучасні міжнародні орієнтири були б зведені в єдину аналітичну рамку.

Метою статті є комплексний аналіз історії, сучасного стану та перспектив розвитку кабінетної системи в закладах загальної середньої освіти України на матеріалі природничих кабінетів, а також обґрунтування їхнього значення як спеціалізованого освітнього середовища в умовах компетентнісної, профільної та STEM-орієнтованої школи.

Для досягнення цієї мети передбачено: простежити становлення природничих кабінетів; охарактеризувати передумови їх розвитку; проаналізувати сучасне нормативне поле функціонування кабінетів; визначити ключові проблеми їх нинішнього стану; окреслити перспективні напрями модернізації в контексті сучасної освітньої політики та міжнародних підходів до природничої освіти.

Огляд результатів, дотичних до теми. У сучасних дослідженнях проблема природничих кабінетів найчастіше розкривається через засоби навчання, інтеграції змісту природничої освіти, організації навчального дослідження або практичної роботи учнів. Так, Ю. Жук акцентує увагу на техноценозі засобів навчання у шкільному фізичному експерименті й підкреслює, що ефективність навчального дослідження прямо залежить від системності, а не випадковості добору обладнання (Жук, 2013). Т. Засєкіна розглядає інтеграційний потенціал природничої освіти, де навчальне середовище постає як ресурс формування цілісного бачення природничих процесів, а отже кабінет набуває значення не ізольованого предметного осередку, а місця міждисциплінарного пізнання (Засєкіна, 2020). Ці праці важливі тим, що дозволяють вийти за межі суто матеріального трактування кабінету і побачити його як частину методичної архітектури уроку.

У міжнародному педагогічному дискурсі особлива увага приділяють практичним роботам як засобу формування природничої грамотності особистості. Систематичний огляд H. Oliveira та J. Bonito засвідчив, що сучасна наукова література розглядає practical work як багатовимірний феномен, у якому поєднуються переваги для мотивації, розвитку розуміння науки, формування дослідницьких умінь і водночас обмеження, зумовлені організаційними, ресурсними та методичними чинниками (Oliveira, Bonito, 2023). Особливо важливо для засвоєння тем з природничих наук, адже природничий кабінет є саме тим простором, у якому practical work або реалізується повноцінно, або перетворюється на імітацію через брак обладнання, часу чи безпечних умов.

Новіші дослідження підсилюють цю тезу. У статті F. Ramadani показано, що участь учнів у лабораторній діяльності позитивно пов'язана з вищим рівнем мотивації та кращим засвоєнням навчального матеріалу й здобуттям практичних навичок. Ці знання істотно залежать від наявності кабінетів і наявновності відповідних належних лабораторних умов. Автор також звертає увагу,

що хімія виявляє найбільшу залежність від матеріально-інфраструктурної якості кабінету, тоді як у фізиці та біології обмеження обладнання і безпеки теж суттєво звужують можливості регулярної експериментальної роботи (Ramadani et al., 2026). Отже, сучасна думка вчених підтверджує: природничий кабінет не є декоративним доповненням до предмета, а чинником реальної навчальної результативності.

Разом із тим в українській історико-педагогічній літературі бракує праць, які б системно описували саме еволюцію кабінетної системи у природничій освіті. Наявні розвідки частіше стосуються окремих кабінетів, окремих нормативних періодів або сучасних моделей оснащення. Недостатньо дослідженим залишається і зв'язок між розвитком мережі шкіл, плануванням будівництва, матеріальною базою, профілізацією старшої школи та поступовою зміною функцій природничого кабінету. Саме тут документи тих років стають принципово важливими, бо дозволяють простежити не лише формальні вимоги, а й логіку інституційного становлення кабінетної системи.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. Методологічно дослідження спирається на поєднання історико-педагогічного, джерелознавчого, системного, нормативно-правового та порівняльного підходів. Історико-педагогічний підхід дав змогу розглянути кабінетну систему не як статичний елемент шкільної організації, а як історично змінну форму навчального середовища. Джерелознавчий підхід був необхідний для інтерпретації архівних справ, статтей в періодиці, книг, офіційних документів не лише як «ілюстрацій», а як документальних маркерів тих процесів, які формували просторову й матеріальну основу природничої освіти. Системний підхід дозволив поєднати в єдине аналітичне поле мережу шкіл, фінансування, навчальні плани, забезпечення обладнанням, санітарні норми, безпекові вимоги та сучасні освітні стандарти.

Емпіричну основу статті становили п'ять архівних справ із фонду 166 ЦДАВО України, які репрезентують різні етапи розвитку кабінетної системи: директивні вказівки щодо планування мережі установ народної освіти УРСР за 1959 рік; навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1959–1960 н. р.; зведену додаткову розробку звітів шкіл про матеріальне забезпечення за 1963–1964 роки; положення про Республіканський кабінет технічних засобів навчання і наочних посібників за 1968 рік; а також зведені звіти про матеріальну базу шкіл за 1992–1993 роки (Директивні вказівки, 1959; Навчальні плани 1959–1960; Зведені звіти шкіл про матзабезпечення 1963–1964; Республіканський кабінет ТЗН, 1968; Звіти про матеріальну базу шкіл, 1992–1993). Ці джерела репрезентують планово-організаційний, навчально-програмний, матеріально-звітний, інституційний і пострадянсько-трансформаційний зрізи теми дослідження.

Нормативно-правову основу становили Положення про навчальні кабінети 2004 і 2012 років (Про кабінети ЗНЗ, 2004; Про природничо-математичні кабінети, 2012), Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій 2020 року (Перелік засобів навчання кабінетів, 2020), Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти 2020 року (Санітарний регламент ЗЗСО, 2020), Державні будівельні норми закладів освіти (Заклади освіти, 2018), Правила безпеки під час проведення навчально-виховного процесу в кабінетах фізики та хімії та Державний стандарт профільної середньої освіти 2024 року (Держстандарт профільної СО, 2024). Саме ці документи сьогодні визначають обов'язкову нормативну рамку, в межах якої функціонують або мають функціонувати природничі кабінети в українській школі (Про кабінети ЗНЗ, 2004; Про природничо-математичні кабінети, 2012; Перелік засобів навчання кабінетів, 2020; Санітарний регламент ЗЗСО, 2020; Правила безпеки, 2012; Держстандарт профільної СО, 2024).

Важливим принципом цього дослідження є трактування кабінетної системи як багаторівневого феномену. На першому рівні це просторово-організаційна модель розміщення освітнього процесу. На другому – матеріально-технічна база шкільного природничого експерименту. На третьому – методичне середовище формування природничої компетентності. На четвертому – безпекова та санітарна система, без якої лабораторна робота втрачає легітимність. На п'ятому – індикатор реального стану шкільної модернізації. Такий підхід уможливлює аналіз природничого кабінету не як ізольованого об'єкта, а як концентрованого вираження якості всієї системи природничої освіти.

Результати дослідження. Архівні матеріали 1959 року дають підстави розглядати становлення кабінетної системи в безпосередньому зв'язку з плануванням мережі шкіл та розбудовою матеріальної бази народної освіти. Уже сам характер документів – директивні вказівки відділу підвідомчим установам, проєкт бюджету, план розвитку установ народної освіти – свідчить, що розвиток навчальних приміщень мислився як елемент централізованого управління освітньою системою, а не як локальна ініціатива

окремих закладів. У цьому контексті природничі кабінети постають не випадковим нововведенням, а складовою ширшої державної логіки: розгортання мережі шкіл, упорядкування навчального простору, забезпечення навчального процесу спеціалізованими засобами та приміщеннями (Директивні вказівки, 1959).

Принципово важливим є й те, що навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1959–1960 н. р. не давали змоги сформувати якісні знання. Уміння та навички дають змогу побачити зростання ролі тих видів діяльності, для яких універсальна класна кімната не давала можливості сформувати якісні знання, уміння та навички. Навіть без детального аналізу очевидно, що розвиток курсів фізики, хімії, біології та географії, вимагав більшої кількості демонстраційних і практичних форм роботи та підштовхував школу до створення спеціалізованих навчальних кабінетів. Інакше кажучи, кабінетна система в природничій освіті виникала не лише «згори», через адміністративне планування, а й «зсередини» самої логіки навчального змісту, який вимагав моделей, приладів, реактивів, картографічних матеріалів, місця для спостережень, демонстрацій і зберігання обладнання (Навчальні плани 1959–1960).

Тобто початковий етап становлення кабінетної системи в природничій школі доцільно визначити як організаційно-плановий. Його сутність полягає в тому, що простір навчання почав диференціюватися відповідно до предметної специфіки. У природничій освіті це було особливо помітно, оскільки саме ці дисципліни в найбільшій мірі залежали від наочності, демонстрацій, лабораторної та практичної діяльності. Відтак природничі кабінети від самого початку мали іншу педагогічну природу, ніж звичайна класна кімната: вони були не просто місцем пояснення, а місцем спостереження, експерименту, дослідів і предметної взаємодії.

Подальший розвиток пов'язаний із переходом від планових передумов до інституційно-методичного оформлення кабінетної системи. Аналіз звітів шкіл про технічне забезпечення за 1963–1964 роки дозволяє стверджувати, що до початку 1960-х років питання матеріальної бази вже виокремлюється в окремий, системно облікований напрям шкільного управління. Саме в цей період природничі кабінети починають сприйматись не тільки як простір для занять, а як матеріально забезпечений функціональний осередок, стан якого підлягає звітності, контролю та аналізу ефективності (Зведені звіти шкіл про матзабезпечення 1963–1964).

В історії кабінетної системи надзвичайно показовим є документ 1968 року – Положення про Республіканський кабінет технічних засобів навчання і наочних посібників. Його поява свідчить, що до кінця 1960-х років держава усвідомила потребу не лише у формальному існуванні предметних кабінетів, а й у спеціальних інституціях, які мають забезпечувати їх наочними та технічними ресурсами. І це означає, що природничі кабінети стали частиною ширшої інфраструктури освітнього забезпечення: між школою, методичною службою і системою розробки та поширення технічних засобів. Тобто виникає функціональний зв'язок. Таким чином, кабінетна система переходить від рівня локальної шкільної практики до рівня освітньої політики (Республіканський кабінет ТЗН, 1968).

Саме на цьому етапі формується педагогічне розуміння природничого кабінету як простору, де мають співіснувати кілька компонентів: матеріальна база, навчально-методична інформація, демонстраційне обладнання, умови для зберігання засобів навчання та організація лабораторної та практичної діяльності. У сучасній термінології йшлося б про освітнє середовище, але в історичному контексті це проявлялося через різні види наочності, технічні засоби навчання та матеріало-технічне обладнання. Саме така еволюція пояснює, чому сьогоднішні вимоги до природничих кабінетів включають не лише меблі та дошку, а й паспортизацію, безпекове оснащення, лаборантські та спеціальні умови експлуатації (Про природничо-математичні кабінети, 2012).

У подальшому розвитку кабінетної системи важливим є перехід від логіки методичного забезпечення до логіки стандартизації шкільної інфраструктури. Хоч у цій статті не залучено повного масиву будівельних планів 1970–1980-х років, уже сам тип наявних архівних справ у фонді 166 – плани капітального будівництва, п'ятирічні плани розвитку народної освіти, програми профільних класів, тощо дають підстави говорити про розширення функції кабінетної системи. Вона вже не лише забезпечувала навчання на основі кабінетної системи, а й входила до уявлення про нормальну, правильно спроєктовану і типово оснащену школу.

Наявні будівельні норми підтверджують спадкоємність цієї логіки. Державні будівельні норми поширюються на проєктування нових і реконструкцію існуючих будівель закладів освіти, тобто шкільний простір сьогодні так само розглядається як об'єкт нормативно заданого проєктування, а не довільного використання наявних приміщень (Заклади освіти, 2018). Така тяглість між радянською стандартизацією та сучасним

нормативним проєктуванням не означає тотожності моделей, але засвідчує, що кабінетна система в природничій освіті завжди мала інфраструктурний, а не лише дидактичний вимір.

Водночас радянська модель стандартизації була переважно централізованою й однаковою за логікою: передбачалося, що школа має бути забезпечена певним типовим набором приміщень, меблів, приладів і наочності. Сучасна модель, навпаки, допускає більшу гнучкість: вона враховує специфіку закладу, можливість комбінованих кабінетів у школах із малою наповнюваністю класів, а також поступове перетворення окремих кабінетів на STEM-лабораторії чи інтегровані освітні простори (Про природничо-математичні кабінети, 2012; Зміни до переліку засобів навчання, 2025). У цьому сенсі історія кабінетної системи є також історією переходу від жорсткої просторової стандартизації до функціональної адаптивності.

Особливий аналітичний інтерес становить пострадянський етап розвитку природничих кабінетів. Зведені звіти про матеріальну базу шкіл за 1992–1993 роки дають підстави розглядати цей період як час інерційного збереження кабінетної системи за умов різкого послаблення матеріальної підтримки. У педагогічному сенсі значущість природничих кабінетів не зникла: навчальні предмети продовжували вимагати демонстрацій, приладів, колекцій і лабораторних елементів. Проте саме матеріальна, ремонтна й оновлювальна складова системи починає втрачати сталість. Отже, 1990-ті роки варто інтерпретувати не як розрив традиції, а як період її ресурсного виснаження (Звіти про матеріальну базу шкіл, 1992–1993).

Цей висновок має принципове значення для розуміння сучасного стану природничих кабінетів. Частина проблем, які сьогодні сприймаються як наслідок недостатнього фінансування чи повільної модернізації, насправді мають глибше походження. Вони пов'язані з тривалим відкладанням повноцінного оновлення обладнання, нерівністю між міськими та сільськими школами, а також зі збереженням застарілих просторових рішень. Саме тому сучасна модернізація природничих кабінетів не може бути зведена до закупівлі нових комплектів обладнання; вона має враховувати довгу історію інфраструктурного розвитку.

Сучасний стан кабінетної системи в українській школі визначається насамперед нормативними документами. Базове Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів було затверджене у 2004 році, а спеціальне Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів – у 2012 році. Останнє прямо визначає, що документ установлює загальні та спеціальні вимоги до розташування, матеріально-технічного обладнання та науково-методичного оснащення кабінетів з природничо-математичних предметів і є обов'язковим для закладів незалежно від типу та форми власності (Про природничо-математичні кабінети, 2012). Документ також передбачає, що у школах із малою наповнюваністю класів допускається використання комбінованих кабінетів, називає окремі кабінети біології, географії, фізики, хімії і вимагає, щоб при кабінетах, зокрема фізики, хімії та біології, були лаборантські приміщення; перебування учнів у цих кабінетах дозволяється лише у присутності вчителя або лаборанта (Про природничо-математичні кабінети, 2012).

Сучасні природничі кабінети нормативно осмислюється як спеціальний навчальний простір із підвищеними вимогами до навчального процесу та дотримання правил техніки безпеки. Їх призначення не обмежується "наявністю предмета в розкладі". Кабінети мають бути оснащені шкільними меблями, обладнанням, устаткуванням і засобами безпеки; на кожен кабінет складається паспорт; організація простору залежить від предметної специфіки, а в разі потреби – і від архітектоніки будівлі, кількості учнів, спеціалізації закладу (Про природничо-математичні кабінети, 2012). З цього випливає важливий висновок: кабінетна система в сучасній школі є юридично і педагогічно визначеною моделлю забезпечення якості освітнього процесу в предметах, де просторово-матеріальний чинник має принципове значення.

Сучасна оцінка природничого кабінету неможлива без трьох взаємопов'язаних критеріїв: оснащення, безпеки та відповідності санітарно-гігієнічним і будівельним нормам. Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій, затверджений у 2020 році, закріплює державну логіку модернізації кабінетів уже не лише як предметних приміщень, а як гнучких освітніх просторів, здатних інтегрувати цифрові та лабораторні ресурси (Зміни до переліку засобів навчання, 2025). Сам факт чинності цього документа свідчить про те, що держава розглядає кабінети й STEM-лабораторії в єдиній рамці оснащення.

Не менш важливою є безпекова складова. Правила безпеки 2012 року спеціально регламентують вимоги до приміщень кабінетів фізики та хімії, до проведення занять, до роботи з хімічними реактивами та їх зберігання, до лабораторних та практич-

них робіт тощо. Тобто сучасна модель природничих кабінетів передбачає, що експериментальна діяльність може бути легітимною лише за умови суворого дотримання регламентованих безпекових процедур (Правила безпеки, 2012). Це ще раз доводить: повноцінні природничі кабінети – це не просто обладнана аудиторія, а простір, у якому навчальний процес нерозривно пов'язаний з професійною діяльністю, відповідальністю із професійною відповідальністю, дисципліною і спеціальною організацією роботи.

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти 2020 року визначає медичні вимоги безпеки щодо освітнього середовища у всіх типах закладів загальної середньої освіти. Документ передбачає, що рівень загального штучного освітлення на робочих місцях має становити не менш ніж 400 лк, а для навчальних приміщень і лабораторій у додатку 4 встановлено 500 лк на середині дошки та 400 лк на робочих столах і партах. Такі норми є важливими саме для природничих кабінетів, адже робота з обладнанням, препаратами, схемами чи лабораторними об'єктами є чутливою до якості освітлення (Санітарний регламент ЗЗСО, 2020).

В свою чергу стандартні будівельні норми поширюються на проєктування нових і реконструкцію існуючих будівель закладів освіти. І це означає, що природничі кабінети сьогодні мають оцінюватися не тільки за набором обладнання, а й за відповідністю просторового рішення сучасним будівельним вимогам: вентиляції, освітленню, площі, евакуаційним можливостям, зонуванню приміщень, можливості розміщення лаборантських та безпечного переміщення учнів (Заклади освіти, 2018). Отже, сучасний стан кабінетної системи слід аналізувати комплексно: у точці перетину дидактики, матеріало-технічного забезпечення, технічного оснащення, санітарного регламенту та будівельної логіки.

Сучасні природничі кабінети виконують щонайменше чотири взаємопов'язані функції. Перша – демонстраційна: вони забезпечують наочність навчання й дають змогу працювати з реальними об'єктами, моделями, приладами, картами, препаратами та зразками. Друга – лабораторно-практична: створюють умови для експериментів, спостережень, вимірювань, дослідів і навчального дослідження. Третя – методично-організаційна: упорядковують зміст і форми роботи, дозволяють зберігати обладнання та матеріали, забезпечують повторюваність і плановість практичної діяльності. Четверта – компетентнісна: саме в такому середовищі природничі знання перестають бути виключно вербальними та переходять у площину дії, перевірки, аргументації й інтерпретації.

Міжнародні документи й дослідження послідовно підкріплюють цю тезу про природничу освіту як формування компетентностей, що дозволяють працювати з науковими ідеями, питаннями та доказами для ухвалення обґрунтованих рішень. Систематичний огляд H. Oliveira і J. Bonito показує, що практична робота в науці має переваги для розуміння науки, мотивації та розвитку умінь, але потребує якісної організації (Oliveira, Bonito, 2023). Отже, природничі кабінети це є просто місцем проведення окремих «лабораторних», а є структурним чинником формування природничої грамотності.

У цьому контексті особливо показовими є результати PISA 2022 для українських регіонів. Те, що 66 % учнів досягли мінімального рівня з природничих наук, а лише 2 % учнів продемонстрували найвищий рівень. Це свідчить про складність переходу від базового засвоєння до високорівневого застосування наукового знання (PISA 2022 Results). Саме тут роль природничих кабінетів стає ключовою: високі результати в природничій галузі формуються не стільки через репродуктивне відтворення інформації, скільки через досвід роботи з даними, явищами, моделями та дослідницькими задачами.

Перспективи розвитку кабінетної системи в природничій освіті пов'язані не з її демонтажем, а з глибокою трансформацією. Перший перспективний напрям – інтеграція традиційного предметного кабінету й STEM-лабораторії. Типовий перелік обладнання 2020 року вже закріплює саме таку рамку, у якій кабінет розглядається як потенційно гнучкий простір для поєднання класичних демонстрацій, сучасних вимірювальних комплексів, цифрових датчиків, комп'ютерного аналізу результатів та проєктної діяльності (Перелік засобів навчання кабінетів, 2020). Отже, майбутнє природничого кабінету полягає не у відмові від предметної спеціалізації, а в її технологічному розширенні.

Другий напрям – профілізація старшої школи. Державний стандарт профільної середньої освіти передбачає окрему природничу освітню галузь, що неминуче посилюватиме запит на кабінети різного функціонального рівня: від базових кабінетів для загальноосвітньої підготовки до профільних лабораторій для поглибленого вивчення фізики, хімії, біології та інтегрованих природничих курсів (Держстандарт профільної СО, 2024), що фактично означає новий етап диференціації кабінетної системи.

Третій напрям – поєднання фізичних і віртуальних лабораторій. Сучасні дослідження не дають підстав вважати, що цифрові симуляції здатні повністю замінити реальний експеримент. Натомість вони вказують на перспективність гібридної моделі, у якій реальна практична діяльність поєднується з віртуальним моделюванням, попереднім тренуванням навичок і цифровою обробкою результатів, що особливо цінно для тих шкіл, де матеріально-технічні умови ще не дозволяють постійно виконувати весь спектр лабораторних робіт на найвищому рівні. Проте навіть у такій моделі природничі кабінети не втрачають значення, бо саме вони забезпечують предметну реальність експерименту, культуру роботи з матеріалом і просторову організацію навчального дослідження, тощо (Oliveira, Bonito, 2023; Ramadani et al., 2026).

Четвертий напрям – переосмислення природничих кабінетів як частини цілісної шкільної інфраструктури. У попередні десятиліття кабінет нерідко сприймався як окреме приміщення, відповідальність за яке майже повністю покладалася на вчителя. Сучасна логіка вимагає іншого підходу: кабінет має бути включений у політику засновника, стратегію розвитку закладу, систему внутрішнього забезпечення якості освіти, в плани безпеки, енергомодернізації, санітарного моніторингу та цифрової трансформації. Лише за такої умови він перестає бути «локальним господарством учителя» і стає реальним інструментом розвитку шкільної природничої освіти.

Проведений аналіз дозволяє сформулювати кілька принципових узагальнень. По-перше, кабінетна система в природничій освіті має глибоке історичне коріння і постала як відповідь на потребу поєднати зміст навчання з його матеріально-просторовими умовами. По-друге, природничі кабінети упродовж ХХ – початку ХХІ століття зазнали суттєвої функціональної еволюції: від спеціалізованого предметного приміщення до нормативно регламентованого освітнього середовища. По-третє, сучасні виклики розвитку природничої освіти – компетентнісний підхід, STEM-орієнтація, профільна старша школа, безпекові та санітарні вимоги – не зменшують, а підсилюють значення кабінетної системи. По-четверте, проблеми сучасного стану природничих кабінетів мають не лише поточне фінансове, а й тривале історичне походження, пов'язане з модернізацію та нерівністю інфраструктурного розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Архівні джерела дали змогу простежити, що становлення природничих кабінетів у другій половині ХХ століття було тісно пов'язане з плануванням мережі шкіл, матеріальним забезпеченням, інституціоналізацією технічних засобів навчання та тогочасним станом розвитку науки й техніки.

Таким чином, кабінетна система в закладах загальної середньої освіти на матеріалі природничих кабінетів постає як історично сформована, інституційно закріплена і педагогічно виправдана модель організації навчального простору.

У сучасних умовах розвиток природничих кабінетів доцільно пов'язувати з трьома стратегічними векторами: модернізацією простору й обладнання, інтеграцією цифрових та лабораторних форматів і функціональною диференціацією кабінетів у профільній старшій школі.

Перспективи подальших досліджень убачаються у трьох напрямах: по-перше, у детальному архівному реконструюванні розвитку окремих видів природничих кабінетів – фізики, хімії, біології, географії – у регіональному вимірі; по-друге, у порівняльному аналізі реального сучасного стану природничих кабінетів у різних типах шкіл; потретє, у дослідженні впливу конкретних моделей оснащення кабінетів і STEM-лабораторій на результати навчання та мотивацію учнів.

Список бібліографічних посилань

Держстандарт профільної СО, 2024 – Державний стандарт профільної середньої освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF

Директивні вказівки, 1959 – Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 2, спр. 2478. 74 арк.

Жук, 2013 – Жук, Ю.О. (2013). Техноценоз засобів навчання для виконання навчальних досліджень з фізики у середній загальноосвітній школі. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 34(2): 11–20. Doi: https://doi.org/10.33407/itlt.v34i2.814.

Заклади освіти, 2018 – Заклади освіти. ДБН В.2.2-3:2018. Видання офіційне. Київ: Мінрегіон України. 63 с. URL: https://surl.li/wfayjp.

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

Зведені звіти шкіл про матзабезпечення 1963–1964 – Зведена додаткова розробка звітів шкіл про матеріальне забезпечення. 1963–1964. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 3, спр. 4123. 61 арк.

Звіти про матеріальну базу шкіл, 1992–1993 – Зведені звіти про матеріальну базу шкіл. 1992–1993. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 18, спр. 16. 32 арк.

Зміни до переліку засобів навчання, 2025 – Зміни до … Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29 квітня 2020 року № 574, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 07 травня 2020 року за № 410/34693 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 01 вересня 2025 року № 1201): затв. наказом Міністерства освіти і науки України 18 листопада 2025 року № 1517. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1822-25

Навчальні плани 1959–1960 – Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР, затверджені на 1959–1960 н. р. 1959–1960. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 3, спр. 2895. 21 арк.

Перелік засобів навчання кабінетів, 2020 – Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 № 574. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0410-20

Перелік засобів навчання природничо-математичних кабінетів, 2016 – Типовий перелік засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 22.06.2016 № 704. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1050-16

Правила безпеки, 2012 – Правила безпеки під час проведення навчально-виховного процесу в кабінетах (лабораторіях) фізики та хімії загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства надзвичайних ситуацій України 16.07.2012 № 992. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1332-12#Text.

Про кабінети ЗНЗ, 2004 – Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 20.07.2004 № 601. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1121-04

Про природничо-математичні кабінети, 2012 – Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14.12.2012 № 1423. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0044-13

Профільна школа, 2026 – Реформа старшої школи: Профільна. *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://profilna.mon.gov.ua/

Республіканський кабінет ТЗН, 1968 – Положення про Республіканський кабінет ТЗН і наочних посібників. 1968. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 4, спр. 6416. 5 арк.

Санітарний регламент ЗЗСО, 2020 – Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства охорони здоров'я України від 25.09.2020 № 2205. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1111-20

Субвенція на STEM, 2026 – Субвенція на STEM-обладнання старшої школи – як подати заявку (2026). Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/subventsiia-na-stem-obladnannia-starshoi-shkoly-iak-podaty-zaiavku1

Marino, 2026 Marino, M.A. (2026). Virtual and hands-on laboratory environments in the chemistry classroom: the effect of prior chemistry knowledge. *Chemistry Education Research and Practice*, 27: 780–792. Doi: https://doi.org/10.1039/D5RP00293A.

Oliveira, Bonito, 2023 – Oliveira, H., Bonito, J. (2023). Practical work in science education: a systematic literature review. *Frontiers in Education,* 8. Article 1151641. Doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1151641.

PISA 2022 Results – PISA 2022 Results (Volume I and II). Country Notes: Ukrainian regions (18 of 27). Paris: OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/ukrainian-regions-18-of-27_78043794-en.html

PISA 2025 Framework – PISA 2025 Science Framework. Paris: OECD Publishing, 2025. URL: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/

Ramadani et al., 2026 – Ramadani, F., Çibukçiu, B., Ismajli, B., Pejchinovska-Stojkovikj, M. (2026). The role of practical laboratory work in stimulating students' interest in natural sciences. *Frontiers in Education*, 11: 16 mar. Doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1726102.

References

State Standard of Specialized Secondary Education: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 07/25/2024 No. 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF [in Ukr.].

Directives of the department to subordinate institutions on planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. 1959. Central State Archive of Higher Education of Ukraine. F. 166, inv. 15, vol. 2, file 2478. 74 sheets. [in Ukr.].

Zhuk, Yu.O. (2013). Technocenosis of teaching aids for conducting educational research in physics in secondary general education schools. *Information technologies and teaching aids*, 34(2): 11–20. Doi: https://doi.org/10.33407/itlt.v34i2.814 [in Ukr.].

Educational institutions. SBS B.2.2-3:2018. Official edition. Kyiv: Ministry of Regional Development of Ukraine. 63 p. URL: https://surl.li/wfayjp [in Ukr.].

Zasekina, T.M. (2020). Integration in school science education: theory and practice: monograph. Kyiv: Pedagogical Thought. 400 p. [in Ukr.].

Consolidated additional development of school reports on material support. 1963–1964. Central State Archive of Higher Education of Ukraine. F. 166, inv. 15, vol. 3, file 4123. 61 sheets. [in Ukr.].

Consolidated reports on the material base of schools. 1992–1993. Central State Archive of Higher Education of Ukraine. F. 166, inv. 18, file 16. 32 sheets. [in Ukr.].

Changes to ... The Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories, approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 29, 2020 No. 574, registered with the Ministry of Justice of Ukraine on May 7, 2020 under No. 410/34693 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 1, 2025 No. 1201): approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 18, 2025 No. 1517. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1822-25 [in Ukr.].

Curriculums of primary, seven-year and secondary schools of the Ukrainian SSR, approved for the 1959–1960 academic year. 1959–1960. Central State Archive of Higher Education of Ukraine. F. 166, inv. 15, vol. 3, file 2895. 21 sheets. [in Ukr.].

Typical list of teaching aids and equipment for classrooms and STEM laboratories: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 29, 2020 No. 574. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0410-20 [in Ukr.].

Typical list of teaching aids and equipment for educational and general purposes for science and mathematics classrooms of general educational institutions: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 22.06.2016 No. 704. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1050-16 [in Ukr.].

Safety rules during the educational process in physics and chemistry classrooms (laboratories) of general educational institutions: approved by order of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine dated 16.07.2012 No. 992. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1332-12#Text [in Ukr.].

Regulations on classrooms of general education institutions: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 20.07.2004 No. 601. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1121-04 [in Ukr.].

Regulations on teaching rooms for natural and mathematical subjects of general educational institutions: approved by order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine dated 14.12.2012 No. 1423. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0044-13 [in Ukr.].

High school reform: Profile. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: https://profilna.mon.gov.ua/ [in Ukr.].

Regulations on the Republican Cabinet of Technical and Visual Aids. 1968. Central State Archive of Higher

Education of Ukraine. F. 166, inv. 15, vol. 4, file 6416. 5 sheets. [in Ukr.].
Sanitary regulations for general secondary education institutions: approved by order of the Ministry of Health of Ukraine dated 09/25/2020 No. 2205. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1111-20 [in Ukr.].
Subsidy for high school STEM equipment – how to apply (2026). Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: https://mon.gov.ua/news/subventsiia-na-stem-obladnannia-starshoi-shkoly-iak-podaty-zaiavku1 [in Ukr.].
Marino, 2026 Marino, M.A. (2026). Virtual and hands-on laboratory environments in the chemistry classroom: the effect of prior chemistry knowledge. *Chemistry Education Research and Practice*, 27: 780–792. Doi: https://doi.org/10.1039/D5RP00293A.
Oliveira, Bonito, 2023 – Oliveira, H., Bonito, J. (2023). Practical work in science education: a systematic literature review. *Frontiers in Education,* 8. Article 1151641. Doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1151641.
PISA 2022 Results – PISA 2022 Results (Volume I and II). Country Notes: Ukrainian regions (18 of 27). Paris: OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/ukrainian-regions-18-of-27_78043794-en.html
PISA 2025 Framework – PISA 2025 Science Framework. Paris: OECD Publishing, 2025. URL: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/
Ramadani et al., 2026 – Ramadani, F., Çibukçiu, B., Ismajli, B., Pejchinovska-Stojkovikj, M. (2026). The role of practical laboratory work in stimulating students' interest in natural sciences. *Frontiers in Education*, 11: 16 mar. Doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1726102.

KUZMENKO Vasiliy
Doctor Sciences of Pedagogy, Professor,
kherson Academy of Continuing Education
ROMANOV Oleksandr
a post graduate student majoring in Educational, Pedagogical Sciences,
kherson Academy of Continuing Education

THE CLASSROOM-SYSTEM IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: HISTORY, CURRENT STATE, AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF SCIENCE CLASSROOMS

Summary. *The research problem stems from the fact that the classroom system in general secondary education institutions, particularly in the field of natural sciences, has often been viewed merely as an organizational or logistical element of teaching. In contrast, a science laboratory is a specialized educational environment that combines space, equipment, methodology, safety, digital resources and laboratory-based practical activities.*

The purpose of this article is to analyze the history, current state and prospects for the development of the laboratory system using the example of science laboratories, and to justify their significance for the development of pupils' scientific competence.

The methodological framework consists of a combination of historical-pedagogical, source-based, systemic, regulatory-legal and comparative approaches. The empirical basis is formed on the basis of archival materials from the Central State Archives of Higher Education of Ukraine, regulatory documents, educational standards and works on practical work.

The development of science classrooms is traced from the planning stage of the late 20th century to the modern STEM-oriented model. The study identifies its links with curriculum changes, resources, safety requirements and upper secondary specialization, as well as current problems such as uneven equipment provision, outdated facilities and the need to modernize laboratory culture.

The scientific originality lies in the interpretation of the science laboratory as a historically evolving structural unit of the educational environment, combining infrastructural, methodological, regulatory, safety and digital dimensions.

It is proposed that the modernization of science classrooms be viewed not as a one-off upgrade of equipment, but as a strategic direction for the development of science education. The author's practical proposals involve combining subject classrooms with STEM laboratories, integrating physical and virtual laboratories, and incorporating the classroom system into the school's development strategy.

Keywords: *cabinet system; science classrooms; general secondary education institutions; school infrastructure; material and technical support; laboratory work; STEM education; specialized secondary education.*

Одержано редакцією 26.03.2026
Прийнято до публікації 10.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-136-143
https://orcid.org/0000-0002-5382-7007
МЕЛЬНИЧУК Лілія
кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, доцентка катедри диференціальних рівнянь,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
l.melnuchuk@chnu.edu.ua

УДК 37.015.3:37.02:004(045)

СТРАТЕГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІНФОРМАТИКА»

У статті здійснено науковий пошук та адаптацію стратегій оптимізації процесу засвоєння навчального матеріалу з курсу «Інформатика», що забезпечили б підвищення ефективності навчальної діяльності учнів та успішне досягнення ними вимог, висунутих державою до випускника школи.

Розкрито основні етапи процесу засвоєння знань учнем, які здатні забезпечити повний цикл навчально-пізнавальних дій *вивчення навчального матеріалу шкільного курсу «Інформатика»: сприймання, осмислення, узагальнення та закріплення.*

Для підвищення ефективності першого етапу процесу засвоєння учнями знань шкільного курсу «Інформатика» вчителю запропоновано враховувати правило «7±2» та стратегії підвищення ефективності читання.

Для підвищення ефективності другого, третього і четвертого етапів процесу засвоєння учнями знань шкільного курсу «Інформатика» виокремлено наступні стратегії: завжди намагатися зрозуміти новий навчальний матеріал; здійснювати конспектування інформації, поданої вчителем на уроці; виконувати об'єднання нового навчального матеріалу у групи за будь-якими загальними ознаками і будувати їх класифікацію; виділяти певний короткий пункт або тезу як опору для більш широкого змісту; пов'язувати новий навчальний матеріал, з тим, який уже відомий учню; здійснювати структурування частин нового навчального матеріалу; встановлювати чи будувати серійну організацію навчального матеріалу; встановлювати ієрархію складових навчального матеріалу; будувати графічні зображення основних понять нового навчального матеріалу тощо.

Окрему увагу приділено процесу забування учнем нового навчального матеріалу з інформатики. Визначено, що він характеризується кривою забування Г. Еббінгауза та кривою забування Г. Еббінгауза з урахуванням повторів. Для ефективного запам'ятовування навчальної інформації запропоновано дві схеми повторення. Запропоновано рекомендації, які забезпечать ефективну організацію повторення навчального матеріалу на уроках.

Ключові слова: *процес засвоєння учнями навчального матеріалу; стратегії оптимізації; шкільний курс «Інформатика»; сприймання навчальної інформації; осмислення, узагальнення і закріплення навчальної інформації; забування навчальної інформації.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активною цифровізацією освітнього середовища та зростанням ролі інформатики як базової шкільної дисципліни, що забезпечує формування ключових і предметних компетентностей учнів. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до рівня і якості засвоєння навчального матеріалу з шкільного курсу «Інформатика», здатного забезпечити формування в учнів логічного, критичного, системного та алгоритмічного мислення щодо аналізу інформації в цифровому світі.

Водночас аналіз практики викладання шкільного курсу «Інформатика» свідчить, що вчителі інформатики не завжди забезпечують досягнення учнями очікуваних результатів інформатичної освітньої галузі. При цьому спостерігається недостатній рівень засвоєння учнями навчального матеріалу з інформатики, низький рівень знань цифрових технологій, а також часті труднощі у перенесенні здобутих знань у нові навчальні та практичні ситуації щодо цифрового опрацювання інформації. Це зумовлено низкою чинників, серед яких найважливішим вважаємо неврахування індивідуальних особливостей учнів, що зумовлено нерозумінням вчителем інформатики сутності процесу засвоєння знань.

Таким чином, актуалізується необхідність наукового обґрунтування та практичної реалізації стратегій, спрямованих на підвищення ефективності навчання інформатики, що забезпечить в учнів закладу загальної середньої освіти формування стійких знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для їх подальшої успішної діяльності в умовах цифрового світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оптимізації процесу навчання завжди перебуває у фокусі уваги як українських, так і зарубіжних науковців.

Так, українські вчені О. Березюк та О. Власенко дослідили теорію і практику сучасної дидактики у праці (Березюк, Власенко, 2017); Б. Беседін та С. Гайдар аналізувати шляхи вдосконалення узагальнення та систематизації знань при вивченні алгебри в 7–9 класах (Беседін, Гайдар 2013); О. Вашуленко вивчала повторення як засіб формування мовної компетентності молодших школярів (Вашуленко, 2014); у фокусі розвідок В. Калошина потрапило питання «Як навчати вчитися?» (Калошин, 2014); С. Максименко та інші досліджували психологію когнітивних процесів (Максименко та ін., 2022); І. Маслянікова вивчала стан проблеми засвоєння знань у психолого-педагогічній літературі (Маслянікова, 2020); І. Погребнюк досліджувала питання побудови індивідуальних сценаріїв навчання студентів на основі карт прогалин знань і кривих забування (Погребнюк, 2012); Л. Черкаська та інші науковці вивчали контрольно-коректувальні аспекти систематизації й узагальнення знань і вмінь учнів з математики (Черкаська та ін., 2023); Б. Мокін та О. Мокін аналізували підвищення ступеня адекватності моделі процесу забування знань (Мокін, Мокін, 2013).

У фокусі досліджень зарубіжних науковців стали питання: переконання, методи та ілюзії саморегульованого навчання: (Bjork et al, 2012); як студенти насправді навчаються (і чи має це значення) (Gurung, 2002); метакогнітивне усвідомлення стратегій навчання у студентів (Mccabe, 2010); критична роль практики пошуку інформації в довгостроковому утриманні інформації (Roediger III & Butler, 2011); огляд та кількісний синтез розподіленої практики у завданнях вербального відтворення (Cepeda et al., 2006); історична перспектива когнітивної революції (Miller, 2003); перспектива нових ідей та нових технологій для покращення викладання та навчання (Novak, 2003).

Попри значну кількість наукових розвідок з досліджуваної проблеми, питання узагальнення і систематизації стратегій оптимізації процесу засвоєння навчальних знань учнями у контексті конкретної навчальної дисципліни, у тому числі і інформатики, на сьогодні залишається недостатньо висвітленим.

Мета дослідження полягає у науковому пошуку та адаптації стратегій оптимізації процесу засвоєння навчального матеріалу з курсу «Інформатика», що забезпечили б підвищення ефективності навчальної діяльності учнів та успішне досягнення ними вимог, висунутих державою до випускника школи.

Методологія дослідження. У статті використано загально-теоретичні методи аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, систематизація та узагальнення тощо.

Теоретичний аспект дослідження. Процес засвоєння знань учнем, як процес пізнання ним навчальної інформації чи певного досвіду (повний цикл навчально-пізнавальних дій), відбувається у чотири етапи, які нерозривно взаємозв'язані і проникають один в одного (Березюк, Власенко, 2017; Калошин, 2014; Максименко та ін., 2022; Маслянікова, 2020; Gurung, 2002; Mccabe, 2010):

1) сприймання (первинне ознайомлення) учнями нового навчального матеріалу на уроці;

2) осмислення нового навчального матеріалу (часто відбувається разом з його сприйманням);

3) узагальнення (виділення і об'єднання суттєвих рис та ознак об'єкта вивчення);

4) закріплення (повторне ознайомлення з навчальним матеріалом, неодноразове відтворення усього або частини навчального матеріалу на уроці).

Відмітимо, процес засвоєння знань може розпочатися не з першого чи другого етапу, а з застосування знань на практиці (випробування правильності засвоєних знань в різноманітних видах діяльності, як ідеальних, так і реальних), коли учень на уроці намагається виконати практичне завдання, не маючи при цьому відповідних знань, досвіду чи розуміння, що мотивує його виконати всі попередні згадані нами кроки процесу засвоєння знань. Попри це, учню для того, щоб належним засвоїти новий навчальний матеріал, необхідно пройти усі передуючі етапи, тобто обов'язково виконати повний цикл навчально-пізнавальних дій.

Результати дослідження. Для підвищення ефективності першого етапу процесу учнями засвоєння знань шкільного курсу «Інформатика» – *сприймання (первинне ознайомлення) учнями нового навчального матеріалу на уроці інформатики* – вчителю насамперед доцільно враховувати правило «7±2» (магічне число Міллера) (Miller, 2003) та стратегії підвищення ефективності читання (Bjork et al, 2012).

Відповідно до *правила «7±2», або магічного числа Міллера*, особистість зі звичайним рівнем інтелектуального розвитку здатна одночасно спрямовувати свою увагу на 7±2 об'єкти (елементи інформації), тобто здатна одночасно сприйняти не менше як 5 об'єктів, але і не більше як 9 об'єктів чи елементів інформації. При цьому зміст цих об'єктів чи елементів інформації не аналізується, важлива лише їх кількість. У випадку, якщо кількість елементів інформації становить більше 9, то свідомість розподіляє їх на підгрупи, які включають від 5 до 9 елементів (Miller, 2003).

В інформатиці це правило застосовується у ході розробки графічного інтерфейсу програмного продукту – у разі, якщо кількість підпунктів меню, кнопок, закладок чи елементів керування більше 9, то їх необхідно згрупувати.

Отже, вчителя інформатики доцільно врахувати правило «7 ± 2» на етапі подання нового навчального матеріалу, обмежуючи кількість питань, які будуть розглядатися на уроці, 5 питаннями у базовій школі та 7 питаннями у старшій школі.

Читання як шлях сприймання (первинного ознайомлення) учнем з новим навчальним матеріалом залишається актуальним і на сучасному уроці інформатики, зокрема у ході роботи з підручником та у ході самостійного вивчення учнем навчального матеріалу, який виходить за межі уроку.

Зарубіжний досвід пропонує такий *алгоритм підвищення ефективності читання*, який має озвучити вчитель на уроках інформатики (Bjork et al, 2012):

1) *визначення чіткої мети і завдань читання,* тобто учень перед тим, як почати читати, насамперед повинен для себе чітко сформулювати і усвідомити мету і завдання опрацювання інформаційного джерела: здобути нові знання, підвищити рівень розуміння теми уроку, зрозуміти хід виконання практичної роботи, підготуватися до тесту тощо;

2) *швидкий перегляд тексту*, що передбачає короткий перегляд учнем заголовків, підзаголовків та висновків, тобто текст необхідно швидко «пробігти очима», що дасть змогу учню сформувати загальне уявлення про основні ідеї, структуру та організацію тексту відповідно визначених мети і завдань читання, а також виокремлення частин тексту, на які слід звернути більш детальну увагу;

3) *свідоме і активне читання тексту,* яке передбачає «занурення» у текст, увагу до деталей, а також критичне оцінювання інформації, яка сприймається учнем. У ході читання учню доцільно: записувати основні ідеї, важливі деталі та ключові терміни; виділяти або підкреслювати важливі частини або речення з тексту, які стосуються мети і завдань читання; критично оцінювати подану у тексті інформацію (твердження, аргументи і докази автора, важливість і вплив цієї інформації на вже відомі факти тощо); робити після кожного розділу чи теми короткі висновки «своїми словами»;

4) *чітка організація часу читання,* що передбачає: встановлення і дотримання розкладу читання (*коли* (щодня, через день, після уроку) і *скільки часу* на читання (година, півтори, дві); елімінацію відволікаючих факторів (шум, недостатнє освітлення, незручне крісло тощо); короткі перерви на 5-10 хв щогодини, щоб запобігти втомі та зберегти концентрацію; використання таймеру на певний проміжок часу, за який необхідно прочитати якомога більше матеріалу;

5) *практикувати регулярне читання,* тобто регулярно читати якомога більше інформаційних джерел: сайтів, книг, статей, інструкцій тощо. Це дасть змогу учню швидше, легше і краще визначати ключові ідеї тексту чи навчальної інформації, легше зрозуміти складні концепції та довше пам'ятати прочитаний текст.

Вітчизняний досвід до цих рекомендацій для забезпечення ефективного інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту необхідною умовою вважає встановлення учнем *діалогічної взаємодії з текстом*, яка реалізується шляхом:

– виявлення в тексті проблемних питань та пошуку відповіді на них;

– уявного діалогу з автором тексту, який передбачає формулювання учнем запитань за текстом та їх уявного обговорення у свідомості;

– складання коментаря та висновків до тексту, що відбивають основний зміст прочитаного тексту та результати його осмислення учнем.

Для підвищення ефективності *другого, третього* і *четвертого* етапів процесу засвоєння учнями знань шкільного курсу «Інформатика» нами виокремлено наступні стратегії (Беседін, Гайдар 2013; Погребнюк, 2012; Черкаська та ін., 2023; Novak, 2003; Roediger III & Butler, 2011), які дають їм змогу краще запам'ятати, зберігати та відтворювати навчальну інформацію, а саме:

– завжди намагатися зрозуміти новий навчальний матеріал, адже зрозумілу інформацію легше запам'ятати;

– здійснювати конспектування інформації, поданої вчителем на уроці, адже коли учень веде нотатки від руки (візуально кодує навчальну інформацію на папері), він не тільки краще запам'ятовує навчальну інформацію, а й краще її розуміє. Крім цього, записані учнем нотатки дають йому змогу в подальшому вербалізувати та візуалізувати нову навчальну інформацію, почуту і побачену ним на уроці інформатики;

– виконувати об'єднання нового навчального матеріалу у групи за будь-якими загальними ознаками (смислу, асоціацій, зв'язків, факторів впливу тощо) і будувати їх класифікацію;

– виділяти певний короткий пункт або тезу як опору для більш широкого змісту (тези, заголовки, питання, приклади тощо);

– пов'язувати новий навчальний матеріал, з тим, який уже відомий учню. При цьому зв'язки можуть бути будь-якими: чіткими та логічними чи неявними та незрозумілими, головне, щоб учень запам'ятав навчальний матеріал;

– здійснювати структурування частин нового навчального матеріалу як взаємного розташування його частин, що утворюють ціле;

– встановлювати чи будувати серійну організацію навчального матеріалу (послідовність навчального матеріалу) за логікою, обсягом, часом, у просторі тощо;

– встановлювати ієрархію складових навчального матеріалу, тобто визначити порядок розташування її частин та взаємозв'язків між ними (систематизація навчального матеріалу);

– будувати графічні зображення основних понять нового навчального матеріалу (модель, схема або опис основних рис) (схематизація навчального матеріалу);

– здійснювати пошук аналогій понять з нового навчального матеріалу за повною чи частковою подібністю, подібністю у відносинах, структурі, взаємодії тощо;

– здійснювати пошук асоціацій понять з нового навчального матеріалу за подібністю, суміжністю чи протилежністю до наявного досвіду;

– здійснювати самоперевірку рівня розуміння навчальної інформації, що передбачає постановку собі запитань, проходження онлайн тестування, чи обговорення з іншим учнем, не дивлячись при цьому на підручник.

Невід'ємною частиною процесу засвоєння учнем нового навчального матеріалу з інформатики є його *забування*, яке характеризується *кривою забування Г. Еббінгауза* та *кривою забування Г. Еббінгауза з урахуванням повторів* (Мокін, Мокін, 2013).

Крива забування Г. Еббінгауза показує залежність правильності відтворення запам'ятованої учнем навчальної інформації від часу (рис. 1).

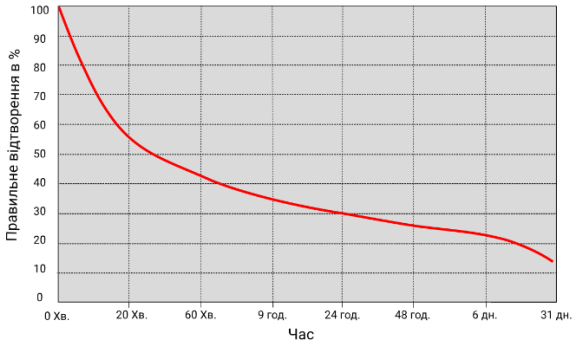


Рис. 1. Крива забування Г. Еббінгауза

За даними Г. Еббінгауза, через 20 хв у пам'яті учня залишається менше 60% вивченої інформації, через 60 хв – тільки 45%, а після 24 годин учень пам'ятає лише біля 30% вивченого на уроці навчального матеріалу. У довшій перспективі: через 6 днів в пам'яті учня залишається лише біля 20% знань, а через місяць учень пам'ятає менше 15% навчального матеріалу, що співвідноситься з обсягом пам'яті (Мокін, Мокін, 2013).

Крім цього, вчений дійшов висновків, що навчальний матеріал, який у процесі навчання проходить смислову обробку учнем, менше піддається забуванню, тому динаміка його забування відрізняється від кривої, зображеної на рис. 1, і може бути представлена як крива Г. Еббінгауза з урахуванням повторів.

Як ще зазначав Г. Еббінгауз, різкість падіння кривої забування учнем навчальної інформації можна зменшити за умови періодичного повторення вивченого матеріалу. При цьому з кожним разом час між повтореннями необхідно збільшувати (рис. 2) (Мокін, Мокін, 2013). Така особливість пам'яті учня зумовлена тим, що з часом інформація із короткотермінової пам'яті переходить в довготермінову, а повторення спонукає мозок до пригадування засвоєної інформації, у такий спосіб зміцнюючи пам'ять учня.

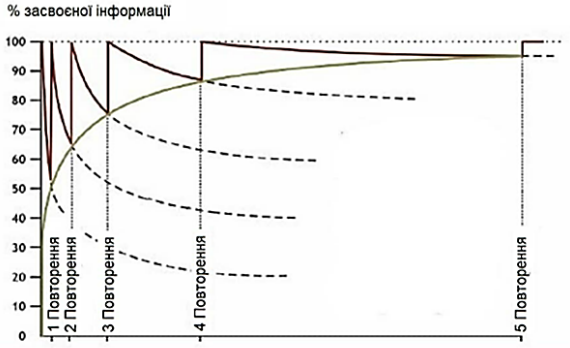


Рис. 2. Крива забування Г. Еббінгауза з урахуванням повторів

Як видно з графіка, повторення навчального матеріалу не тільки «обрізають» різкі червоні лінії його забування, а й щоразу піднімають до 100% обсяг засвоєної учнем навчальної інформації. Зелена лінія демонструє чимраз більше закріплення засвоєної учнем навчальної інформації у довготерміновій пам'яті в залежності від кількості повторень.

Для ефективного запам'ятовування навчальної інформації пропонуються дві схеми повторення (Вашуленко, 2014; Cepeda et al., 2006). При цьому вибір схеми повторення детермінований періодом часу, виділеного на вивчення навчального матеріалу.

Схема повторень №1 (для вивчення навчального матеріалу за 1–2 дні): 1) читання тексту; 2) перше повторення; 3) друге повторення – через 20 хв; 4) третє повторення – через 8 год; 5) четверте повторення – через 24 год.

Схема повторень №2 (для вивчення навчального матеріалу за 3–4 місяці): 1) читання тексту; 2) перше повторення; 3) друге повторення – через 20-30 хв; 4) третє повторення – через день; 5) четверте повторення – через 2-3 тижні; 6) п'яте повторення – через 2-3 міс.

На обох схемах перше повторення відбувається відразу після читання тексту чи первинного ознайомлення учнем з навчальним матеріалом, а час кожного наступного повторення відраховується від попереднього.

Відмітимо, що Г. Еббінгауз також наголошував на тому, що занадто велика кількість повторень навчального матеріалу не гарантує 100% його засвоєння і запам'ятовування учнем. Тобто, якщо повторити навчальний матеріал 10 разів замість 5, це зовсім не означає, що учень запам'ятає вдвічі більше інформації.

Повторення передбачає регулярну актуалізацію у свідомості учня засвоєних ним знань, спрямоване на повторне відтворення учнем навчальної інформації з шкільного курсу «Інформатика» та є невід'ємною частиною освітнього процесу. Повторення як розумова діяльність учня дає йому змогу у ході навчання «прив'язати» нові поняття і уявлення до вже засвоєних, а також поглибити, розширити, вдосконалити і зміцнити раніше засвоєні ним знання. Слід відмітити, що якраз тому вивчення інформатики в школі побудовано за концентричним принципом, бо це передбачає системне повернення до базових тем із поступовим розширенням та поглибленням змісту відповідно до вікових особливостей учнів. Як наслідок, маємо систематичне повторення, тому міцніші і довготривалі знання учнів. Наведемо деякі приклади базових тем, які у різному

об'ємі подаються у молодших, середніх та старших класах: алгоритмізація і програмування; інформаційна безпека; апаратне та програмне забезпечення; опрацювання графічних, текстових, табличних значень; моделювання.

Для ефективної організації повторення на уроках інформатики вчителю необхідно (Вашуленко, 2014; Мокін, Мокін, 2013; Cepeda et al., 2006):

– ознайомити учнів з метою і завданнями повторення, що забезпечить цілеспрямованість повторення, розуміння учнями важливості та необхідності повторення, а також привернення їхньої уваги до навчального матеріалу, що повторюється;

– спрямувати процес повторення на поглиблення розуміння учнями навчального матеріалу, що передбачає не пасивне відтворення учнями вивченого матеріалу, а постановку перед ними нових проблем, розгляд об'єкта вивчення в інших зв'язках чи умовах;

– забезпечити ретельний добір навчального матеріалу для повторення, що передбачає акцентування уваги вчителя на тих основних положеннях шкільного курсу «Інформатика», які мають бути засвоєні усіма учнями без винятку;

– демонструвати у ході повторення чіткі та логічні зв'язки між новим і пройденим навчальним матеріалом, що передбачає використання вчителем структурування частин нового навчального матеріалу, його серійну організацію, встановлення ієрархії складових навчального матеріалу, побудову графічних зображень, пошук аналогій та асоціацій;

– дотримуватися правильного розподілу повторень навчального матеріалу у часі, що передбачає використання вчителем запропонованих на основі кривих забування Г. Еббінгауза схеми повторень №1 (для повторення навчального матеріалу минулого уроку) чи схеми повторень №2 (для повторення навчального матеріалу минулого півріччя);

– забезпечити органічне поєднання усіх видів повторення у ході викладання шкільного курсу «Інформатика», а саме: повторення пройденого на початку навчального року, поточне повторення в процесі вивчення нового матеріалу на уроці, періодичне повторення навчального матеріалу пройдених розділів, тем чи модулів, а також підсумкове повторення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У дослідженні навчальна діяльність учнів на уроках інформатики розглядається крізь призму чотирьох послідовних етапів процесу засвоєння ними навчальної інформації.

На основі пошуку і аналізу науково-педагогічних праць українських та зарубіжних дослідників нами виокремлено та адаптовано низку стратегій оптимізації процесу засвоєння навчального матеріалу з курсу «Інформатика», що забезпечили б підвищення ефективності навчальної діяльності учнів та успішне досягнення ними вимог, висунутих державою до випускника школи.

Так, для підвищення ефективності першого етапу процесу учнями засвоєння знань шкільного курсу «Інформатика» визначено, що вчителю інформатики доцільно враховувати правило «7±2» (магічне число Міллера) та стратегії підвищення ефективності читання. Для підвищення ефективності другого, третього і четвертого етапів виокремлено низку стратегій, які дають змогу учням краще запам'ятати, зберігати та відтворювати навчальну інформацію з шкільного курсу «Інформатика».

Акцентовано, що невід'ємною частиною процесу засвоєння учнем нового навчального матеріалу з інформатики є його забування, яке характеризується кривою забування Г. Еббінгауза та кривою забування Г. Еббінгауза з урахуванням повторів. Для ефективного запам'ятовування учнями навчальної інформації з шкільного курсу «Інформатика» пропонуються дві схеми повторення, вибір яких детермінований періодом часу, виділеного на вивчення навчального матеріалу. Разом з цим, запропоновано рекомендації вчителю інформатики, які забезпечать ефективну організацію повторення навчального матеріалу на уроках.

Подальші дослідження у цьому напрямку можуть бути спрямовані на пошук, адаптацію та розробку педагогічних стратегій формування компетентнісного потенціалу інформатичної освітньої галузі, визначеного у відповідних Державних стандартах освіти (початкової, базової та профільної).

Список бібліографічних посилань

Березюк, Власенко, 2017 – Березюк, О.С., Власенко, О.М. (2017). Дидактика: теорія і практика: навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 212 с.

Беседін, Гайдар 2013 – Беседін, Б.Б., Гайдар, С.О. (2013). Шляхи вдосконалення узагальнення та систематизації знань при вивченні алгебри в 7-9 класах. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*, 3: 140–144.

Вашуленко, 2014 – Вашуленко, О. Повторення як засіб формування мовної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*, 1: 8–11.

Калошин, 2014 – Калошин В.Ф. (2014). Як навчити вчитися. Харків: Видавнича група «Основа». 224 с.

Максименко та ін., 2022 – Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. (2022). Психологія когнітивних процесів: науковий посібник. Київ: Видавництво Людмила. 420 с.

Маслянікова, 2020 – Маслянікова, І.В. (2020). Проблема засвоєння знань у психолого-педагогічній

літературі. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: психологія,* 31(70), 2: 37–46. Doi: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/06.

Мокін, Мокін, 2013 – Мокін, Б.І., Мокін, О.Б. (2013). Підвищення ступеня адекватності моделі процесу забування знань. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 4: 116–121. Doi: https://doi.org/10.31649/1997-9266-2013-109-4-116-121.

Погребнюк, 2012 – Погребнюк, І.М. (2012). Побудова індивідуальних сценаріїв навчання студентів на основі карт прогалин знань і кривих забування. *Проблеми транспорту*, 9: 266–272.

Черкаська та ін., 2023 – Черкаська, Л., Москаленко, О., Москаленко, Ю., Коваленко, О. (2023). Систематизація й узагальнення знань і вмінь учнів з математики: контрольно-коректувальні аспекти. *Grail of Science*, 24: 595–601. Doi: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.111.

Bjork et al, 2012 – Bjork, R., Dunlosky, J., Kornell, N. (2012). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual review of psychology*, 64. Doi: https://doi.org/ 10.1146/annurev-psych-113011-143823.

Cepeda et al., 2006 – Cepeda, N.J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J.T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological bulletin*, *132*(3): 354–380. Doi: https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354.

Gurung, 2002 – Gurung, R. (2002). How Do Students Really Study (and Does It Matter)? *Communication Education Communication Education Journal of Personality Teaching of Psychology Communication Quarterly Communication Education*, 2: 149–155. Doi: https://doi.org/10.1080/03634520216503.

Mccabe, 2010 – Mccabe, J. (2010). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory & cognition*, 39: 462–76. Doi: https://doi.org/ 10.3758/s13421-010-0035-2.

Miller, 2003 – Miller, G.A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in cognitive sciences,* 7.3: 141–144. Doi: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9.

Novak, 2003 – Novak, J.D. (2003). The Promise of New Ideas and New Technology for Improving Teaching and Learning. *Cell Biology Education*, 2: 122–132. Doi: https://doi.org/10.1187/cbe.03-07-0013.

Roediger III & Butler, 2011 – Roediger III, H. L. & Butler, A. C. (2011). The Critical Role of Retrieval Practice in Long-Term Retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1): 20–27. Doi: https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003.

References

Berezyuk, O.S., Vlasenko, O.M. (2017). Didactics: theory and practice: a teaching and methodological manual for students of humanitarian faculties. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after I. Franko. 212 p. [in Ukr.].

Besedin, B.B., Gaidar, S.O. (2013). Ways to improve the generalization and systematization of knowledge when studying algebra in grades 7–9. *Collection of scientific works of the Faculty of Physics and Mathematics of the DSU*, 3: 140–144. [in Ukr.].

Vashulenko, O. (2014). Repetition as a means of forming language competence of younger schoolchildren. *Primary School*, 1: 8–11. [in Ukr.].

Kaloshin V.F. (2014). How to teach to learn. Kh.: Publishing house of the Osnova group. 224 p. [in Ukr.].

Maksymenko S., Derkach L., Kirichevska E., Kasynets M. (2022). Psychology of cognitive processes: a scientific manual. Kyiv: Lyudmila Publishing House. 420 p. [in Ukr.].

Maslyanikova, I.V. (2020). The problem of knowledge acquisition in psychological and pedagogical literature. *Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, 31(70), 2: 37–46. Doi: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/06 [in Ukr.].

Mokin, B.I., Mokin, O.B. (2013). Increasing the degree of adequacy of the model of the process of forgetting knowledge. *Bulletin of the Vinnytsia Polytechnic Institute*, 4: 116–121. Doi: https://doi.org/10.31649/1997-9266-2013-109-4-116-121 [in Ukr.].

Pogrebnyuk, I.M. (2012). Construction of individual student learning scenarios based on knowledge gap maps and forgetting curves. *Problems of transport*, 9: 266–272. [in Ukr.].

Cherkaska, L., Moskalenko, O., Moskalenko, Yu., Kovalenko, O. (2023). Systematization and generalization of students' knowledge and skills in mathematics: control and correction aspects. *Grail of Science*, 24: 595–601. Doi: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.111 [in Ukr.].

Bjork, R., Dunlosky, J., Kornell, N. (2012). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual review of psychology*, 64. Doi: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823.

Cepeda, N.J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J.T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological bulletin*, *132*(3): 354–380. Doi: https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354.

Gurung, R. (2002). How Do Students Really Study (and Does It Matter)? *Communication Education Communication Education Journal of Personality Teaching of Psychology Communication Quarterly Communication Education*, 2: 149–155. Doi: https://doi.org/10.1080/03634520216503.

Mccabe, J. (2010). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory & cognition*, 39: 462-76. Doi: https://doi.org/10.3758/s13421-010-0035-2.

Miller, G.A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in cognitive sciences,* 7.3: 141–144. Doi: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9.

Novak, J.D. (2003). The Promise of New Ideas and New Technology for Improving Teaching and Learning. *Cell Biology Education*, 2: 122–132. Doi: https://doi.org/10.1187/cbe.03-07-0013

Roediger III, H.L. Butler, A.C. (2011). The Critical Role of Retrieval Practice in Long-Term Retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1): 20–27. Doi: https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003.

MELNYCHUK Liliia

Ph.D in Physic and Mathematic, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Differential Equations, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

STRATEGIES FOR OPTIMIZING THE PROCESS OF STUDENTS' ASSIMILATION EDUCATIONAL MATERIAL FROM THE SCHOOL COURSE "INFORMATICS"

Summary. *The modern school course "Informatics" operates in conditions of constant transformation of content, caused by the rapid development of digital technologies and changing requirements for educational outcomes. At the same time, the educational process is increasingly characterized by a gap between the volume and complexity of educational material and the real possibilities of its effective assimilation by students. This is manifested in the fragmentation of knowledge, superficial understanding of key concepts and difficulties in applying the acquired skills in practical situations.*

The purpose of the research is to scientifically search and adapt strategies for optimizing the process of learning educational material from the course "Informatics", which would ensure an increase in the effectiveness of students' educational activities and their successful achievement of the requirements set by the state for school graduates.

The article uses general theoretical methods of analysis, synthesis, abstraction, concretization, systematization and generalization, etc.

The article reveals the main stages of the process of knowledge acquisition by a student, which are capable of providing a full cycle of educational and cognitive actions in studying the educational material of the school course "Informatics": perception, comprehension, generalization and consolidation of knowledge.

To increase the efficiency of the first stage of the process of students' assimilation of knowledge of the school course "Informatics", the teacher is suggested to take into account the rule "7 ± 2" and strategies for increasing the efficiency of reading.

To increase the efficiency of the second, third and fourth stages of the process of students' assimilation of knowledge of the school course "Informatics", a number of strategies are identified that focus on both the teacher's and students' activities.

Special attention is paid to the process of forgetting new educational material in computer science by a student. It is determined that it is characterized by the G. Ebbinghaus forgetting curve and the G. Ebbinghaus forgetting curve with repetitions. For effective memorization of educational information, two repetition schemes are proposed. Proposed recommendations that will ensure effective organization of repetition of educational material in Informatics lessons.

Keywords: *process of students' assimilation of educational material; optimization strategies; school course "Informatics"; perception of educational information; comprehension, generalization and consolidation of educational information; forgetting educational information.*

Одержано редакцією 20.03.2026
Прийнято до публікації 06.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-143-149
https://orcid.org/0009-0002-5555-8696

ГЛІНКІН Артем

аспірант катедри німецької мови і літератури з методикою викладання,
Криворізький державний педагогічний університет

somersonj@gmail.com

УДК 37.091.313:37.064]:[373.5.016:81'243](4)(045)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МЕДІАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан навчання медіації в сучасній шкільній іншомовній освіті європейських країн.

На основі аналізу навчальних планів Баварії, Баден-Вюртемберґу та Франції з'ясовано особливості навчання різних видів медіативної діяльності й використання медіативних стратегій, передбачених Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Встановлено, що попри відображення медіації у європейських нормативних документах у сфері освіти її інтеграція в навчальну практику є нерівномірною, з акцентуванням переважно на окремих підвидах медіації тексту, зокрема, передаванні конкретної інформації та опрацюванні тексту. Недостатньо представлені ті підвиди медіації тексту, які спрямовані на продукування креативних текстів, а також на розвиток навичок опису візуалізованої інформації та/або статистичних даних. Медіація понять репрезентована фрагментарно: у програмах Баварії та Баден-Вюртемберґу її не виявлено, тоді як у Франції вона реалізована повністю. Водночас медіація спілкування посідає належне місце у сфері навчання іноземних мов у всіх розглянутих країнах. Крім того, навчальні плани характеризуються неоднорідним охопленням медіативних стратегій, зокрема відсутністю стратегії структурування складної інформації.

Констатовано, що в шкільній практиці Литви, Польщі, Португалії та Іспанії розвиток навичок і вмінь медіації під час навчання іноземних мов є дещо обмеженим. Зокрема, впровадження медіації передбачає акцентування на окремих підвидах медіації тексту зі стратегією адаптації мови, тоді як медіація понять та медіація спілкування фрагментарно або не представлені в освітньому процесі.

Виявлено, що в більшості завдань, спрямованих на розвиток навичок медіації, не подано чіткого розмежування видів медіативної діяльності та відповідних стратегій.

Ключові слова: *медіація; медіативна компетентність; види медіативної діяльності; медіативні стратегії; навчання іноземних мов; європейські заклади середньої освіти; шкільна іншомовна освіта.*

Постановка проблеми. У сучасній іншомовній освіті медіацію розглядають як одну з ключових складових комунікативної компетентності, що набула особливої актуальності після оновлення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР). Її роль у навчанні іноземних мов у закладах загальної середньої освіти полягає у формуванні здатності учнів ефективно передавати інформацію, адаптувати мовлення до потреб співрозмовника, налагоджувати взаєморозуміння та здійснювати міжкультурну взаємодію в реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті медіація набуває важливого значення для формування медіативної компетентності учнів.

Доповнення до ЗЄР суттєво розширило розуміння медіації, визначивши чотирнадцять підвидів медіативної діяльності, що охоплюють медіацію тексту, медіацію понять і медіацію спілкування, а також п'ять підвидів медіативних стратегій, включно зі стратегіями тлумачення нових понять та стратегіями спрощення тексту, створивши

таким чином розгорнуте нормативне підґрунтя для впровадження медіації в національні освітні стандарти. Проте перенесення цих положень у шкільну практику виявилося неоднорідним: різні країни неоднаково визначають місце медіації в навчальних програмах, а реальна практика нерідко відстає від задекларованих вимог.

Відтак, попри активне дослідження медіації в науковому дискурсі, питання системності представлення видів медіативної діяльності у навчальних планах та готовності вчителів до реалізації відповідних завдань є недостатньо розробленим. У зв'язку з цим актуальним є аналіз європейського досвіду навчання медіації та виявлення проблемних питань, що потребують подальшого з'ясування.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Теоретичні й методичні засади медіації, видів медіативної діяльності та медіативних стратегій висвітлено у ЗЄР (Common European Framework, 2020). Джерельну базу дослідження становлять також навчальні плани закладів загальної середньої освіти Баварії, Франції та Баден-Вюртемберга. У Баварії (LehrplanPLUS, 2026) подано перелік умінь для кожної іноземної мови та відповідного року навчання, якими мають володіти учні для здійснення медіативної діяльності. У програмах Франції (Les programmes de langues, 2024) представлено види медіативної діяльності, рівні володіння мовою та відповідні дескриптори. Натомість у навчальних планах Баден-Вюртемберга (Staatsministerium für Kultus Baden-Württemberg, 2016) подано лише обмежену інформацію щодо окремих умінь, пов'язаних із навчанням медіації.

Практичні аспекти реалізації медіації у шкільній іншомовній освіті досліджено у працях зарубіжних науковців (Žindžiuvienė, 2023; Žindžiuvienė, Szlaužys, 2015; Pazos Anido, 2012; Alcaraz Mármol et al., 2024).

Метою дослідження є проаналізувати стан навчання медіації в шкільній іншомовній освіті європейських країн; виявити особливості навчання різних видів медіативної діяльності й використання відовідних медіативних стратегій та окреслити проблемні питання у теорії й практиці навчання медіації.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовано теоретичні методи: аналіз літератури, синтез, індукція, дедукція – для з'ясування стану досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення – для визначення проблемних питань навчання медіації у європейській шкільній практиці.

Результати дослідження. Залучення досвіду європейських освітніх систем та аналіз відповідних наукових розвідок дозволяє визначити спектр видів медіативної діяльності та їхніх стратегій, які формуються у шкільній практиці та виявити прогалини у їх реалізації. Отримані результати слугують підґрунтям для подальшого зіставлення із вітчизняною освітньою практикою та обґрунтування необхідності її вдосконалення.

Згідно з навчальними планами Німеччини (LehrplanPLUS, 10 Eng, 2026; LehrplanPLUS, 10 Fran, 2026; LehrplanPLUS, 10 Span, 2026) медіація (нім. *Sprachmittlung*) входить до складу комунікативної компетентності (нім. *Kommunikative Kompetenz*), а саме комунікативних умінь (нім. *Kommunikative Fertigkeiten*) поряд з аудіюванням, читанням, письмом та говорінням. Зокрема, аналіз навчальних планів середніх шкіл (нім. *Realschule*) Баварії (Федеративна Республіка Німеччина) засвідчує, що в 10 класі медіація пов'язана насамперед із опрацюванням іншомовних текстів різних жанрів і тематики (репортажі, подкасти, телевізійні програми, рецензії на фільми чи книги, інтерв'ю). Учні навчаються відтворювати їхній зміст рідною мовою, узагальнювати, перефразовувати, презентувати та переказувати інформацію, а також виступати посередниками в комунікативних ситуаціях, зокрема під час висловлення скарг чи вирішення побутових проблем або дискусій. Важливим є також урахування адресата та ситуації спілкування, що передбачає адаптацію висловлювання. Крім того навчання медіації передбачає переклад (статей з молодіжних журналів, інформаційних брошур, інтерв'ю) як з іноземної мови на рідну (зазвичай), так і навпаки із використанням стратегій медіації, що сприяє ефективному взаємообміну інформацією між співрозмовниками. Відтак баварська модель навчального плану 10 класу охоплює стратегію *адаптації мови*, три підвиди *медіації тексту*: *передавання конкретної інформації, опрацювання тексту* та *переклад*; один підвид *медіації спілкування – фасилітацію спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди*.

Своєю чергою, під час зіставлення навчальних планів 10 та 11 класів федеральної землі Баварії суттєвих відмінностей у переліку навичок навчання медіації не було виявлено. На відміну від здобувачів освіти 10 класу, учні 11 класу гімназії (нім. Gymnasium) (LehrplanPLUS, 11 Eng, 2026; LehrplanPLUS, 11 Fran, 2026; LehrplanPLUS, 11

Span, 2026) мають вміти передавати зміст більш складних автентичних текстів (статті), фільмів рідною або іноземною мовою з урахуванням цільової аудиторії. Крім того, спостережено ускладнення перекладацької діяльності: учні повинні навчитися опрацьовувати більш розлогі тексти (рецензії на фільми, літературні тексти, навчальні програми), виконуючи переклад переважно з рідної мови іноземною – усно чи письмово, точно або лаконічно, залежно від завдання.

Важливою рисою навчання медіації у 11 класі також є врахування культурного аспекту: учні мають пояснювати культурно-специфічні терміни та явища, зокрема у контексті франко-німецьких відносин, із застосуванням різних компенсаторних стратегій (перефразування, використання антонімів або наведення прикладів). Відповідно, у навчальному плані 11 класу, порівняно з 10, розширено перелік підвидів медіації і додатково подано *фасилітацію полікультурного простору* як складову *медіації спілкування*, а також стратегії: *зв'язок із попередніми знаннями* та *розширення інформаційно насиченого тексту*.

У 12–13 класах гімназії (LehrplanPLUS, 12 Eng, 2026; LehrplanPLUS, 13 Fran, 2026; LehrplanPLUS, 13 Span, 2026) перелік медіативних умінь якісно не розширюється порівняно з попереднім роком, однак вимоги до їх виконання суттєво зростають. Передусім учні мають перекладати автентичні усні та письмові тексти, що охоплюють складні абстрактні теми, при цьому переклад здійснюється винятково з рідної мови іноземною відповідно до комунікативної мети. За потреби вони залучають невербальні засоби, як-от жести та міміку, а також творчо додають культурно-специфічні пояснення з урахуванням нюансів та адаптації повідомлення. З огляду на це, порівняно з попередніми класами репертуар підвидів медіації та їхніх стратегій не розширюється у баварській моделі 12–13 класів, проте рівень сформованості умінь значно зростає.

Відтак шкільна освітня модель навчання медіації у Баварії вирізняється послідовною та деталізованою інтеграцією медіації в іншомовну підготовку. Медіацію представлено як компонент комунікативної компетентності в 10–13 класах, тоді як вимоги до її оволодіння поступово ускладнюються з кожним навчальним роком. Водночас зіставлення змісту навчальних планів із повним переліком підвидів медіації та її стратегій, визначених у ЗЄР, дозволяє виявити певну асиметрію в охопленні медіативного репертуару. Так, із семи підвидів *медіації тексту* програма 10–13 класів стабільно реалізує три: *передавання конкретної інформації, опрацювання тексту* та *переклад*. Поза межами навчальних планів є *пояснення даних*, поданих у графічній або табличній формі; *ведення нотаток* як самостійний підвид; а також обидва підвиди, пов'язані з художніми текстами: *вираження особистої реакції та критична оцінка креативних текстів*. *Медіація понять*, що охоплює *фасилітацію партнерської взаємодії з однолітками, співпрацю задля конструювання смислів, керування взаємодією та стимулювання концептуального обговорення*, у баварських програмах не представлена. З підвидів *медіації спілкування* нереалізованим залишається виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях. Серед п'яти категорій медіативних стратегій програма охоплює три: *зв'язок із попередніми знаннями, адаптацію мови* та *розширення інформаційно насиченого тексту*, тоді як *структурування складної інформації* та *спрощення тексту* не враховано у навчання іноземних мов. У зв'язку з цим, попри детальне нормативне закріплення медіації у баварських шкільних навчальних планах, реалізована модель охоплює лише частину підвидів медіації, передбачених ЗЄР, із помітним домінуванням *медіації тексту* та недостатньою репрезентацією медіації понять.

У навчальних планах французьких шкіл (Les programmes de langues, 2026; Projets de programmes de langues, 2024; Programme d'anglais, 2024) для учнів 10 класу (рівень B1–B1+) та 11 класу (рівень B2) навички медіації поступово ускладнюються відповідно до зростання автономності учнів. На рівні B1–B1+ учні навчаються передавати й узагальнювати інформацію з різних джерел для іншого адресата, стисло підсумовувати тексти, робити нотатки, організовувати просту групову взаємодію, давати інструкції, сприяти співпраці та допомагати учасникам уточнювати свої позиції у знайомих комунікативних ситуаціях. На рівні B2 ці навички розширюються до синтезу й зіставлення інформації з різних усних і письмових джерел, ефективного керування груповою роботою, представлення групових рішень, сприяння досягненню консенсусу, посередництва в міжкультурній взаємодії та подолання непорозумінь між співрозмовниками. З огляду на це, старші класи Франції акцентують увагу на *медіації тексту (передавання конкретної інформації, опрацювання тексту, ведення нотаток)*, *медіації понять (фасилітація партнерської взаємодії з однолітками, співпраця задля конструювання*

смислів, керування взаємодією, стимулювання концептуального обговорення) та *медіації спілкування (фасилітація полікультурного простору, фасилітація спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди)*. Стратегії медіації представлені *адаптацією мови* та *спрощенням тексту*.

Відтак шкільні програми Франції репрезентують найбільш детально представлену модель медіації, охоплюючи максимальну кількість підвидів медіативної діяльності. Водночас у програмах обмежено репрезентовані такі підвиди *медіації тексту*, як *пояснення даних*, переклад письмового тексту, *вираження особистої реакції на креативні тексти* та їхній аналіз і критична оцінка. *Медіація спілкування* майже повністю відображена у навчальному плані, за винятком *виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях*. Крім того, у програмах не простежено системне відображення стратегій медіації, а саме: *зв'язку із попередніми знаннями, структурування складної інформації, розширення інформаційно насиченого тексту*. Перевагою французьких шкіл є те, що у повному обсязі представлена *медіація понять*, що зумовлено поєднанням *організації взаємодії у групі* та *співпраці учнів*. З огляду на це, попри найповніше охоплення підвидів медіації, французька модель також демонструє відносну нерівномірність їхньої репрезентації та обмежене представлення окремих текстових, комунікативних і стратегічних аспектів медіативної діяльності.

Своєю чергою, в навчальних планах іншої федеральної землі Німеччини – Баден-Вюртемберг (Sprachmittlung in den Bildungsplänen, 2016) – вимоги до учнів щодо оволодіння вміннями медіації, як частини міжкультурної комунікативної компетентності дещо лімітовані: від дотримання правил ввічливості до здатності здійснювати усну або письмову медіацію з урахуванням ситуації спілкування. Крім того, суб'єкти навчання повинні вміти трансформувати інформацію відповідно до мети комунікації, статусу, соціальної ролі співрозмовника, фонових знань і культурних норм реципієнта. Така адаптація може виявлятися у доборі відповідного регістру спілкування, акцентуванні ключових смислів, реорганізації змісту повідомлення, наданні додаткових пояснень, а також використанні культурно релевантних евфемізмів. На відміну від баварської та французької моделей, де медіація охоплює різноманіття підвидів діяльності, баден-вюртемберзький навчальний план зводить її переважно до міжкультурного виміру трьох видів *медіації спілкування (фасилітація полікультурного простору, виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях та фасилітація спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди)* з найбільшим діапазоном *стратегій медіації (зв'язок із попередніми знаннями, адаптація мови, розширення інформаційно насиченого тексту та спрощення тексту)*. У межах *медіації тексту* найбільш репрезентованими є такі підвиди, як *передавання конкретної інформації* та *опрацювання тексту*, водночас спостерігається відсутність системного охоплення *медіації понять*. Відтак баден-вюртемберзький навчальний план, попри наявність окремих підвидів медіативної діяльності, має більш узагальнений і рамковий характер порівняно з іншими розглянутими системами, оскільки не містить диференціації за роками навчання, рівнями володіння мовою, навчальними предметами та детальними дескрипторами, а радше окреслює загальні орієнтири розвитку медіативних умінь, ніж формує повноцінну поетапну методичну модель їх формування. Зазначена специфіка нормативного представлення медіації пояснюється тим, що розробка навчального плану передувала оновленню дескрипторної бази ЗЄР, що зумовило відповідний розрив між регіональними стандартами й актуальними загальноєвропейськими вимогами.

Доповненням до аналізу нормативної бази слугують емпіричні дослідження, які розкривають особливості реалізації медіації у реальному освітньому процесі. Задля цього апелюємо до наукових розвідок, присвячених стану навчання медіації в європейських школах. Важливою для нашого дослідження є наукова праця (Žindžiuvienė, 2023), у якій проаналізовано особливості реалізації видів медіації в 11–12 класах середніх шкіл Литви з урахуванням оновлених положень ЗЄР. Результати свідчать про майже повну відсутність письмової медіації, окрім конспектування, тоді як усне пояснення даних та перефразування використовують значно частіше як засіб перевірки розуміння інформації. Крім того, зафіксовано розбіжність між задекларованим змістом навчальних програм і реальною практикою. Лише третина завдань має чітке маркування відповідно до дескрипторів ЗЄР, що ускладнює їх цілеспрямоване використання у навчальному процесі.

Подібні тенденції простежено також в освітній практиці Польщі, де, за даними дослідження (Žindžiuvienė, Szlaužys, 2015), що було проведене до оновлення дескрипторної

бази ЗЄР, медіативні завдання використовують, проте їхній спектр залишається обмеженим. Домінуючим видом діяльності є перефразування в усній чи письмовій формах задля формулювання короткого резюме чи переказу ключових положень. Інші види медіації, зокрема узагальнення або точний переклад, представлені значно меншою мірою. Одним із чинників відносно успішного впровадження медіації в польській системі середньої освіти є використання національних підручників, розроблених вітчизняними авторами або адаптованих до освітніх запитів країни.

Відтак результати наведених досліджень засвідчують, що попри формальну інтеграцію медіації в навчальний процес її практична реалізація в школах Литви та Польщі характеризується обмеженістю. Зокрема, медіацію представлено тільки п'ятьма видами *медіації тексту: передаванням конкретної інформації, поясненням даних, опрацюванням тексту, перекладом* та *веденням нотаток* зі стратегією *адаптації мови*, тоді як *медіація понять* і *медіація спілкування* є поза межами системного навчання. Крім того, значна частина завдань сформована без урахування специфіки жодного з видів медіативної діяльності та їхніх стратегій.

Проблемні аспекти навчання медіації також відображено в португальському дослідженні (Pazos Anido, 2012), виконаному до оновлення дескрипторної бази ЗЄР, де виявлено, що медіація формально відсутня у шкільних планах, тоді як вчителі не володіють достатнім рівнем компетентностей для розроблення відповідних вправ на розвиток умінь медіації. Водночас науковиця констатує наявність завдань, які належать до медіативної діяльності, проте які не усвідомлені як такі ні вчителями, ні учнями. Зокрема, перефразування, пояснення слів та переклад використовують під час вивчення культур різних країн або коли учні пояснюють мовні явища чи ситуації однокласникам. У разі відсутності прямого перекладу іспанською мовою застосовують пояснення та відповідні еквіваленти; учням також пропонують переглянути відеоматеріали та підсумувати їхній зміст. Відповідно, досвід Португалії свідчить про відсутність послідовного впровадження медіації на рівні навчального планування. Попри це, у педагогічній практиці спостережено епізодичну реалізацію окремих видів медіативної діяльності, що охоплюють *медіацію тексту* (*передавання конкретної інформації, опрацювання тексту* та *переклад*) та *медіацію спілкування* (*фасилітація полікультурного простору, виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях*). Процес навчання при цьому спирається на стратегії *адаптації мови, зв'язку із попередніми знаннями та розширенням інформаційно насиченого тексту*. З огляду на те, що вчителі не ідентифікують вправи на медіацію і, відповідно, не можуть цілеспрямовано її розвивати, системне формування умінь медіації учнів є ускладненим.

Подальший аналіз європейського досвіду засвідчує, що труднощі впровадження медіації характерні не лише для португальської, а й для іспанської шкільної практики. Згідно з результатами дослідження (Alcaraz Mármol et al., 2024), значна частина вчителів має лише загальне уявлення про медіацію або взагалі не обізнана з цим поняттям. Лише незначна кількість педагогів демонструє готовність до її впровадження в освітній процес, тоді як більшість або використовує медіацію здебільшого лімітовано, або не застосовує її взагалі через відсутність навчальних матеріалів. Відтак труднощі впровадження медіації в іспанській шкільній практиці зумовлені не відсутністю нормативного підґрунтя, а недостатнім рівнем фахової підготовки педагогів. Це свідчить про те, що навіть за наявності відповідного нормативного забезпечення впровадження медіації в навчальний процес потребує цілеспрямованої підготовки вчителів, без якої навчання медіації залишається переважно декларативним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення аналізу навчальних планів Баварії, Франції та Баден-Вюртемберга засвідчує, що медіація утверджена як складник іншомовної освіти в європейському шкільному просторі та інтегрована у структуру комунікативної компетентності учнів. Спільною особливістю для вказаних планів є домінування *медіації тексту*, насамперед таких її підвидів, як *передавання конкретної інформації* та *опрацювання тексту*. Важливо зазначити, що жоден із планів не містить підвидів медіації тексту, пов'язаних із художньою літературою, а саме: *вираження особистої реакції на креативні тексти та їхній аналіз і критична оцінка*, що свідчить про системне виключення виміру критичного мислення у межах медіативної діяльності з іншомовної підготовки. Водночас *пояснення даних* у графічній або табличній формі також не представлене у жодній із розглянутих програм, попри його очевидну затребуваність в академічному та професійному спілкуванні. *Медіація понять* окреслена доволі

фрагментарно, зокрема, у навчальних планах Баварії та Баден-Вюртемберґу її не виявлено, тоді як у Франції вона продемонстрована у повному обсязі. Своєю чергою *медіацію спілкування* відображено у курикулумах усіх країн, розглянутих у цьому дослідженні. Крім того, у навчальних планах простежено нерівномірне охоплення *медіативних стратегій*, а саме: *стратегія структурування складної інформації* відсутня у всіх трьох системах.

Аналіз емпіричних досліджень, проведених у Литві, Польщі, Португалії та Іспанії, засвідчив, що практична реалізація медіації у шкільній іншомовній освіті має фрагментарний характер. Притаманною всім країнам характеристикою навчання медіації є переважне зосередження на окремих підвидах *медіації тексту* зі стратегією *адаптації мови*, тоді як *медіація понять* та *медіація спілкування* є недостатньо представленими або взагалі не інтегрованими у процес навчання. Крім того, значна частина вправ на розвиток навичок та вмінь медіації не передбачає чітке розмежування видів медіативної діяльності та відповідних стратегій. Дослідження також виявили недостатній рівень методичної підготовки вчителів до навчання медіації.

Виявлені лакуни засвідчують, що навіть за умов нормативного закріплення медіації її реалізація у шкільній іншомовній освіті є частковою та не забезпечує цілісного розвитку її вмінь. У зв'язку з цим актуалізовано потребу у розробці методики навчання медіації, яка б охоплювала різні види медіативної діяльності, їхні стратегії та забезпечувала системний розвиток медіативної компетентності учнів старших класів у процесі навчання англійської мови.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні стану навчання медіації в українських закладах загальної середньої освіти задля виявлення труднощів формування медіативної компетентності.

Список бібліографічних посилань

Alcaraz Mármol et al., 2024 – Alcaraz Mármol, G., Martín-Macho Harrison, A., Guadamillas Gómez, M. V. (2024). Mediación lingüística y cultural en Inglés como Lengua Extranjera. Conocimientos y actitudes docentes en Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36: 169–177. [in Span.]. URL: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/98419/4564456571287.

Common European Framework, 2020 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 278 p.

LehrplanPLUS, 11 Eng, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Jahrgangsstufe 11. Fachlehrpläne Englisch. [in Ger.]. URL https://surl.li/yulaop.

LehrplanPLUS, 11 Fran, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Jahrgangsstufe 11. Fachlehrpläne Französisch. [in Ger.]. URL: https://surl.lt/smitvq.

LehrplanPLUS, 11 Span, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Jahrgangsstufe 11. Fachlehrpläne Spanisch. [in Ger.]. URL: https://surl.li/ydhqwb.

LehrplanPLUS, 12 Eng, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Jahrgangsstufe 12. Fachlehrpläne Englisch. [in Ger.]. URL: https://surli.cc/cwmrqz.

LehrplanPLUS, 13 Fran, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Jahrgangsstufe 13. Fachlehrpläne Französisch. [in Ger.]. URL: https://surli.cc/czhvwp.

LehrplanPLUS, 13 Span, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Jahrgangsstufe 13. Fachlehrpläne Spanisch. [in Ger.]. URL: https://surl.li/ikmwng.

LehrplanPLUS, 10 Eng, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Realschule. Jahrgangsstufe 10. Fachlehrpläne Englisch. [in Ger.]. URL: https://surl.li/ezcgbd.

LehrplanPLUS, 10 Fran, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Realschule. Jahrgangsstufe 10. Fachlehrpläne Französisch. [in Ger.]. URL: https://surl.li/jtxade.

LehrplanPLUS, 10 Span, 2026 – LehrplanPLUS. (2026). Realschule. Jahrgangsstufe 10. Fachlehrpläne Spanisch. [in Ger.]. URL: https://surl.li/tuwimd.

Les programmes de langues, 2026 – Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales au lycée en voies générale et technologique. (2026). [in Fren.]. URL: https://surl.lu/tjnuhv.

Pazos Anido, 2012 – Pazos Anido, M. (2012). La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal. *In*: S. Borrell (ed.), *XXIII Congreso Internacional de la ASELE – Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 682–693). [in Span.].

Programme d'anglais, 2024 – Programme d'anglais pour les classes de lycée général et technologique. (2024). [in Fren.]. URL: https://surl.li/aehnik.

Projets de programmes de langues, 2024 – Projets de programmes de langues vivantes étrangères et régionales pour le lycée. (2024). [in French]. URL: https://surl.li/sfryqo.

Sprachmittlung in den Bildungsplänen, 2016 – Sprachmittlung in den Bildungsplänen. (2016). [in Ger.]. URL: https://surl.li/vpruqb.

Žindžiuvienė, 2023 – Žindžiuvienė, I. E. (2023). Mediation as a Skill in Foreign Language Classes in Secondary Education. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 1: 633–643.
Doi: https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7108.

Žindžiuvienė, Szlaužys, 2015 – Žindžiuvienė, I. E., Szlaužys, W. (2015). Teaching Mediation in EFL Classes at Secondary Schools in Lithuania and Poland: Challenges and Perspectives. *Lietuvos ir Lenkijos santykių dinamika: nuo istorinės patirties iki šiuolaikinės situacijos* (pp. 51–75).

References

Alcaraz Mármol, G., Martín-Macho Harrison, A., & Guadamillas Gómez, M. V. (2024). Linguistic and cultural mediation in English as a foreign language: Teachers' knowledge and attitudes in primary education. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36: 169–177 [in Span.].

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Year 11. English curriculum. URL: https://surl.li/yulaop [in Ger.].

LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Year 11. French curriculum. URL: https://surl.lt/smitvq [in Ger.].

LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Year 11. Spanish curriculum. URL: https://surl.li/ydhqwb [in Ger.].
LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Year 12. Englisch curriculum. URL: https://surli.cc/cwmrqz [in Ger.].
LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Year 13. French curriculum. URL: https://surli.cc/czhvwp [in Ger.].
LehrplanPLUS. (2026). Gymnasium. Year 13. Spanish curriculum. URL: https://surl.li/ikmwng [in Ger.].
LehrplanPLUS. (2026). Secondary school. Year 10. Englisch curriculum. URL: https://surl.li/ezcgbd [in Ger.].
LehrplanPLUS. (2026). Secondary school. Year 10. French curriculum. URL: https://surl.li/jtxade [in Ger.].
LehrplanPLUS. (2026). Secondary school. Year 10. Spanish curriculum. URL: https://surl.li/tuwimd [in Ger.].
Programmes for modern foreign and regional languages in general and technological upper secondary education. (2026). URL: https://surl.lu/tjnuhv [in Fren.].
Pazos Anido, M. (2012). Linguistic mediation in beginner-level Spanish as a foreign language (ELE) classes in “ensino básico” and “ensino secundário” in Portugal. *In* S. Borrell (Ed.), *XXIII International ASELE Conference – Plurilingualism and Spanish language teaching in multicultural contexts* (pp. 682–693) [in Span.].
English curriculum for general and technological upper secondary school classes. (2024). URL: https://surl.li/aehnik [in Fren.].
Draft programmes for modern foreign and regional languages for upper secondary education. (2024). URL: https://surl.li/sfryqo [in Fren.].
Language mediation in the curricula. (2016). URL: https://surl.li/vpruqb [in Ger.].
Žindžiuvienė, I.E. (2023). Mediation as a skill in foreign language classes in secondary education. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 1: 633–643. Doi: https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7108.
Žindžiuvienė, I.E., Szlaužys, W. (2015). Teaching mediation in EFL classes at secondary schools in Lithuania and Poland: Challenges and perspectives. In *Lietuvos ir Lenkijos santykių dinamika: nuo istorinės patirties iki šiuolaikinės situacijos* (pp. 51–75).

HLINKIN Artem
Ph.D student at the Department of German Language and Literature with Methods of Teaching,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

FEATURES OF TEACHING MEDIATION IN A FOREIGN LANGUAGE IN EUROPEAN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. *Introduction. In contemporary foreign language education, mediation is a pivotal component of communicative competence, gaining prominence following the update of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Its role in secondary education is to develop students' ability to relay information, adapt discourse, and facilitate intercultural interaction in authentic contexts. Thus, mediation is fundamental to the development of students' mediative competence.*

Purpose. The study aims to analyze the state of mediation teaching in European schools; identify features of various mediation activities and strategies, and outline problematic issues in its theory and practice.

Methods. Theoretical methods, including literature analysis, synthesis, induction, and deduction, were applied to clarify the problem, while systematization and generalization helped identify issues in European school practice.

Results. The analysis of European curricula reveals that mediation remains uneven. While text mediation (i.e., relaying specific information and text processing) dominates, subtypes involving creative texts, data explanation, and mediation of concepts are largely neglected in Germany, except in France. A systemic gap exists across all contexts regarding mediation strategies, particularly in the breakdown of complex information. In practice, tasks lack clear differentiation between mediation types and strategies, leaving mediation of concepts and communication outside systematic instruction.

Originality. The study provides a comparative analysis of mediation implementation across diverse European systems, identifying gaps between theoretical CEFR descriptors and their practical application in secondary school curricula.

Conclusion. The identified gaps indicate that even when mediation is normatively established, its implementation in school-based foreign language education remains partial and fails to ensure the holistic development of corresponding skills.

Keywords: *mediation; mediative competence; types of mediative activities; mediative strategies; foreign language teaching; European secondary education institutions; school foreign language education.*

Одержано редакцією 24.03.2026
Прийнято до публікації 11.04.2026

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-150-155
https://orcid.org/0000-0003-4311-9709
АРХИПОВА Світлана
докторка педагогічних наук, професорка, професорка катедри соціального забезпечення,
Черкаський державний технологічний університет
s.arkhipova@cdtu.edu.ua

УДК 378.091.33:004.8:364(045)

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НЕПЕРЕРВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

У статті теоретично обґрунтовано та розкрито особливості використання штучного інтелекту (ШІ) в системі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в умовах цифровізації освіти. На основі аналізу сучасних наукових джерел визначено роль ШІ у побудові індивідуальних освітніх траєкторій студентів, проаналізовано дидактичний потенціал чатботів, систем аналітики та віртуальних симуляцій. Окреслено специфіку практичного застосування ШІ у підготовці фахівців соціономічної сфери, зокрема для моделювання кризових кейсів та компетентностей. Визначено системні виклики (етичні аспекти, захист персональних даних, зміна місії викладача як фасилітатора). Узагальнено міжнародний досвід (ЄС, Канада, США) та окреслено перспективи його адаптації в Україні з урахуванням сучасних соціокультурних реалій.

Ключові слова: *неперервна професійна підготовка; соціономічна сфера; майбутні фахівці; штучний інтелект; індивідуальна траєкторія навчання; віртуальні симуляції; викладач-фасилітатор; цифрова компетентність.*

Постановка проблеми. Цифровізація освіти сьогодні докорінно трансформує традиційні моделі професійної підготовки, змушуючи вищу школу відходити від інертних академічних форматів на користь гнучких інноваційних рішень. Особливо гостро ця потреба відчувається в соціономічній сфері, яка традиційно характеризується високою динамікою соціальних викликів і вимагає від фахівців готовності до постійного оновлення знань у процесі майбутньої практичної діяльності. Здобувачі вищої освіти – майбутні фахівці соціономічної сфери (соціальні працівники, психологи, педагоги та медики) – вже під час навчання стикаються з реальністю, де первинний скринінг потреб клієнтів, обробка великих масивів соціальних даних та навіть базове консультування частково делегуються інтелектуальним системам. У цих умовах штучний інтелект (ШІ) стає основним інструментом у забезпеченні неперервності навчання та розвитку професійних компетентностей, починаючи з університетської лави. Інтеграція ШІ в освітній процес дозволяє сформувати у майбутніх фахівців не просто базову цифрову грамотність, а культуру безперервного самонавчання (lifelong learning). Використання інтелектуальних технологій як персоналізованих тренажерів та симуляторів кризових ситуацій дає змогу майбутнім спеціалістам ще в стінах ЗВО безпечно відпрацьовувати складні професійні кейси, що гарантує їхню конкурентоспроможність та допомагає гармонійно поєднати технологічні інновації з живою людською емпатією у майбутній професійній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій свідчить, що проблема інтеграції штучного інтелекту в освітній простір вищої школи та професійне середовище перебуває на піку наукової дискусії, особливо впродовж останніх років. Сучасний науковий дискурс навколо проблеми підготовки майбутніх фахівців в умовах стрімкого розвитку генеративного ШІ можна умовно згрупувати за кількома основними напрямами.

Перший присвячено концептуальним питанням цифрової трансформації університетської освіти та викликам, які ШІ ставить перед традиційними дидактичними моделями. У працях сучасних дослідників В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук (Биков, Спірін, Пінчук, 2024), О. Кузьмінської, Я. Ткаченко (Кузьмінська, Ткаченко, 2023), В. Гладуна, Б. Михайличенка (Гладун, Михайличенко, 2024) та ін. глибоко аналізуються можливості інтеграції ШІ-інструментів для створення адаптивного освітнього середовища. Автори доводять, що штучний інтелект дозволяє вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії для студентів, адаптуючи контент до їхнього темпу сприйняття, що закладає фундамент для формування навичок неперервного самонавчання (lifelong learning) у майбутній кар'єрі.

Другий напрям досліджень безпосередньо фокусується на трансформації підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери (соціальних працівників, педагогів, психологів), для яких емпатія та «людиноцентрованість» є базовими професійними маркерами. У публікаціях О. Кузьмінської та Я. Ткаченко (Кузьмінська, Ткаченко, 2023), Т. Новаченко

(Новаченко, 2023) та О. Столярчук (Столярчук, 2024) наголошується, що впровадження інтелектуальних систем у навчання студентів допоміжних професій має подвійний характер. З одного боку, ШІ розглядається як інноваційний дидактичний засіб – потужний симулятор кризових ситуацій і генератор практичних кейсів (наприклад, для моделювання поведінки віртуального клієнта). З іншого боку, дослідники акцентують увагу на викликах для академічної доброчесності здобувачів освіти та необхідності розробки чітких етичних протоколів використання нейромереж, щоб майбутній спеціаліст не втратив здатності до живої людської взаємодії.

Водночас, аналіз наукових досліджень за останні роки показує, що попри велику кількість публікацій про прикладне застосування окремих ШІ-сервісів (на кшталт ChatGPT чи Claude), *системного підходу досі бракує*. Питання про те, як саме побудувати цілісну модель неперервної професійної підготовки *майбутніх* фахівців соціономічного профілю, де ШІ виступав би не просто епізодичним помічником у написанні рефератів, а наскрізним інструментом розвитку професійної стійкості та цифрових компетентностей від першого курсу до виходу на ринок праці, залишається відкритою науковою прогалиною. Окреслена суперечність і визначає логіку нашого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, розробка та наукове обґрунтування використання штучного інтелекту в системі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, що забезпечує формування їхніх цифрових компетентностей та готовності до навчання впродовж життя (lifelong learning) без втрати людиноцентрованого вектора майбутньої діяльності.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань у дослідженні було використано комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження**:*системний та порівняльно-педагогічний аналіз* наукової, літератури за 2023–2026 роки — для з'ясування стану розробленості проблеми та уточнення понятійного апарату; *узагальнення та систематизація* – для класифікації сучасних ШІ-інструментів за їхнім дидактичним призначенням; *моделювання* – для проєктування наскрізної системи інтеграції інтелектуальних технологій в освітній процес вищої школи; емпіричні**:** *педагогічне спостереження та аналіз результатів діяльності* здобувачів вищої освіти під час роботи з ШІ-симуляторами кризових кейсів — для оцінювання ефективності запропонованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Практичне впровадження штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти демонструє перехід від стандартизованих підходів до гнучкого, орієнтованого на студента навчання. У контексті підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери цей тренд набуває особливого значення. Як зазначають у своїх працях В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук, штучний інтелект здатний ефективно формувати індивідуальні траєкторії навчання, адаптуючи складність, формат та темп подачі матеріалу до унікальних потреб і початкового рівня знань кожного конкретного здобувача (Биков, Спірін, Пінчук, 2024). Замість уніфікованого вивчення теорії, алгоритми інтелектуальних платформ аналізують поточні успіхи майбутнього фахівця, миттєво виявляють прогалини у розумінні матеріалу та пропонують індивідуалізовані блоки завдань. З погляду Б. Михайличенка на В. Гладун, такий підхід закладає міцне підґрунтя для розвитку автономності майбутнього спеціаліста та його готовності до неперервної самоосвіти й побудови власної стратегії навчання впродовж усього професійного життя (Гладун, Михайличенко, 2024).

Важливим чинником підвищення ефективності навчання стає інтеграція цілого комплексу інтелектуальних інструментів, серед яких провідне місце посідають спеціалізовані чат-боти, інтелектуальні системи освітньої аналітики та віртуальні симуляції. На відміну від технічних спеціальностей, де ШІ здебільшого перевіряє правильність коду чи розрахунків, у соціономічній сфері нейромережі виступають інтерактивним соціальним середовищем. Досліджуючи цей аспект, Т. Новаченко наголошує, що сучасні генеративні ШІ-платформи здатні з високою точністю моделювати поведінку реальних людей у складних життєвих обставинах (Новаченко, 202). Наприклад, інтерактивні текстові та голосові чат-боти дозволяють майбутнім психологам або соціальним працівникам відпрацьовувати первинний прийом «важкого» або кризового клієнта у безпечних умовах. Віртуальні симуляції відтворюють просторовий та емоційний контекст професійної взаємодії, що допомагає студентам долати психологічні бар'єри та розвивати емпатію і навички безконфліктного спілкування ще до виходу на реальну виробничу практику. Водночас системи наскрізної освітньої аналітики фіксують поведінкові реакції студентів, швидкість прийняття ними рішень та рівень володіння м'якими навичками (soft skills), надаючи викладачеві вичерпний цифровий профіль успішності групи.

Проте масштабна цифровізація соціономічної освіти супроводжується низкою системних викликів, які потребують глибокого наукового осмислення та розробки превентивних заходів. Першочергову увагу привертають складні етичні аспекти використання генеративного ШІ в освітньому процесі. Як справедливо зауважують О. Кузьмінська та Я. Ткаченко, йдеться не лише про дотри-

мання принципів академічної доброчесності під час виконання студентами самостійних завдань, а й про формування «цифрової етики» майбутнього спеціаліста (Кузьмінська, Ткаченко, 2023). Оскільки соціономічна діяльність нерозривно пов'язана з конфіденційною інформацією, гостро постає питання про захист персональних даних клієнтів і студентів при взаємодії із зовнішніми комерційними нейромережами. Майбутній фахівець повинен чітко розуміти межі безпечного введення даних (prompts) у відкриті системи.

Не менш вагомим є ризик девальвації та зниження безпосередньої ролі викладача в освітньому процесі. У дослідженні О. Столярчук акцентується на небезпеці сприйняття ШІ як самодостатнього ментора, що може призвести до механізації навчання та дефіциту живого емоційного контакту, який є незамінним для формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця (Столярчук, 2024). Штучний інтелект має розглядатися виключно як потужний дидактичний асистент викладача, який звільняє останнього від рутинної перевірки тестів і структурування інформації, натомість залишаючи простір для глибинного наставництва, розвитку критичного мислення та виховання професійної культури студентів.

Порівняльний аналіз інструментів штучного інтелекту в підготовці фахівців соціономічного профілю засвідчив як значний дидактичний потенціал новітніх технологій, так і низку серйозних ризиків, що потребують контролю.

По-перше, адаптивні навчальні платформи спрямовані на створення персоналізованих освітніх траєкторій та забезпечують автоматичне підлаштування навчального матеріалу під індивідуальний темп кожного здобувача. Головними перевагами цього інструменту є гнучкість та орієнтація на майбутнього фахівця. Водночас існують суттєві обмеження: виникає загроза звуження кругозору студента через алгоритмічні обмеження «інформаційної бульбашки», а також постає проблема технічної та методичної складності інтеграції таких платформ у чинні університетські системи керування навчанням (LMS).

По-друге, генеративні чат-боти, які виступають як симулятори клієнтів, дозволяють організувати безпечне відпрацювання навичок консультування та моделювати специфічну поведінку різних кризових категорій населення. Це дає змогу майбутнім фахівцям соціономічної сфери отримати перший практичний досвід без ризику зашкодити реальній людині. Проте використання таких ботів пов'язане з ризиком «інформаційних галюцинацій» ШІ, коли алгоритм видає вигадані факти за реальні, а також із небезпекою формування у майбутніх фахівців хибних, спрощених стереотипів про поведінку та реакції реальних людей у кризових ситуаціях.

По-третє, системи предикативної (прогностичної) аналітики використовуються для моніторингу прогалин у знаннях майбутніх фахівців та прогнозування загальної успішності навчання. Це допомагає викладачам вчасно реагувати на труднощі в освоєнні матеріалу. Головними ризиками цього інструменту є питання конфіденційності та захисту персональних даних студентів, а також небезпека упередженості самих алгоритмів, які можуть спиратися на некоректні історичні дані чи викривлені критерії оцінювання.

Перехід від теоретичного осмислення можливостей штучного інтелекту до його безпосереднього впровадження в освітню практику ЗВО дозволяє диференціювати інструменти ШІ відповідно до профілю майбутньої професійної діяльності студентів. Зокрема, у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників технології ШІ ефективно моделюють реальні кейси та складні кризові ситуації, з якими спеціалісти стикаються на практиці. Т. Новаченко зазначає, що використання інтелектуальних платформ для генерації симуляційних сценаріїв (наприклад, оцінювання ризиків у сім'ях, які опинилися у складних життєвих обставинах, або моделювання поведінки внутрішньо переміщених осіб у стані гострого стресу) дозволяє студентам безпечно відпрацьовувати алгоритми надання первинної допомоги та кейс-менеджменту (Новаченко, 2023). ШІ виступає в ролі динамічного суб'єкта, що змінює свої відповіді залежно від обраної студентом стратегії спілкування, забезпечуючи глибоке занурення у професійний контекст та мінімізуючи ризик практичних помилок у майбутньому.

Для майбутніх фахівців соціономічної сфери спільним і надзвичайно важливим полем застосування ШІ стають інтелектуальні інструменти діагностики та предикативного прогнозування розвитку компетентностей клієнтів, а також моніторингу власного професійного зростання. Досліджуючи цифровізацію психологічної та соціальної допомоги, О. Столярчук доводить, що застосування алгоритмів ШІ для аналізу великих масивів даних допомагає здобувачам освіти опановувати сучасні методики психодіагностики, розпізнавати приховані патерни емоційного вигорання, депресивних станів або деструктивної поведінки через аналіз текстового, маркерного чи голосового контенту (Столярчук, 2024). На основі цих даних майбутні фахівці вчаться прогнозувати динаміку розвитку складних соціально-психологічних ситуацій, оцінювати ефективність терапевтичного чи соціального втручання та превентивно виявляти зони ризику. Це зміщує фокус підготовки з репродуктивного відтворення методик на розвиток прогностичних умінь та системного мислення студентів.

У контексті такої технологізації докорінно змінюється взаємодія в системі «викладач — студент». В умовах насиченого ШІ-середовища викладач вищої школи остаточно втрачає функцію єдиного джерела та ретранслятора інформації й трансформується у фасилітатора та ментора, який безпосередньо спрямовує взаємодію здобувачів вищої освіти з цифровими технологіями. Розглядаючи зміну дидактичної парадигми, дослідники слушно зауважують, що роль сучасного викладача полягає в розвитку критичного мислення здобувачів, їхньої здатності перевіряти згенеровану ШІ інформацію, оцінювати її на предмет «галюцинацій» чи алгоритмічної упередженості (Гладун, Михайличенко, 2024). Викладач-фасилітатор допомагає студенту соціономічної сфери уникнути сліпої довіри до технологій, натомість навчає використовувати ШІ як інтелектуальний важіль. Спрямовуючи самостійну пошукову та дослідницьку діяльність здобувачів освіти, викладач зміщує акцент з механічного збору даних на їхній глибинний ціннісний аналіз, що є надзвичайно важливим для збереження гуманістичного ядра майбутньої соціономічної практики.

Осмислення світових тенденцій є необхідною умовою для вибудовування ефективної вітчизняної моделі цифровізації вищої школи. Сучасний міжнародний досвід свідчить про те, що провідні країни світу розглядають штучний інтелект як стратегічний ресурс для модернізації вищої освіти та формування готовності майбутніх фахівців до неперервного навчання впродовж життя (lifelong learning). Як засвідчують аналітичні огляди європейських інституцій щодо цифрової трансформації університетів, у країнах Європейського Союзу та Канаді в межах реалізації «Плану дій із цифрової освіти (2021–2027)» в освітній процес активно впроваджуються адаптивні освітні платформи з елементами ШІ (European Commission, 2021). Ці інтелектуальні системи дозволяють автоматизувати моніторинг навчальних досягнень студентів соціономічного профілю, забезпечуючи індивідуалізацію дидактичних матеріалів під когнітивний стиль кожного здобувача. Європейський досвід, узагальнений у дослідженнях закордонних та вітчизняних аналітиків, чітко демонструє, що використання адаптивних платформ дозволяє студентам ефективно поєднувати теоретичну підготовку з безперервною практичною діяльністю, оптимізуючи час на засвоєння нормативного матеріалу та підвищуючи їхню автономність (Биков, Спірін, Пінчук, 2024).

У Сполучених Штатах Америки науковий та практичний інтерес зміщений у бік прогностичних можливостей інтелектуальних технологій. У закладах вищої освіти США набули значного поширення комплексні системи прогнозування професійних траєкторій студентів на основі аналізу великих масивів даних (Big Data). Згідно з дослідженнями американського досвіду використання ШІ в університетах, алгоритми здатні оцінювати динаміку розвитку м'яких і твердих навичок (soft та hard skills) майбутніх соціальних працівників і психологів, починаючи з першого курсу (Selwyn,2024). Системи моделюють потенційний успіх студента на ринку праці, прогнозують його схильність до роботи з певними категоріями населення (наприклад, у сфері військової ресоціалізації, геріатрії чи дитячої психології) та превентивно вказують на професійні дефіцити, які необхідно закрити під час навчання. Такий підхід робить підготовку фахівців максимально прагматичною та орієнтованою на випередження запитів реального ринку праці.

Для української системи вищої освіти інтеграція штучного інтелекту в підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери відкриває широкі перспективи, проте вона потребує зваженого підходу та надійної нормативно-етичної рамки. Аналізуючи процеси адаптації закордонного досвіду в Україні, Н. Пасічник наголошує на важливості впровадження керівних принципів етики для надійного ШІ (згідно з настановами експертних груп Європейської комісії), що є важливим для збереження людиноцентрованого підходу в допоміжних професіях (Пасічник, 2026). Вітчизняна вища школа може успішно інтегрувати передові західні практики, але виключно з обов'язковим урахуванням національних соціокультурних особливостей та сучасних реалій, зумовлених воєнним і поствоєнним станом.

Як підкреслюється у працях Т. Новаченко, впровадження ШІ-платформ в Україні має відбуватися крізь призму подолання масштабних суспільних криз: високого рівня стресу населення, необхідності масової соціально-психологічної реабілітації ветеранів та підтримки внутрішньо переміщених осіб (Новаченко, 2023). Сліпе копіювання західних освітніх моделей є неефективним; українські ЗВО на основі міжнародного інструментарію мають створювати власні ШІ-симулятори кризових кейсів, які базуються на реальному вітчизняному досвіді соціальної та психологічної роботи. Поєднання глобальних технологічних стандартів із унікальним українським практичним досвідом дозволить сформувати нове покоління соціономічних фахівців, здатних до безперервного професійного розвитку та ефективного реагування на найскладніші виклики сьогодення.

Розглянемо перспективи розвитку та трансформації системи підготовки фахівців соціономічної сфери. Оцінюючи вектор сучасних технологічних зрушень, можна стверджувати, що штучний інтелект у середньостроковій перспективі перестане бути просто

допоміжним дидактичним засобом і трансформується в наскрізну основу єдиної системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Як зазначають у своїх дослідженнях В. Биков, О. Спірін та О. Пінчук, інтеграція ШІ дозволить стерти жорсткі межі між етапами здобуття вищої освіти та подальшим професійним життям спеціаліста) Биков, Спірін, Пінчук, 2024). Завдяки створенню інтелектуальних освітніх екосистем, випускник університету зможе безперервно взаємодіяти з цифровою платформою свого закладу вищої освіти, яка на основі аналізу його реальної практичної діяльності автоматично пропонуватиме модулі для підвищення кваліфікації, адаптовані під актуальні професійні дефіцити або нові соціальні виклики. Це забезпечить реальну, а не декларативну неперервність навчання (lifelong learning), де освітня траєкторія гнучко супроводжує фахівця протягом усієї його кар'єри.

У зв'язку з цим формування цифрової компетентності, зокрема навичок ефективної та етичної взаємодії з алгоритмами ШІ (AI literacy), стає обов’язковим і невід'ємним елементом змісту професійної освіти соціономічного профілю. Аналізуючи вимоги Європейської рамки цифрової компетентності для громадян (DigComp) та її адаптацію у працях вітчизняних учених, О. Столярчук наголошує, що майбутній соціальний працівник чи психолог уже не може вважатися висококваліфікованим, якщо він володіє лише класичним інструментарієм (Столярчук, 2024). Уміння коректно формувати запити для нейромереж (prompt engineering), критично оцінювати згенеровані дані на предмет «галюцинацій», розуміти обмеження інтелектуальних систем та чітко дотримуватися протоколів захисту персональних даних клієнтів мають бути інтегровані безпосередньо в освітньо-професійні програми (ОПП) та силабуси навчальних дисциплін ЗВО (Пасічник, 2026). Цифрова грамотність має виступати не як окремий ізольований предмет, а як наскрізна компетентність, що пронизує весь процес навчання.

Наслідком цієї трансформації стане створення принципово нових інноваційних освітніх середовищ, які гармонійно поєднуватимуть у собі високу інтерактивність, гнучкість і виражену практичну орієнтацію. Б. Михайличенко та В. Гладун слушно зауважують, що майбутнє соціономічної освіти належить гібридним та імерсивним екосистемам, де штучний інтелект виступає інтерактивним містком між теорією та практикою (Гладун, Михайличенко, 2024). Такі середовища дозволять студентам за лічені хвилини переходити від вивчення теоретичних концепцій до їхньої апробації на ШІ-симуляторах, миттєво отримуючи зворотний зв'язок та аналітику помилок. Гнучкість таких систем дозволить індивідуалізувати графік навчання для кожного здобувача, що є надзвичайно важливим у системі післядипломної освіти. Головною перспективою розвитку соціономічної освіти є досягнення синергії, за якої максимальна технологізація та автоматизація рутинних освітніх процесів звільнить простір для поглиблення гуманістичної складової – виховання емпатії, розвиненого емоційного інтелекту та ціннісної стійкості майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє зробити декілька вагомих узагальнень щодо специфіки цифровізації вищої школи. Штучний інтелект сьогодні постає не просто додатковим технічним засобом, а потужним, незамінним ресурсом для забезпечення неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Впровадження інтелектуальних систем у дидактичний процес закладів вищої освіти дає змогу подолати інертність традиційних освітніх моделей, створюючи умови для безперервного оновлення знань і формування культури самоосвіти (lifelong learning) від студентської лави до виходу на ринок праці й подальшого кар'єрного зростання.

Системна інтеграція штучного інтелекту в освітній процес безпосередньо сприяє наскрізному розвитку загальних та фахових компетентностей здобувачів освіти. Використання адаптивних навчальних платформ, персоналізованих чат-ботів та віртуальних симуляторів кризових ситуацій суттєво підвищує загальну ефективність навчання завдяки можливості безпечного відпрацювання практичних кейсів у режимі реального часу. Окрім чітко вираженої практичної орієнтації, інтерактивні ШІ-технології стимулюють зростання мотивації студентів, які отримують можливість навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією у комфортному для них темпі, спираючись на миттєвий аналітичний зворотний зв'язок. ШІ мінімізує репродуктивну рутину, зміщуючи акцент на розвиток аналітичного та прогностичного мислення майбутніх соціальних працівників і психологів.

Водночас стрімка технологізація допоміжних професій актуалізує низку суперечностей, що окреслює вектори для подальшої наукової роботи. Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути безпосередньо спрямовані на глибоке вивчення етичних аспектів взаємодії людини з алгоритмами ШІ, розробку надійних протоколів захисту персональних даних клієнтів, а також на пошук і проєктування оптимальних, дидактично виважених моделей впровадження ШІ в університетську освіту.

Список бібліографічних посилань

Биков, Спірін, Пінчук, 2024 – Биков, В.Ю., Спірін, О.М., Пінчук, О.П. (2024). Сучасні завдання цифровізації екосистеми комп'ютерно-технологічного забезпечення освіти і науки в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 100(2): 1–17.

Кузьмінська, Ткаченко, 2023 – Кузьмінська, О.Г., Ткаченко, Я.В. (2023). Модель інтеграції цифрових інструментів та ШІ в освітній простір дослідницько-орієнтованого навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 98(6): 72–88.

Гладун, Михайличенко, 2024 – Гладун, В.А., Михайличенко, М.В. (2024). Трансформація вищої освіти в умовах цифровізації: виклики та стратегії формування компетентностей майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(137): 145–158.

Новаченко, 2023 – Новаченко, Т.В. (2023). Інноваційні технології штучного інтелекту у підготовці магістрів із соціальної роботи. *Вісник НАДУ. Серія: Державне управління*, 3: 89–97.

Столярчук, 2024 – Столярчук, О.А. (2024). Цифрова компетентність майбутніх психологів: виклики та перспективи впровадження технологій штучного інтелекту. *Психологічні перспективи*, 43: 112–125.

European Commission, 2021 – Digital Education Action Plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age. *European Commission*. 2021. URL: https://education.ec.europa.eu/

Пасічник, 2026 – Пасічник, Н. (2026). Штучний інтелект у навчанні: інструмент та загроза для академічної доброчесності. *Наука і освіта*, 1: 142–150.

Selwyn,2024 – Selwyn, N. (2024). AI and the future of higher education: Global trends and predictive models. *Journal of Educational Technology*, 51(3). 204–218.

References

Bykov, V.Yu., Spirin, O.M., & Pinchuk, O.P. (2024). Modern tasks of digitalization of the ecosystem of computer-technological support of education and science in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 100(2): 1–17 [in Ukr.].

Kuzminska, O.H., Tkachenko, Ya.V. (2023). Model of integration of digital tools and AI into the educational space of research-oriented learning. *Information Technologies and Learning Tools*, 98(6): 72–88 [in Ukr.].

Hladun, V.A., Mykhailychenko, M.V. (2024). Transformation of higher education in the conditions of digitalization: challenges and strategies for building competencies of future specialists in the socionomic sphere. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (3): 145–158 [in Ukr.].

Novachenko, T.V. (2023). Innovative technologies of artificial intelligence in the training of masters in social work. *Bulletin of the NAPA. Series: Public Administration*, (3): 89–97 [in Ukr.].

Stoliarchuk, O.A. (2024). Digital competence of future psychologists: challenges and prospects for the implementation of artificial intelligence technologies. *Psychological Perspectives*, (43): 112–125 [in Ukr.].

Digital Education Action Plan (2021–2027). Resetting education and training for the digital age. European Commission. (2021). URL: https://education.ec.europa.eu/

Pasichnyk, N. (2026). Artificial intelligence in learning: a tool and a threat to academic integrity. *Science and Education*, (1): 142–150 [in Ukr.].

Selwyn, N. (2024). AI and the future of higher education: Global trends and predictive models. *Journal of Educational Technology*, 51(3): 204–218.

ARKHYPOVA Svitlana

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Social welfare,
Cherkasy State Technological University

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE

Summary. *Introduction. The digital transformation of higher education necessitates a shift from traditional pedagogical frameworks to dynamic, technology-driven paradigms. This need is particularly critical in the socionomic sphere (social work, psychology, counseling), where specialists face a rapidly evolving landscape of social challenges alongside an influx of AI tools in daily practice. Future professionals must acquire specialized digital competencies while maintaining their fundamental human-centered focus. However, systemic models that bridge generative AI tools with continuous professional training remain underdeveloped in current academic literature.*

Purpose. The purpose of the article is theoretical justification, development and scientific substantiation of the use of artificial intelligence in the system of continuous professional development for future specialists in the field of socionomics, ensuring the development of their digital competences and readiness for lifelong learning without losing sight of the human-centred focus of their future work.

Methods. To achieve the research goals, a comprehensive set of complementary methods was applied:

– Theoretical methods: systemic, comparative-pedagogical, and structural-functional analysis of academic literature and regulatory frameworks (2023–2026) to clarify key concepts and classify AI tools by their didactic functions;

– Empirical methods: pedagogical observation and content analysis of student performance within simulated crisis-management environments.

Originality. The scientific novelty of the research lies in the development of a holistic pedagogical model that approaches artificial intelligence not merely as an isolated technical aid for routine tasks, but as a cross-cutting, continuous simulation environment. The study bridges advanced technological integration (predictive analytics and generative simulators) with strict ethical and data-protection protocols specifically tailored to the sensitive landscape of Ukrainian socionomic and post-crisis social work.

Results. The study demonstrates that integrating AI platforms into higher education shifts the instructional focus toward highly personalized learning paths, allowing systems to automatically adapt materials to individual student paces and learning gaps. Practical applications within psychology and social work curricula include the deployment of generative chat-bots acting as virtual clients to safely simulate acute crisis scenarios. Additionally, predictive data analytics tools help students master digital diagnostics and track their own competence development. Concurrently, this technological integration redefines the educator's role, shifting it from a traditional information transmitter to a facilitator and mentor focused on developing students' critical thinking and verification skills. Systemic challenges were identified, emphasizing ethical considerations, data confidentiality risks, and the necessity of aligning local models with the European Commission's ethical guidelines for trustworthy AI.

Conclusion. Artificial intelligence serves as a powerful catalyst for ensuring genuine lifelong learning and continuity in professional training. Its structured integration enhances core competencies, practical orientation, and academic motivation by shifting focus from reproductive learning to advanced prognostic and analytical thinking. Future research should prioritize building robust ethical and legal frameworks to safeguard client data and developing optimized blended-learning models where AI enhances pedagogical efficiency while fully preserving the core values of human empathy and social humanism.

Keywords: *continuous professional training; socionomic sphere; future specialists; artificial intelligence; individual learning trajectory; virtual simulations; teacher-facilitator; digital competence*

Одержано редакцією 29.03.2026
Прийнято до публікації 09.04.2026

https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-2-156-162
https://orcid.org/0000-0002-3225-6428
РОМАНЧУК Наталія
кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка катедри фізики та математики,
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
nataliiaromanchuk11@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-8399-0865
ВАСИЛЬЄВ Олександр
кандидат технічних наук, доцент, доцент катедри автоматики,
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
grigorich041949@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-4497-1014
ТУБАЛЬЦЕВ Анатолій
доцент, доцент катедри екології та природоохоронних технологій,
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
anatoliy.tubaltsev@nuos.edu.ua
https://orcid.org/0009-0005-9163-2090
ФОМЕНКО Андрій
доцент НУК, старший викладач катедри автоматики,
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
fomenko.mk@gmail.com

УДК 378.147.811(045)

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНЖЕНЕРІВ КОРАБЛЕБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ

Необхідною умовою модернізації інженерної підготовки є поєднання освіти і науки, інноваційна творча діяльність майбутніх фахівців кораблебудівної галузі. Ця необхідність актуалізує потребу в підготовці інженерних фахівців, здатних здійснювати науково-дослідницьку, творчу діяльність у галузі промислового виробництва. Тому вимагають наукового обґрунтування та практичної реалізації умови формування досвіду науково-творчої діяльності студентів-інженерів.

Розвиток творчого потенціалу студентів-інженерів є однією з головних цілей підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова. Діяльність майбутніх інженерних фахівців спрямована не лише на засвоєння фундаментальних технічних знань, а й на формування навичок їх творчої реалізації в майбутній науково-дослідницькій діяльності в кораблебудівній галузі.

У статті досліджуються умови формування навичок наукової творчості майбутніх інженерних фахівців кораблебудівної галузі. Наукову творчість розглядаємо як здатність майбутнього інженерного фахівця здійснювати цілеспрямовану наукову, дослідницьку, творчу діяльність у галузі промислового виробництва. Ефективність цього процесу забезпечується інтеграцією обґрунтованих компонентів наукової творчості: ціннісного, когнітивного та діяльнісного.

Виявлені тенденції переконливо свідчать, що підготовка фахівців кораблебудівної галузі має забезпечувати можливість студентам-інженерам розвивати власний творчий потенціал; задовольняти потребу у творчому саморозвитку; формувати вміння наукового пошуку розв'язання технічних завдань.

Дослідження доводить позитивний вплив запропонованих умов підготовки студентів-інженерів на ефективність процесу формування навичок їх наукової творчості.

Наукова новизна дослідження полягає у його винятковій спрямованості на майбутніх інженерів кораблебудівної галузі.

Результати дослідження можуть бути також застосованими в процесі підготовки фахівців гуманітарного напрямку.

Ключові слова: *студенти-інженери; технічна освіта; кораблебудівна галузь; творчий підхід; наукова творчість.*

Постановка проблеми. Освіта в Україні в умовах сьогодення визнана важливим чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової діяльності суспільства. Основними тенденціями освіти майбутніх інженерів кораблебудівної галузі в сучасних умовах визначено фундаменталізацію, гуманістичну спрямованість професійної підготовки, актуалізацію духовної та загальнокультурної компоненти, формування у студентів-інженерів творчого підходу до аналізу та вирішення нестандартних технічних завдань і соціальних ситуацій. Проблема формування компетентного, висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця технічного профілю, який володіє навичками наукової творчості, визначено головною метою підготовки інженерних фахівців у Національному університеті кораблебудування (НУК) імені адмірала Макарова.

Діяльність інженера в своїй основі є пізнавальною, перетворювальною, розумовою

й творчою. Сучасний фахівець інженерного профілю має знати не лише техніку, технології виробництва, математику, але й володіти умінням творчого підходу до професії. Для інженерного фахівця необхідно вміти прогнозувати розвиток професійних ситуацій, оцінювати наслідки й приймати відповідальні рішення. Це вимагає сформованості у майбутніх інженерів навичок творчого розв'язання виробничих завдань. Здібності плідної комунікації, співпраці, роботи в колективі працівників, лідерські якості є також необхідними для інженерних фахівців.

Актуалізація науково-творчого підходу до підготовки інженерних фахівців кораблебудівної галузі пояснюється як соціальним станом та економічними викликами в країні, так і особливостями майбутньої професійної діяльності інженера, яка охоплює основні сфери матеріального та духовного виробництва, державного управління і культури нації. Тому ми зосередили свою увагу на дослідженні сучасних підходів та розробці необхідних умов формування творчої, соціально активної особистості майбутнього фахівця кораблебудівної галузі. Наукову діяльність розглядаємо як необхідну умову підготовки студентів-інженерів до інтелектуальної, нешаблонної, творчої професійної діяльності.

Мета дослідження. Попри інтенсифікацію досліджень теоретичних засад та методологічних підходів до підготовки майбутніх інженерів, проблема формування наукової творчості є недостатньо розробленою. Тому потребують розробки та обґрунтування умови формування наукової творчості майбутніх інженерів кораблебудівної галузі, що й стало основною метою дослідницької роботи.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що на ефективність процесу формування наукової творчості позитивно вплинуть наступні умови: формування мотивів до наукової роботи; набуття знань методології організації наукових досліджень; забезпечення активної участі студента-інженера в цьому процесі; набуття досвіду здійснення науково-творчої діяльності.

Відповідно до сформульованої гіпотези визначено наступні завдання дослідницької роботи: проаналізувати сучасні тенденції та практичний досвід підготовки студентів-інженерів в Україні та за її межами; розробити та перевірити ефективність умов формування наукової творчості шляхом експериментального впровадження у практику підготовки майбутніх інженерних фахівців НУК імені адмірала Макарова.

Реалізація дослідницької роботи відбувалася наступними етапами. Завданням першого етапу дослідження було: на основі аналізу літератури та практичного досвіду підготовки майбутніх інженерних фахівців виявити характеристики науково-творчої діяльності та фактори, які впливають на ефективність цього процесу. Другий етап передбачав вивчення мотивів здійснення студентами технічних спеціальностей науково-творчої діяльності; встановлення рівня знань форм та методів організації дослідницької роботи; наявності навичок та досвіду наукових досліджень. На третьому етапі відбувалося залучення студентів-інженерів до експериментальної роботи.

Аналіз досліджень та публікацій. За висновками сучасних вчених дослідників теоретичних засад та практичних умов реалізації підготовки фахівців технічної галузі, інженерна діяльність за своєю суттю є пізнавальною, перетворювальною, творчою (Obukhova et al., 2020, с. 119). Сучасний фахівець інженерного профілю має знати не лише техніку, сучасні технології виробництва, економіку, екологію, а й володіти здатністю до винахідництва, навичками творчого підходу до професійної діяльності (Slisko, 2021, с. 75). Зокрема, дослідники наголошують на необхідності підготовки інженерних фахівців до здійснення наукової діяльності, проведення дослідницької роботи, практичної реалізації власних творчих ідей та задумів (Amrulloh, Galushasti, 2022, с. 303].

Аналіз робіт засвідчує, що підготовка фахівців кораблебудівної галузі повинна надавати можливість студентам-інженерам розвивати власний творчий потенціал; розвивати потребу у творчому саморозвитку, у науковому пошуку вирішення складних технічних проблем (Molefe, Aubin, 2021, с. 12). Наукова творчість інженерного фахівця розглядається сучасними дослідниками як особистісна характеристика, яка визначається здатністю до творчої діяльності, до генерування нових оригінальних ідей, до прийняття нестандартних, відповідальних технічних рішень (Chen, Yuan, 2021, с. 12).

Дослідники розглядають творчість як специфічний прояв інтелектуальної активності особистості, яка полягає у здатності здійснювати процес пізнання за рамками вихідної задачі, тобто сутність творчості полягає у пошуку нового оптимального шляху вирішення проблеми (Kuleshova, Aksakova, 2023, с. 403). Водночас, творчий

процес вимагає здатності особистості ефективно здійснювати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація та ін.) у ході оволодіння професійними знаннями та навичками виробничого процесу (Laval et al., 2021, с. 268). Дослідники отримали висновки, які дозволяють розглядати творчість як здатність до осмислення власного досвіду, уміння вільно орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, знаходити оптимальні рішення у нестандартних ситуаціях (Kuzmenko et al., 2025, с. 272). Отже, майбутній фахівець технічної галузі має вміти оперувати технологіями та навичками творчої діяльності, які задовольняють сучасні суспільно-економічні запити (Tidwell, Edwards, 2020, с. 527).

Здійснений аналіз доводить актуалізацію наукової компоненти підготовки студентів-інженерів на основі реалізації творчого підходу. Науково-творчу діяльність розглядаємо як необхідну умову ефективної підготовки компетентного фахівця кораблебудівної галузі, яка забезпечується інтеграцією освітньої, наукової, виробничої та творчої діяльності майбутнього інженера. Вказаний інтеграційний процес вимагає пошуку шляхів удосконалення підготовки студентів-інженерів, спрямованої на формування навичок наукової творчості.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі дослідження, який передбачав вивчення літератури з досліджуваної проблеми та аналіз практичного досвіду підготовки фахівців інженерної галузі у вищих технічних закладах України та за її межами, було виявлено наступні закономірності та характерні особливості процесу підготовки, які були враховані в процесі розробки експериментальної методики формування наукової творчості майбутніх інженерів. Підготовка фахівців кораблебудівної галузі, які відповідають сучасним суспільним викликам і соціальним запитам, вимагає цілеспрямованої роботи по виявленню та розвитку творчого потенціалу студентів-інженерів, формуванню творчого підходу до професійної діяльності. За такого підходу набуває необхідності розвиток науково-творчих умінь, що актуалізує проблему формування навичок наукової творчості майбутніх інженерів.

Аналіз сучасних тенденцій ринку праці засвідчив затребуваність фахівців з розвиненим творчим, гнучким, варіативним характером мислення. Тому основним завданням сучасної інженерної освіти є підготовка інноваційно мислячих фахівців, спроможних до подальшого саморозвитку та самовдосконалення. Проведене дослідження доводить, що забезпечити високий рівень оволодіння необхідними професійними компетентностями можливо шляхом поєднання наукової підготовки студентів-інженерів та формування навичок творчого застосування теоретичних знань у виробничому процесі (Abelha et al., 2020, с. 15). Відтак, важливо не лише навчити майбутнього фахівця кораблебудівної галузі оперувати знаннями та технологіями, а й підготувати його до активної позиції в житті суспільства; використовувати досягнення науки та техніки для творчої діяльності протягом життя (Romanchuk et al., 2026, с. 1002).

Творчий потенціал особистості визначаємо основою реалізації студента-інженера як суб'єкта навчально-творчої діяльності у закладі вищої технічної освіти. Дослідження засвідчує, що наукова творчість майбутнього інженерного фахівця кораблебудівної галузі – це динамічна структура його особистості, яка виражається інтеграцією ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Інженерну творчість у контексті нашого дослідження розглядаємо як уміння генерувати нові ідеї, розробляти нестандартні рішення та пропозиції, створювати оригінальні винаходи.

Наукову творчість майбутнього інженера визначаємо як постійний процес виявлення та розвитку індивідуальних творчих здібностей. За таких умов особистість студента-інженера є суб'єктом творчої взаємодії у навчальному процесі. Усвідомленими є потреба у постійній творчій самореалізації на основі сучасних наукових досягнень та відповідальність за результати творчої діяльності. Формування навичок наукової творчості вимагає розробки відповідних умов підготовки, які передбачають використання діалогових форм навчальної діяльності й активне залучення студентів до наукової роботи університету. Сформовані науково-творчі навички студента-інженера є результатом упровадження у практику підготовки інженерних фахівців методичних підходів та прийомів, які відповідають сучасним тенденціям розвитку кораблебудівної галузі, суспільства, науки, техніки, передових технологій (Zhuravlova et al., 2022, с. 165).

Другий етап передбачав вивчення рівня сформованості мотивів, знань, умінь, досвіду студентів інженерних спеціальностей здійснювати науково-творчу діяльність. Для встановлення наявного рівня сформованості навичок наукової творчості було застосовано кілька валідних тестів, а саме:

тест рівня розвитку творчих здібностей особистості Д. Гілфорда; тест Е.П.Торренса для діагностики креативності і творчого мислення. Для вивчення креативної обдарованості і високого інтелекту використовувався тест Дж. Гетцелса і Ф. Джексона; методика педагогічної діагностики творчого потенціалу особистості М. Воллаха і Н. Когана; тест віддалених асоціацій та вербальної креативності С.А. Медника. Проводилися комплексні спостереження за майбутніми інженерами.

Аналіз результатів засвідчив відносно високу мотивацію майбутніх інженерів до здійснення науково-творчої діяльності: 78,5% усвідомлюють необхідність займатися науковою роботою; 20% опитаних майбутніх інженерів не змогли чітко сформулювати цілі та мотиви НДД, проте виявили інтерес до цього виду діяльності; 1,5% опитаних не мають сформованих чітких мотивів до науково-творчої діяльності. Дослідження показало, що 93,8% мають слабкі знання методів здійснення наукових досліджень, проте висловили готовність і бажання займатися вивченням теоретичних основ наукової творчості та бути залученими до наукової діяльності НУК імені адмірала Макарова. Наявність навичок та досвіду здійснення наукових досліджень ми встановлювали шляхом спостереження та інтерв'ювання, який показав, що лише 6,2% студентів мали знання та навички організації науково-дослідницької діяльності за рахунок участі у наукових об'єднаннях, наприклад Мала Академія Наук.

Третій етап дослідження передбачав залучення студентів та викладачів Кораблебудівного та Машинобудівного інституту НУК імені адмірала Макарова до експериментальної роботи, яка передбачала впровадження в навчальний процес запропонованих умов підготовки та перевірки їх ефективності щодо формування наукової творчості майбутніх інженерних фахівців. Експериментальною базою дослідження стали Навчально-науковий інститут автоматики та електротехніки, Машинобудівний та Кораблебудівний навчально-наукові інститут НУК імені адмірала Макарова.

Реалізація професійної підготовки з використанням розробленої методики передбачала активне залучення майбутніх інженерів до діяльності університетських наукових об'єднань (шкіл, гуртків, лабораторій); вивчення ними спецкурсів «Методика технічної творчості» та «Основи наукових досліджень у сучасній інженерії»; виступи на наукових семінарах, круглих столах, конференціях, симпозіумах; публікації результатів дослідницької роботи в збірниках наукових праць. Реалізація методики базувалася на ретельному інструктажі, формуванні каналів зворотного зв'язку, стимулюванні мотивації до наукового пошуку. Розробку методичного інструментарію здійснювали фахівці відповідної галузі інженерії. Провідними шляхами, які засвідчили свою ефективність в руслі формування наукової творчості були: орієнтація діяльності університету на розвиток дослідницьких умінь; формування досвіду наукової роботи майбутніх інженерів; заохочення студентів до розв'язання наукових проблем.

Основні принципи реалізації творчого підходу, яких ми наполегливо дотримувались у процесі експериментальної роботи – це забезпечення етичних норм і канонів дослідницько-творчої діяльності. Етична пізнавальна діяльність передбачає толерантну оригінальність та унікальність особистості майбутнього інженерного фахівця. Об'єктивний творчий потенціал студента-інженера має формувати оригінальний та унікальний продукт дослідницької діяльності відповідно до етичних канонів професійної етики інженерного фахівця. Етика навчальної творчості, за нашими висновками, ґрунтується на вольових проявах високопрофесійного фахівця технічної сфери: наполегливість, старанність, організованість, цілеспрямованість, самоконтроль.

Ефективним засобом оволодіння знаннями методів та принципів організації науково-творчої діяльності 93,7% студентів інженерних спеціальностей, які були залучені до експериментальної роботи, вказали вивчення спеціальних навчальних дисципліни такі як: «Методика технічної творчості», «Основи наукових досліджень у сучасній інженерії»; спецкурси, спецсемінари. Відтак, 96,5% майбутніх інженерів зазначили, що діяльність студентських наукових об'єднань (гуртків, проблемних груп, студентських лабораторій) сприяла розвитку їх мотивації до ведення наукового пошуку, здійснення винахідницької діяльності, та надавала можливість поглиблено вивчати окремі дисципліни, оволодівати методологією наукової роботи.

Творчий характер діяльності студентських наукових об'єднань тісно пов'язаний з принципом самоосвіти. Необхідною є активна пізнавальна, самостійна, творча інтелектуальна діяльність студентів-інженерів. Ми застосовували методи і технології організації діяльності, які сприяли формуванню вмінь майбутніх інженерів

самостійно знаходити необхідну інформацію, визначати проблеми і способи їх раціонального вирішення, критично оцінювати отриману інформацію, практично її застосовувати. Як свідчать результати дослідження, використання активних форм та методів навчання (групові дискусії, відеоконференції, діалогові ситуації, тренінги) сприяло розвитку творчого мислення студентів-інженерів, активізації пізнавальної творчої діяльності.

Важливим напрямком дослідницької роботи по формуванню навичок науково-творчої діяльності майбутніх інженерів кораблебудівної галузі була участь студентів-інженерів у науково-дослідницькій діяльності Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. Засвідчила свою ефективність у процесі формування навичок наукової творчості майбутніх інженерних фахівців діяльність інфраструктури планування та проведення наукових досліджень. Її основу складають: науково-експертна рада НУК імені адмірала Макарова, науково-технічні ради за напрямками досліджень, 30 наукових шкіл, зокрема: «Дослідження морехідних якостей та проектування нових типів суден», «Паяння та зварювання тиском у вакуумі», «Екологічна безпека та енергозбереження» тощо.

За результатами діяльності галузевих лабораторій та науково-технічних центрів університету, на базі яких проводилася експериментальна робота, виділені перспективні напрямки наукових досліджень:

I. Суднобудування, кораблебудування та техніка дослідження Світового океану.

II. Фізико-технічні проблеми матеріалознавства (металеві конструкційні, керамічні, композиційні, монокристалічні матеріали).

III. Міжгалузеві проблеми й системні дослідження в енергетиці (енергетична ефективність та енергозбереження).

IV. Інформаційні та комутаційні технології управління проєктами, аналіз та синтез систем керування технічними та екологічними процесами.

V. Енергетика та енергоефективність, дослідження морехідних якостей суден та інших плавучих споруд.

97,8% студентів інженерних спеціальностей підтвердили ефективність їх участі в роботі наукових шкіл та центрів міжнародного співробітництва на базі НУК імені адмірала Макарова щодо формування досвіду здійснювати дослідницьку діяльність. 76,3% викладачів, які приймали участь в експериментальній роботі, відмітили позитивні результати виконання майбутніми інженерами дослідницьких завдань. Ці завдання пов'язані з використанням набутих навичок продукування раціоналізаторських, винахідницьких ідей для вирішення аналітичних, пошукових, проектувальних та конструкторських завдань.

Успішність процесу творчої самореалізації студента визначається конкретними науково-творчими продуктами: зовнішніми (доповіді, твори, реферати, виступи, статті, інноваційні винаходи, створені пристрої, розробки тощо); внутрішніми (сформовані мотиви дослідницької діяльності, цінності наукової роботи, розвинуті творчі здібності, уміння здійснювати науковий пошук та презентувати результати своєї діяльності). Майбутні інженери в межах експериментальної роботи брали участь в підготовці доповідей, виступах, дискусіях на науково-практичній конференції викладачів та студентів «Інновації в суднобудуванні», яка відбувається щорічно на базі НУК імені адмірала Макарова. Ефективність розроблених умов формування наукової творчості підтверджується численними публікаціями студентських наукових розробок, здійснених під нашим керівництвом, у закордонних виданнях (Токіо, Торонто, Ліверпуль, Цюріх, Ванкувер та ін.). Ця робота, за висновками викладачів та студентів, сприяла набуттю практичного досвіду обговорення та узагальнення результатів науково-дослідницької діяльності. Отже, запропоновані умови підготовки студентів-інженерів засвідчили свою ефективність щодо формування практичних навичок наукової творчості.

Основним обмежуючим фактором дослідження є обмежений термін експериментальної роботи (два семестри). Довший час може забезпечити глибше розуміння постійного впливу запропонованої методики на формування наукової творчості майбутніх інженерів кораблебудівної галузі. В експериментальній роботі брали участь лише студенти денної форми навчання. У майбутніх дослідженнях слід розглянути можливість диверсифікації учасників, щоб зробити дослідження більш унікальним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасні виклики, що постають перед інженерними фахівцями, проблеми та задачі, які необхідно розв’язувати в процесі професійної діяльності у кораблебудівній галузі, стають усе більш творчими, тобто такими, які не мають однозначних або шаблонних шляхів вирішення. З огляду

на виявлені тенденції, актуальності набуває проблема формування особисті інженерного фахівця з розвиненою потребою у творчій самореалізації в майбутній професійній діяльності. Отже, вимагають наукового обґрунтування та практичної реалізації умови формування досвіду науково-творчої діяльності студентів-інженерів.

Здійснений аналіз літературних джерел та досвіду підготовки інженерних фахівців дозволив сформулювати мету освіти майбутніх інженерів як готовність до ефективного особистісного й соціального саморозвитку, успішної творчої самореалізації у різних видах і ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Процес творчої самореалізації розглядаємо як усвідомлений процес самовдосконалення домінантних якостей майбутнього інженерного фахівця: потреб, задумів, творчих здібностей, умінь, життєвих цінностей та ідеалів. Самореалізація власного творчого потенціалу як головного ресурсу особистості передбачає творче зростання у процесі самоосвіти, самоаналізу і самооцінки.

Під науковою творчістю розуміємо готовність і здатність майбутнього інженерного фахівця кораблебудівної галузі здійснювати цілеспрямовану наукову, дослідницьку діяльність в галузі промислового виробництва. Формування навичок наукової творчості передбачає розвиток творчого потенціалу, наукової культури студента-інженера, його активне залучення до фундаментальних галузевих досліджень.

Отримані результати засвідчили позитивний вплив дослідницької роботи студентів в університетських наукових об'єднаннях (школах, гуртках, лабораторіях) на формування мотивації до здійснення науково-творчої діяльності. Викладання спецкурсів «Методика технічної творчості» та «Основи наукових досліджень у сучасній інженерії» показало свою ефективність щодо засвоєння методології організації наукових досліджень. З метою набуття досвіду студентів інженерних спеціальностей здійснення науково-творчої роботи довели свою ефективність виступи на наукових семінарах, круглих столах, конференціях, симпозіумах. Результати дослідницької роботи можуть бути також застосованими в процесі підготовки фахівців гуманітарного напрямку.

Список бібліографічних посилань
References

Abelha et al., 2020 – Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., and Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education – A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15). Doi: https://doi.org/10.3390/su12155900.

Amrulloh, Galushasti, 2022 – Amrulloh, M.Sh., Galushasti, A. (2022). Professional development teacher to improve skills of science process and creativity of learners. *EduLearn,* 16(3): 299–307. Doi: https://doi.org/ 10.11591/edulearn.v16i3.20404.

Chen, Yuan, 2021 – Chen, H.-H., Yuan, Y.-H. (2021). The Study of the Relationships of Teacher's Creative Teaching, Imagination, and Principal's Visionary Leadership. *SAGE Open*, 11(3): 215824402110299. Doi: https://doi.org/ 10.1177/21582440211029932.

Kuleshova, Aksakova, 2023 – Kuleshova, V., Aksakova, N. (2023). Research activity of a teacher at higher education institutions. *Grail of Science*, 26: 400. Doi: https://doi.org/10.36074/grail-of-science-14.04.2023.073.

Kuzmenko et al., 2025 – Kuzmenko, H., Zaitseva, V., Zaria, S., Shman S., Konolavola, O., Buihasheva, A. (2025). The influence of interactive educational space on the professional self-realisation of future art professionals. *EduLearn,* 19(1): 265–273. Doi: https://doi.org/10.11591/edulearn.v19il.21787.

Laval et al., 2021 – Laval, J., Fleury, A., Karami, A.B., Lebis, A., Lozenguez, G., Pinot, R., Vermeulen, M. (2021). Toward an innovative educational method to train students to agile approaches in higher education: The alpes. *Education Sciences*, 11(6). Doi: https://doi.org/10.3390/educsci11060267.

Molefe, Aubin, 2021 – Molefe, L., Aubin, J.-B. (2021). Exploring how science process skills blend with the scientific process: Pre-service teachers' views following fieldwork experience. *South African Journal of Education*, 41(2):1–13. Doi: https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1878.

Obukhova et al., 2020 – Obukhova, L., Galustyan, O., Baklanov, I., Belyaev, R., Kolosova, L., Dubovitskaya, T. (2020). Formation of organizational competence of future engineers by means of blended learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(2): 119. Doi: https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.12047.

Romanchuk et al., 2026 – Romanchuk, N., Maiboroda, O., Biliuk, I., Savchenko, O. (2026). Formation of science and research competence of future engineers in higher technical educational institutions. *Journal of Education and Learning,* 20(2): 998–1006. Doi: https://doi.org/10.11591/edulearn.v20i2.23462.

Slisko, 2021 – Slisko, J. (2021). Facebook-supported tasks for exploring critical and creative thinking in a physics teaching course. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 13(1): 58–82. Doi: https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.004.

Tidwell, Edwards, 2020 – Tidwell, D., Edwards, L. (2020). Retrospective self-study: Analysis of the impact of methods on thinking, teaching, and community. *In* C. Edge, A. Cameron-Standerford, and B. Bergh (eds). *Textiles and Tapestries: Self-Study for Envisioning New Ways of Knowing.* Michigan: EdTech Books.

Zhuravlova et al., 2022 – Zhuravlova, Y., Kichuk, Y., Yakovenko, O., Miziuk, V., Yashchuk, S., Zhuravska, N. (2022). Innovations in education system: Management, financial regulation and influence on the pedagogical process. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1): 163–173. Doi: https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p163.

ROMANCHUK Natalia
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
VASYLIEV Oleksandr
Ph.D in Technics, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Automatics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
TUBALTSEV Anatoliy
Associate Professor at the Department of ecology and environmental technology,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
FOMENKO Andrii
Senior Teacher at the Department of Automatics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding

SCIENCE CREATIVITY FORMATION OF ENGINEERING STUDENTS IN SHIPBUILDING INDUSTRY

Summary. *A necessary condition for the modernization of engineering training is the combination of education and science, innovative creative activity of prospective specialists in shipbuilding industry. This requirement highlights the need for training engineering specialists capable of both scientific research and creative activity in the field of industrial production. Thus, the conditions for the formation of experience in the scientific and creative activity of engineering students require scientific justification and practical implementation.*

The development of the creative potential of engineering students is one of the main goals of training prospective specialists of a technical profile at the Admiral Makarov National Shipbuilding University. The activities of prospective engineering specialists are aimed not only at mastering fundamental technical knowledge, but also at acquiring skills for their creative implementation in future scientific and research activity in the shipbuilding industry.

The article examines the conditions for the formation of skills for scientific creativity of prospective engineering specialists in the shipbuilding industry. We consider scientific creativity as the ability of a prospective engineering specialist to carry out purposeful scientific, research, and creative activity in the field of industrial production. The effectiveness of this process is ensured by the integration of substantiated components of scientific creativity: value component, cognitive component, and activity component.

The identified trends indicate that the training of shipbuilding industry specialists is expected to provide the opportunity for engineering students to develop their own creative potential; satisfy the need for creative self-development; develop the ability to scientifically search for solutions of technical problems. The study proves the positive impact of the proposed conditions for training engineering students on the effectiveness of forming their scientific creativity skills. The scientific novelty of the study lies in its particular focus on prospective engineers in the shipbuilding industry. The results of the study can also be applied in the process of training specialists in the humanitarian field.

Keywords: *engineering students; technical education; shipbuilding industry; creative approach; science creativity.*

Одержано редакцією 28.03.2025
Прийнято до публікації 09.04.2025

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ГАСЮК Мирослава
БУДНИК Олена
ГАСЮК Іван
Трансформація методологічної культури аспіранта в умовах міждисциплінарної парадигми освіти 5

КАЙДАЛОВА Лідія
Створення і просування особистого бренду викладача як передумова успішної професійної діяльності 15

АКУЛЕНКО Ірина
ЛУЦЕНКО Галина
Опосередковане формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики з організації навчальної проєктної діяльності учнівства в НУШ 22

БОРИСОВА Світлана
БОРИСОВ Вячеслав
МАРКОВИЧ Марія
Інтеграція принципів сталого розвитку у концептуальному проєктуванні: роль сучасних дизайнерських практик та проєктно-управлінського підходу 29

ВЕЛИКДАН Юлія
Формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій засобами онлайн-сервісУ LearningApps 37

ЄНГАЛИЧЕВА Ірина
НІКІТСЬКА Юлія
НАШКОРОДОВА Катерина
Вплив освітнього середовища закладу вищої освіти на професійний розвиток майбутнього хореографа 43

ТКАЧЕНКО Вадим
МАСЛОВА Ірина
ЦВЯЧКА Олександр
АТАМАСЬ Ольга
Танець як інструмент внутрішньої і зовнішньої гармонізації особистості майбутнього хореографа 49

ТРОЦЕНКО Валерій
ВОЙТЕНКО Андрій
Формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності: теорія і практика 54

КОХАН Лариса
КОХАН Людмила
ЛІТВІНОВА Олена
САРАЄВА Ольга
Особливості викладання гуманітарних дисциплін в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти 62

СПІЦИН Євгеній
ІВАНКО Дарина
Підготовка молодіжних фахівців до роботи з ветеранами: теоретичне обґрунтування та аналіз вітчизняного досвіду спеціалізованого навчання 69

ПАЛЬЧИКОВА Олександра
Проблеми засвоєння синтаксичних одиниць усного мовлення під час навчання контрастивної граматики англійської та української мов 76

СТЕПАНИШЕНА Олена
Реалізація комунікативного підходу в процесі викладання англійської мови у закладі вищої освіти 82

БІДЕНКО Ларис
Система вправ у процесі навчання читання іноземних студентів 87

ОЛІЙНИК Леонід
МОНАСТИРСЬКИЙ Валерій
Технологічний підхід до формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ 93

САВІНА Інна
Технологічний підхід розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів оперативного рівня у процесі професійної військової освіти..... 99

КОМАРЬ Іван
Фізичне виховання військових: досвід зарубіжних країн і шляхи удосконалення в Україні 108

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

АЛЕНДАРЬ Надія
СЕМЕНОВА Наталія
Роль партнерства між закладом дошкільної освіти та родиною у формуванні фінансової грамотності дітей старшого дошкільного віку..... 114

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

ГУК Орест
СМЕРЕЧАК Леся
Організація безпечного та розвивального дозвілля дітей з особливими освітніми потребами..... 120

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)

КУЗЬМЕНКО Василь
РОМАНОВ Олександр
Кабінетна система в закладах загальної середньої освіти: історія, стан і перспективи розвитку природничих кабінетів..... 128

МЕЛЬНИЧУК Лілія
Стратегії оптимізації процесу засвоєння учнями навчального матеріалу шкільного курсу «Інформатика» 136

ГЛІНКІН Артем
Особливості навчання медіації іноземною мовою у європейських закладах середньої освіти 143

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)

АРХИПОВА Світлана
Використання штучного інтелекту в неперервній професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери 150

РОМАНЧУК Наталія
ВАСИЛЬЄВ Олександр
ТУБАЛЬЦЕВ Анатолій
ФОМЕНКО Андрій
Формування наукової творчості студентів-інженерів кораблебудівної галузі 156

ЗМІСТ 163

Видавництвом «Навчальна книга — Богдан»
готується до виходу в світ
монографія
«ЕКСПЕРИМЕНТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ»

У монографії розглядаються теоретико-методологічні питання, пов'язані з організацією педагогічних експериментів у процесі дослідження дієвості запропонованих організаційно-педагогічних заходів.

Для науковців, аспірантів, а також тих, кого цікавлять концептуальні підходи до педагогічного експериментування.

Формат видання – цифровий.
Паперовий варіант видання може готуватися на замовлення.

Монографію буде розміщено для вільного придбання на сайті видавництва та спеціалізованих книжкових сайтах:
«Наш формат», «Книгарня Є», Yacaboo, epub, ridmi.

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 2.2026

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'янко Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.

Підписано до друку 29.05.2026
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 20,50.

Це видання надруковано на папері із деревини, відповідної нормам екологічного лісовикористання

Видавець ФОП Гордієнко Є.І.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com